



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

***PODER Y RESISTENCIA EN EL CURRÍCULUM OCULTO.
UN ACERCAMIENTO A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS***

T E S I S

DE LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA DE LA
EDUCACIÓN PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA DE LA
EDUCACIÓN**

PRESENTA:

ELIA ISABEL GUTIÉRREZ MARTÍNEZ

DIRECTOR DE TESIS:

DR. RAÚL ZAMORANO FARÍAS
.....

MÉXICO, DF

2007

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	Pg.5.
--------------------------	--------------

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I

LAS CORRIENTES CRÍTICAS.....	Pg. 12
-------------------------------------	---------------

<i>i).</i> - La crítica de la crítica y el positivismo	12
<i>ii).</i> - Teoría crítica: usos y abusos en Marx	14
<i>iii).</i> -Teoría crítica: otra observación	17
<i>iv).</i> -La reproducción	20
<i>v).</i> -La reproducción capitalista: Marx y los marxistas	21

CAPÍTULO II

TEORIAS DE LA REPRODUCCIÓN.....	Pg. 25
--	---------------

<i>i)</i> Teorías de la reproducción	25
<i>a)</i> El modelo reproductivo económico	28
<i>b)</i> El modelo político-económico	30
<i>c)</i> El modelo de la reproducción cultural	33

CAPÍTULO III

TEORIAS DE LA RESISTENCIA.....Pg. 36	
<i>i)</i> Teorías de la resistencia	36
Resumen	39
<i>ii)</i> Entre las teorías de la reproducción y la resistencia	40
<i>iii)</i> Modelo Base / superestructura	41
<i>iv)</i> La ideología	43
<i>v)</i> La hegemonía	46

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO IV

CURRICULUM OCULTO.....Pg.50	
<i>i).</i> - El curriculum como semántica teórica	50
<i>ii).</i> - El currículum oculto. El problema conceptual	55
<i>iii).</i> - ¿Por qué es oculto el currículum oculto?	58
<i>iv)</i> Tres tipos de currículos	59
Resumen	61

TERCERA PARTE

CAPÍTULO V

RELACIÓN EDUCACIÓN-ECONOMÍA: ORÍGENES MODERNOS.....Pg.62

<i>i).</i> - Historia y desarrollo de la teoría educativa	62
<i>ii)</i> La educación vista desde la economía	66
<i>iii).</i> - El problema de la sociología y el currículum	68
<i>iv).</i> - Crisis de la sociología occidental, impactos sobre el sistema educativo	72
<i>v).</i> - El <i>ocaso</i> de la teoría parsoniana	76

CAPÍTULO VI

RELACIÓN EDUCACIÓN-ECONOMÍA: EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL.....Pg. 77

Introducción	77
<i>i).</i> - Estado de bienestar y el Estado Neoliberal. Nuevas y viejas fórmulas	81
<i>ii).</i> - Un nuevo lenguaje. Neoliberalismo económico y educación	83
<i>iii).</i> - Para una economía de la educación: <i>Cada vez menos con más y más con menos</i>	87

CUARTA PARTE

CAPÍTULO VII

I.- POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CURRÍCULUM OCULTO.....Pg. 88	
<i>i).</i> -Políticas educativas: un espacio para observar el curriculum oculto	88
<i>ii).</i> - Panorama de la educación superior en México	91
<i>iii).</i> - Pacto Estado- Universidad	92
<i>iv).</i> - Crisis y Universidad	93
<i>v).</i> -Neoliberalismo y educación superior	95
<i>vi).</i> -Verdades, discursos y retórica	99
<i>vii).</i> -Evaluación: ¿mejorar para excluir?	104
Conclusión	107
<i>viii).</i> - La ética capitalista y el espíritu de empresa	109
<i>ix).</i> - Reproducción ideológica: discurso y lenguaje	111

CAPÍTULO VIII

II.- LA RESISTENCIA.....Pg. 113	
<i>i).</i> - La Universidad	113
<i>ii).</i> - Resistencia	116
<i>a).</i> - Movimientos estudiantiles	116
<i>iii).</i> -La huelga de la UNAM: una expresión de resistencia:	117
CONCLUSIONES.....Pg.123	
BIBLIOGRAFÍA..... Pg.129	

INTRODUCCIÓN

Etimológicamente, el término *currículum*, proviene del latín *curro*, cuyo significado es “carrera”. Currículum connota el recorrido que llevaba a cabo un alumno al logro de un grado académico.

Sin embargo, el empleo y realización de un plan o conjunto de estudios organizados de acuerdo a determinados fines u objetivos, -equivalente a lo que hoy sería un plan curricular surge -aunque de modo muy elemental- a principios del siglo XVII en Inglaterra. Será en Estados Unidos, a finales del siglo XIX y principios del XX, donde se desarrolla, elaborando los planes o programas de estudio de forma mayormente organizada, integrando entre sus objetivos la transmisión de algunos valores y reglas necesarias para potenciar la cohesión y homogeneización social de la nación, y con ello, la conformación de un sentido nacionalista.

Desde esta óptica, la educación ha sido -en general- concebida como un instrumento político capaz de contribuir a la consolidación de las nacionalidades. No obstante, los fines de la educación y por lo tanto del currículum, fueron desarrollándose y adecuándose a otros aspectos sociales (como el económico), tal que de ser un “cohesionador” social y formador de la moralidad, pasa a vincularse directamente con el desarrollo industrial de la época (principios del siglo XX). Así, los fines u objetivos curriculares históricamente se han ido adaptando a las necesidades que requería el mundo productivo. En tales circunstancias, el currículum adquiere cada vez más una connotación fabril; es decir, mayormente planificado y controlado (como proceso de producción).

Al respecto, en 1918, sale a la luz el libro de Franklin Bobbit, *The curriculum*, obra que se nutre de diversas influencias teóricas, tales como, el positivismo, el conductismo y taylorismo.¹ En ella, Bobbit concibe al currículum bajo los postulados *nomotéticos* de la ciencia (leyes universales), por lo que el conocimiento se entiende como objetivo y neutro, desligándose de aspectos ideológico-políticos. En tanto “producto determinado” el currículum se considera como susceptible de ser aplicado a cualquier situación (por ello deviene ahistórico y “universal”).

Bajo esta perspectiva, el currículum es una actividad regulable, técnicamente optimizable, predecible, calculable y que cumple con tres grandes procesos: programar, realizar y evaluar. En éste sentido, las metas de la educación son la eficiencia y la productividad. Por lo tanto, el conocimiento es definido como un resultado exógeno que obedece a estímulos predeterminados; negando su dimensión histórica, social y cultural. En tanto, los principios y objetivos del currículum se limitan al cumplimiento de formas y objetivos preestablecidos, convirtiendo tanto al conocimiento cuanto al currículum en algo gestionable.

Dentro de este sistema de ideas se puede definir al currículum como un proceso técnico que busca conseguir en los alumnos un resultado preestablecido, por lo tanto, deviene en objetivos predestinados.² Es decir, “se entiende por currículum un diseño donde se

¹ Posteriormente se integran otras teorías a tal concepción de currículum, como son el funcional estructuralismo y la teoría del capital humano.

² Dentro de ésta línea situamos a autores como Tyler, Taba, Gagné, etc., para quienes su principal preocupación fue el mejoramiento de la situación educativa conforme a criterios de planeación y eficiencia, buscando soluciones técnicas a los problemas educativos.

especifican los resultados pretendidos en un sistema de producción. Es por ello una declaración estructurada de objetivos específicos y operativos de aprendizaje. Tal que como sistema tecnológico precisa una serie de competencias concretas a adquirir por los alumnos”.³ Gestándose una pedagogía industrial o de control (burocrático-administrativa)⁴

En esta dirección Tyler (1950) -uno de los principales planificadores del curriculum en esta línea argumentativa- considera el curriculum como “un documento que fija por anticipado los resultados del aprendizaje de los alumnos y prescribe la práctica pedagógica más adecuada para alcanzarlos”.⁵

Sin embargo, en los años setenta surge una nueva concepción del curriculum. Una noción que restaura en su cuerpo teórico la influencia de la teoría crítica o Escuela de Frankfurt, especialmente los trabajos realizados por Horkheimer, Marcuse, Adorno y Habermas. Esta filosofía contribuye al debilitamiento de los presupuestos “cientificistas”, los cuales sustentan las posiciones tecnocráticas y eficientistas del currículum que eran, hasta entonces, dominantes en la teoría curricular.

En la elaboración que realiza la teoría crítica, el currículum es concebido como una reconstrucción continua del conocimiento; reconstrucción que va configurándose a partir de la práctica misma. Por lo tanto, en sus planteamientos se observa a la educación, a las currículas y a su organización, como elementos que no pueden abstraerse de la influencia del medio social al que pertenecen. Es decir, de los aspectos políticos, económicos y culturales donde se realiza.

El curriculum, en tanto *constructo social*, hace patente una reconceptualización de lo que es el conocimiento y su construcción, el cual está en constante cambio, proporcionando otra lectura a la teoría curricular; lo cual lógicamente viene a cuestionar la ideología que los conocimientos transmitidos por las escuelas sean universales, apolíticos y neutros.⁶

Tal perspectiva multidisciplinaria integró entonces el enfoque sociológico al pedagógico, desarrollándose con autores como Henry Giroux, Michael Apple, Stephen Kemmis, Michael Young, Stenhouse Lawrence, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Jurjo Torres, entre otros. Estos autores van ha describir y poner al descubierto las interconexiones que

³ Citado en Sacristán, Gimeno José y Ángel Pérez G. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, España 1983, p. 19.

⁴ Entre los fines u objetivos de tal modelo están conformar un modelo jerarquizado, lo que conlleva a la división social del trabajo (segmentación) y al control de tiempos y movimientos (taylorismo) es decir, la cantidad de conductas adquiridas por los alumnos o lo aplicado por los maestros de acuerdo a un plan preestablecido. (objetivo conductual). En éste sentido la educación tiene carácter *unidimensional*, “reduciéndola” a los fines que requiere el mundo productivo, así como metas de control comportamental. (normas y valores adecuados)

⁵ Tyler, Ralph W. *Principios básicos del currículum*, Troquel, Buenos Aires, Argentina 1973
En 1950 se publica el libro de Ralph Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, obra que tuvo un gran impacto internacional, en la literatura especializada sobre curriculum. Los planteamientos de Tyler se identifican con el paradigma tecnológico, respondiendo a una ideología que obedece a la eficacia social y utilitarista.

⁶ El enfoque “reconceptualista” o crítico postula que la comprensión de la totalidad de los fenómenos educativos no se reduce a un estudio fragmentado y reduccionista de lo que es la realidad, sino que ésta es dinámica, significativa y compleja.

se producen en las demás esferas de la sociedad, las cuales interactúan e influyen abiertamente en los procesos educativos.

Por ejemplo, Stenhouse señala que "un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica".⁷

Por otro lado, la noción de currículum oculto y los aportes de la nueva sociología de la educación establecieron novedosos elementos en pos de una construcción alterna del currículo, sobre todo luego que el fenómeno educativo se sitúa como multideterminado por la realidad social. Por ejemplo, al contemplar aspectos antes no considerados en el panorama educativo como la organización económica, la división social del trabajo, la distribución desigual del poder, etcétera, elementos que llevarán a problematizar el por qué los seres humanos tienen acceso desigual a los recursos materiales e intelectuales, y cuales son las condiciones para la producción, consumo y distribución social de tales recursos.

Al correlacionar estos elementos con el mundo educativo surgieron cuestionamientos de orden político, entre los cuales van a destacar las siguientes interrogantes: *¿quién decide qué se enseña? ¿Porque algunos conocimientos son más valiosos que otros? ¿Qué cuenta como conocimiento legítimo y qué no?*

Dichas interrogantes conectaron la relación evidentemente política de aquello que los grupos dominantes determinan y valoran como "lo que se debe aprender", tanto en el medio social cuanto en las escuelas (arbitrario cultural). En este sentido, los currículos, sus prácticas y organización se relacionan con la ideología que se requiere conservar, legitimar y reproducir socialmente por los grupos dominantes.

De este modo, el currículum constituye una suerte de síntesis de aquello que se considera socialmente legítimo y, en tal medida, los valores, actitudes, normas, visiones y reglas implantados en él, representan enseñanzas abiertas e incubiertas, que al ser socializadas se convierten en aprendizajes no siempre concientes, pero que logran incidir en la estructura mental de los sujetos implicados. En otras palabras, la escuela presenta una determinada ideología en forma de una síntesis "cultural" de contenidos, como formas legítimas para observar la realidad, lo que contribuye a la preservación del orden social establecido.

Por estas razones, las aportaciones de las teorías tanto de la *reproducción* cuanto las de la *resistencia*, serán importantes para la reconceptualización del concepto currículum, pues al evidenciar que la educación es de naturaleza política se establece una relación entre la ideología dominante y lo que transmiten las escuelas por medio de los currículos tanto oficial como oculto. Porque si "el currículum oculto es el conjunto de normas, valores, creencias, no establecidas, que son transmitidas a los estudiantes a través de una estructura de significados subyacentes, tanto en el contenido formal, como en las relaciones de la escuela y la vida en las aulas", éste debe problematizarse.⁸

⁷ Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid, España 1987, p. 29.

Por lo anterior, es claro que no existe una definición de currículum aceptada universalmente; pues la conceptualización del concepto currículum está relacionado con la postura epistemológica a la que se esté adscrito. por lo tanto, no hay una definición del concepto que sea "universal", sino mas bien ésta es una noción polisémica (y *polémica*).

La idea del currículum oculto surge entonces de la constatación que las escuelas no son sitios políticamente neutrales, sino que están directamente relacionados con la construcción y control de discursos, significados y subjetividades, imaginarios y ordenes sociales, cuya transmisión a las jóvenes generaciones reproduce la visión del mundo y de la cultura sólo de una “inmensa minoría” dominante.

Este proceso de selección de contenidos, se propone a través de los planes y programas de estudio que conforma el “currículum oficial” de un determinado sistema educativo. Así, los contenidos de estudio son, de una u otra forma, la representación de decisiones no solamente científicas, sino también y de modo muy importante, decisiones de tipo ideológicas. Este lugar de referencia y fuente de normas suele estar conformado a partir de lo que puede ser socialmente “legítimo” y aceptado (lo que decide la comunidad científica, representada en los grupos de expertos), sin embargo es innegable que a través de ellos, actúan poderosos filtros sociales que determinan la validez y legitimidad de lo que es “bueno”, o no, enseñar.⁹

Es importante señalar que tales mensajes implícitos o “explícitos”, son transmitidos de modo inconsciente toda vez que forman parte de aprendizajes asimilados, de *sentido común* (son parte de una ideología cohesionadora); por lo tanto, al ser mensajes marginales no son esperados. Precisamente es esta cualidad por la cual el currículum oculto disimula su poder, pues sin proponérselo, los sujetos reproducen aquellas pautas sociales que han aprendido como parte de la realidad en la que viven.¹⁰

Empero, esto no significa que los aprendizajes implícitos que transmite el currículum oculto no sean de algún modo cuestionados o resistidos, lo cual ciertamente es un proceso complejo de concientización; de ahí también que las formas sociales aprendidas nunca se posicionan de forma definitiva (toda vez que al ser históricas, son construidas socialmente). Y esto es interesante, pues nos sitúa precisamente en el terreno de la *hegemonía*.¹¹

Hegemonía siempre disputable, porque si bien es dable reconocer el enorme poder político que subyace en los procesos educativos, también es importante no perder de vista que las escuelas, en tanto esferas culturales, tienen una relativa autonomía de la estructura económica, por lo tanto la educación no es un mero reflejo económico, así como tampoco el ejercicio de una hegemonía absoluta; toda vez que las escuelas lo mismo *reproducen* las formas culturales capitalistas, que *producen* conocimientos autónomos, posibilitando así la generación de cambios sociales.

⁸ Giroux, Henry. *Teorías de la reproducción y la resistencia en educación*, UNAM-Siglo XXI, México 2003, p. 72.

⁹ Al respecto es muy interesante lo que afirma Stenhouse, referente al origen de los contenidos de la escuela: “Convenciones y valores impregnan toda la enseñanza escolar, su estructura y organización. Las disciplinas, las artes, las destrezas y las lenguas implican valores y convenciones. (...) En muchas escuelas, sobre todo del sector privado, se enseñan explícitamente valores y convenciones correspondientes a una determinada clase social, y también están implícitos en muchas otras. Es objeto de discusión si las propias disciplinas se hallan basadas en valores vinculados a clases sociales. *Op.cit.*, p. 39.

¹⁰ En este sentido, es necesario hacer notar que las clases dominantes nunca atentarán contra sí mismas, es decir, no están desligadas de los fines que desean obtener a partir de ciertas propuestas políticas, que posteriormente se cristalizarán en planes y programas de estudio.

¹¹ La hegemonía no requiere ser siempre justificada, lo cual no significa que no deba reforzarse. En otras palabras, por un lado cuando algo que posiciona como socialmente aceptado no requiere ser en todo momento justificado, pero sí debe ser reproducido y mantenido por medio de la socialización.

Lo anterior, permite entender que el poder siempre se encuentra en contraposición con la resistencia, como aquello que se le confronta, reflejando la dialéctica que existe en todo proceso de interrelación social. De modo que el poder *nunca es total*. Pues si el poder ejercido por la clase dominante fuere *de antemano* ganado, no tendría ningún sentido el seguir siendo reforzado o reproducido, Así como tampoco tendría el mínimo sentido plantearse estrategias de resistencia y cambio.

Pero hoy sabemos sobradamente que la historia es un devenir constante, una contingencia no domesticada y por ende no perentoria ni determinada.

Precisamente, en éste sentido, el *curriculum oculto* permite develar la cara no visible de algunos aspectos de la educación, como el *poder* presente en las relaciones sociales asimétricas del contexto escolar (de clase, género y etnia). Por lo tanto, al develar tales cuestiones es posible debatirlas, resistirlas y cambiarlas.

La observación teórica y el análisis de las relaciones sociales -en el ámbito escolar- posibilitan entonces, observar cómo los grupos dominantes en una sociedad de clases, perpetúan su condición a través de los Aparatos Ideológicos de Estado, del cual el sistema educativo forma parte; y también utilizando el *curriculum oculto*, en tanto clave de lectura y noción dialéctica, permite observar cómo en el espacio escolar, la reproducción no se presenta de modo unilateral, sino que en el interior de las escuelas también se reflejan las contradicciones sociales. Es decir, la resistencia a las imposiciones estructurales. De modo que al estudiar al *curriculum oculto*, nos percatamos que en él subyacen dos elementos inherentes: *el poder y la resistencia*, lo cual nos habla de que en ésta compleja noción se encuentra una dinámica que permanece en constante tensión, y por ende muestra que ambos factores interactúan de modo no totalmente determinado (dialéctico) y, en permanente conflicto.

En este punto es oportuno advertir al lector que lo anterior conforma la primera parte de nuestra investigación. La segunda parte ofrece un acercamiento empírico por medio de la revisión de fuentes documentales, con lo cual se busca la relación que se establece entre la economía y la educación en el contexto neoliberal, conectando esta observación con los elementos analíticos discutidos en la primera parte (*curriculum oculto, poder y resistencia*).

Al respecto hay diversos trabajos (“estudios de caso”) que examinan algunas manifestaciones del *currículum oculto* en el espacio escolar -dentro de las aulas-. Sin embargo, nuestro interés no se centra en ofrecer una investigación de éste tipo (etnometodológica), sino en enfocarnos a observar al *curriculum oculto* en un espacio exterior al de las aulas. *Nuestra tesis es que el curriculum oculto -y su dialéctica- se presenta tanto en las relaciones diarias y rutinarias que se transmiten en las aulas, cuanto en espacios más amplios, abarcando diversas esferas de la vida social.*

Considerando que las instituciones refuerzan y difunden la ideología que se presenta como la dominante (la familia, los medios de comunicación, las iglesias y las escuelas), sostenemos que el *curriculum oculto* *no* es un fenómeno “rígido” que permanece en un área cerrada y en un tiempo estático, sino que se expresa más allá de los muros escolares. Es decir, es un fenómeno que surge de las relaciones desiguales de poder en un determinado contexto, en la práctica misma (en tanto constructo social no tiene un límite específico) y se extiende en diversas esferas abarcando una realidad común entre ellas,

conformando un importante nexo orgánico entre lo que requiere ser producido y reforzado socialmente y también legitimado.

Instalados en esta premisa, analizaremos entonces algunos aspectos de las políticas educativas, sus determinaciones políticas, económicas, sociales e ideológicas, y su repercusión en la reproducción y control de lo que “debe ser” transmitido por los sistemas educativos, fenómeno que implica una forma directa e implícita de poder por parte de grupos políticos hegemónicos.

Ciertamente, hablar de políticas educativas en México implica también hablar de las políticas educativas en el contexto global, dado que los sistemas educativos no sólo miran a su interior, sino que están conectados a la influencia exterior; las cuales de modo significativo son diseñadas por organismos multilaterales tales como OCDE, FMI, OMC, BM, UNESCO, etcétera (orientando un tipo específico de políticas públicas acordes al sistema social y promoviendo un tipo de educación adecuado a las circunstancias históricas para garantizar el sostenimiento del sistema social en general).

Por lo tanto, las políticas educativas son el lugar idóneo para observar algunas de las manifestaciones más generales de poder, tanto sus directrices materiales –disposiciones concretas- cuanto en su ideología, que estos organismos imponen y promueven de modo implícito y simbólico; operación de poder que se presenta como hegemónica cuando es capaz de articular sus propios intereses como “universales”, a través del consenso político e ideológico.

Es decir, las políticas educativas representan el espacio donde se “cristalizan” las estructuras de poder que repercuten no sólo en los currículos sino también en las pautas de orden sociopolítico las cuales, entre otras cosas, influyen en nuevas formas de entender contemporáneamente el proceso educativo bajo la lógica del libre mercado, el cual concibe restrictivamente a las escuelas y al sistema/proceso de educación como un terreno eminentemente económico: empresarial.

Esta conjunción de elementos nos llevarán a problematizar reflexivamente el curriculum oculto en este marco; planteando algunos cuestionamientos como, por ejemplo, *¿cómo se observa el currículum oculto en el contexto neoliberal?, ¿qué características tiene el currículum oculto en éste espacio?, ¿qué cambios y sentido adopta tal concepto?*

Conjugando dichos elementos, es dable sostener en vía de hipótesis que el curriculum oculto, en el contexto de la sociedad neoliberal, guarda características específicas, (viejas y nuevas formas de reproducción social) cuyo resultado es “otro tipo” de curriculum oculto: *el de la mercantilización*.

Finalmente, es necesario indicar que nuestra investigación se abocará concretamente sobre algunos aspectos de las políticas educativas en el espacio universitario, las cuales consideramos como modelo de observación, en el que se reproduce un determinado tipo de sociedad por medio de las disposiciones y estrategias “materiales” que se presentan en forma de políticas educativas, las cuales promueven y dictan el tipo de educación y ciudadanos que deben formar los sistemas educativos.

Por otro lado, el sistema de educación (empíricamente, el universitario) se observará como un lugar complejo en el que se manifiesta la lucha contra las decisiones políticas que afectan a estudiantes, docentes y demás actores que allí participan. Tales elementos nos permitirán presentar en el plano empírico lo que se discutió en su momento en el

desarrollo teórico: el curriculum oculto, poder y resistencia; con el objetivo de desarrollar una observación reflexiva de la praxis, en tanto unidad de análisis eficaz y necesaria.

Como se indico, el concebir al curriculum oculto como un concepto dialéctico, es posible explicar que la reproducción de la sociedad en clases jerárquicas no es lo único que hacen las escuelas, sino que también en su interior se generan contestaciones y resistencias (como formas de las luchas estudiantiles), evidenciando a las esferas en el poder que la hegemonía es siempre un terreno en disputa. Además, observar la reacción de los actores sociales ante las reformas educativas, que pretenden imponerse en el complejo del sistema educativo, el cual al representar un terreno político, muestra abiertamente viejas y nuevas formas de resistencia social frente a tales políticas.

PRIMERA PARTE

CAPITULO I

LAS CORRIENTES CRÍTICAS

i).- La crítica de la crítica y el positivismo

En general, en la versión positivista, las escuelas representan espacios precisos para socializar ciertos conocimientos “necesarios” de aprenderse. Por tanto, *no* integra en sus objetivos el formar estudiantes que cuestionen tales conocimientos, pues se da por hecho que lo que se enseña en los centros escolares es lo más meritorio, necesario e importante de ser transmitido.¹² Tal enfoque se basa en un sistema meritocrático, el cual prepara a los alumnos para que ocupen el lugar que corresponde según sus capacidades.

Precisamente, la versión crítica se sitúa al contrario de ésta visión del mundo escolar. Es decir, para el enfoque dialéctico el conocimiento no se expresa de modo acrítico, ni definitivo, sino reflexivo e inacabado.¹³ Por lo tanto, la nueva sociología de la educación será una respuesta opuesta a los planteamientos que concebían a la educación desde el paradigma positivista tan en boga en la postguerra¹⁴

Para las teorías reproductivistas, las instituciones escolares no eran ideológicamente neutras, y su único papel no era asignar y distribuir posiciones sociales según méritos individuales, sino más bien en su interior se generaban importantes mecanismos de reproducción de las posiciones sociales de origen. Proceso que permite perpetuar, entre otras cuestiones, la división social del trabajo y la ideología de la clase dominante,¹⁵ repercutiendo evidentemente en la aceptación de la desigualdad como una cuestión

¹² Por ejemplo la influencia estructuralista, desarrollada primeramente de modo importante por Émile Durkheim se enfoca en una visión de la educación *conservadora*, en el sentido que el propio Durkheim le otorgó como esencial para la socialización de pautas morales, normas, comportamientos necesarios en una sociedad determinada, repercutiendo en el mantenimiento y reproducción del sistema social, de modo armónico pues desde la más tierna infancia se adquieren las normas y valores necesarios a un determinado contexto social, lo cual representa la *educabilidad*, de modo que los individuos lo acepten de modo tolerable (proceso de internalización).

¹³ Las teorías de la reproducción son parte de coyunturas sociales importantes como el movimiento estudiantil en París (mayo '68), luchas y movimientos sociales, nuevos esquemas de valores y subjetividades, la influencia del socialismo, etc., evidenciando que los cambios sociales se generan siempre a partir de conflictos y crisis, lo cual manifiesta la disputa y dinámica en el terreno social.

¹⁴ Nos referimos a la otorgada por el funcionalismo tecnológico y la teoría del capital humano que tienen su momento cumbre entre los años cincuenta y sesenta del siglo pasado.

¹⁵ Situamos en esta categoría *reproductivistas* a diversos autores como Althusser, Bowles y Gintis, Baudelot, Establet, Bourdieu y Passeron, sin embargo tal clasificación no es meramente una arbitrariedad sino que se les enmarca en ésta por que su discurso se centraba en resaltar a la educación en la sociedad capitalista como un proceso inherente a la conservación de la misma, por lo tanto la escuela es ese espacio donde se reproducen las pautas, valores y determinaciones necesarios para el sistema, lo que contribuye a la perpetuación de este orden social por medio de la educación y en tal medida no puede ser -bajo éste punto de vista- apolítica ni de nula influencia económico-ideológica.

natural, cuya superación (diferencias sociales) será posible a partir de los esfuerzos personales.

Al ubicar el análisis desde esta perspectiva, los reproducionistas enfatizaron que las escuelas no pueden contribuir a la igualdad social general, sino sólo de modo particular a la movilidad social. Porque el sistema social está ordenado de modo jerarquizado, los puestos son pocos y por ende no todos tienen acceso, de ahí que para evitar cualquier tipo de controversia o conflicto el propio sistema ha generado formas que eviten tal situación, (una de las formas o medios sea la competencia), sólo los más aptos lograrán acceder a las pocas oportunidades, lugares, que ofrece el sistema. *-darwinismo social-* enmascarando así las injusticias sociales, pues hay quienes nunca tendrán oportunidad de escalar a un nivel de vida mejor. Sin embargo, la ideología que las escuelas refuerzan es que sin importar a la clase social a la que pertenezcan los individuos, éstos pueden acceder a un nivel superior de vida. De modo que la lógica gira en torno a que son los sujetos quienes forman su propio destino (si no sobresalen es por su pobre desempeño y no por el sistema desigual; pues la escuela es el medio para lograrlo), percibiéndose esto como una situación inevitable ya sea por incapacidad personal o por cuestiones ajenas a los individuos (pobreza, mala suerte, pocas oportunidades...).

Hasta ahora hemos abordado de modo incipiente a las teorías de la reproducción, las cuales como ya señalamos se sitúan dentro de la corriente crítica, llamada así no sólo porque se opone ontológicamente a los postulados del positivismo, sino que es crítica en cuanto parte del método dialéctico.¹⁶

La crítica como método se desarrolló de modo predominante por la influencia de Marx y Engels, continuando con las aportaciones de otros teóricos como Antonio Gramsci, y la Escuela de Frankfurt, las teorías del conflicto, y posteriormente las teorías de la reproducción y la resistencia, mismas que forman parte del marco teórico del presente trabajo.

¹⁶ La dialéctica es un *método* de pensamiento y de interpretación, que permite una explicación del mundo. La dialéctica parte del axioma que todo se encuentra en movimiento y cambio continuo. Por lo tanto su unidad nunca está determinada, sino que se encuentra en conflicto constante donde “todo fluye, todo está sometido a un constante cambio” (Heráclito) Bajo éste axioma, la dialéctica es la lógica de la contradicción entre el sujeto y el objeto, en el sentido en que la realidad (tesis) suscita un contrario (antítesis), resolviéndose por la contradicción por medio de la síntesis. Es decir, éste método no contempla una relación unidireccional causa-efecto, sino que para el pensamiento dialéctico el conocimiento no ocurre en una sola dirección, sino que es a partir de la interacción de múltiples factores (por ejemplo la realidad social contemporánea en relación con las determinantes históricas –fenómenos sociales pasados- y a partir de estos saber la dirección futura que tomarán los hechos sociales. “las fuentes del futuro existen en el presente” pero nunca de modo dado sino a partir de la interacción potencial de sus elementos). Por ello, en lugar de tratarse de una línea de progreso ininterrumpida, parte de una línea que es interrumpida por explosivos, repentinos espacios temporales. Al respecto, recordamos con Arthur Schopenhauer que *el cambio es la única cosa inmutable*.

ii).- Teoría crítica: usos y abusos en Marx

Este apartado tiene por objetivo esbozar, reconstruir y conceptualizar la noción de la *corriente crítica* al interior de la teoría crítica.

En algunas obras de Marx figura en el título la palabra *Crítica*. Por ejemplo, *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel*, *La contribución a la crítica de la economía política*, o en subtítulos como en *La Sagrada familia: crítica de la crítica crítica*, etc. Pensamos que la reiteración de dicho término no está presente en la obra de Marx sólo por casualidad o porque se empeñase en ir siempre “a contra corriente” de la filosofía, de la economía política o de su tiempo, esto más bien que es el reflejo de una actitud metodológica que se desprende de la teoría hegeliana, en la cual se distinguen dos líneas de reflexión, una relativa al método y otra al sistema filosófico.

Históricamente hablando, la tradición filosófica que legara Hegel se dividió en dos corrientes; los “viejos hegelianos” y los “jóvenes hegelianos”. Fueron estos últimos quienes utilizaron el planteamiento del mismo Hegel para criticarlo, surgiendo así la llamada izquierda hegeliana. Entre “los jóvenes hegelianos” destaca Ludwing Feuerbach, el cual desarrolla (a contracorriente del idealismo hegeliano) el aspecto materialista de la filosofía y la teología, lo cual influiría posteriormente en la obra de Marx.

Marx retoma tanto las ideas de Hegel así como las revisiones y reelaboraciones de Feuerbach, de forma que termina por ampliar y sintetizar ambas posturas filosóficas. De la filosofía hegeliana Marx tomará parcialmente el concepto de la *dialéctica*, pues mientras Hegel lo aplicó de manera lineal y tal vez mecánica,¹⁷ sobre todo en el campo de las ideas, Marx lo desarrolló desde la perspectiva que destaca el aspecto material e histórico al interior de su teoría. De Feuerbach, tomó la idea filosófico- materialista, la cual enriqueció vinculando el materialismo (en tanto materia sensible) y la historia (materialismo histórico, en tanto materialidad de las cosas.) En este sentido Marx despliega tales bases filosóficas, pero aplicadas no al mundo de las ideas sino el mundo real, el de los hombres; un mundo material donde de modo sintético es posible sostener que: *no es la conciencia de los hombres lo que determina la realidad; por el contrario, la*

¹⁷ Hegel resuelve el problema fundamental de la filosofía, partiendo del idealismo objetivo. (Sistema filosófico que considera como fuente primera del mundo, la conciencia impersonal, la cual existe objetivamente, como idea absoluta, razón universal, espíritu universal, etc. Separa la conciencia del hombre de la naturaleza, la convierte en algo absoluto, la *deidifica*. Considera el mundo material, como un producto de la actividad de una conciencia “suprahumana”, tal como *el otro ser del espíritu*). Para Hegel el fundamento de todos los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad, es el espíritu universal. Éste es lo primario, es eterno; la naturaleza es lo secundario y derivado respecto del espíritu. Hegel lo denomina también *idea absoluta*, “espíritu absoluto” y *conciencia de Dios*. Por lo tanto observó a la dialéctica sobre una *base idealista*. A su juicio, el movimiento, el desarrollo, existe únicamente porque todo se halla dirigido, por cierta conciencia sobrenatural, por la razón universal, la cual piensa, crea los conceptos, se auto-reconoce a través de su movimiento y engendra la naturaleza y la sociedad, en este proceso de movimiento. No obstante Hegel, admite la existencia de la tierra, de la naturaleza, del mundo físico del hombre, independiente de la actividad psíquica; considerando únicamente a la naturaleza, como el “ser otro” de la idea absoluta. Por lo que concibe todo el mundo de la naturaleza, de la historia y del espíritu como un proceso, es decir, en constante movimiento, cambio, transformación y desarrollo. Finalmente Hegel, da principal importancia al espíritu y, por tanto, cree que son los cambios del espíritu, los que producen los cambios en la materia. Es decir el universo es la idea materializada, pero él cree que está primero el espíritu que descubre el universo. Comprueba, sin embargo, que el espíritu y el universo están en perpetuo cambio y llega a la conclusión, de que las mutaciones del espíritu, determinan los cambios de la materia.

*realidad social es la que determina su conciencia.*¹⁸

Desde esta postura cabe entender lo que es para Marx la crítica, en el sentido materialista, donde no existe el hombre abstracto, ni el hombre en general, sino el hombre concreto que vive dentro de una sociedad dada y en un momento histórico determinado, por una configuración social y el desarrollo histórico específico concreto, pero también en un margen de relativa independencia y posibilidad de cambio. Al respecto, Marx afirmó que: “el modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general.”¹⁹

Por otro lado, el sentido de la crítica marxista fue una de las bases fundamentales para el desarrollo de la teoría educativa desarrollada posteriormente, puesto que la educación no es un fenómeno aislado de la sociedad, sino por el contrario la educación representa las necesidades histórico-sociales del hombre concreto, toda vez que a través de ésta se forma la conciencia social e individual del hombre. En este sentido, para la teoría marxista el trabajo representa la esencia misma de la educación, pues es la forma en que el hombre se relaciona con la naturaleza y consigo mismo como género humano, reproduciéndose y creándose a sí mismo. Es decir en la producción de la vida social los hombres reproducen su propia existencia. Se crean a sí mismos pero no de modo aislado sino social. “La humanidad específica del hombre y su socialidad están entrelazadas íntimamente. El *homo sapiens* es siempre en la misma medida *homo socius*”²⁰. De aquí se desprende el principio de la combinación de educación y trabajo productivo, que da como resultado al *hombre polivalente*.

Como se ha señalado, este apartado tiene como premisa fundamental observar, *grosso modo*, cómo el surgimiento y desarrollo de la crítica en la teoría marxista no es una especulación azarosa sino muy por el contrario, constituye una importante orientación para la teoría social crítica, sentando las bases de futuro desarrollo y ofreciendo claves de lectura que nos permiten observar este advenimiento.²¹

Otro autor que construye su reflexión teórica sobre este principio metodológico-cognitivo fue Antonio Gramsci, quien sin embargo en sus escritos apenas usa la palabra *marxismo* - producto de la censura carcelaria fascista de la que fue víctima-. Gramsci desarrollo más bien expresiones “neutras” que permitieran camuflar los conceptos marxistas, entre las que destacan categorías como la “filosofía de la praxis”, la cual sintetiza la unión que debe existir entre teoría y práctica, entre conceptualización y acción. Al respecto afirmó: “La necesidad de conectar teoría y praxis responde negando el desarrollo de la filosofía a través de una pura dialéctica conceptual y asumiendo la transformación de las situaciones históricas.”²²

¹⁸ Marx, Karl y Federico Engels. *La Ideología Alemana crítica de la novísima filosofía alemana*, Barcelona, Grijalbo 1972, p. 37.

¹⁹ Marx, Karl. *Prólogo de Contribución a la crítica de la economía política*, Progreso, t. I, Moscú 1980, p. 518.

²⁰ Berger, Peter y Thomas, Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina 2003, p. 70.

²¹ Hubo diversos autores como George Luckás quienes siguieron desarrollando el marxismo en occidente. Autor de *Historia y conciencia de clase*, entre otras obras. Lukács comenzó a desarrollar a principios del siglo XX una variante de la teoría marxista, en conjunto con teorías de M. Weber y G. Simmel, la cual se constituyó en una de las bases reflexivas para la teoría crítica durante la década de los veinte y treinta del siglo pasado.

Los planteamientos de Antonio Gramsci constituyeron una de las bases metodológicas del pensamiento crítico desarrollado posteriormente, siendo así una importante referencia para la generación de futuras teorías, tales como las del conflicto, de la *reproducción* y de *la resistencia*. Observemos entonces con mayor detalle los postulados centrales y la evolución de la teoría crítica.

²² Citado, en Palacios, Jesús. *La cuestión escolar*, Fontamara, Barcelona, España 1999, p 463.

iii).- Teoría crítica: otra observación

La llamada “teoría crítica” surge en los años veinte, orientada en lo fundamental por Marx Horkheimer y un grupo de intelectuales en Frankfurt, Alemania. Dicha corriente continuó con la tradición marxista-hegeliana heredada de autores como Lukács y Gramsci principalmente. Entre sus integrantes figuraban Theodor Adorno, Max Horkheimer, Erich Fromm, Herbert Marcuse, Walter Benjamín y, posteriormente, Jürgen Habermas.

La teoría crítica ocupa un lugar destacado entre los muchos intentos emprendidos en el periodo de entreguerras para desarrollar el marxismo de manera productiva, puesto que “la utilización sistemática de todas las disciplinas de investigación de la ciencia social en el desarrollo de una teoría materialista de la sociedad era la finalidad principal de la teoría crítica; de este modo esperaba superar el purismo teórico del materialismo histórico y posibilitar una fusión fecunda entre la ciencia social académica y la teoría marxista”.²³

La base metodológica de la teoría crítica se unificó en torno al análisis empírico de la realidad con la concepción histórico-filosófica de la razón. Es importante entender éste punto, pues para los teóricos de la Escuela de Frankfurt la teoría crítica se oponía a la corriente positivista (para ellos tradicional), ya que la teoría crítica era considerada una propuesta teórica “siempre consciente tanto en el contexto social del que surge, como de su contexto de la aplicación práctica”.²⁴

Es decir, disponer de una teoría de la historia capaz de aclarar su propia situación y función en el proceso histórico. El desarrollo de dichos postulados teóricos dio paso al denominado *materialismo interdisciplinar*.

Al respecto, Henry Giroux en su libro *Teoría y resistencia en educación*, señala que “la teoría crítica no fue nunca una filosofía articulada completamente y tampoco fue compartida sin problemas por todos los miembros de esta escuela, pero lo que si hubo fue un intento por parte de sus integrantes para evaluar las nuevas conformaciones del capitalismo y sus consecuencias. Por repensar y reconstruir radicalmente el significado de la emancipación humana, un proyecto que difiriera considerablemente del marxismo ortodoxo”.²⁵

Por ello, para Giroux, hablar de teoría es referirse a un trabajo que está en constante desarrollo y autocrítica, es decir, “la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferró dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales”.²⁶

Por lo tanto, es dable suponer que los planteamientos de la corriente crítica pretenden no ser un cuerpo teórico de conocimientos encerrado en sí mismo y convencido absolutamente de su verdad, puesto que con tal reificación dejaría de ser realmente

²³ Honneth, Axel. “Teoría crítica” en Giddens Anthony Y Jonathan, Turner, *Teoría social hoy*, Alianza, Madrid, España 1992, p. 447.

²⁴ *Ibid.* p. 450.

²⁵ Giroux, Henry. “Teoría crítica y prácticas educativas”. en *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI, México 2003, Pp. 26-66

²⁶ *Ibid.*, p. 26.

autocrítica.

Uno de los aciertos centrales de la escuela de Frankfurt fue penetrar la realidad más allá de lo aparente y develarla a través del análisis crítico. También rompió con la noción de racionalidad, la cual según Marcuse “subordina lo que los hombres deben pensar y actuar en base a los imperativos de leyes universales presentes en el legado positivista”.²⁷ Es decir, sitúa al hombre en un contexto dado, externo a él, objetivo, olvidando que también los hombres participan en su propia realidad.

Según Marcuse la verdadera racionalidad es abierta por naturaleza, dialoga con una racionalidad que se le resiste, porque “ella opera un ir y venir incesante entre la instancia lógica y la instancia empírica; es el fruto del debate argumentado las ideas y no la propiedad de un sistema de ideas”.²⁸ Porque un racionalismo que ignora a los seres humanos, a su subjetividad y afectividad, es irracional. La verdadera racionalidad conoce sus propios límites, de la lógica, del determinismo, del mecanicismo. “Se reconoce la verdadera racionalidad por la capacidad de reconocer sus insuficiencias; comenzamos a ser verdaderamente racionales cuando reconocemos la racionalización incluida en nuestra racionalidad y cuando reconocemos nuestros propios mitos, entre ellos el mito de nuestra razón todopoderosa y el progreso garantizado”²⁹

Por ello, para la escuela de Frankfurt la razón no había sido despojada totalmente de sus dimensiones positivas, es decir *la crítica*. Según Marcuse, si una de las promesas de la ilustración fue la idea de crear una sociedad más justa, entonces ésta tendría que demostrar sus poderes de crítica y negatividad “porque al volverse una sociedad más racionalizada, esta pierde su facultad crítica en la búsqueda de la armonía social, y se convierte en un instrumento de la sociedad existente, por lo que la razón (bajo el positivismo) mira a la crítica como su opuesto, es decir, como *irracional*.”³⁰

Por consiguiente, la corriente crítica se opuso a todas las teorías que enfatizaban la armonía social (estructural-funcionalistas),³¹ toda vez que no problematizaban las nociones básicas de la sociedad más amplia. Es decir, las contradicciones de la sociedad son formas que sirven como cuestionamiento social, que analizaban la distinción entre *lo que es* y *lo que debería ser*. Entonces, para los teóricos de Frankfurt la ideología positivista tenía la función de negar la facultad crítica de la razón, permitiéndole operar solamente en el terreno de los *hechos*, y con ello se negaba la razón a la crítica, porque

²⁷ *Ibíd.*, p. 30

²⁸ Morín, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, México 2001, p. 24.

²⁹ *Ibíd.*, pp. 24-25.

³⁰ *Ibíd.*, p. 32.

³¹ El estructural funcionalismo (con Parsons como uno de sus principales exponentes) hace referencia al estudio de las estructuras sociales -la sociedad y sus instituciones- y su relación entre ellas las cuales están en constante equilibrio, autorregulación y autosuficiencia, (apoyético), por lo tanto, funcionan como un todo armónico (la estructura y sus partes de modo automantenido, es decir conserva sus propias fronteras en relación con sus ambientes, pero distribuyendo e integrándose a su vez con el sistema social); y si se presentan cambios estos se dan de forma ordenada, por lo tanto el conflicto es algo que desde ésta perspectiva debe evitarse, pues tal pondría en riesgo al equilibrio del sistema. En éste sentido la contribución del *subsistema educativo* es el mantenimiento del orden social. Por ejemplo: la sociedad “necesita” para sobrevivir un consenso con los valores y creencias, y la función del sistema educativo es la socialización, la transmisión de la cultura común y también el sistema educativo provee los puestos que requiere la economía (el sistema educativo selecciona y cualifica para el mercado laboral) contribuyendo así al mantenimiento de un orden social *necesario*.

“bajo las reglas del positivismo la razón inevitablemente para en seco a la crítica”³²

Al respecto, Giroux argumenta que en su crítica al pensamiento positivista la escuela de Frankfurt hace claros los mecanismos de control ideológico presentes en las sociedades capitalistas, lo cual tiene relación directa con el cuestionamiento hacia la educación en este sistema donde, entre otras cosas, el conocimiento es, desde ésta perspectiva, dominio exclusivo de la ciencia, y la ciencia excluye la ética porque desafía a la explicación en términos de estructuras matemáticas. Y al hacerlo, la ciencia pierde también la posibilidad de la autocrítica.

En resumen, son los aportes de Marx los que posibilitan y orientan el desarrollo de la teoría crítica; crítica en cuanto a que su postura filosófico-epistemológica tiene como base al método dialéctico y por lo tanto es alternativa al planteamiento positivista (cuyas bases y principios filosóficos radican en lo predecible, verificable, transferible y operable). La teoría crítica viene así a reemplazar las formas positivistas de cuestionamiento social a través del método dialéctico, el cual enfatiza las dimensiones históricas y las interpretaciones no continuas o lineales. Por el contrario, al no guiarse por las leyes “naturales” toma en cuenta las tensiones y rupturas históricas.

Bajo sus postulados la historia no es ajena a los sujetos sino que estos participan de ella, pero no a su libre albedrío, es decir, los sujetos y las estructuras están en una constante tensión e interrelación, porque *no hay estructuras sin sujetos, ni sujetos sin estructuras*. En palabras de Marx podríamos decir que “los hombres hacen su propia historia, pero no a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y que les han sido legadas por el pasado”.³³

Es decir, no hay sujetos ajenos a las relaciones sociales, así como no hay relaciones sociales sin sujetos. En cambio para las teorías estructuralistas la estructura domina al sujeto, subsumiéndolo a los condicionamientos del sistema. En otras palabras, para la dialéctica no existen leyes históricas, pues la historia es fruto de múltiples determinaciones, con un final abierto, donde como ya se dijo, los sujetos participan de ella y no es algo predeterminado.

Al respecto Jaime Osorio ha señalado que “las estructuras y los sujetos mantienen en la historia una relación desequilibrada: hay tiempos sociales en los que prevalecen unas y tiempos sociales en los que prevalecen otros. La historia no es una relación de equilibrio entre estructuras y sujetos, en la que al mismo tiempo, ambos mantienen la misma preponderancia”³⁴

En este sentido, la lectura desde la corriente crítica sitúa a la educación en relación con la sociedad en la que esta inserta, por lo cual se resaltan –bajo ésta panorámica- aspectos como: el poder, los conflictos de clase, y el control social. Esta visión crítica de la educación debía por tanto resaltar su naturaleza política, cuestión contraria a la lectura que ofrecen los enfoques estructural-funcionalistas, que enfatizan la función socializadora

³² Morín, Edgar., *Op, cit.* p. 33.

³³ Marx, Karl. *El dieciocho Brumario de Luís Bonaparte*, Progreso, Moscú 1980, tomo 1, p. 408.

³⁴ Osorio, Jaime. *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*. FCE-UAM, México 2001, p. 78.

de las escuelas, necesaria para proveer de valores y habilidades precisos para funcionar “correctamente” en la sociedad, esto es, en una lógica de consenso (armónica).

iv).- La reproducción

A continuación; abordamos de manera general el concepto reproducción, así como su utilización en las teorías del mismo nombre, para observar como opera la reproducción en el sistema social y su repercusión en el sistema educativo.³⁵

Una de las premisas consiste en que detrás de los conocimientos transmitidos por la escuela, está el hecho de que tales conocimientos están en relación directa con la sociedad de la que forman parte, por lo anterior podemos argumentar que para la elaboración de los currículos escolares se siguen de modo dominante, una serie de tecnologías educativas, basadas en la filosofía tecnista enfatizando a la producción, la eficiencia, el control, etc., el resultado esperado se compara entonces con una producción de tipo industrial. Éste tipo de planteamientos fueron los que sirvieron como base para analizar a la educación desde el punto de vista crítico o desde las perspectivas de las teorías de la reproducción y posteriormente las teorías resistencia.

Tales planteamientos problematizan cuestiones como: ¿qué se enseña en los centros escolares?, ¿quién decide qué se enseña?, ¿cómo se enseña?, entre otras interrogantes. Es decir, en la lógica interna de estas preguntas subyace aquello que se considera meritorio y necesario de aprenderse en un tiempo y en una sociedad determinada, lo cual está íntimamente ligado con el dominio que la clase en el poder imprime a su visión de la realidad.

Bajo esta premisa situaremos entonces que no todo lo que se enseña en las escuelas es de índole universal, ni general, sino que está relacionado con la concepción del mundo o ideología que determinados grupos en el poder legitiman como valiosa.

En esta dirección, las teorías de la reproducción consideran a la educación como un fenómeno social determinado por las relaciones de producción de la estructura social capitalista. Bajo esta postura la educación es la instancia por la cual se evidencian las relaciones de desigualdad en la producción social, por medio de la jerarquización del poder, así como la distribución de los bienes materiales y culturales a través de la socialización y preparación para el trabajo. Entre estos mecanismos de dominación, la clase en el poder supedita los contenidos culturales a sus intereses particulares, que representan los elementos ideológicos necesarios acordes a una conciencia individual y colectiva de conformismo social con el orden económico-político vigente; asegurando así la reproducción social. En éste caso el currículum sirve para dosificar y ordenar el contenido cultural, en su forma explícita como oculta. Tales observaciones, llevaron a un análisis de la estructura del sistema social y cómo éste se conecta al sistema educativo.³⁶

³⁵ En este trabajo, mi intención no es explorar cada uno de los puntos de vista de los diferentes autores que abordan las teorías de la reproducción en la relación Estado-Escuela, sino más bien combinar todos estos elementos como clave de lectura, tomando en cuenta que no todos siguen una misma metodología, pero sí el mismo fin, (estudiar la reproducción económica y su relación con la reproducción social)

³⁶ Por estructura social, a partir de la corriente marxista entendemos: el conjunto de relaciones de producción, de una sociedad determinada, donde todas sus partes están interrelacionadas entre sí, y donde cada una de ellas desempeña una función dentro de esa totalidad.

Por lo tanto, un análisis de éste tipo, debe indicar qué se entiende por reproducción en el panorama educativo, no obstante, es necesario situarlo también en lo que Marx planteó sobre la reproducción social y conectar a ambos problemas en una misma lógica.

v).- La reproducción capitalista: Marx y los marxistas

En el libro primero de *El Capital*, Marx señala que "cualquiera que sea la forma social del proceso de producción, es necesario que éste sea continuo, que recorra periódicamente, siempre de nuevo, las mismas fases. Del mismo modo que una sociedad no puede dejar de consumir, tampoco le es posible cesar de producir. Por tanto, considerando este punto de vista de una interdependencia continua y del flujo constante de su renovación, *todo proceso social de producción es al propio tiempo proceso de reproducción*".³⁷ Si nos limitamos a considerar los factores *no humanos* de la producción, esto se reduce a que una parte del producto debe ser utilizado siempre como medios de producción en los ciclos productivos posteriores.³⁸ No obstante es importante resaltar los factores humanos que permiten se lleve a cabo la reproducción social.

En éste sentido Marx se refiere al conjunto de las condiciones de la producción, incluidos el capital y la fuerza de trabajo. *La condición* para que pueda iniciarse el proceso capitalista de producción es que existan, de un lado, el propietario de los medios de producción y, de otro, el trabajador desposeído de ellos. Es decir, sin otra posesión que su fuerza de trabajo. Pero este presupuesto del proceso productivo capitalista es también su resultado, pues al final del mismo el propietario del capital ve conservado o acrecentado éste y el trabajador sigue sin poseer otra cosa que su fuerza de trabajo. Por ello, en el proceso capitalista de producción, no es importante solamente la reproducción de sus elementos materiales, sino también la reproducción de sus *agentes sociales*, es decir; el capitalista y el trabajador, y con ello la reproducción de la relación social. "El proceso capitalista de producción, considerado en su interdependencia como proceso de reproducción, no sólo produce mercancías, no sólo produce plusvalor, sino que produce y reproduce la relación capitalista misma: por un lado el capitalista, por otro el asalariado".³⁹

En otras palabras, la reproducción de la fuerza de trabajo tiene lugar parcialmente en el proceso de producción capitalista propiamente dicho -en cuanto que su resultado vuelve a ser el obrero desposeído de los medios de producción- y parcialmente en la esfera del consumo.

³⁷ Marx, Karl. *El capital*, Siglo XXI, México 1975, Tomo I, Vol. 3, p. 695. (las cursivas son nuestras).

³⁸ Por ejemplo, una parte de la cosecha agrícola ha de ser empleada como semilla en la siguiente siembra, pues de no ser así el proceso productivo se interrumpiría, es decir los ejemplos son infinitos y lo medular es que una parte de lo que se produce debe a su vez conformar los medios de producción, para que el proceso de reproducción-producción persista.

³⁹ *Ibíd.*, p. 712.

En este sentido, la relación no es sólo de explotación, sino que además se reproducen las condiciones materiales para que esto siga sucediendo. Como puntualizara Marx “hasta un niño sabe que una formación social no sobrevive más de un año sino reproduce las condiciones de producción al mismo tiempo que produce”. Es decir, una de las condiciones para producir es reproducir, en tanto que un capitalista produce x mercancía, a la par tiene que seguir reproduciendo las condiciones sociales y materiales para que esta mercancía y esta reproducción social sigan perpetuándose. Así pues, toda formación social proviene de un modo dominante de producción por lo que “el proceso de producción pone en marcha las fuerzas productivas existentes bajo determinadas relaciones de producción”.⁴⁰ Entonces, toda formación social para poder producir tiene que reproducir las condiciones de producción que son las fuerzas productivas y las relaciones existentes de producción.

Con ello se deben asegurar el abasto de lo que se agota (materias primas, máquinas, instalaciones, etc.) pero a su vez la relación de todos los que producen materialmente estos medios de producción. Ahora bien, la reproducción de las fuerzas productivas (Fuerza de trabajo) se produce fuera de la empresa, asegurando su medio material para reproducirse por medio del salario: que representa “sólo la parte del valor producido por el gasto de la fuerza de trabajo que es indispensable para su reproducción: indispensable para la reconstitución de la fuerza de trabajo del asalariado” – vestido, alimento, casa, etc.- necesario para poder seguir trabajando. Marx señala que este es “un mínimo histórico” para la reproducción.

Sin embargo, para que se sigan reproduciendo las condiciones materiales hace falta algo más: que éstas sean competentes, es decir, que tengan las características necesarias en el complejo proceso de producción que se requiere. Esto es, que la calificación de la mano de obra debe estar diversificada (en relación con lo que requiere la división técnico-social) lo cual debe estar necesariamente en concordancia al momento histórico al cual pertenece. Esta diversificación y cualificación de la fuerza de trabajo necesaria es posible gracias al sistema educacional.

Tal que, “la reproducción de la clase obrera implica, a la vez, que la destreza se transmita y acumule de una generación a otra”.⁴¹ Donde, además, la sujeción de los trabajadores es reforzada por los aspectos político e ideológico. En éste sentido el papel ideológico que representa la educación es definitivo (antes transmitido por la iglesia) para el mantenimiento de ese orden social. Por ello “cualquier formación social que quisiera mantenerse como tal tiene que reproducir, si quiere seguir reproduciendo, las condiciones de producción. Para hacerlo, debe reproducir tanto los medios de producción, como las fuerzas productivas, así como las relaciones de producción. Esta triple reproducción está al servicio de la reproducción, más general, de la formación social como tal del *status quo*”.⁴²

Es decir, la reproducción de los *medios de producción* significa que el capitalista necesita maquinaria, materias primas y como él mismo no las produce tiene que hacerlo por medio de otros capitalistas, lo cual representa las *relaciones de producción*, el tercer

⁴⁰ Althusser, Louis. “Ideología y aparatos ideológicos de Estado” en *La filosofía como arma de la revolución*, Siglo XXI, México 2002, p. 103.

⁴¹ *Ibíd.*, p. 706.

⁴² Marx, Citado en Palacios Jesús. *La cuestión escolar...* p. 432.

elemento es el más importante para nosotros pues los medios de producción no sólo son las máquinas y las fábricas sino la tecnología y la ciencia incorporadas a las máquinas e instalaciones, que dominan a los trabajadores como una *fuerza productiva*.

En este sentido las escuelas y sobre todo las universidades son elementos importantes en el modo de producción de una sociedad, porque no sólo crean conocimientos científico-tecnológicos que serán incorporados a estos medios de producción (cada vez la utilización de maquinaria y equipo más eficiente y sofisticado) sino que también las escuelas reproducen la división social del trabajo, pues por un lado se requieren especialistas que produzcan conocimientos científicos, que sean técnicos cualificados para operar tales equipos y por otro se requieren trabajadores de menor preparación para otro tipo de tareas simples. La diversificación de esas cualificaciones es una de las bases del capitalismo. “La innovación clave no se basa en la química, la electrónica, las máquinas automáticas o cualquiera de los productos de estas ciencias-tecnologías, sino en la transformación de la ciencia misma en capital”.⁴³

En formaciones sociales precapitalistas ésta reproducción se aseguraba a través del aprendizaje realizado en el mismo proceso de producción. Pero en el capitalismo tal reproducción diversificada de las fuerzas del trabajo (también diversas) se lleva a cabo por la institución escolar. Pero la escuela no solo reproduce habilidades necesarias para la producción, sino que extiende su influencia a la introyección ideológica. Elemento que refuerza la reproducción de la fuerza de trabajo diversificada, que permite reproducir las relaciones sociales que mantienen el dominio sobre las condiciones de trabajo que se imponen.

⁴³ David, Noble, citado en Apple, Michael. *Educación y poder*, Paidós, Barcelona, España 1997, p. 64.

Para Althusser este proceso de introyección ideológica, a través de los Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) encuentra en la organización escolar el más poderoso de todos ellos, pues tiene una audiencia obligatoria durante mucho tiempo y sobre todo porque al tener un supuesto carácter neutral (conocimientos científicos, normas y valores eternos y objetivos) se presenta como un medio carente de ideología y ésta opacidad es fundamental para su buen funcionamiento.

CAPITULO II

TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN

La distorsión ideológica de la enseñanza tradicional ha llegado a tal punto que hoy resulta necesario incorporar al ser humano al aprendizaje, del cual fue marginado por una pretendida objetividad.

José Bleger

i).- Teorías de la reproducción

Para las teorías de la reproducción, el proceso de *reproducción* social capitalista y su conceptualización han sido elementos básicos en su desarrollo. Tal concepto contribuyó a generar una crítica de los puntos de vista liberales (positivistas) sobre la escolarización, lo cual sirvió como un fundamento teórico para el avance de las teorías críticas de la educación, cuya aportación más significativa fue argumentar que una función poco conocida de la escuela es *la reproducción de la ideología dominante, y sus formas de conocimiento, así como la distribución de la capacitación necesaria para reproducir la división social del trabajo.*

Desde esta perspectiva radical, las escuelas como instituciones solo pueden ser comprendidas a través de su relación con el Estado y la economía. Por lo que la escolarización tiene un significado subyacente, el cual puede ser develado si se analizan a las escuelas como *agencias* de reproducción social y cultural, donde se legitiman la racionalidad o ideología dominante (ideología burguesa) y el sostenimiento de sus prácticas de manera hegemónica. De modo que bajo esta perspectiva, las escuelas juegan un papel importante en la reproducción ideológica y social que requiere la sociedad clasista.

Por lo anterior, bajo la visión de los reproductoristas, la educación no contribuye a la igualdad sino al contrario reproduce la desigualdad social, esto entre otras cosas, significó desmitificar a las escuelas de su nula influencia política y económica. Es decir, bajo la visión positivista las escuelas son lugares que permiten la homogeneización social, pero a su vez se presentan como espacios “carentes de ideología” y con ello desconectados de su realidad, porque sus fines y sustento ideológico están en relación con valores universales y atemporales. Cuestión paradójica pues por un lado al pretender formar una sociedad homogénea tácitamente se requieren de valores y fines que permitan tal condición.

Por lo tanto, la visión crítica conectó a las escuelas a la lógica de la racionalidad capitalista. En éste sentido, las escuelas contribuyen a la reproducción básicamente en dos sentidos: La reproducción social, la correspondencia (entre el sistema económico – escuela) y la reproducción cultural. Podríamos resumir esquemáticamente la función de las escuelas desde esta perspectiva:

a) Las escuelas proveen a las diferentes clases y grupos sociales, el conocimiento y la capacitación necesaria de modo legítimo para ocupar distintos puestos de trabajo en forma estratificada por clase, raza y género.

b) Como reproductoras en el sentido cultural, funcionan distribuyendo y legitimando formas específicas de conocimiento, valores, lenguaje, normas, etc., que contribuyen para que la cultura dominante y sus intereses se sigan perpetuando.

c) Las escuelas como parte importante de un aparato de Estado que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen en el poder político del Estado.

Con estas aportaciones teóricas, las teorías de la reproducción y sus diversas explicaciones de la función social de la educación, han sido valiosas para comprender de modo alternativo a la educación. Toda vez que se reconoce que el concepto *reproducción social*, debe ser referido también a la educación, pero a la educación en relación con la estructura social de la que forma parte, donde ambas se interrelacionan, es decir, la educación no como un ente abstracto separado de su contexto, sino como fruto de un determinado proceso histórico-social con características propias.

Por ello hablar de reproducción social, es hablar de un complejo proceso, una formación social que conlleva contradicciones, las cuales pueden reproducirse pero también pueden modificarse o amplificarse. Por ejemplo, la lucha de clases y con ella los conflictos sociales, que también están presentes en el sistema educativo.

“el sistema educativo, en tanto estructura, reproduce el sistema social con todas sus contradicciones y por consiguiente la explotación de clases y las discriminaciones de raza, sexo, etnia, etc., pero esto no significa que lo haga sin resistencias ni conflictos”.⁴⁴

En resumen, la función del sistema educativo como un instrumento de reproducción económico-ideológica de la clase dominante (Aparato Ideológico de Estado), al transmitir determinados valores, conocimientos, comportamientos y hábitos de conducta, que forman parte de la cultura hegemónica y la legitimación de un sistema social *meritocrático*, basado en la justificación de las desigualdades sociales. Precisamente es este punto donde el *poder*, inherente a la organización capitalista, forma parte del currículum oculto y se manifiesta a partir de una ideología dominante que perméa en un currículum oficial específico, y que según el enfoque reproductivista, están presentes los valores de una sociedad capitalista: la estratificación, la división social del trabajo, las desigualdades sociales; así como el dominio ideológico, económico político, social y cultural que permanece en manos de la clase en el poder y en el cual las escuelas en cuanto instituciones culturales, contribuyen a la reproducción de estos esquemas para que este tipo de relaciones sociales desiguales se perpetúen y legitimen una vez que han sido interiorizadas en los individuos como realidades. Es decir, al formar parte de sistemas de verdad subjetivados (interiorización de cierta ideología como un sistema de pensamiento coherente).

Asumiendo lo anteriormente expuesto será más fácil observar y comprender en las sociedades capitalistas la función de la educación (ejercida principalmente por las escuelas) como una forma de manejar mecanismos básicos de conservación de un determinado tipo de sociedad. Toda vez que ahí están presentes elementos inherentes

⁴⁴ Joseph M. y Roger C. “A vueltas de nuevo con la reproducción como método de análisis del sistema educativo”, en Enguita, Mariano. *Marxismo y sociología de la educación*, Akal Universitaria, Madrid, España 1986, p. 267.

como la explotación, dominación y reproducción de la fuerza de trabajo. Constatar también que los asuntos de la educación no son independientes de los procesos de reproducción del orden social, en este sentido las teorías de la reproducción observan a la escuela como “una de las instituciones sociales fundamentales, clave, para reproducir las relaciones económicas vigentes en una sociedad. La educación dentro de este modelo tiene como meta la socialización de los alumnos con la finalidad de contribuir a la reproducción de las relaciones sociales existentes (desiguales). Esta visión contempla a las escuelas como instituciones políticas y al hacerlo las conecta a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista”.⁴⁵

Al respecto P. Jackson señala que “una de las misiones que la institución académica tiene encomendadas es la de preparar a los alumnos para formar parte en la cadena de producción y distribución, el paso de la clase a la fábrica o a la oficina les resultará muy fácil a los que desde sus primeros años han desarrollado hábitos de trabajo”.⁴⁶

En este sentido, la escuela lleva a cabo su papel no siempre de forma explícita, sino de una manera difusa, la cual permanece oculta porque lo que se presenta como rutinas tiende a convertirse en parte de “lo normal”, del deber ser, establecido por las costumbres, las normas, de lo que se acepta sin mucha justificación porque “así ha sido desde antes”. Ésta es finalmente una de las principales características del Currículum oculto que se adquiere de modo gradual pero constante.

John Dewey identificó este tipo de sentido oculto de la escuela, aún antes que tal concepto fuese desarrollado por los teóricos reproduccionistas, llamándolo “aprendizaje colateral” el cual, según Dewey, puede llegar a tener tanta o mayor importancia como el currículo explícito”. En éste sentido, las exigencias académicas del currículo oficial son contempladas como directamente relacionadas con la vida productiva adulta a través del currículo oculto. Incluso el mismo Phillip Jackson señala que si bien los contenidos de los programas escolares son importantes, en ocasiones es mucho mayor el interés de las escuelas en que los estudiantes tengan un comportamiento “apropiado” que a la enseñanza de algunos conocimientos y donde las reglas disciplinarias llegan a figurar como cuestiones de gran importancia en las escuelas, saber guardar silencio, saber esperar, saber obedecer, someterse a horarios, prácticas, aprender a ser evaluados constantemente, etc.

Al respecto Bowles, Gintis y el mismo Jackson, señalan que las escuelas encuentran en las instituciones fabriles y comerciales una réplica de la estructura jerárquica de operar y justificar dicha organización. Bajo tales parámetros, el currículum oculto es *necesario* para transmitir estos conocimientos y comportamientos latentes y sobre todo para preservar el orden establecido en una sociedad de clases.

Lo anterior, configura un acercamiento a la obra de los reproduccionistas, que como se observó tienen una postura radical en torno a la escolarización. Aún cuando son varios los autores que se inscriben dentro de éstas teorías de la reproducción, todos utilizaron diferentes metodologías de análisis y acercamiento a un mismo objetivo, por lo tanto será conveniente resaltar aspectos generales de su obra, pues nuestro cometido no es abordar extensamente cada una de sus aportaciones, sino hacer una panorámica que resuma en

⁴⁵ Torres, Jurjo. *El currículum oculto*. Morata, Madrid, España 1998, p. 56.

⁴⁶ Jackson, Philip. *La vida en las aulas*, Morata, Madrid, España 1975, p. 48.

gran medida sus planteamientos teóricos, los cuales sientan las bases necesarias para la *nueva sociología de la educación*. Sin embargo el concepto clave que articula estas teorías es el del *currículum oculto*.

a) El modelo reproductivo económico

En esta perspectiva podemos clasificar la obra de Louis Althusser, quién desarrolla un análisis de la reproducción donde ésta se constituye como un medio y un fin en sí mismo. El autor retoma de modo importante, algunas propuestas de Marx y Gramsci y las incorpora a su análisis teórico sobre los aparatos ideológicos de Estado.

Para Althusser, la escuela es ese agente social necesario para desarrollar las destrezas necesarias para poder reproducir una fuerza de trabajo especializada y precisa de acuerdo a lo que el proceso de producción exige, pero con una clara división técnico-social. “La escuela enseña *algunas técnicas*, algo de cultura científica y literaria, ciertas habilidades; pero también enseña reglas de la moral, de la conciencia cívica y profesional, lo que, hablando claramente, significa reglas del respeto a la división técnico-social del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por medio de la dominación de clase”.⁴⁷

Según Althusser los conocimientos adquiridos en la escuela tienen relación directa con clase social y puesto laboral, es decir, a un técnico no le serán necesarios conocimientos teóricos, o a un obrero tampoco se le enseñara en niveles básicos sobre filosofía, por ello los conocimientos van de la mano con los puestos de producción y la aceptación al orden establecido por la dominación de clase (reproducción ideológica y legitimación de esa ideología.)

Del otro lado (del lado del capitalista) no sólo se aprenden conocimientos científicos, sino que también se aprende a hablar bien, saber mandar, saber convencer, ser un líder. Por ello “la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación, sino, al mismo tiempo, la reproducción de la sumisión y aceptación de los trabajadores a las reglas del orden establecido, es decir, la 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”.⁴⁸

Es decir, que la escuela como institución del Estado al igual que la iglesia y la familia, transmite diversos modos de *saber hacer* asegurando el sometimiento de la clase dominante por sus agentes (sacerdotes, intelectuales, científicos, etc.)

En este sentido, la *ideología* que se introduce por medio de la socialización y sus prácticas materiales como ritos, rutinas y prácticas presentes en las escuelas diariamente, e incluso manifestándose en la arquitectura misma de los colegios (distribución del espacio; como puede ser la oficina del director en un lugar estratégico donde puede vigilar la conducta de los alumnos, la forma en que se ordenan los pupitres alineados guardando cierto orden, los muros altos, el timbre escolar, los uniformes, etc.) tiene importancia vital como forma de control político sobre el cuerpo.⁴⁹

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 72.

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 107.

Para Althusser la ideología se presenta de modo *inconsciente* porque es habitual sugerir que la ideología pertenece a la región de lo consciente en verdad, la ideología tiene poco que ver en la conciencia, según esto la ideología son representaciones que están más allá de lo consciente, son objetos culturales percibidos que lo mismo pueden ser aceptados y legitimados, que sufridos. La ideología es producto del mundo de los sujetos.⁵⁰

Entonces para éste autor, “la reproducción de la fuerza de trabajo, pone de manifiesto, como *conditio sine qua non*, no sólo la reproducción de su *calificación*, sino también, la reproducción de su sometimiento a la ideología dominante o la práctica de ésta ideología, con una precisión que casi no hace falta mencionar”.⁵¹ Lo anterior revela una concepción particular del concepto de la reproducción, el cual hace referencia a la ideología como una fuerza externa que los hombres poderosos ejercen sobre los “no poderosos”, los cuales la aceptan al ser inconcientemente socializados por medio de los Aparatos ideológicos de Estado, los cuales ejercen en la transmisión de la reproducción ideológica de la clase dominante.⁵²

Es importante señalar que se debe hacer una diferenciación entre los AIE (Aparatos Ideológicos de Estado) y los ARE (Aparatos Represivos de Estado), pues éstos últimos utilizan la violencia (represión) física para someter, y secundariamente utilizan el poder ideológico como medio de perpetuación y legitimación. Ejemplos de estos últimos serían el gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales, las prisiones.

Al respecto Althusser afirma, “si los AIE funcionan masivamente con la ideología como forma predominante, lo que unifica su diversidad es ese mismo funcionamiento, en la medida en que la ideología con la que funcionan, en realidad está siempre unificada, a pesar de su diversidad y sus contradicciones, bajo la ideología dominante, que es la de la clase dominante”.⁵³ Es decir, es la clase dominante la que controla el poder del Estado de forma total ó por fracciones de clase.

En resumen, toda clase en el poder requiere de los aparatos ideológicos de Estado (AIE) como forma de legitimar el poder de Estado de manera duradera y legítima, para institucionalizar su poder. En este mismo sentido Berger y Luckman afirman que, las

⁴⁹ Foucault desarrollo de modo importante éste aspecto al describir en su célebre libro *Vigilar y castigar* cómo la escuela (y otras instituciones tales como los manicomios) crean formas disciplinarias de poder que permiten vigilar constantemente, el cuerpo, las emociones, el intelecto, la conducta, en otras palabras la disciplina del yo. “La disciplina como una forma de saber” produce tecnologías útiles al Estado, el cual ejerce control exhaustivo y meticuloso sobre el cuerpo, creando formas de dominación, de cuerpos sometidos, dóciles. Cft. Foucault, Michel. “Cuerpos dóciles y los medios del buen encauzamiento” en *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina 2002. Pp.139-199.

⁴⁹ La *falsa conciencia* que argumenta Althusser, representa una idea que muestra sólo una parte de la ideología, tal cuestión concibe a la ideología como una idea monolítica es decir que omite que la ideología es un proceso también dialéctico y como tal no representa la imposición unilateral de los poderosos contra los no poderosos. Tal postura será cuestionada en un apartado posterior a partir del análisis de las teorías de la resistencia.

⁵⁰ Cft. Althusser, L., *Op cit.* Pp. 130-133.

⁵¹ *Ibid*, p. 107.

⁵² Los aparatos ideológicos de Estado (AIE) que son Instituciones de carácter privado como la iglesia, sindicatos, escuela, familia, la institución jurídica, medios de comunicación, la institución cultural, etc. Los cuales funcionan mediante el poder ideológico.

⁵³ Althusser, Louis. *Ideología y Aparatos ideológicos de Estado...*, p. 31.

instituciones como realidad objetiva (externa al sujeto y por el hecho de serlo, éstos no pueden cambiarla) se da por establecida, como realidad. Por lo que el *poder* al estar presente en la vida cotidiana a través de las instituciones no es cuestionado y como tal posee mecanismos de legitimación ideológica.⁵⁴

Por otro lado, estos elementos ideológicos (AIE) fundamentan una conciencia individual y colectiva que por medio de mecanismos complejos (culturales y psicológicos) aseguran la reproducción de la desigualdad social, así como la división social del trabajo.

En esta perspectiva la educación es concebida como influenciada directamente por los aparatos ideológicos de Estado, los cuales convocan a los sujetos a tener una percepción de la realidad. La hegemonía ideológica y simbólica se presenta en las prácticas sociales, en las maneras de incorporación de los conocimientos, en la reproducción de las relaciones autoritarias y sobre todo, en la internalización de valores que legitiman la desigualdad social.

b) El modelo político-económico

En términos generales, la teoría de la correspondencia de Samuel Bowles y Herbert Gintis sostiene que los sistemas de valores, normas y capacitaciones jerárquicamente estructurados que caracterizan a la fuerza de trabajo y la dinámica de las interacciones de las clases en el capitalismo, se reflejan en la dinámica social del encuentro cotidiano del aula. En ésta visión la escuela funciona como una fuente de socialización tanto de actitudes como de disposiciones necesarias para aceptar los imperativos de la sociedad y la economía en un contexto capitalista. Por ello la escuela sería un *reflejo* de la división social del trabajo, así como la estructura clasista de la sociedad capitalista.

En éste sentido el punto de conexión entre el lugar de trabajo y la escuela es el *currículum oculto*. Para los autores este concepto se refiere a aquellas relaciones sociales del aula que envuelven mensajes específicos que legitiman las visiones particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sostienen la lógica y la racionalidad capitalistas, particularmente en el lugar de trabajo. El poder de estos mensajes se apoya en sus supuestas cualidades universales, y en silencios estructurados, que están presentes en las relaciones sociales, los cuales tienen un peso ideológico y material en conocimientos de alto estatus y de bajo estatus (Intelectual y manual respectivamente).

Otros autores que podrían situarse en ésta perspectiva serían Christian Baudelot y Roger Establet quienes, en su obra *la escuela capitalista en Francia*, presentan un análisis empírico del sistema educativo francés, el cual tiende a representar a la escuela como un fenómeno único, -igual para todos- sin importar la clase social, y que no establece más distinciones que las que se producen de los méritos y las capacidades individuales. Bajo tal consideración *no política* de las escuelas, su único objetivo consiste en *formar y educar*. No obstante, los autores muestran que la apariencia de unidad con que se presenta la escuela se ve acrecentada por el hecho de estar estratificada en grados, que representan los distintos niveles por los que se asciende a dominios cada vez más elevados en el campo del saber y la cultura.

⁵⁴ Cft., Berger, Peter y Thomas, Lukmann, *Op cit.*

Este tipo de jerarquización es interpretado en la escuela como el resultado inevitable de la desigualdad con que la naturaleza ha repartido sus dones entre los seres humanos; por lo que sólo unos cuantos tienen acceso a la cúspide y la mayoría conforman la base piramidal.

Si bien el estudio de Baudelot y Establet se sitúa en Francia donde la escolarización es diferente que en la del contexto mexicano, señalaremos algunas cuestiones de fondo que nos sirven para observar de modo general como funcionan los sistemas educativos en la sociedad capitalista. Estos autores se centran en explicar por qué la escuela produce un tipo de división social que corresponde con la división social del trabajo, porque aún cuando la escuela se centre en un discurso de igualdad, es –para éstos teóricos- un aparato al servicio de la burguesía, el cual le permite su dominación y reproducción de clase.

En éste sentido el sistema escolar funciona seleccionando a los mejores elementos que casualmente representan a las clases altas y reproduciendo así por medio de la escolarización la sociedad de clases. Paralelamente, también es función de la escuela la introyección, la aceptación y asimilación del éxito y fracaso escolar, como resultado de su capacidad individual. Según Baudelot y Establet la igualdad de la escuela es, pues, una falacia ideológica necesaria para ocultar la división del alumnado en función de su origen social. No obstante, ellos reconocen que el aparato escolar no debe ser considerado como una máquina que funciona perfectamente sin contradicciones, por el contrario, señalan los conflictos –propios del sistema social- o resistencias entre la clase obrera y la burguesía en el seno escolar. Aunque lamentablemente este último aspecto es poco desarrollado en la obra.

En ésta perspectiva también podríamos incluir a Randall Collins y su teoría *credencialista* en donde sitúa a la educación como mecanismo fundamental para la diferenciación entre grupos y como institución que otorga credenciales que permitirán el acceso a los mejores empleos, tal que la demanda popular de acceso a la educación sea lo más común en las sociedades desigualmente desarrolladas, pues se cree en ésta como un medio capaz de alcanzar las escasas posiciones de poder y prestigio social, sin embargo, tal disputa puede generar conflictos y competencias entre grupos sociales diferenciados, por ello también la expansión del sistema educativo es resuelto por el Estado por medio de la competencia.⁵⁵

⁵⁵ En un sistema social jerarquizado, el sistema meritocrático permite que sólo algunos lleguen a obtener las credenciales y los mejores puestos ocupacionales y con ello estatus y movilidad social. En otras palabras no desconocemos el papel reproductor que juegan las escuelas, pero también no podemos concebir una sociedad sin escuelas, tal como lo propusiera Ilich, tal cuestión no sólo es imposible sino ilusoria, pues, ¿Cuál padre de familia dejaría de enviar a sus hijos a la escuela por ser conscientes de la función que éstas instituciones ejercen en la sociedad capitalista?, o los estudiantes y docentes mismos rechazar un título universitario porque representa parte de ese eslabón de la lógica meritocrática?, es importante plantearse éste tipo de preguntas pues aún siendo conscientes del papel que juega el sistema escolar en la sociedad estratificada, no podemos desligarnos de él a nuestro libre arbitrio en tanto realidad –objetiva- ,e ir simplemente en contra del sistema rechazando *per sé* todo lo que él representa. La cuestión aquí sería plantear soluciones alternas a lo que criticamos. Por ejemplo ¿cómo pueden las escuelas dejar de ser agencias de reproducción social para ser agencias de igualdad social? Es decir, no es el objeto en sí, sino como lo concebimos y ejercemos. (no es la educación en sí, sino para qué). En otras palabras, las escuelas no sólo están conectadas a la estructura económica sino también como instituciones culturales pueden ser potencialmente- un espacio de libertad y no sólo de dominación. Tal y como lo propusieran algunos teóricos como Freire, Giroux y Apple.

En general, uno de los puntos nodales de estos análisis es la crítica al principio o sistema meritocrático en el que se basa el funcionalismo⁵⁶. Recordemos que para éste la meritocracia es el medio por el cual el sistema puede “asegurar” que se compite en condiciones de igualdad, es decir donde todos los que deseen pueden competir por un puesto o nivel educativo, pero donde cada quién escala según sus capacidades y talentos, sinónimo de igualdad, por lo tanto en ésta lógica las posiciones sociales se distribuyen de acuerdo al mérito y cualificación. Por lo que la educación formal es el medio principal de adquirir esas cualificaciones legítimamente, y esa posibilidad de acceso a la educación la tienen todos, por lo tanto el problema es resuelto desde esta postura a escala individual.

Una vez reconocido esto, se establece el supuesto de que las clases bajas pueden acceder a una movilidad social ascendente. Cuestión controversial pues los estudios realizados por estos autores (Bowles, Gintis, Collins, Bourdieu, Althusser) demostraron que los sistemas educativos podrían ofrecer sólo cierto grado de movilidad social ascendente a escala particular (sobre todo a las clases bajas), pero de modo general demostraron que los sistemas educativos lejos de contribuir a la igualdad social, reproducían la sociedad de clases. Porque hay que tomar en cuenta que en las sociedades modernas los títulos representan instrumentos de los que se sirven los grupos e individuos para diferenciarse socialmente. Esta diferenciación es legítima si tomamos como referente a una sociedad dividida en clases, estilos, formas de vida, etc.

Por lo tanto justifica el que sólo algunos tengan acceso a un nivel de vida por encima del promedio, a que otros tengan una profesión que les brinde prestigio y privilegios y que la gran mayoría simplemente tengan que conformarse con un oficio para sobrevivir. En otros términos, tal diferenciación social tiene correlación positiva entre la obtención de credenciales y clase social, entonces se entiende que la clase social en desventaja reproducirá por medio de un sistema de clasificación su propia posición social, lo cual al final de cuentas será visto de modo justificado.

⁵⁶ En el análisis parsoniano del “salón de clases como sistema social” (1965), compara al salón de clases con el sistema social, pues la escuela realiza una función de diferenciación y selección que conduce en última instancia a la asignación de posiciones de los individuos en la estructura social, en función de premios y castigos según el rendimiento individual. Por otro lado, la institución se encarga de la transmisión de valores de la cultura común y las normas que moldean la personalidad del individuo, necesarias para los roles sociales como adulto. En éste sentido, paradójicamente, los análisis de los autores de las teorías de la reproducción se acercan de modo muy claro a los planteamientos funcionalistas, cuestión que fue blanco de fuertes críticas posteriores (teorías resistencia), ya que lejos de hacer teoría en un sentido dialéctico se enfrascaron en análisis del tipo funcionalista sin posibilidad de cambio.

c) El modelo de la reproducción cultural

Al respecto, emblemática resulta la obra de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, para quienes en la esfera educativa hay sistemas declarados u ocultos, importantes para la reproducción social, puesto que son mecanismos tanto de reproducción como de conservación, sobre todo de orden ideológico, los cuales se transmiten de modo sutil, y por ello logran imponerse como *contenidos necesarios*, que permiten el dominio de la clase en el poder, legitimando su cultura, sus valores, sus prácticas, normas, etc., y utilizando arbitrariamente éstas pautas culturales de modo simbólico, es decir, opuesto a la violencia abierta, pero no por ello menos eficaz. De éste modo se imponen significados, formas de observar la realidad, etc., como los válidos, por medio de relaciones de poder que dan origen a su fuerza.

Sin embargo, como característica importante y no por ello contradictoria “ la posibilidad de ejercer la violencia simbólica, así como su efectividad, su campo de acción, sus mecanismos, etc., no son los mismos en todas las sociedades, sino que, dependen de varios aspectos como la relación asimétricamente establecida entre grupos y clases sociales o de la formación social históricamente determinada.⁵⁷

Por lo tanto, la violencia simbólica es un elemento importante para entender como estas manifestaciones -o arbitrarios culturales- no sólo se presentan en la escuela (la cual es un terreno privilegiado en tanto tiene una audiencia obligada por muchos años), sino que también se extiende a otras áreas como la familia, la iglesia, los medios de comunicación, etc. (Aparatos Ideológicos de Estado), lo cual da un mayor margen de acción. Así, el *currículum oculto* se presenta en estos mismos espacios, en una red interinstitucional, reforzando aún más su poder y acción.

Apoyándonos en esta reflexión, es dable sostener decir que el currículum oculto se presenta a escala social, pues la misma sociedad tiene mecanismos pedagógicos con los cuales reproducir sus pautas de conservación y supervivencia.

Como señalábamos, la *violencia simbólica* se ejerce por medio de una relación de poder asimétrico, en concreto por la autoridad pedagógica (AP). Es una relación autoritaria, pues la cultura se impone sutilmente. Pero una condición necesaria para el ejercicio de la violencia simbólica, es la autonomía relativa del aparato escolar, y con ello se entiende que no es un reflejo inmediato de la organización social.

Es importante entender que la autonomía relativa es el fundamento de la legitimidad de éste tipo de transmisión cultural articulado por la violencia simbólica. “La legitimidad implica la autonomía relativa de la escuela para disimular las relaciones de fuerza que determinan la acción”.⁵⁸ Esto, permite a la escuela presentarse ante la sociedad como una institución políticamente neutra, objetiva, etc., desde esta percepción se puede argumentar que lo que enseña es totalmente imparcial y apolítico, toda vez que no tienen importancia la clase social del individuo, sino sus capacidades individuales y por ello *no* tiene relación con las relaciones de producción. Es decir, al ser un sistema “objetivo” no tiene relación la distribución desigual en la sociedad, por lo que no discrimina posicionalmente: por clase, étnia o género. Así la escuela se presenta como un mecanismo justo para acceder a mejores posiciones sociales.

⁵⁷ Entendemos por formación social a una realidad concreta, compleja é históricamente determinada; es decir, que tiene una autonomía relativa de otras formaciones sociales y por ello características propias.

⁵⁸ Bourdieu, Pierre y J. Claude, Passeron. *La Reproducción*, Laia Barcelona, España 1974, p. 31.

Según la tesis de estos autores, la arbitrariedad cultural es el componente indispensable de la violencia simbólica, en tanto que imposición, por un poder arbitrario de una arbitrariedad cultural. Bajo éste argumento podríamos sostener que no existe un sistema de enseñanza sin una intención política, desde el momento mismo de la selección de ciertos contenidos, conocimientos, etc. Por lo tanto, no hay un sistema de enseñanza en el mundo que no ejerza una arbitrariedad cultural. Sin embargo, si partimos de la premisa de que este análisis se basa en una sociedad estratificada (por clase social, etnia y género), entonces aquellos conocimientos, normas, valores están conectados con estas características sociales, por lo tanto, la arbitrariedad cultural tiene conexión con la ideología dominante; en tanto mecanismo para legitimar su acción y su posición de clase privilegiada.

El concepto de arbitrario cultural, permite analizar la reproducción de la cultura dominante en un marco de relaciones de fuerza y consentimiento, lo que no le da rasgos definitivos, sino está en constante disputa por la hegemonía.

Entonces lo que socialmente es considerado como *la cultura* y su “apropiación” (según el término acuñado por estos autores) no depende de capacidades, sino que está más bien en relación con los grupos y clases sociales. Por ello lo que socialmente es valorado como cultura, no es igualmente accesible a los diferentes grupos sociales. En esta perspectiva, por lo tanto la cultura connota un bien, donde no todos tienen el mismo acceso y por ello no sólo hay diferencias de clase por bienes materiales, sino también por conocimientos. De esta forma los autores encuentran una similitud entre el capital económico y el cultural.

El *capital cultural* tiene dos acepciones: El objetivado, que se cristaliza en ámbitos exteriores a los individuos como las leyes, las artes, etc. y el subjetivado: que se integra en forma de elementos culturales como los gustos, el modo de hablar, el universo conceptual, actitudes, comportamientos, etc. Los cuales están relacionados con la clase social y constituyen un capital cultural incorporado o en otros términos conforma el *hábitus* (parte del individuo que moldea sus concepciones, actitudes, etc.) El *hábitus* permite un acercamiento a la manera en que los individuos procesan los determinantes sociales.

El *hábitus* refleja entonces la fuerza de la cultura dominante, lo cual determina-hasta cierto punto- aquello que es valioso culturalmente hablando y la cultura como un elemento de poder cristalizada en conocimiento: “saber es poder”. Según esta tesis la cultura conformaría un elemento de consumo por los diversos grupos sociales, sin embargo también este aspecto no es determinante, porque no todo lo que se cree valioso es aceptado de igual modo por todos los grupo sociales, pues también estos grupos sociales con poco acceso al capital cultural dominante crean y recrean sus propias formas culturales, cuestión que los autores reconocen al afirmar que el *hábitus* no es algo estático sino que se moldea y se organiza, posibilitando las transformaciones culturales. Sin embargo, éste punto permanece poco desarrollado en el planteamiento de Bourdieu y Passeron, ya que ambos se interesan más en desarrollar y analizar cómo funcionan la reproducción social, que la transformación cultural subsecuente.

En resumen, mientras Althusser realiza estudios sobre el papel de la escuela como reproductora social, destacándola como Aparato Ideológico de Estado. Bowles y Gintis evidencian la correlación de la división internacional del trabajo con la desigualdad de oportunidades de acceso y permanencia del sistema escolar, vinculando a la posición de

clase con la escolaridad alcanzada; mientras Bourdieu y Passeron analizan el capital cultural y lingüístico (arbitrario cultural) como parte fundamental de la cultura dominante, la cual se transmite de modo sutil por la cultura escolar. Por último, Collins estudia la estratificación educativa de acuerdo a clases, grupos y partidos y su sistema de legitimación meritocrática que contribuye en la reproducción social de clases.

CAPITULO III

TEORIAS DE LA RESISTENCIA

La educación debe ser un instrumento de acción transformadora, una praxis política al servicio de la liberación humana permanente, esto no sólo se produce en la conciencia de las personas, sino que supone un cambio radical de las estructuras, en cuyo proceso se ha de transformar a su vez la conciencia.

Paulo Freire

i).- Teorías de la resistencia

Las teorías de la resistencia proponen una concepción dinámica de la educación al enfatizar el valor de la intervención humana como principal elemento de transformación social. De esta forma, el conflicto es considerado como unidad de análisis porque evidencia la lucha de grupos y clases antagónicas por la defensa de sus intereses en la sociedad y, en concreto al interior, de la escuela. Desde esta perspectiva el currículo es estudiado a partir de sus elementos ocultos, que son una fuente de poder, pero *no* definitiva, pues las relaciones en el aula son valoradas como dimensión de debates para el surgimiento de elementos transformadores de la realidad social impuesta. Precisamente, porque las relaciones sociales contradictorias suscitan espacios creativos de resistencia a la cultura dominante, (*dominación y resistencia*).

Por ello es que las teorías de la resistencia enfatizan la importancia de la producción cultural, en la cual el conocimiento es producto de las relaciones hombre-mundo (*agencia-estructura*), y no solo dominación, relación que no puede ser estática.⁵⁹ En este sentido, la educación es capaz y tiene un potencial para influir en las transformaciones sociales. En las teorías de la resistencia es restaurado el grado de innovación y acción de las clases y de los grupos subordinados a la cultura dominante.

Entonces, a la escuela no se le considera únicamente como una institución encaminada a la producción económica, sino que también se observan como espacios políticos, culturales e ideológicos, los cuales existen de manera relativamente independiente de la estructura económica. Por lo tanto, la escuela ofrece desde esta perspectiva una posibilidad más amplia de acción, toda vez que no es un epifenómeno *per se* sino que representa una institución que porta en “su interior” todos los conflictos y tensiones de diversa índole, al igual que en la sociedad. Lo cual evidencia una realidad no definitiva ni

⁵⁹ Retomamos éstos conceptos de Anthony Giddens, el cual contempla a la acción y la estructura como “una dualidad” donde ambas se interrelacionan, de modo que no existe una sin la otra. En Giddens, Anthony. *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina 1998.

determinada, y con ello brindan un panorama de lucha social posible, como manifestación real.

Al respecto Giroux, uno de los principales representantes de esta corriente, señala que “a pesar de su inteligente análisis teórico y político sobre la educación, las teorías reproduccionistas presentaban serios errores: el más significativo de ellos era su incapacidad para trascender el lenguaje de la crítica y la dominación. Los educadores radicales se quedaron atascados en un lenguaje que asociaba las escuelas principalmente con las ideologías y prácticas de la dominación. Así las escuelas eran consideradas casi exclusivamente como agencias de reproducción social que producían trabajadores obedientes para el capital industrial, atrapados en un aparato de dominación, simplificando la complejidad de la vida social y cultural y no permitiendo la creación de un discurso teórico que trascienda los imperativos dentro de las configuraciones capitalistas”.⁶⁰

Es decir, para Giroux, los individuos no son seres manipulados ingenuamente por las instituciones, sino que median activamente en los procesos sociales que tienen lugar en estas (la escuela). Los estudios de los reproduccionistas se enriquecieron con las aportaciones de la etnografía y el interaccionismo simbólico; tal metodología les facilitó el estudiar el interior de las escuelas (*abrir la caja negra*) y de ése modo observar que si bien el poder político, económico y social son influyentes en la esfera educativa, en las escuelas como instituciones culturales –por ende relativamente autónomas– se presentaban manifestaciones que contradecían este dominio, si bien no todas podían ser formas de resistencias propiamente, en éstas se observaba que los estudiantes tenían una participación activa y que no aceptaban, sin cuestionamiento todos los imperativos institucionales y sociales.⁶¹

Al respecto y sobre esta problemática se han hecho infinidad de estudios, pero lo que nos interesa rescatar es que tales investigaciones ponen en tela de juicio la concepción que en la escuela sólo se enseña a obedecer y ser un buen candidato para un futuro rol social. Ciertamente y sin pretender negar parte de esta realidad, debemos ser cuidadosos y no caer en uno u otro extremo, sino más bien considerar y problematizar la tensión entre éstos dos polos (dialéctica).

⁶⁰ Giroux, Henry y Ramón Flecha, *Igualdad educativa y diferencia cultural*, El Roure Barcelona, España 1994, Pp. 64 – 65. En éste sentido es necesario no olvidar, el contexto en el cual las teorías de la reproducción fueron desarrolladas, pues esto permitirá entender que al observar a las escuelas desde la teoría marxista como medio importante de debate al desarrollado por las concepciones funcionalistas, tan en boga a mediados del siglo XX, por lo tanto, los reproduccionistas desarrollaron más sus reflexiones en torno a la reproducción material e ideológica que ejercían los centros escolares. Dando paso así a una nueva visión de la esfera educativa. Por otro lado hay que recordar que las teorías de la resistencia surgen en otro momento histórico y que se basan en lo analizado por sus antecesoras –reproduccionistas– para su análisis. Por lo tanto no son contrarias sino complementarias. Por eso la crítica de que éstas se desprende es algo común en el método dialéctico (autocrítico).

⁶¹ Esto se observa en el célebre estudio de Paul Willis “aprendiendo a trabajar”, donde alumnos provenientes de clase obrera (inglesa) manifiestan su inconformismo, rechazo ante la escuela, los profesores, reglas, normas y formas sociales de comportamiento, de diferentes maneras como no estudiar, usar ropa llamativa, oponerse a sus colegas que si obtienen buenas notas, etc., conformando lo que el autor llama “cultura contra escolar” esto, argumenta Willis, acaba en su contra porque finalmente terminan reproduciendo la estructura social misma, es decir obteniendo los menores puestos sociales de modo justificado socialmente. *Cft.* Willis, Paul. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal, Madrid, España 1988.

Precisamente, los teóricos de la resistencia se sitúan en este punto, al conceptualizar la educación desde una perspectiva dinámica, ya que para ellos la intervención humana es el principal elemento de transformación social. Constatando que es en este contexto de *contradicción* donde surgen elementos transformadores de la realidad social impuesta, es decir suscitan espacios *creativos* de resistencia a la cultura dominante.⁶²

Al enfatizar la importancia de la producción cultural, lógicamente el conocimiento será el producto de las relaciones hombre-mundo, por lo tanto no puede ser estático. Es decir, la educación es capaz de influir en las transformaciones sociales, no importando que se trate de grupos subordinados a la cultura dominante, pues las escuelas guardan cierta autonomía del orden social y económico. Como se ha indicado “las ideologías no sólo someten a la gente a un orden dado, también la capacitan para una acción social consciente, incluso para las acciones orientadas a un cambio gradual o revolucionario”⁶³ (acciones liberadoras como diría Paulo Freire).

Al respecto Michael Apple, acepta que la lógica y la ideología del capital se perpetúan en la escuela y sus currículos mediante métodos muy poderosos, pero para entender esto es a su vez necesario entender a la cultura. Señala, aceptando que la cultura es algo más que simples formas necesarias para una sociedad injusta; es un lugar para la producción de artículos culturales que son importantes para una economía y para un segmento de clase cada vez más poderoso. Pero la cultura también debe observarse “como un proceso vivo, cómo un producto que no se puede reducir a la esfera de la cultura a un reflejo *epifenoménico* de la esfera económica”.⁶⁴

Podemos decir entonces que la vida social y cultural conservan cierto grado de autonomía, porque ambas esferas (espacios) son demasiado complejos como para encasillarlos en modelos deterministas tal y como ha sido señalado en los planteamientos de los teóricos reproducciónistas. Se debe tomar en cuenta que “la reproducción social es por naturaleza un proceso contradictorio, no algo que sucede permanentemente sin lucha”.⁶⁵ Al respecto la observación que realiza Apple resulta interesante “hay elementos culturales a los que el capital es relativamente indiferente, y otros tantos que tienen gran dificultad para cambiar y que permanecen presentes de forma masiva y residual. Por ejemplo los estudiantes y los trabajadores, son creadores activos de formas que a menudo contradicen las normas y disposiciones que están presentes en la escuela como en el trabajo, de ahí que las instituciones de nuestra sociedad se caracterizan tanto por la contradicción como por la simple reproducción”.⁶⁶

Es claro que las teorías de la resistencia afirman la capacidad del currículum oculto para confrontar, en algunos casos, los límites establecidos por el orden social imperante e incluso consideran que influye en la formación de esos límites (ideológicos, económicos y políticos), por lo tanto el currículum oculto es un espacio también de resistencia.

⁶² Los autores que más destacan en ésta línea son Raymond Williams y Paul Willis (1986-88) de Inglaterra, Henry Giroux y Michael Apple (1987) de Estados Unidos (1983)

⁶³ Therborn, Göran. *La ideología del poder, el poder de la ideología*, Siglo XXI, México 1987. p. 1

⁶⁴ Apple, Michael. *Poder y educación*, p. 105.

⁶⁵ *Ibíd.*, p. 106

⁶⁶ *Ibíd.*, p. 110.

Por lo tanto uno de los aportes más importantes de éste enfoque es la consideración de la relevancia de la acción y la experiencia humana con respecto a las determinaciones estructurales. Es decir la compleja interrelación entre *agencia* y *estructura*.

Resumen

Las teorías de la resistencia aportan al análisis curricular, la inclusión del conflicto en los procesos de formación del conocimiento dentro del aula y promueven la posibilidad de análisis para estudiar el currículum oculto con una perspectiva dinámica, la cual valora la intervención humana a favor de la transformación social, cuya característica central es que no se encasille en un lenguaje centrado únicamente en la crítica hacia las estructuras económico-sociales, sino que abre la posibilidad de trascender a un lenguaje propositivo, de *posibilidad* (cambio).

Ciertamente, son muchos los aspectos que desarrolla la teoría de la resistencia, sin embargo, es necesario destacar que como una forma de política cultural, la pedagogía radical propuesta por esta corriente (analizar el lenguaje como una fuerza central en la transmisión de significados históricamente construidos) que no sólo se traduce en la relación entre lenguaje y poder, es decir en la función opresora, hegemónica.⁶⁷ Por el contrario, el lenguaje es contemplado dialécticamente donde también pueden ser observados momentos productivos, positivos. Según Giroux, esto representa “uno de los principios pedagógicos más importantes de una política cultural: la necesidad de que los profesores trabajen con el conocimiento que los alumnos realmente utilizan para dar significado a la verdad de sus vidas, para construir significado a partir de sus propias narrativas”.⁶⁸

Es decir, se da un sentido de identidad, de pertenencia al conocimiento que deriva de la intersección de la cultura popular y la cultura de masas. En tal sentido, la propuesta de Giroux, habla de una pedagogía de política cultural entorno a un lenguaje críticamente afirmativo que permita a los profesores comprender cómo se producen las subjetividades dentro de esas formas sociales que la gente mueve, pero que sólo comprende parcialmente. Tal pedagogía cuestiona el modo en que profesores y alumnos mantienen, resisten o acomodan tales lenguajes, ideologías, procesos sociales y mitos, en un discurso donde el equilibrio de recursos y prácticas está en continuo movimiento, que organiza y experimenta en la realidad social.

La teoría de la resistencia ofrece entonces tales alternativas, al desarrollar una filosofía pública que integra las cuestiones de *poder*, *política* y *posibilidad* en torno al papel que las escuelas podrían desempeñar como esferas públicas democráticas, donde se formen ciudadanos críticos y comprometidos. En este sentido el papel que juegan los profesores como intelectuales, tanto en el aula como formando parte de un movimiento más amplio para el cambio social, en conjunto con padres y otros miembros de la comunidad, sería central.

⁶⁷ La pedagogía radical hace referencia a “politizar” la pedagogía, es decir, insertar la enseñanza directamente dentro de la esfera política, para argumentar que la educación representa una lucha por definir el significado de las relaciones de poder, para de ése modo incorporar en el conocimiento mismo intereses políticos emancipatorios, que entre otras cosas trate a los estudiantes como agentes críticos y con capacidad para abrirse al análisis y la investigación.

⁶⁸ Giroux, Henry y Ramón, Flecha. *Igualdad educativa y diferencia cultural*, p. 65.

Con esto no pretendemos sostener que la responsabilidad del cambio social depende únicamente de los agentes sociales, es decir, no se trata de delegar toda la responsabilidad del cambio social a los maestros y estudiantes en los centros escolares, (*los hombres hacen la historia pero no a su libre arbitrio...*). Sin embargo, en las escuelas se gesta un espacio de *posibilidad* donde la educación pública y la pedagogía radical estén enraizadas en un concepto de vida comunitaria, donde los alumnos aprendan a ser ciudadanos críticos y activos, donde su acción y experiencia cultural, sus problemas e intereses puedan formar parte de la vida en el aula , junto con los intereses de la comunidad en general, donde lo que les es transmitido y enseñado tenga relación directa con ellos, y forme parte de una construcción que les dé un sentido identitario.

A partir de esta perspectiva, la pedagogía radical, abre un espacio de reconocimiento a la diversidad cultural, componente necesario de una sociedad democrática donde deben tener cabida los excluidos, las minorías, las etnias, etc., el nos-otros. Pues lo que importa, para la pedagogía crítica, es que las voces de distintos grupos sociales sean escuchadas en sus demandas específicas y en la construcción de sus propias especificidades y subjetividades. Se trata entonces de reconocer a las escuelas como instituciones históricas y culturales que pueden representar los intereses de la clase hegemónica, pero también pueden ser lugares de los grupos subordinados que coaccionan a través de una continua batalla e intercambio.

ii).- Entre las teorías de la reproducción y la resistencia

Señalar algunas diferencias teóricas importantes entre ambas posturas, es una cuestión que nos interesa desarrollar, no sólo como un ejercicio intelectual, sino como una forma de ubicar los aspectos más importantes y obtener una guía para la observación empírica de nuestro problema de estudio. Asumiendo el hecho de que un trabajo situado en la corriente crítica, necesariamente tiene que ser autocrítico, a continuación discutiremos algunas cuestiones de las teorías de la reproducción confrontándolas con los análisis y teorizaciones de las teorías de la resistencia.

Como hemos observado, las aportaciones de las teorías de la reproducción son importantes pues de éstas se obtuvieron visiones alternas a los planteamientos positivistas de la educación. Reconociendo que ésta lectura política del problema tiene a ojos de otros autores -en concreto de las teorías de la resistencia- diversas aportaciones valiosas, sin embargo es importante señalar que existen determinismos importantes sobre todo cuando argumentan que la estructura económica determina a la superestructura, lo cual representa una visión parcial, pues no da la importancia necesaria a las formas de resistencia y a las disputas sociales implícitas o explícitas en el proceso de dominación.

Al respecto, nuestra reflexión gira en torno a tres elementos claves que posibilitan entender las diferencias en el análisis entre ambos constructos teóricos y de ése modo destacar la diferencia de resultados en sus planteamientos.

Estos elementos son: la interpretación del modelo teórico base/superestructura, la ideología y la hegemonía.

iii) Modelo Base / superestructura

Para el estructuralismo francés, sobre todo el desarrollado por Althusser, en la teoría marxista hay un modelo teórico de suma importancia en el cual se concibe a “un todo” social o, mejor dicho, distingue a la estructura social como un modelo de dos instancias Base / superestructura. De la forma cómo este esquema sea entendido, dependerá el resultado del análisis teórico.⁶⁹ Para el marxismo en general la infraestructura (base) es la estructura económica y la superestructura, está conformada por los niveles: jurídico -el derecho-, el Estado -el político- y el ideológico (religioso, moral, jurídico, político, educativo etc). En éste sentido, una característica de algunos teóricos de la reproducción - Althusser, Gintis, Bowles, Establet, Baudelot - coinciden básicamente en la idea de ésta articulación (base/ superestructura) como la conocida metáfora espacial que observa a éstas dos instancias conceptuales como un edificio de dos pisos, donde la base económica, “sostiene” a la superestructura.

En palabras de Althusser, “los pisos superiores no podrían sostenerse (en el aire) por sí mismos, sino descansar, precisamente sobre su base.”⁷⁰

Es decir, los teóricos de la reproducción generalmente parten de éste presupuesto, donde la base económica determina a la superestructura.⁷¹

Generalmente y desde esta perspectiva, tales análisis resaltan sobre todo el papel primordialmente económico de las escuelas (aunque Bourdieu y Passeron logran desarrollar más el aspecto ideológico), un Aparato Ideológico de Estado que sirve para legitimar y distribuir conocimientos jerarquizados., por lo que el proceso escolar resulta ser un mero reflejo económico (una correspondencia perfecta entre una y otra esfera), lo cual se reduce a un estudio determinista, negando en su esencia y materialidad la posibilidad del cambio social, pues lo conceptualiza como una máquina en perfecto y perpetuo funcionamiento,(sobre todo en la obra de Bowles y Gintis)

Sin duda existe razón en cuanto situar a las escuelas como instituciones sociales con influencia política y económica, no obstante las escuelas son algo más que eso, puesto que son lugares culturales activos, no sólo reproductoras, sino también productoras de conocimientos y cultura, donde si bien los actores sociales aceptan en diversos grados las imposiciones culturales dominantes, por lo mismo tienen también una relativa independencia de la esfera económica (dominación- resistencia)

⁶⁹ Según Ritzer *el estructuralismo francés* ha sido poco desarrollado dentro de la sociología y es difícil definirlo con precisión puesto que no se presenta un cuerpo teórico coherente sino que “el problema de la sociología estructural reside en que aún continúa siendo una mezcla de ideas derivadas de diversas áreas, entre ellas la lingüística (Saussure), la antropología (Lévi- Strauss), la psicología (Freud y Lacan) y del marxismo (Althusser) y hasta que éstas ideas no se conjuguen coherentemente, el estructuralismo seguirá siendo una corriente marginal de la sociología.”. Ritzer, George. *Teoría sociológica clásica*, McGraw Hill, Madrid, España 1993, p. 83.

⁷⁰ Althusser, Louis. *Posiciones*, Anagrama, Barcelona, España 1977, p. 77.

⁷¹ Cuestión que suscito fuertes críticas, sobre todo por los teóricos de la resistencia, por la rigidez teórica de los primeros, y con ello la preeminencia excesiva de la esfera económica sobre la ideológica. En éste sentido no es que ignoraran la relativa autonomía de la superestructura, respecto a la base económica. pero sus planteamientos se situaron más en exaltar que la estructura económica predomina sobre los sujetos, los cuales bajo su dominio no tienen posibilidad de actuación.

Al respecto es interesante el aporte de Marta Harnecker, quién afirma que a pesar de que “en algunos de los textos de Marx y Engels, se exalta el sentido de la infraestructura como la que determina a la superestructura, hay que hacer notar el contexto, en el que fueron escritos, es decir, si se les sustrae de estos elementos importantes tendremos una interpretación de la obra marxista fuera de su contexto, lo cual representa una visión errónea, pues nos lleva a pensar que fueron Marx y Engels los deterministas”.⁷² Si bien tal acentuación económica se observa en las primeras obras de Marx, esto tiene relación directa en cuanto a su posición materialista frente a la corriente idealista, (las cuales se atribuían a la voluntad y al pensamiento de los hombres la causa de los fenómenos sociales, despreciando el papel de la vida material).

Este tipo de reflexiones se encuentran presentes sobre todo en una de las primeras obras de Marx, *La Ideología alemana*, sin embargo, en sus obras posteriores este tratamiento no está tan marcado. Recordemos que en su obra madura, Marx conjuga ambas posturas - idealista y materialista- en una tensión dialéctica. En otras palabras, no es igual lo que Marx *quiso decir*, lo que *se interpreta*, y lo que realmente dijo. Pues bajo una óptica reduccionista; se deduce que todos los fenómenos producidos a nivel político, ideológico, jurídico, etc., están determinados directamente (mecánicamente) por la estructura económica de una sociedad. Y la prueba es que si Marx hubiese planteado que *ya todo estaba predeterminado por la economía*, entonces, ¿qué sentido tendría la lucha de clases y la revolución, presente en sus escritos políticos? (lo cual sería la negación).

Por ello cualquier elemento superestructural no puede ser explicado *totalmente* a partir de una lectura que atañe sólo a la esfera económica. De lo contrario el planteamiento marxista no sería dialéctico, sino reduccionista, en el sentido en que sería la estructura económica, el único elemento que prevaleciese en la dinámica social sobre los sujetos sin posibilidad alguna de cambio.⁷³

Por lo anterior, es dable sostener que las teorías reproduccionistas fallaron en éste sentido y por lo mismo sus análisis no trascienden de la crítica. Otra cuestión importante es que por la interpretación mecanicista de éste modelo teórico (base/estructura) algunos otros elementos reflexivos siguieron esta misma orientación. Observaremos otro elemento de análisis importante que ejemplifica el determinismo en algunos de los razonamientos de los teóricos reproduccionistas; la concepción de la *Ideología*.

⁷² Harnecker, Martha. *Los conceptos elementales del materialismo histórico*, Siglo XXI, México 2001, p. 97.

⁷³ Es necesario aclarar que éste debate es un aspecto muy complejo y que lo nuestro apenas es un esbozo de tal problemática.

iv) -La ideología

La ideología es conectiva a través de diferentes posiciones, entre ideas aparentemente disímiles y a veces contradictorias. Su unidad está siempre entre comillas y es siempre compleja, una sutura de elementos que no tienen una pertenencia necesaria o eterna, en éste sentido está organizada alrededor de cláusulas arbitrarias y no naturales.

Homi K Bhabha

Al situar teóricamente la base económica como aquel elemento que determina a las demás esferas superestructurales, la lectura de los reproduccionistas tiene un sesgo económico. Aunque en parte de su obra reconozcan que la superestructura tiene una relativa autonomía, no le dan tanta importancia, y por ende su análisis es limitado.⁷⁴ Al respecto Althusser asevera que “se puede afirmar que los *pisos* de la superestructura no son determinantes, sino que están determinados por la eficacia de la base (más adelante Althusser reconoce)...aunque hay una autonomía relativa de la superestructura respecto a la base...”⁷⁵, pero finalmente concluye por darle más peso en su análisis a la esfera económica. De modo que su análisis sobre la ideología lo concibe como una “visión deformadora”, es decir, plantea que los hombres viven sus relaciones con el mundo dentro de una ideología, y ésta es la que transforma su conciencia, actitudes y conductas, para adecuarlas a sus tareas y condiciones de existencia.⁷⁶

Desde éste punto de vista, *las ideas dominantes son las de la clase dominante*, pero esto es más complejo pues si bien se puede pensar que la ideología se genera de forma objetiva, es decir fuera del sujeto, y que es siempre el grupo con mayor poder el impone su ideología. Sin embargo, éste complejo proceso no es tan simple y mecánico, porque la ideología no sólo es un grupo de ideas o un grupo de determinaciones de las clases poderosas, para perpetuar su dominio; es disputa, rechazo y aceptación.

Empero esto no significa que la ideología no sea un elemento importante para que la clase dominante se perpetúe. En otras palabras “las ideologías no son posesiones, como

⁷⁴ La autonomía relativa de las superestructuras significa que, aunque el factor económico es determinante y establece los verdaderos límites del desarrollo social en su conjunto, hay también cuestiones que no son del todo determinantes por ésta (la cultura) No obstante esta autonomía siempre va a depender del modo de producción material en cada época; más eso no significa que esta determinación sea absoluta y excluyente. Por ello no se debe pensar que las ideas de la clase dominante sean las únicas que puedan existir y dominar, sino que en la dinámica social hay otras formas de pensamiento, que incluso pueden poseer un contenido crítico a las dominantes, éstas pueden permitir que las conciencias opuestas a las dominantes abran curso a una nueva entidad social.

⁷⁵ Althusser, Louis, “Ideología y aparatos ideológicos de Estado”... p. 109.

⁷⁶ En una idea como si la ideología estuviese “fuera” de los sujetos, es decir imponiéndoseles de modo coercitivo.

ideas poseídas, sino como procesos sociales complejos y en continuo conflicto de interpelación o alusión que se dirigen a nosotros. En éstos procesos continuos las ideologías se superponen, compiten, chocan y se hunden o se refuerzan unas a otras.”⁷⁷ Por lo tanto, si entendemos a la ideología como representaciones del mundo, siguiendo la conceptualización de Berger y Luckmann, como una *construcción social*; esto le otorga una visión dinámica, pues para que ciertas estructuras de ideas permanezcan como válidas necesitan luchar para alcanzar y mantener esa posición privilegiada.

Esto se relaciona directamente con la lucha de clases. En el caso de la clase en el poder ésta es hegemónica en cuanto logra mantener el control de quienes domina, pero sólo a partir de una relación de fuerza y consenso, y en éste espacio la ideología representa una fuerza cohesionadora, que los hombres viven en su relación con el mundo, de modo que en toda práctica humana hay determinadas ideologías, que representan sistemas de verdad, las cuales al ser vividas por los hombres, es decir *subjetivadas*, conforman estructuras mentales. En otras palabras, los hombres viven su realidad sin ser conscientes que actúan siguiendo determinadas ideologías, lo cual conecta al hombre con su realidad.(el hombre y un contexto socio-histórico específico).Así los hombres se comportan de alguna manera de acuerdo con la representación que tienen del mundo, y viven sus relaciones con el mundo dentro de determinada ideología “su realidad”, y es ella la que transforma su conciencia y actitudes, comportamientos, hábitos, costumbres, tendencias, etc. Pero también dentro de esta relación, que es dialéctica, los sistemas de ideas están en constante debate o tensión.

Hay dos formas básicas de entender o aproximarse al concepto ideología: la forma irreflexiva ó práctica: costumbres, ritos, tendencias, etc., y la forma reflexiva, conciente, sistematizada (teórica). Desde la perspectiva reflexiva o teórica, las ideas expuestas por la clase dominante son las que están mejor sustentadas, ya que “es la más antigua (la que primero sustentó sus ideas) y está mejor elaborada .Además posee medios de difusión incomparablemente más poderosos.”⁷⁸ Entonces, esta clase dominante tendrá una ventaja mayor, al ser sus ideas y su sistema de representaciones del mundo, de la cultura, de las artes y de la política las dominantes, aunque no de modo absoluto.

La ideología tiene como característica ser abarcadora y cohesionadora, pero siempre encuentra oposición a sus planteamientos, como ya se dijo antes, unifica los sistemas de pensamiento, conformando *realidades* o representaciones del mundo, representando aspectos tanto objetivos como subjetivos.

Es necesario señalar aquí que la *deformación* de la realidad no se reduce a una especie de “mala voluntad de algunos grupos poderosos”. Es decir, al conformar una ideología, ésta tiene como característica permanecer *no visible, opaca*, a las realidades sociales que son estructuras complejas, y que sólo pueden llegar a ser conocidas mediante un análisis científico”.⁷⁹

Los hombres al vivir *su* realidad convierten en suyo lo que antes no era, al incorporarla a su vida práctica se transforma en subjetividad. En esencia esto es lo que entendemos por ideología. Por ende, no puede existir una sociedad sin ideología, pero, en una sociedad capitalista, la ideología burguesa es la que permanece como hegemónica. Tal cuestión no significa que la ideología es creación de los poderosos como una especie de invento, para

⁷⁷ Therborn, Göran. *La ideología del poder, el poder de la ideología*, Siglo XXI, México 1998, p. V.

⁷⁸ Harnecker, Marta. *Op cit.* p. 106. (paréntesis nuestros).

⁷⁹ *Ibíd.*, p. 109.

explotar a la clase dominadas; pues tal afirmación sería errónea y simplista. Por otro lado tampoco hay que pensar que las fracciones de clase en el poder ignoran por completo su papel dominante y que no son concientes de su posición de clase, por el contrario, su influencia está presente en lo social, económico, político y cultural de modo importante, por ello el mantenimiento de su situación privilegiada es uno de los recursos que le servirán para legitimar su papel hegemónico.

Si bien es cierto que para Marx, la forma en que los hombres producen su vida material es la que determina su vida espiritual, nosotros hemos insistido en que esto no puede significar que el aspecto ideológico esté totalmente supeditado por el económico, sino que el primero tiene su propio contenido y sus propias leyes de funcionamiento y desarrollo, puesto que no hay una, sino múltiples tendencias ideológicas con una relativa independencia de su base material, por lo que el producto ideológico es el de una determinación compleja que se encuentra en constante tensión. A partir de ésta concepción de la ideología es que se logra observar de modo distinto a la dominación de clase, no reduciéndola -como ya se dijo- a ideas aisladas que la clase dominante ejerce sobre la dominada. Pues tal cuestión sería más a un simple adoctrinamiento ideológico que no es “vivido” y, por tanto, no es subjetivado o internalizado, tal que podría modificarse de modo sencillo.

Si situamos esta idea en concreto en las escuelas , podríamos argumentar que estas como instituciones de reproducción y conservación de la cultura crean y recrean formas de mantenimiento de control social, sin que los grupos dominantes tengan que recurrir a mecanismos abiertos –coercitivos- de dominación, puesto que la educación es cultura vivida, prácticas sustentadas en símbolos, significados y valores, los cuales a medida que son experimentados son recíprocamente confirmados entre los sujetos como una realidad, pero también son cuestionados en la lucha por la hegemonía y el control.

v).- La hegemonía

Teniendo presente los elementos señalados –base económica-superestructura e ideología– resulta obvio que algunos de los planteamientos de las teorías de la reproducción ubican la relación entre clases sociales de modo *unidireccional*: poderoso / subordinado. Si bien algunos reconocen que tal relación no es tan tajante (Bourdieu, Passerón), existen pocos desarrollos problemáticos al respecto, tal carencia deviene significativa a la hora del análisis, porque resulta del todo claro que en cualquier relación social el poder no es unidireccional, sino más bien un producto relacional que puede ser monopolizado por los grupos sociales poderosos.

Al respecto, es necesario hacer una pausa para observar como la institución escolar reproduce de modo “silencioso” el poder; primordialmente el poder ideológico, antes que el represivo. Esto es así además porque “el poder basado solamente en la fuerza no puede durar, o puede ser efectivo pero no legítimo”. No obstante el poder ideológico (simbólico), es el que sigue de la posesión de ciertas formas de saber, doctrinas, conocimientos, incluso solamente de información o de códigos de conducta para ejercer influencia en el comportamiento ajeno e inducir a los miembros del grupo a realizar o dejar de realizar una acción. Sobre estas premisas deriva el poder de *los que saben*, los sacerdotes en las comunidades tradicionales, los literatos, los científicos, intelectuales, etc., porque mediante los conocimientos que ellos difunden o los valores que predicán e inculcan, se realiza el proceso de socialización del que todo grupo social *necesita* para permanecer unido”.⁸⁰

De ahí que el poder ideológico es el que más interesa para el análisis específico del currículum oculto, toda vez que éste se presenta como una forma implícita de dominio.⁸¹ En tanto este “poder debe colaborar para que las desigualdades, ahora bruscas, a fuerza de construirse y reconstruirse, lleguen a parecer legítimas”⁸² Sin embargo, es importante insistir que el dominio nunca es total, sino que es una fuerza en constante confrontación, de ahí que el concepto *hegemonía* sea importante para problematizar esta tensa relación entre las clases dominantes y dominadas.

El concepto *hegemonía*, tomado de Antonio Gramsci, resulta fructífero e indispensable pues posibilita establecer un puente de unión entre el poder y la resistencia, precisamente porque la hegemonía representa una tensión permanente entre ambos polos. La hegemonía también puede ser entendida como un ‘equilibrio’ necesario en una relación de dominación y poder, para que éste sea legítimo. Como sea, la hegemonía está siempre

⁸⁰ Weber, Max, *Economía y sociedad*, “Estructuras y fundamentos de la dominación” FCE, México 1999, pp. 696.

⁸¹ La dominación y la autoridad son categorías que se desprenden del poder. Weber señala que la autoridad se ejerce primeramente con base al sustento legítimo de la ideología y en caso necesario el uso de la fuerza como mecanismo de coerción. Así le da un papel fundamental a la legitimidad, como justificación interna de la obediencia que está interiorizada, tanto en los gobernados como en los gobernantes. En la medida en que es legítima, toda autoridad se sustenta en las leyes. Así la autoridad se distingue del poder coercitivo y del liderazgo basado en la capacidad de influir y en la persuasión por la legitimidad. La relación de autoridad es una relación de órdenes y obediencia, en la cual la autoridad tiene el derecho de mandar y los otros la obligación de obedecer. En este sentido, la autoridad es un poder institucional y legítimo que se ejerce manteniendo cierta “distancia” entre los que mandan y los que obedecen. *Idem*.

⁸² Apple, Michael. *Educación y poder*,... p. 11.

en disputa ó conflicto, porque es fuerza y consenso; coerción y persuasión, es esa combinación de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio sino también logra obtener el consenso activo de los gobernados.

Para la semántica gramsciana, la hegemonía es primeramente consenso (luego fuerza). Por ello, para que la clase dominante logre serlo debe *convencer* a quienes domina y no sólo imponerse por la fuerza. Si bien lo anterior podría ser polémico, ya que por ejemplo, Althusser no desconoce el importante rol que juegan los Aparatos Ideológicos de Estado en la socialización/institucionalización de la ideología dominante. No obstante, su análisis se centra en la ideología que se transmite de modo inconsciente y, en cierto modo, su idea de la ideología representa un nivel superficial, al concebirla como “ideas impuestas de poderosos contra débiles”. Si tal fuera, las ideologías podrían ser sustituidas de modo simple por otras, pero como se ha indicado más arriba éste es un proceso sumamente complejo.

El concepto de ideología es básico para entender cómo en la sociedad la clase dirigente necesariamente necesita justificar y mantener su dominio por medio del control ideológico y el consenso, no sólo por el reino de la fuerza. Recordemos que para Marx el Estado es quien monopoliza la fuerza (coerción), mientras que para Gramsci el Estado es además consenso, persuasión y también pedagogía, porque educa en cuanto crea y reproduce un tipo de civilización y de ciudadano, y para ello se sirve de las instituciones como la escuela (función educativa positiva), y los tribunales (como función educativa represiva y por ello negativa.). Ambas instituciones representan, por lo tanto, la relación dialéctica entre coerción, consenso y resistencia.

El Estado, por lo tanto, mantiene exitosamente la hegemonía siempre que logre articular los intereses de las clases dominantes y presentarlos como *universales*, a través del consenso con los dominados. Al respecto, Weber ha señalado que la dominación supone también la voluntad de sometimiento del dominado. Es decir, la hegemonía es un equilibrio entre fuerza y consentimiento, donde el orden hegemónico implica la formación de nuevas alianzas y la incorporación tentativa de grupos subordinados, inclusive el otorgamiento de concesiones, pero que, en general no lleguen a dañar los intereses vitales del grupo dominante.

Si el Estado es “el conjunto de actividades teóricas y prácticas con las cuales la clase dominante no solo justifica y mantiene su dominio, sino que logra obtener el consentimiento activo de aquellos a quienes domina”, esto permite a Gramsci establecer las bases para entender que y cómo los dominados pueden serlo. La clase en el poder primeramente necesita de la constitución de una voluntad colectiva, o como dijera el teórico italiano “no hay dominación sin una dirección ético-cultural que la cohesione y le dé sentido”.⁸³ Sin embargo, ésta tarea no es sólo creación de un cierto orden económico que satura nuestras mentes, sino que se sustenta filosóficamente “por grupos de intelectuales” que le dan legitimidad. (Cada formación social produce sus propios intelectuales orgánicos).⁸⁴

⁸³ Portantiero, Juan Carlos. “La hegemonía como relación educativa”, Ibarrola de, María. *Las dimensiones sociales de la educación*, SEP-Caballito, México 1985, p. 42.

⁸⁴ Para Gramsci el verdadero problema de la conservación de la ideología consiste en mantener la unidad ideológica en todo el bloque social cimentado y unificado precisamente por esa determinada ideología; la cual unifiquen a “los de arriba y los de abajo”, entre los simples y los intelectuales que son los que precisamente refrendan una determinada ideología. Es decir, que elaboren y den coherencia a los principios

Este aspecto es importante para que la clase dominante no pierda su dominio puesto que cuando se presentan crisis sociales profundas (de valores) es porque ese lazo orgánico debilita a los aparatos hegemónicos. Por lo tanto, la clase dirigente puede perder el consenso, y su dirigencia, si esto llegase a suceder se convierte en una clase represiva y con ello pierde su legitimidad entre las masas, debilitándose la ideología que la legitimaba, abriéndose un espacio de lucha entre hegemonías, tal que la clase que estuvo subalterna encuentra un espacio de confrontación y resistencia.

Gramsci, proporciona una nueva visión y amplía la matriz teórica marxista, puesto que problematizando la lucha de clases, observa que ésta no es un proceso mecánico de dominio de una clase sobre otra, sino más bien constituye un complejo proceso de articulación de lo “popular nacional”, pero a partir de una dirección ético-cultural, es decir, de aquella capacidad de construir una “voluntad colectiva” que legitime a la clase *fundamental*. Sin olvidar, que la relación entre clases no es una simple imposición de la clase en el poder sobre la subalterna, sino una *relación* dialéctica y siempre conflictiva entre éstas.

Por lo tanto en esta lógica la función de la escuela será organizar la parte principal de la tarea formativa del Estado, para poder construir un consenso hegemónico y con ello “elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral; nivel que corresponde a las necesidades del desarrollo de las fuerzas productivas y por consiguiente a los intereses de las clases dominantes”⁸⁵. El Estado, en cuanto es formativo, tiene entonces como uno de sus cometidos el adaptar la *civilización* y la moralidad de las masas populares más amplias, a las necesidades del continuo desarrollo del aparato económico de producción. En este sentido, el Estado “educador” crea y mantiene un cierto tipo de civilización y de ciudadano, a la vez que refuerza ciertos valores, costumbres y desaparece otros, apoyándose en el derecho, como instrumento para tal fin; así como en la máxima eficacia y productividad en resultados positivos. Tal que “el derecho es el aspecto positivo y negativo de toda la actividad positiva de civilización llevada a cabo por el Estado”⁸⁶

Por ello la función pedagógica del Estado es fundamental para la clase en el poder. En este sentido, la ideología es una amalgama social, la cual representa una concepción del mundo, de una filosofía que pudo haberse transformado en un movimiento cultural, en sentido común, en religión, en sistemas de ideas abiertos o cerrados como las doctrinas, o en una religión o fe, etc. Es decir, como una manifestación de la realidad, manifestándose en las distintas esferas sociales como el arte, en el sistema legal (derecho), en la economía, en un sinnúmero de manifestaciones de vida (colectivas e individuales), las cuales representan una unidad ideológica en algún determinado bloque social.

En este caso el papel del maestro será crear un conformismo social, lo que implica un cierto grado de coacción disciplinaria (en tanto autoridad pedagógica) en concordancia a

y problemas que plantean aquellas masas con su actividad práctica, constituyendo un bloque cultural: un *bloque histórico*. Por ello una filosofía que intente unificar a estos grupos no es exclusiva de algunos grupos intelectuales, pero sin duda la diferencia radica en que los intelectuales elaboren y transformen un pensamiento filosófico “superior” a uno de “sentido común”. Sólo por este contacto una filosofía deviene histórica, se depura de los elementos intelectuales de naturaleza individual y *se hace vida*, pero para que esta relación entre filosofía “superior” y sentido común permanezcan unidas, se requiere de la política.

⁸⁵ Portantiero, Juan Carlos. *Op cit.*, p. 48.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 59.

la unidad ideológica de la sociedad a la que pertenece. Porque “la educación no moldea al hombre en abstracto sino dentro y para una determinada sociedad, por ello la unidad educativa no es nunca el individuo sino el grupo, el cual puede variar de tamaño, fines y funciones. Ahora bien, con estos han de variar los modelos de acción a los que han de sujetarse ciertos grupos”⁸⁷

En éste sentido la hegemonía, tanto cuanto categoría de análisis y clave de lectura nos sirve para comprender cómo en el terreno educativo (cuestión que Althusser también argumentara) las instituciones educativas suelen ser los principales agentes transmisores de una cultura dominante efectiva, a través de (lo que algunos autores como Raymond Williams han llamado) la “tradicón selectiva”, o *la tradición*, el pasado significativo que legitima ciertos significados y prácticas culturales y en cambio desestimando otras – como se ha señalado, estos significados pueden ser reinterpretados, cuestionados y no siempre apoyados por todos los grupos sociales, porque la cultura es un proceso dinámico y por ello no totalmente determinado.

De ahí que la tarea de los grupos dominantes será mantenerlos como legítimos, pues de lo contrario atentaría contra sus propios intereses, ya que “las escuelas no sólo *procesan* personas, también procesan conocimientos. Actúan como agentes de la hegemonía cultural e ideológica. Pero en tanto instituciones, no sólo son una de las principales agencias de distribución de una cultura dominante efectiva; junto con otras instituciones, ayudan a formar personas (con valores y significados apropiados) que no ven otra posibilidad (realidad) que el conjunto económico y cultural ahora existente”.⁸⁸

Esta matriz de análisis conecta entonces la importancia que tienen los currículos escolares en el mantenimiento de cierto orden social, cuyo contenido ideológico latente forma parte de ésa tradición selectiva (la educación se mueve sobre la falacia de la neutralidad ideológica -por ello es paradójicamente ideológica-, y entonces, la escuela es un lugar político).

Como se ha indicado, el conocimiento que transmite la escuela es fruto de una selección entre un universo de principios y conocimientos posibles. Es una forma de capital cultural, el cual puede estar materializado de distintas formas: películas, libros, materiales didácticos, organización escolar, etc.

Reconstruyendo, problematizando las diferentes concepciones y perspectivas teóricas, nuestro interés ha sido dilucidar la relación que existe entre las interrelaciones de la vida escolar y las estructuras de poder. Ahora corresponde abordar el problema del currículum oculto, sus manifestaciones y productividad en relación con el poder y la resistencia.

⁸⁷ Mannheim, Karl. “La educación como técnica social”, *Educación de masas y análisis de grupos*. FCE, México 1944, p. 104.

⁸⁸ Apple, Michael. *Ideología y currículum*, Akal, Madrid, España 1986. p. 17. (paréntesis del autor).

SEGUNDA PARTE

CAPITULO IV

El poder más poderoso no es visible a los ojos, el éxito de quienes esgrimen el poder está directamente relacionado con su habilidad para enmascarar sus actos de dominación.

Joe Kincheloe

EL CURRICULUM OCULTO

i).-El currículum como semántica teórica

Como se ha indicado, el curriculum ha constituido una herramienta fundamental e importante para la cohesión y moralización en una determinada sociedad y tiempo, pero también ha sido una necesidad para las sociedades modernas, las cuales requerían formar ciudadanos vinculados al mundo productivo. El cuerpo teórico que guió y justificó la necesidad de seleccionar los criterios que deberían utilizarse en el contenido y metas de la educación fueron el positivismo y taylorismo cuya síntesis fue la *pedagogía industrial*,⁸⁹ cuyos objetivos al igual que un proceso de producción en serie, eran “desarrollar la materia prima hasta que el producto final llegase a estar mejor adaptado”.⁹⁰

A partir de estos procesos de producción fabril (*fordista* y *taylorista*) se gesta una visión que permite introducir este tipo de filosofía en el terreno educativo y al mismo tiempo refuerza y legitima los viejos sistemas sociales piramidales y jerárquicos, como la *descualificación* y *atomización de tareas*,⁹¹ donde los docentes se encargan de aplicar tal o cual técnica pedagógica –sin ser ellos partícipes de esto- y donde los alumnos aprenden ciertas destrezas, muchas veces sin reflexión alguna. La tendencia de los sistemas pedagógicos “industriales” no tiene por objetivo desarrollar estudiantes reflexivos y críticos, sino estudiantes que ejecuten las tareas *que les dice el profesor*, porque han aprendido por medio del currículum oculto que para tener éxito deben hacer eso que se les ordena aunque no estén de acuerdo y finjan – en ocasiones estarlo-. Según Jackson

⁸⁹ Cft. Díaz Barriga Ángel. “Los orígenes de la problemática curricular”, en *cuadernos del CESU*, N° 4, CESU/UNAM, México 1986, Pp. 11-12.

⁹⁰ Bobbit, Franklin. citado en Torres, Jurjo. *El currículum oculto*, Morata, Madrid, España 1998. p. 49.

⁹¹ Se refiere a que unos pocos piensan y deciden y la mayoría obedecen. El resultado de ésta política de fragmentación en el proceso de producción tiene como referente la cadena de montaje introducida por Henry Ford (derivándose el concepto *fordismo*), donde la organización y distribución de las tareas desde una banda transportadora, va a contribuir a reforzar todavía más las políticas laborales de descalificación a favor de una mecanización homogeneizadora de los puestos de trabajo y de la producción, dando como resultado que las acciones que los trabajadores realizaban les fueran ajenas e incomprensibles (cuestión ya descrita por Marx en el concepto *enajenación*, pues tal tarea le es ajena al sujeto que la ejecuta) Al contrario de quienes si comprendían tales tareas (especialistas), y por lo tanto tenían control sobre éstas, pues conocían el funcionamiento de la producción, etc. Lo que representa empíricamente la división social del trabajo.

“los análisis de los currículos ocultos evidencian que lo que se aprenden en las aulas son destrezas y actitudes relacionadas con la obediencia y sumisión a la autoridad”.⁹² Mientras que para Torres Jurjo este es “un proceso de *despersonalización* y preparación de los jóvenes para incorporarse y asumir las reglas del juego de un modelo de la sociedad y su futura vida laboral”.⁹³

Detenemos es esto es importante, pues hoy permite entender como siguiendo con la lógica en la que operan los procesos productivos *tayloristas*, ciertos contenidos curriculares también son fragmentarios, es decir se transmiten como asignaturas aisladas unas de las otras, sin relación alguna. Por ejemplo, las matemáticas con la música o la biología con la química, éste tipo de áreas del conocimiento se les muestran a los alumnos como aprendizajes que se deben saber pero que éstos captan como ajenos entre sí. Por lo tanto, no logran comprender la complejidad y relación entre las distintas áreas del conocimiento lo que conlleva a descontextualizar a estos conocimientos, alejándolos del mundo experimental de los educandos.

Lo cual, provoca que no se generen nexos que lleven a comprender y analizar los conocimientos en *un todo* complejo. Por el contrario, los estudiantes aprenden por medio del currículo oculto que lo importante es conocer en el presente para aprobar un examen (como una forma de obtener éxito en la escuela, donde se piensa que tener buena memoria es sinónimo de buen alumno) y no para construir conocimiento, para aprender a aprender, Cuestión más difícil, tanto para docentes cuanto para alumnos, y por supuesto para el propio sistema educativo, que requeriría mayor tiempo, esfuerzo y dinero educar de modo más complejo a sus alumnos. Es decir, para que ellos vivenciaran no aprender el *cómo*, sino el *por qué*. En éste sentido, tal distorsión es similar a las tareas inconexas que realizan los obreros en una fábrica, donde mecánicamente se ejecutan las tareas asignadas como aquellos ejercicios repetitivos que todos -en alguna parte de nuestra vida escolar- hemos vivido.⁹⁴

Esto mismo pasa con algunos profesores – sobre todo en nivel básico- quienes aplican “los paquetes pedagógicos”, diseñados expresamente para impartir sus clases de modo que ejecuten tareas probadas didácticamente. Así pues su preocupación se centra en cumplir los objetivos para el año escolar, en el sentido de cantidad (enseñar ciertos conocimientos, no importando si son ejercicios memorísticos que no lleven a la comprensión y reflexión, sino que su preocupación se centra en resolver los ejercicios de los libros de texto; los cuales muestran partes de la realidad no siempre de forma conexas, omitiendo otras muchas áreas conflictivas de la realidad.

Tal que la tarea de los profesores, que se ciñen a este encause no es la de un intelectual reflexivo y comprometido con su labor, sino la de un simple ejecutor de técnicas prediseñadas pedagógicamente para ser consumidas. Repercutiendo -aun sin ser conciente- en ser reproductor del currículum oculto.

⁹² Jackson, Phillip. *La vida en las aulas*, Morata, Madrid, España 1991.

⁹³ Torres, Jurjo. *El currículum oculto...*, p. 49.

⁹⁴ En la organización de las currículas se transmite el valor de la *individuación*, según Apple no importa cuál sea el contenido específico de las matemáticas, las ciencias sociales, las naturales, la lectura, etc., mientras se dispongan de tal forma que los estudiantes trabajen según sus niveles de destreza individual, sobre fichas y trabajos individuales y esto está relacionado con lo que se comentaba más arriba del proceso de producción en serie donde no es un trabajo colectivo, sino individual, valor que constituye uno de los pilares de la filosofía liberal y que en nuestros días permanece como una constante en muchas esferas de la vida social.

Al respecto podríamos entender mejor el concepto de *educación bancaria* de Freire, al observar éste tipo de transmisión de conocimientos para acumularlos en algún área de nuestro cerebro, similar a una bodega de almacenaje memorístico, donde no usamos crítica y reflexivamente lo aprendido. Al respecto Freire escribe, *estudiar no es consumir ideas, sino crearlas y recrearlas*.

En el desarrollo de esta reflexión Freire, nos muestra cómo la educación bancaria no permite que los estudiantes generen curiosidad por aprender, desarrollar la creatividad y el espíritu inquisitivo. Por lo tanto, el estudiante se somete a un proceso ingenuo, es decir mecánico, lo desconecta de la comprensión del contenido, con ello se forma un sujeto pasivo, en lugar de ser un sujeto de acción, *donde estudiar es una actitud frente a la realidad*.

Pero volviendo a los orígenes de la pedagogía industrial, esta encontró su mejor momento y utilidad durante la postguerra (segunda guerra mundial), cuando se ve en la educación la mejor herramienta para el desarrollo económico. Éste momento histórico, ávido de ideas integradoras veía en la educación una fuente que le brindase éste recurso para mantener un orden abstracto.⁹⁵ Es decir, la educación era muy importante no sólo para habilitar las fuerzas ideológicas sino también materiales que uniesen a las escuelas con el orden industrial dominante.

En este contexto el currículo, de corte pragmático tuvo mayor conectividad con el sistema productivo, dando como resultado un currículum utilitarista, (*rentable y ad hoc* para éste nuevo contexto social). “vamos a descubrir cuales son las actividades que forman parte de la vida del hombre y ya tenemos los objetivos del currículo”.⁹⁶ Desde el momento en que el Estado asume la responsabilidad de la educación, se hace manifiesta la exigencia que sea la escuela la que prepare para el trabajo, garantizando así la transmisión de valores, esto por medio de la socialización, donde la educación es considerada como un conjunto de “procesos de transmisión por medio de los cuales, la cultura se reproduce y transmite a la siguiente generación”.⁹⁷

Al respecto, la ideología juega un papel importante, puesto que se ve reflejada en el modelo económico, en los parámetros culturales, en el currículum oculto y en la forma de ejercer el control social. Es decir, las imágenes, los contenidos, el lenguaje utilizado, los modelos de género, los valores, las normas de aceptación social, todo ello configura la ideología que se planea en el currículo, el cual se proyecta sutilmente en las relaciones dentro del aula y en gran parte se transmite de forma inconsciente, al formar parte de un marco ideológico de juicios que lo hacen pasar inadvertido, como algo natural, independiente del poder político.⁹⁸

⁹⁵ Entendido esto como sustitución de la realidad por símbolos creados artificialmente y descontextuados, es decir ahistóricos, eternos, universales.

⁹⁶ Bobbit, Franklin. *Op.cit.* 49.

⁹⁷ Lundgren A. “Producción y Reproducción social.”, mimeo, Pp. 3-6

⁹⁸ De Alba al respecto señala que “por currículo se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa en la medida en que se encuentra estrechamente vinculado a él o los proyectos político-sociales, amplio(s) sostenido(s) por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículum. El carácter político del currículum no se centra en una cuestión partidista. Por otra parte, la síntesis de elementos culturales que conforma y determina un currículum se construye a través de un proceso de lucha entre los distintos grupos

Por otro lado, es necesario señalar que el currículo tiene un significado diferente dependiendo de la metodología en la que este adscrito. Así en la versión “tradicional”⁹⁹, el currículum se concibe como “un conjunto de datos, acontecimientos, informaciones, seleccionados del *stock* más amplio de la sociedad”,¹⁰⁰ siendo estos el resultado de una planeación concreta de conocimientos que quieren ser transmitidos, apoyados en un determinado marco teórico, y donde se parte del supuesto que el tipo de conocimientos que se quiere transmitir es “objetivo” y, por ello, neutro.

Esta concepción y modelo curricular se ven cuestionadas sobre todo a partir del surgimiento de la llamada *nueva sociología de la educación*, la cual viene a resaltar el carácter histórico (mutable) y social (construcción) del conocimiento escolar. Mientras que –como señalamos– las visiones *tradicionales* del currículo se asientan sobre una concepción estática y esencial de la cultura, la cual se concibe como un producto *acabado* (ahistórico), como un producto terminado de la formación humana: *cosificación*. Donde la cultura *es*, por lo tanto *no se hace*, no se transforma, “en las epistemologías realistas, el conocimiento se concibe simplemente como reflejo de una realidad que está ahí, a la que se puede acceder directamente. Visión análoga del conocimiento: *lo que se ve es lo que es, conocer es alcanzar lo real*, sin intermediación alguna”.¹⁰¹

Desde tal perspectiva quien observa ve la realidad sin distorsión alguna, es por ello que las corrientes de pensamiento dialécticas se anteponen a estas concepciones, en concreto del currículum escolar, pues desligan al conocimiento de las relaciones sociales de las que forma parte, de su condición socio-política (luchas de clases). Es decir, la visión positivista no considera que “la cultura y el conocimiento, son producidos por las relaciones sociales jerárquicas, asimétricas; por lo tanto sean producto de las relaciones de poder. En este sentido el currículum, como el conocimiento y la cultura, no pueden pensarse fuera de las relaciones de poder.”¹⁰²

Sin embargo, aún en la actualidad, la concepción de la cultura en la que se basa la perspectiva dominante del currículo, es fundamentalmente estática: producto acabado. Por ello, la cultura sólo puede ser algo transmitido y recibido. Mientras que, desde la postura dialéctica, la cultura más que un producto es una *producción: construcción y reconstrucción* no acabada. Es decir, la cultura se da en un contexto de relaciones sociales de poder, de negociación, conflicto y resistencia.

y sectores sociales que piensan e impulsan una propuesta curricular. Si visualizamos al currículo como “una totalidad en cuya articulación se presentan las contradicciones, el juego de negociaciones e imposiciones, es decir una lucha que se desarrolla, tanto en la conformación inicial de un currículo como en su desarrollo y evaluación estaríamos hablando de una desmitificación del concepto donde desde la perspectiva oficial se le considera como “un sistema congruente y articulado” en De Alba, Alicia. *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina 1998, p. 48.

⁹⁹ Cuando nos referimos a la categoría *tradicional* hablamos de la visión convencional (de sentido común) que se separa del aspecto conflictual, en cambio resalta el aspecto de consenso en torno al conocimiento que se debe seleccionar; así mismo como una relación pasiva entre quien conoce y el conocimiento mismo, lo que autores como Da Silva llaman: el conocimiento *estático o pasivo*.

¹⁰⁰ Da Silva, Tomás. “Cultura y currículum como prácticas de significación”, *Revista de Estudios del Currículum* (REC), vol.1, No1, Barcelona, España 1998, p. 64.

¹⁰¹ *Ibid.* p. 65 (itálicas nuestras).

¹⁰² *Ibid.* p. 66.

Por lo tanto, el modelo curricular, “alterno” al *tradicional*, concibe al currículo como un proceso en constante desarrollo, por lo tanto no predeterminado, pues en él convergen e interactúan una enorme variedad de relaciones y procesos que conforman la realidad educativa.

Mientras, la forma tradicional de entender el curriculum se sitúa en una visión “unilineal”, que apela a las *verdades universales* (cientificista), la segunda concepción tipo curricular rechaza dichos planteamientos “universales”.

Pero, ¿que relación tienen éstos últimos con el currículum oculto?, según las teorías de la reproducción y la resistencia, es en el primer tipo de modelo curricular donde se presenta el currículum oculto, al querer imponer una visión parcial del mundo como *la visión del mundo* y no como una construcción social que si toma en cuenta los aspectos políticos de la sociedad dividida en clases. En éste sentido autores a como Michael Apple, Henry Giroux Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, entre otros, se han interesado por. el desarrollo de una disciplina llamada *la sociología del conocimiento escolar* (*the sociology of school Knowledge*), como un discernimiento crítico que enseñe a enjuiciar el conocimiento como algo más que una “pintura neutral de los hechos”.

Según este planteamiento, el proceso de selección, organización y distribución de significados de conocimiento está fundado en ocultas y complejas consideraciones ideológicas que vinculan la transmisión cultural de la escuela a grandes cuerpos de saber interesado, con gran influencia social, como es el caso de algunas corrientes científicas como la positivista. Apple, ha señalado que a través del conocimiento escolar se difunde una visión del conocimiento científico que lo despoja de toda la conflictividad que rodea su metodología, objetivos y otros elementos que conforman los paradigmas, y más bien se presenta como el dominio de un paradigma (ciencia normal)¹⁰³ Con ello, la imagen de ciencia, transmitido en las escuelas, es un tipo de conocimiento *incuestionable* y un saber de consenso, lejos de explicar que en ella hay serias disputas teóricas para conformar una forma de entender la realidad; en éste sentido la versión positivista es “un conocimiento entre otros más”.¹⁰⁴

En dirección diametralmente opuesta, para las teorías de la corriente crítica, el conflicto no es algo que se debe evitar en el conocimiento, por el contrario, se observa con un sentido de enriquecimiento para el desarrollo científico, puesto que es allí donde los planteamientos científicos también pueden ser refutados y debatidos por otros, o incluso en su misma disciplina, dejando de ser disciplinas ahistóricas, pues de lo contrario se convierten en verdades sin historia (por lo tanto, dogmas)

Utilizando estos elementos para observar aspectos concretos del currículum oculto, situaremos a éste en diversos espacios, pero sobre todo en las relaciones sociales

¹⁰³ Kuhn, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México 2000. En ésta obra Kuhn, plantea como en la “ciencia normal” domina un paradigma dominante, pero que un verdadero cambio científico se genera desde una anomalía que no se puede explicar a partir de ése paradigma dominante, produciéndose una crisis que repercutirá en una *revolución científica*, reemplazándose el paradigma dominante por el nuevo. Mencionamos esto porque Kuhn muestra una imagen de la ciencia en la que está presente el conflicto, a través del cambio y éste es un salto cualitativo en la forma de entender a la ciencia y no como un modelo rígido e imperturbable, que generalmente se asocia al paradigma racional *causa-efecto* (si A entonces B) y es el que precisamente se transmite en las escuelas dando a entender que existe una sola forma de observar la realidad y a la ciencia misma.

¹⁰⁴ En éste sentido destaca Paul Fayerabend, el cual realiza fuertes críticas al racionalismo porque no es el único método valido para conocer y acercarse a la realidad, sino sólo una visión parcial del mundo, (como ejemplo el mundo de las artes como otra forma de conocimiento). Al respecto el autor genera una pregunta interesante ¿la ciencia es un grupo de presión política o un instrumento de investigación? Fayerabend, Paul, *Adiós a la razón*, Tecnos, Madrid, España 1992. “el sueño de la razón produce monstruos”

presentes en el ámbito escolar a través del capital cultural, formas de razonamiento y saber institucional en el currículum formal de la escuela.

ii).- El currículum oculto. El problema conceptual

Cuando sostenemos que existe un currículum oculto, ¿a que nos estamos refiriendo?, ¿Cómo si está oculto, nos damos cuenta de su existencia? ¿Al ser oculto es por lo tanto no intencionado? o por el contrario, ¿permanece oculto para algunos y no para otros?

Apoyándonos en diversos autores, hemos sostenido que, la hegemonía representa ése espacio en el que la clase dominante ejerce su influencia, la cual debe ser vista como la única opción posible, (paradójamente en disputa). Por lo tanto, su papel está sutilmente reforzado por instituciones como la escuela, donde el conocimiento transmitido connota un rasgo de *naturalidad*, de “lo mejor que tenemos” para transmitir socialmente. De ahí que lo que transmiten las instituciones escolares –normas comunes, valores, conocimientos- sean vistos como algo previamente dado, neutral y básicamente inmutable, externo, objetivo. (Por ello se piensa como apolítico por el positivismo).

Como se observa, resulta fácil comprender los sofisticados mecanismos con los cuales opera el curriculum oculto en las escuelas. Sutiles mecanismos que potencian y ayudan a la preservación y difusión de ideologías, así como a las formas en que crean y recrean estados de conciencia que conducen al mantenimiento del control social, que se desarrollan al margen del currículum. Lo cual es posible al mantener el control en la planeación y prácticas pedagógicas, representadas en el currículo, desde donde se diseñan y contemplan fines y contenidos; así como un determinado sistema pedagógico, por ello es posible hablar de un *currículum oculto*, el cual aparece en la cotidianeidad, en las rutinas,¹⁰⁵ imponiendo de manera sutil o autoritaria estilos de vida, visiones del mundo, creencias y valores culturales e ideológicos, etc.

Apple describe el curriculum oculto como “la enseñanza tácita de normas, valores y principios e incluso actitudes que no se explicitan en el curriculum formal, pero que son eficazmente enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores”¹⁰⁶. Es decir, en nuestras rutinas escolares (también sociales) se nos presentan como enseñanzas necesarias, el *deber ser*, por lo tanto no son visibles, pero *si* percibidas. Como señalara Foucault, “son ése pequeño policía interno” que en algunos casos opera en nosotros sin reflexionarlo, pues se puede presentar

¹⁰⁵ Al respecto, es interesante entender que la rutina representa ése *orden de lo cotidiano*, por lo tanto de lo transparente a fuerza de vivirse, de lo normal. De éstas manifestaciones repetitivas está formada por ejemplo la disciplina, porque por medio de reglas se estructuran y se confirman espacios micro de poder, que permiten la estabilidad, lo esperado; por ende, evitan el conflicto y la incertidumbre, confirmando así un orden determinado. De éste tipo de actos cotidianos están formadas las normas sociales *-disciplina-*transmitidas en el salón de clases, porque por medio de la disciplina se regularizan pautas de comportamiento a través de una relación de autoridad –relaciones asimétricas de poder-, ya que no puede existir disciplina sin autoridad- es decir las disciplinas establecen un nexo orgánico entre pedagogía y vigilancia. En éste tenor Phillip Aries sitúa al ejercicio de la disciplina a partir del desarrollo del capitalismo (S. XVII-XVIII) en la cual las disciplinas interrumpieron el campo de la educación como un vector moderno (...) con una actitud técnica, de espíritu cartesiano, una pasión por el orden, la regularidad, la clasificación, la jerarquía y la organización” Aries, Phillip, citado en Brunner, José. “El orden de lo cotidiano”, FLACSO, mimeo, s/f. p. 72.

¹⁰⁶ Apple, Michael, *Ideología y currículo...*, p. 113.

condicionado en nuestras conductas (mecanizado), formando parte de un proceso internalizado por el sujeto.¹⁰⁷

Giroux por su parte, define al curriculum oculto como “aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en la aulas”¹⁰⁸. Tal que el curriculum oculto opera en diversos ámbitos: en las relaciones de poder que llevan a conflictos y tensiones, presentes en el espacio escolar, o como efecto de la confrontación de ideas, concepciones y aspiraciones, opera en los contenidos ideológicos que subyacen en los conocimientos formalmente explicitados en el proyecto curricular.¹⁰⁹ Es decir, el tipo de conocimiento legítimo y el *no* legítimo, las omisiones, las clasificaciones temáticas, etcétera.

¹⁰⁷ En éste caso el poder manifiesto, de modo latente en la vigilancia, de la disciplina es para Foucault un poder omnipresente, porque conforma un poder que se descentra y que se distribuye para volverse más eficaz, creando puntos variados de apoyo, como una enorme red de múltiples posiciones de control (microfísica del poder) de ahí su eficacia. *Cft.* Foucault, Michel. *La microfísica del poder*, Ediciones La Piqueta, Madrid, España 1993.

¹⁰⁸ Giroux, Henry. *Op.cit.*, p. 72.

¹⁰⁹ Al respecto es muy ilustrativo lo que Ana Sacristán señala en su estudio sobre el currículum oculto presente en los textos escolares. Según la autora los libros de texto al gozar de una “neutralidad valorativa”, representan una fuente importante de ideología, valores, formas de ver la realidad, expresando mensajes implícitos con cierta intencionalidad, por ejemplo el hablar de grandes civilizaciones occidentales en contraposición con el carácter marginal que se le otorga a ciertos grupos étnicos, los cuales se les dedica poco espacio y atención, incluso omisión (cuantitativamente hablando en el texto) y, por lo tanto, de forma velada su “poca importancia” en relación con lo que se entiende por civilización. Por lo que el lenguaje en que se expresan algunos de los contenidos de los textos también revela una forma en la que se puede provocar cierto tipo de acción, persuasión, manipulación, distorsión, de la realidad., siendo un instrumento importante de dominio. *Cft.* Sacristán, Ana. “El currículum oculto en los textos. Una perspectiva semiótica” *Revista de Estudios del Currículo (REC)*, Madrid, España 1991. en éste ejemplo se podría expresar un curriculum oculto reflejado en razón de étnia.

Por ello los libros de texto y los manuales de enseñanza son portadores de una selección oficial de cultura, con ello también de todo un curriculum oculto, que expresado como mensajes implícitos, los cuales imprimen sellos ideológicos determinados a través del desarrollo de sus contenidos de enseñanza. El curriculum oculto que se manifiesta en estos materiales didácticos puede adquirir diferentes matices: desde discriminaciones relacionadas con el desarrollo de los contenidos, por ejemplo la clase social a la cual se tiende a legitimar, así como discriminaciones referidas a condiciones de género, raza, religión, oficios e incluso lugares de residencia, tal como lo señala Jurjo Torres, para quien la idea de los libros de texto como productos políticos queda bastante clara: “Estos recursos pretenden establecer unas actitudes hacia el mundo en el que estamos insertos, y apoyan y defienden para ello unas determinadas concepciones y teorías sobre cómo y por qué la realidad es como es, acerca de qué manera, quién, cuándo y donde podemos intervenir, etc.” Esto es lo que explica que se pueda constatar la existencia de libros que reproducen los mismos valores, concepciones, prejuicios, etc., que defienden los grupos sociales que controlan el poder y/o las editoriales de libros de textos”. A continuación Torres identifica libros de texto con discriminaciones de tipo sexista, clasista, racista, urbanos (que subvaloran la cultura rural), militaristas, religiosos. En síntesis, Torres concluye que “Todo esto no hace más que poner de relieve que los libros de texto son, en consecuencia, un producto político. Esta clase de manuales escolares difunden las grandes concepciones ideológicas y políticas dominantes, tal como se constata día a día en cualquier revisión que de ellos se haga”. Torres, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Morata, Madrid, España 1994, pp. 168- 170.

A su vez la visión dominante de la realidad no sólo se expresa en los libros de texto, sino en obras más especializadas. En éste mismo sentido Edward Said, en su libro *Orientalismo*, nos ilustra de modo muy convincente y enriquecedor, cómo la “tradición occidental” ha construido a oriente a partir de artículos culturales, tales como investigaciones científicas, novelas, libros de arte y un sinfín de manifestaciones científico-culturales desde su propio punto de vista, que va desde lo científico hasta lo religioso, pasando por lo político. Y a partir de éste arsenal cultural entender al oriente como “lo otro”, lo que se vuelve cosa,

Precisamente, será con la inclusión de las aportaciones de los teóricos críticos cuando se logra develar la existencia de un currículum oculto, centrada en la adquisición inconsciente de una serie de destrezas y habilidades que son necesarias para “sobrevivir” con éxito en el sistema educativo y en un futuro en el ámbito de relaciones laborales adultas. La existencia de un currículum oculto paralelo al currículum formal, tiene que ver con las relaciones sociales y las estructuras de poder que se observan en el aula, los fundamentos ideológicos presentes en los contenidos seleccionados, en pautas de comportamiento entre profesor – alumno, sobre todo en expresiones lingüísticas y de significados, presentes en la enseñanza-aprendizaje. La clasificación de individuos, grupos sociales o problemas sociales tiende a confirmar y reforzar las relaciones de dominación generadas estructuralmente, y que actores resueltos, razonables y bienintencionados a menudo contribuyen simplemente por perseguir sus fines subjetivos y sin proponérselo a mantener y reforzar estas relaciones estructurales.(reproducen sin ser concientes que lo hacen)

Es decir, no se trata de “acusar” a los docentes de estar de acuerdo con la reproducción de la desigualdad social, la selección de alumnos capaces y no capaces, sino de reconocer que incluso ellos han internalizado “esos aprendizajes implícitos”, al igual que los padres de familia y otras instituciones como la iglesia, los medios de comunicación, pues son aceptaciones dadas, subjetivadas de lo que se considera la realidad. Lo cual nos indica que el currículum oculto oscila entre el salón de clases y el ambiente social más general.

Éste tipo de prácticas, inconscientes, pueden repercutir en funciones ideológicas, que se materializan por medio de símbolos y códigos que muestran imágenes de “cómo funciona la sociedad”, puesto que el poder ideológico opera implícitamente en el ordenamiento social mismo y en lo que se transmite en el aula a partir de la concepción del currículo, donde tienen injerencia los diversos intereses políticos, de clase, como “instrumento de clase en una sociedad dividida en clases.”¹¹⁰ Es decir, la hegemonía es creada y recreada por el cuerpo formal del conocimiento escolar, así como las enseñanzas encubiertas que ha transmitido y que se siguen transmitiendo en este espacio.

Andando en el tiempo, el estudio del concepto currículum oculto se vio enriquecido a partir de su confrontación con la práctica misma, por medio de técnicas etnometodológicas. Así tras diversos estudios empíricos, se ofrecieron nuevas formas de interpretar tal concepto.¹¹¹

lo que se describe, se construye, se teme, se odia, se admira. De éste modo, al construir *a lo otro*, se construye *el nosotros*, pero en oposición a éste (relación de poder). Por lo tanto se juzga “tiene derecho a serlo porque lo conoce” desde distintas ópticas y a través del tiempo. Así los “ojos de occidente” miran al oriente. erigiendo lo que Said llamó *orientalismo*, que finalmente representa una relación de poder y dominio y que se vuelve hegemónico cuando ésa obra trasciende “tejiéndose” en el tiempo y espacio y la percibimos como realidad, convirtiéndose en una síntesis cultural que hemos asimilado en distintas formas y denominaciones (por ejemplo, presente en *la historia* oficial en las imágenes cinematográficas, etc.) y que seguiremos seguramente alimentando al paso del tiempo... Said, Edward. *Orientalismo*, Editorial de Bolsillo, Barcelona, España 2004.

¹¹⁰ Marx, Karl. *El Capital*, Tomo II, Siglo XXI, México 1992.

¹¹¹ Uno de los estudios pioneros fue el de Phillip, Jackson, *La vida en las aulas*, el cual muestra precisamente el lado oculto del currículum oculto. Será Jackson el que acuñe precisamente este término, al constatar que en la práctica escolar cotidiana hay elementos tácitos, los cuales le permiten afirmar que las escuelas son espacios que preparan a los estudiantes para su futuro papel en los centros de trabajo. Si bien éste autor no ofrece un análisis teórico, del por qué de esto, su estudio sirve para observar como opera el currículum oculto desde el interior y no sólo fuera de las escuelas. De tal modo que esto lleva a diversos autores entre ellos Apple, a rechazar la idea que las escuelas no eran simples “cajas negras” donde no se

iii).- ¿Por qué es oculto el currículum oculto?

El término *currículum oculto*, para algunos autores como Cornbleth, es un término poco preciso, pues “tal idea de un currículum oculto implica más una clase de conspiración que de explicación”.¹¹² Este cuestionamiento es interesante, pues nos lleva a problematizar el por qué se le denomina oculto.

En realidad no existe un consenso frente al concepto currículum oculto (*Hidden curriculum*), de ahí que se le asignen diversos sinónimos: escondido, tácito, marginal, alterno, etc. No obstante, lo importante es descubrir el por qué dichos apelativos. Uno de los autores que más ha trabajado en éste sentido es John Portelli, quien hace una interesante clasificación de los diversos significados de tal currículum:

El currículum oculto, como mensajes *implícitos, pero esperados*, es decir hablamos de un currículum oculto *Intencional*. Esto es, cuando no se desconocen los efectos que pueden provocar ciertos contenidos, valores o comportamientos, etc. Por ejemplo, no siempre los contenidos que se transmiten en las instituciones escolares son inconscientes del todo por el personal docente o administrativo, sino que pueden ser cuestiones realmente esperadas como comportamientos o imposiciones ideológicas que no están escritas en ningún plan curricular pero que igualmente desean ser transmitidas de modo sutil, no obstante la naturaleza impredecible del currículum oculto puede alterar el resultado esperado, como las resistencias a la implantación de tales imposiciones. Tal utilización del currículum oculto puede pensarse como un plan perverso, sin embargo no siempre es así pues lo que se desea ser socializado en las escuelas puede ser intencionado, pero a su vez ser justificado como valores o normas que se deben reforzar “por el bien” de un grupo o comunidad, siendo los protagonistas mismos quienes mayormente estén convencidos de tal ideología (reproduciendo algo de lo que ellos mismos ignoran).

El currículum oculto, como resultados de aprendizajes *no intencionados*. Aquí se hace referencia en concordancia con el punto anterior, donde el currículum oculto permanece velado, porque no es identificado o porque aunque sea identificado no llegue a ser reconocido formalmente.

El currículum oculto, como *mensajes implícitos, pero no esperados*, producto de la estructura misma de la escolarización. Se trata de una estructura oculta que no está reconocida oficialmente constituyendo un curso de instrucción que se mantiene perennemente más allá del control del maestro o del consejo escolar, transmitiendo el mensaje de que sólo a través de la escolarización puede prepararse al individuo para la vida adulta. En otras palabras, aquello que no se enseña en la escuela tiene poco valor, por lo tanto no vale la pena aprenderlo

El currículum oculto *creado* y esperado, por ejemplo los estudiantes no suelen darse cuenta de que se les ha enseñado algo, pero lo perciben, tal surge a partir de reacciones y

podía saber que pasaba en su interior, pero que funcionaban como reproductoras sociales. Será tras la integración de la etnometodología a la investigación sociológica que se enriquece la investigación y se puede “destapar esa caja negra” y saber cómo reproducen las escuelas.

¹¹² Cornbleth, Catherine. “¿Más allá del currículum oculto?”, *Revista de estudios del currículum*, vol.1, No 1, Pomares-Corredor, Madrid, España 1998.

actitudes hacia el currículo formal”.¹¹³ En concreto son tareas latentes y encubiertas que los estudiantes infieren como la base para la obtención de las recompensas y éxito en ese ámbito en particular. (Es decir, cuando el alumno se da cuenta que si hace lo que le pide el profesor –aunque a él no le agrada- puede obtener algo a cambio como buenas notas, simpatizar con el profesor y por ende buen resultado en determinada asignatura).

Finalmente, un aspecto importante en el análisis de Portelli es que en el currículum oculto no tiene que haber sido ocultado de modo intencionado para que sea un currículum oculto, de modo que no siempre el currículo oculto es “una clase de conspiración”

iv) Tres tipos de currículos

Tomando como base estas reflexiones, podemos argumentar que el currículo oficial está materializado a través de un conjunto de actividades prescritas en el proyecto curricular *oficial*, pero esto no significa que represente al currículum real o *vivido* (que se vaya a llevar tal cual en la práctica) ya que en él puede influir enormemente el currículum oculto, toda vez que al tener un carácter “no oficial” representa cuestiones no siempre controladas y, por ello, no planificadas en un contexto real.

Asumiendo tales premisas, es dable conceptualizar tres tipos de currículos: el oficial, el oculto y el real. “Junto al currículum formal de destrezas y enseñanzas intencionadas, subsiste otro de carácter oculto, por tal razón no menos persuasivo, que es responsable de una función oculta de la escuela que está más allá de todas las finalidades sociales, científicas y humanísticas, en cuyo nombre la escuela ha sido ampliamente justificada”¹¹⁴

El *currículum real* contribuye a interiorizar representaciones, creencias, gustos, ideologías, esto es, el saber cultural. En segundo término, induce una transformación de los hábitos como sistema de percepción, pensamiento, evaluación y acción. Esto conformaría un aprendizaje “oculto” en tanto “desconocido” puesto que realmente no se sabe en qué medida afecta este tipo de aprendizaje a los sujetos escolarizados y, por otra parte, opera sólo sobre el terreno de la práctica y de modo inconsciente. Por ello el currículum real, supone la formación del sentido común y conforma parte del aprendizaje. Pero el currículo formal puede ser alterado por el currículum oculto y desviar sus objetivos prescritos, y por ello el currículo vivido: el real, sigue siendo el currículum oficial pero alterado por el currículum oculto, que puede actuar tanto a favor como en contra del currículum formal. Dando como resultado que en la práctica diaria cotidiana se confronten tanto lo oficial, lo oculto, generando un currículo “compuesto” por contradicciones que se reproducen, pero también resisten ciertos lineamientos presentes en los currículos oficiales.

Es, precisamente, en este aspecto contradictorio y conflictual en el cual nos apoyaremos para analizar el currículo oculto, donde lo mismo se expresa el poder y la resistencia, en tanto se genera esa síntesis contradictoria, presente en el currículo escolar, en la realidad misma. Opacidad donde están todas esas cuestiones no explicitadas en el currículo oficial, pero que se manifiestan en el terreno de la práctica Es en ese espacio en donde se

¹¹³ Portelli, John. “Desenmascarar el currículum oculto”, *Revista de estudios del currículum*, vol.1, No 1, Pomares-Corredor, Madrid, España 1998. Pp. 129- 131.

¹¹⁴ Arciniegas Duarte, Orlando. “Sobre el currículum oculto”, *Planiviv*, No 2, Caracas, Venezuela 1982. p. 65.

pueden producir y reproducir efectos no esperados o definidos, pero que son capaces de llegar a *deformar* los propósitos originales -del proyecto oficial-, pues al ser implantados (muchas veces de forma inconsciente) son ajenos a los intereses de los que están implicados en dicho proceso.

Esto permite observar que el currículo no termina con un plan curricular, sino que trasciende hasta los procesos sociales de la vida práctica escolar, donde se presenta un proceso dinámico de interacción humana, involucrando múltiples factores de índole social, valorativa, cultural, pedagógica, etc. Así “el proyecto curricular se encuentra sujeto a la correlación de fuerzas, en tanto que al ser llevado a cabo en la institución suscita tensiones y conflictos académicos, sociales y políticos entre maestros, alumnos y autoridades”¹¹⁵

Al respecto es importante no olvidar que la escuela es un terreno político. Recordemos que en el salón de clases las relaciones sociales entre maestros y alumnos se desarrollan en un ínter juego de intereses y expectativas en relación a la enseñanza misma: en confrontación de ideas, de valores, de intercambios simbólicos, formas de ver al mundo, etc., o, por el contrario, por un reforzamiento de éstos valores, normas, conductas, etc., que llevan a la conservación de cierto orden social dominante, el cual puede ser reproducido por medio de un currículum oculto, transmitiendo mensajes no visibles que *legitiman* formas de observar la realidad, sustentando aquellos valores “pilares de la sociedad” que velada o abiertamente son impuestos a partir de una configuración ideológica, presente en los sistemas educativos. Y todo ello contenido por explícitas o veladas relaciones de poder.

Resulta obvio, entonces, que el curriculum es un área de confrontación entre distintos intereses políticos de los grupos que determinan cual será el currículo oficial, y en la práctica cual será el resultado -generalmente distinto al planeado- donde el curriculum oculto podría ser incluso el currículo real o determinar a éste. Ciertamente el curriculum oculto, por su carácter dialéctico, es al mismo tiempo un espacio de confrontación de intereses distintos y en espacio para la resistencia social ante imposiciones sociales; evidenciando las contradicciones entre la teoría y la práctica. Porque “toda contradicción supone un espacio de conflicto y tensión, que puede asumir mayores o menores niveles de intensidad según la correlación de factores en un momento histórico determinado.”¹¹⁶

¹¹⁵ Ruiz Larraguivel, Estela. “Currículum Oculto y universidades democráticas: acercamiento teórico para su análisis”, *Foro Universitario*, No 69, CISE-UNAM, México 1996, p. 73.

¹¹⁶ Tedesco Juan C. “Crítica al reproductivismo educativo”, *Cuadernos políticos*, No 37, México 1987 p. 67.

Resumen

Podemos señalar que la noción de lo “oculto” en el curriculum viene de su condición marginal; en tanto un subproducto. Es decir, a aquello que no ha sido planificado en los estudios curriculares, permaneciendo en un plano relativamente ignorado, ya sea por inconciencia -desconocimiento del mismo- o por que al conformar parte de un sentido común se configura como “normal”, o quizás porque a pesar de llegar a ser percibido como imposición social, es visto como un *deber ser* incuestionable, para conservar un orden social natural. En otras palabras, el concepto curriculum oculto hace alusión a lo que es aprendido inconscientemente en un contexto como la escuela; lo que permite enseñar la educación moral, una socialización necesaria para el funcionamiento del *microcosmos* que representa el salón de clases y a su vez el sistema social donde éste se inserta. Por lo anterior, es dable sostener que el curriculum oculto representa un conjunto de prácticas, en tanto resultado de la interacción de las relaciones sociales (condiciones particulares de ése espacio). En otras palabras el curriculum oculto –al igual que el poder- no existe *per se*, en las escuelas, sino que se ejerce en una interrelación de poder, en un espacio social como el aula.

Sobre esto, Eggleston ha señalado al curriculum oculto como un aprendizaje para *la supervivencia*. Ya que “todos los alumnos y todos los docentes deben aprender éste currículo esencial si quieren sobrevivir en el salón de clases y lograr siquiera un principio de participación en el currículo escolar”¹¹⁷

En síntesis, el currículo oculto comporta necesariamente una lectura socio-política-histórica del fenómeno educativo, en constante cambio, entonces, en tanto fenómeno social es histórico lo cual ofrece la posibilidad de romper dogmas socialmente impuestos y replantear al hombre como constructor de su proceso educativo, y así desarrollar los instrumentos para comprender los procesos sociales y escolares. Al respecto la teoría crítica del currículo propuesta por autores como Giroux, Apple, entre otros, plantea la necesidad de acabar y confrontar la influencia de las teorías tradicionales de la educación, basadas en la técnica y en cambio exaltar los valores y actitudes basados en las experiencias y conocimientos de los actores educativos (ser conscientes y hacer visibles las prácticas cotidianas para poder cambiarlas) En concreto, establecen que para lograr esto es necesaria la concientización de los maestros hacia su profesión y la ampliación de los espacios de participación al interior de las escuelas, generando estrategias de actuación alternativas.

¹¹⁷ Eggleston, John. *Sociología del currículo escolar*, Troquel, Buenos Aires, Argentina 1980, p. 135.

TERCERA PARTE

CAPITULO V

RELACIÓN EDUCACIÓN-ECONOMÍA: ORÍGENES MODERNOS

A mi juicio, el principal objetivo de un buen gobierno es lograr el bienestar de los pueblos, no imponer un cierto orden en medio de su miseria.

Alexis de Tocqueville

En éste apartado contextualizamos y analizamos aquellos aspectos que vinculan a la economía con la educación. A continuación desarrollaremos algunos tópicos que nos permitan sostener cómo la educación representa una faceta del desarrollo social, donde su interacción con la esfera económica, viene marcada por una orientación social específica. Esta revisión posibilita además analizar y problematizar la vinculación y comunión histórica que existe entre ambas esferas.

i) Historia y desarrollo de la teoría educativa

Ya desde finales del siglo XVIII existían diversos estudios en torno a la vinculación educación empleo, sobre todo en Estados Unidos, donde uno de los principales intereses era desarrollar un tipo de educación, no sólo como un medio para preparar mano de obra, sino como un efectivo método de control social para la creciente clase obrera (sobre todo inmigrante.) Con este objetivo, se había establecido la educación obligatoria cuya importancia residía en “socializar el comportamiento de los pobres urbanos de modo que disminuyeran la delincuencia y los egresos para beneficencia pública y hubiera más seguridad en las calles y se contribuyera a la productividad industrial (...). Las escuelas tuvieron además la función de ayudar a descubrir enfoques *no* socialistas de la reforma educacional con las oleadas de migración de movimientos socialistas de Europa. Las escuelas tenían que dar seguridades de buen funcionamiento del sistema de la libre empresa: había que hacer que los obreros se identificaran con el desarrollo y la salud del sistema. Había que meterle a la gente la idea de que al recibir educación se resolverían los problemas de la pobreza y el desempleo”¹¹⁸

Desde entonces, se hablaba de la educación en términos de eficiencia aplicada en la preparación de los niños para el trabajo futuro. En tales términos, la función de la escuela

¹¹⁸ Carnoy Martín. “reforma educacional y control social en EU”, en *La educación como imperialismo cultural*, Siglo XXI, México 2003, p. 235.

era seguir los modelos de eficiencia, retomados del prototipo industrial, donde, “los mismos inspectores de escuelas se consideraban gerentes de fábrica y se proponían tratar la educación como un proceso de producción en la que la materia prima eran los niños”¹¹⁹ El resultado esperado fue “producir” sujetos, mejor adaptados al sistema, por medio de normas y valores, los cuales al ser internalizados por medio de la socialización reproducían esquemas de comportamiento y de pensamiento acordes al interés del sistema (operando de modo simbólico); conformando así un *sentido común*.¹²⁰

Sin embargo, no hay que olvidar que la educabilización de tales características se produjo en una etapa de despegue industrial en los Estados Unidos, pero, paralelamente a ésta y aún anteriormente, existía un tipo de educación diferenciada para los distintos miembros de la sociedad; allí los hijos de nobles (aristocracia y clase media alta) recibían una educación que les permitiría mantener su estatus social enfatizando la importancia del “hombre cultivado”; en cambio la clase burguesa (comerciantes y profesionales) recibía un tipo de educación más encaminada a acceder a una ocupación profesional. Tales tipos de educación están intrínsecamente conectados a contenidos curriculares precisos, cuyo objetivo primordialmente era el despliegue de un modelo común de “hombre educado”, y sobre todo, la conservación del poder y su legitimación, por medio de un currículo de élite que brindara diferenciación y estatus elevado.

Mientras que, el currículo (orientación educativa) destinado a las masas tenía otros objetivos, cuya definición surgió de una valoración del conocimiento considerado necesario y apto para los nuevos roles ocupacionales de una sociedad industrial. Una característica importante del currículo de las nuevas escuelas primarias para este estrato social fue que *no debía dar, a los pobres, ideas por encima del lugar que ocupaban en la escala social. Antes bien, debía confirmar el sistema existente de estratificación social y asegurar su aceptabilidad y legitimidad*.¹²¹ Un currículo de tales características, debía proporcionar habilidades mínimas (como contar y escribir), para la realización de tareas básicas, pero también era necesario que facilitara el *consenso social*, por medio de la internalización de normas y funciones sociales (carácter simbólico).

Como señala Eggleston, “no es casual que haya sido precisamente la escuela a la que se le haya asignado la responsabilidad de la inculcación de ambos procesos sociales en las sociedades industriales”.¹²²

Al respecto, Ralph Dahrendorf indica que “mientras el currículo de las escuelas para la élite pone el énfasis en el liderazgo, el de la escuela elemental lo hace en la urbanidad, la sumisión y aún el servilismo”¹²³ En este contexto se utilizaba (aún hoy) la escolarización como un medio de clasificación aplicado a los alumnos dependiendo de su habilidad, aptitudes, intereses, etc., de modo que fuese la base para una distinción racional. Todo

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 237.

¹²⁰ En términos de Berger y Luckmann, esto es un proceso o institucionalización de segundo grado, donde el mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es decir, Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por estos, como un proceso mediante el cual las objetivaciones de los procesos (y significados) subjetivos se construyen en el mundo *intersubjetivo* del sentido común. (en) Berger y Luckman. *La construcción...*, pp. 34-35.

¹²¹ Eggleston, John. *Sociología del currículo escolar*, Troquel, Buenos Aires, Argentina 1971, p. 46.

¹²² *Cft.* Eggleston., *Op cit.* p. 47.

¹²³ *Idem.*

esto con la ayuda de técnicas como la basada en tests o *tracking* los cuales garantizaban la “democracia educacional” por medio de medir las capacidades individuales de los alumnos.¹²⁴

En éste sentido, Eggleston señala varios estudios realizados en Estados Unidos en 1947, donde por medio de métodos psicológicos se demostró “científicamente” que las clases altas y medias eran intelectualmente superiores y, por lo tanto, capaces de seguir un currículo específico para éstas; en cambio las clases bajas podrían acceder si eran *capaces* de hacerlo. Quienes aplicaban tales técnicas argumentaban que esto no implicaba una forma de “segregación social, sino simplemente, un intento de señalar quienes tienen mérito y los que no lo tienen, por lo tanto no era una maniobra de separar a los dirigentes de los dirigidos”¹²⁵

Se justificaba así, *racionalmente*, la selección social en aras de un mejor desarrollo educacional, por medio de métodos “científicos”, los mismos que en la actualidad se siguen aplicando en la educación, aunque de modo más perfeccionado, pero sin duda con el objetivo, *medir las capacidades individuales de los sujetos*. Con esto se otorga a las escuelas la misión de proveer un mecanismo de clasificación racional y diferenciar a los estudiantes según sus “vocaciones”.

Al respecto, resulta obvio observar como la educación, de corte utilitarista, tiene una larga historia, la cual en el contexto de la posguerra (1950-60) adquiere una nueva importancia é impulso por parte de los gobiernos.¹²⁶ Con el desarrollo de la educación de masas, a escala relativamente mundial, está será vista como una de las necesidades primordiales del moderno Estado industrial. Como la necesidad de disponer de mano de obra adiestrada, fuerza de trabajo educada y seleccionada que pudiera ocuparse de las tareas impuestas por la economía moderna.

Por lo tanto, fue imperativo y necesario implementar una educación elemental para “todos”, por lo cual se requerían determinados *ajustes estructurales* que tomaran en cuenta los intereses y necesidades de la sociedad, la economía, y con ello una expansión masiva de la disponibilidad y de la duración de la escolarización.

Estos requisitos impusieron posteriormente la introducción de niveles totalmente nuevos en la institucionalización de la escolarización. Uno de los intereses principales era asegurar el acceso generalizado, pero regulando la reproducción de la división del trabajo, lo cual, evidentemente, requería de currículas específicas para las escuelas y para un conjunto más amplio del profesorado. Así, *lo que había que enseñar y las aptitudes de*

¹²⁴ En la actualidad podríamos ejemplificar esto en nuestro contexto a partir de las políticas de evaluación que se llevan a cabo por medio de organismos como el CENEVAL, el cual evalúa sumativamente, es decir le interesan solo los resultados objetivos, sin tomar en cuenta las diferencias sustantivas de quienes evalúa y el porque de sus resultados, así “al meter al mismo saco” a los evaluados no ayuda a mejorar a aquellos quienes no tuvieron buenos resultados , sino sólo logra diferenciar “objetivamente” entre buenos y malos estudiantes, así como a las escuelas en concurso; y no para mejorar los sistemas educativos, ver sus fallas, etc. ya que aquellos que son evaluados negativamente son etiquetados de forma “legítima” justificando con ello su *no* inclusión al sistema educativo.

¹²⁵ Carnoy, Matín. *Op cit.*, p. 239.

¹²⁶ Al respecto hubo un desarrollo de teorías curriculares como la propuesta por Ralph Tyler (1949), el cual desarrolló lineamientos para el currículo, basados en el modelo conductista, pero a su vez se nutrió de la filosofía pragmática fordista-taylorista. En éste tenor otro personaje Taylor ,Frederick (1949) quien también influyó en la relación educación-producción –educación para el trabajo- con su libro *El management científico*, Oikos-Tau, Barcelona, España 1970.

quienes tenían que impartir la enseñanza se convirtieron ámbitos detalladamente regulados por el Estado, a un grado desconocido en épocas precedentes. En este periodo, la distinción entre educación y escolarización adquiere nueva fuerza, toda vez que¹²⁷ “una sociedad diferenciada exigía una base racional para la diferenciación de la fuerza de trabajo, entonces se requiere de un currículo racional”¹²⁸ En éste sentido, Lundgren afirma que la educación se convirtió en un instrumento crucial mediante el cual el Estado podía manejar esta diferenciación tanto *horizontalmente* (entre especialidades), cuanto *verticalmente* (entre categorías ocupacionales y de clase), en una sociedad burocratizada de forma creciente.

Así, tras la instauración de la educación de masas el Estado comienza a pulir sus mecanismos para la producción “ordenada” de su fuerza de trabajo y la reproducción de las relaciones sociales. En este sentido, *la currícula racional era explícita en relación con los valores y propósitos del Estado capitalista*. Es decir, la formación de grupos para la fuerza de trabajo, donde el papel de la escuela como instrumento de reproducción social y cultural empezó a considerarse obvio, no sólo por los políticos y los planificadores de la educación sino a nivel social. Por ello la educación “llegó a ser un aspecto central de la acción del principio meritocrático del liberalismo: un punto de vista según el cual las personas tienen éxito según sus méritos”, y donde “la escuela es un lugar en el que se forja y se prueba la capacidad. Tal principio colocaría a las personas selectivamente en los papeles y ocupaciones en la sociedad según sus capacidades”.¹²⁹

Por supuesto, resistiendo con ello a fuertes conflictos sociales que pudiesen generarse.

En este contexto la escolarización y la educación se constituyeron en pieza clave para la institucionalización de la reproducción social y cultural; algo “dado” y dictado desde el Estado. Al respecto Lundgren menciona que el auténtico concepto de educación de masas requiere que el Estado sea capaz de articular lo que es la educación, con el fin de controlarla y cambiarla. “Dado el control del currículo ejercido por el Estado, podemos hablar de la aparición de un código de currículum oculto”.¹³⁰ Por lo tanto, la investigación educativa pasa a constituirse entonces, más que un interés de los sujetos individuales; en instrumento para el Estado mediante el cual éste organiza sus intereses. En tal sentido, el currículo llega a ser un objeto a controlar (reificación del currículo).

¹²⁷ La escolarización hace referencia a la organización y administración escolar en distintos niveles demográfico, político, económico, social, bajo ciertas políticas educativas específicas o generales, por ejemplo, en un gobierno democrático se garantiza una educación básica: laica, gratuita y obligatoria.

¹²⁸ Kemis, Stephen. *El currículo: Más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid, España 1998, pp. 52-53. Para un mayor acercamiento de la teoría curricular entendida como una relación *positiva* con las necesidades del Estado, véase Tyler, Ralph. *Principios básicos del currículo*, Troquel, Buenos Aires 1970.

¹²⁹ Kemis, Stephen. *Op cit.*, p 53.

¹³⁰ *Ídem*.

ii) La educación vista desde la economía

En el terreno económico la educación ha sido un tema muy recurrente, por lo que en éste apartado hablaremos de autores que hay influido poderosamente en la educación a lo largo del siglo XX. Nos referimos a Frederic Hayeck, Milton Friedman, Marshall, Gary Becker y Theodor Schultz.

Desde la visión neoclásica estos autores construyeron un lenguaje común -entre la esfera educativa y la económica-, considerando al conocimiento como el motor más poderoso de la producción, que permite someter a la naturaleza y satisfacer las necesidades económicas y sociales. Esta influencia, también penetró en la filosofía pedagógica, conocida como Pedagogía industrial (1920). Por lo que podríamos argumentar que el lenguaje pedagógico se ha visto influido por el económico ya desde hace bastante tiempo, cuestión que en la actualidad, quizá más que nunca, se torna relevante, a partir de la incursión de términos evidentemente empresariales en la educación.¹³¹

Retomando la visión economicista de la educación (lo que en su momento postularan David Ricardo y Adam Smith), Fisher observa al individuo como “todo ingreso que puede ser capitalizado”, desprendiéndose de éste un valor económico. En éste sentido, no es nueva la connotación económica -más que un bien social- presente en la educación, por el contrario ha sido una idea ya muy recurrente por los teóricos clásicos y neoclásicos de la economía.

El pensamiento neoclásico ejerció una fuerte influencia entre 1870 y 1930, pero a raíz de la gran depresión de los años treinta en Estados Unidos, la corriente neoclásica sufrió un desgaste de legitimidad social, pues no se ocupó de “matizar” las contradicciones sociales, propias del capitalismo, ni las consecuencias que afectaban a la población (desempleo, pobreza, marginación, etc.) Por lo tanto, éste modelo económico sufrió una crisis de legitimidad, siendo sustituido por el modelo del *Welfare State* o keynesiano.

El Estado Benefactor propuesto por el economista norteamericano John Mainard Keynes, (años treinta del siglo pasado), quien teniendo como marco referencial a la “gran

¹³¹ Haciendo un paréntesis, la lógica de que por medio de la educación se obtengan conocimientos prácticos y rentables no comienza con la implementación del neoliberalismo en el ámbito educativo, sino que ya desde el siglo XVIII –aunque con otros principios de fin humanístico herencia del iluminismo francés- se comienza a gestar un nuevo esquema de sociedad. Al respecto Nietzsche reflexionaba sobre esto y explica que se empezaban a configurar las sociedades modernas, mismas que pasaron por procesos de democratización, y en éste sentido, lo que se entiende por cultura universal. Una totalmente distinta –según el filósofo- a la reservada para las élites, donde se formaban espíritus intelectualmente preparados y dotados para los pensamientos más elevados.

En cambio la cultura “de masas” tuvo otros fines: el fin económico, el político y el científico. El fin económico –el más importante en ésta triada- repercute en la extensión y la ampliación de la cultura, con el fin no de cultivar genios, sino por el contrario aumentar la riqueza personal y colectiva. Según Nietzsche “Es uno de los dogmas preferidos de economía política en los tiempos actuales.” La cultura actual -moderna-, es una sociedad en constante movimiento, por lo que requiere ser una cultura rápida, económica, que cueste pocos esfuerzos y permita la ganancia, por lo tanto la democratización del conocimiento, requiere saberes que al mismo tiempo sean rentables y útiles “la verdadera tarea de la cultura consistiría en crear hombres tan corrientes como fuera posible.” En resumen, Nietzsche señala –ya desde ése entonces- con imponente prospectiva, que muchos de los elementos presentes en la actualidad cómo la lógica del desarrollo del capitalismo tardío se sustenta en la eficiencia, incluso en el ámbito cultural y escolar, dándose por lo tanto una instrumentalización de la cultura gracias a los intereses económicos privados. Friedrich, Nietzsche. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Tusquets, Barcelona, España 1980, Pp. 94 - 95.

depresión” norteamericana de 1929, postuló que el Estado es un mediador en las crisis del capitalismo.¹³²

Tal modelo se caracterizó por ser un tipo de Estado proteccionista en lo económico, apoyando al crecimiento interno del mercado, sustitución de importaciones, impulso al financiamiento directo, fomento a la iniciativa privada nacional, excepción de impuestos a las empresas nacionales y protección arancelaria (impuestos a importaciones), lo que consolidaría al mercado interno.¹³³

Recordemos que la educación en éste escenario, fue vista como una inversión, necesaria para el desarrollo de los países, por lo tanto, es la época en la que se le destinan grandes recursos a éste rubro, lo que condujo a un crecimiento de los sistemas educativos a una escala antes no comparada, incluso en la universidad (antes de élites), generándose un fenómeno de masificación sin precedentes y, a la par, creando las bases para la formación de cuadros profesionales básicos para la burocracia estatal (representado por las clases medias).

Posteriormente, el modelo Keynesiano se enfrenta a periodos de crisis importante (finales de los sesentas) reposicionándose nuevamente la influencia del liberalismo económico.¹³⁴

¹³² Un ejemplo de ello fue el gobierno de Rossevelt en Estados Unidos (*New Deal*) en el cual los ciudadanos aspiraban a tener niveles mínimos de bienestar social, tales como educación, salud, vivienda, seguridad social, etc. Vistos más como un derecho ciudadano y no como un privilegio de pocos.

¹³³ Al respecto comprendemos el Estado no como sólo, un agente en la lucha de clases, sino también como un mediador de la “crisis fundamental” del capitalismo, porque promueve la acumulación del capital y al mismo tiempo promueve su acumulación y legitimidad, por lo tanto ejerce un papel central como mediador de la crisis del capitalismo. En resumen, el Estado como pacto de dominación y como sistema administrativo autorregulado. “el Estado es un sistema autorregulado, es un conjunto de bases y dispositivos legales y de instituciones formales que se cristalizan históricamente en la sociedad capitalista.”. Offe, Claus, citado en Torres, Carlos Alberto “Estado, privatización y política educacional”, *Cuadernos de pedagogía*, No 1, México 1998, p. 12.

¹³⁴ En los procesos histórico-sociales hay cuestiones que permanecen de forma constante y hay algunas otras que son reemplazadas por nuevas o que incluso dejan de ser importantes en determinados momentos históricos, y que pueden resurgir en otros, tales cuestiones pueden ser tan simples como las modas, ciertos valores, tradiciones, costumbres, o incluso corrientes filosóficas, y teóricas, etc. Estos cambios y permanencias sociales, dentro de la corriente marxista corresponden a la dialéctica, es decir, pueden ser procesos originales pero al mismo tiempo repetitivos en la historia.

iii).- El problema de la sociología y el currículum

Las ideas más influyentes en la sociología estadounidense posterior a la segunda guerra mundial estaban muy apegadas a los planteamientos durkhemianos,¹³⁵ tradición que en gran parte será retomada por Talcott Parsons. Una de las principales preocupaciones teóricas heredada de Durkheim, era el problema del “desorden” social y moral derivado de los cambios sociopolíticos (anomia). De cara a esta problemática, la educación adquiere un papel social fundamental para garantizar la cohesión moral de la sociedad. Tal que los sociólogos positivistas identificaban a la escuela como la institución más idónea para asegurar la preservación de los valores morales y por extensión el control social.

El impacto de estas influencias teóricas estructural-funcionalistas prevaleció y se desarrolló en Estados Unidos de manera predominante, sin embargo será a finales de los años cincuenta y principios de los sesenta que las ciencias sociales, en especial la sociología y la economía, adquieran un importante rol para convertir el estudio de la educación en un esfuerzo científico.¹³⁶

En las postrimerías de la segunda guerra mundial y en plena consolidación de los estados de bienestar, Estados Unidos y la Unión Soviética iniciaron la “ guerra fría”, uno de cuyos aspectos cruciales fue “la batalla por la producción”(sumado el control ideológico). Según Karabel y Halsey “los Estados Unidos se enfrentaban en una lucha no sólo ideológica, sino material con su contraparte oriental, donde uno de los retos era salir del trastorno de la depresión y la guerra, superar el impresionante progreso material y tecnológico de su rival soviético. El desarrollo de armamentos nucleares había proporcionado una prueba impresionante de que la superioridad tecnológica podría convertirse en predominio militar. Ambos países se preocuparon (por consiguiente) de sus sistemas educativos con el fin de producir una pléyade adecuada de científicos e ingenieros; con ello se incrementó el interés tradicional por los *recursos humanos*”.¹³⁷

Con el lanzamiento del *Sputnic* en 1957, símbolo de la supremacía científica soviética, se inicia una competencia que abarcó varias esferas, como, la política, militar y económica. Allí la educación se convierte en una faceta del desarrollo social, y por lo tanto de gran relevancia. No es casual entonces el gran impulso a la educación en ese período por parte de los gobiernos a escala mundial, sobre todo de estos dos países en los cuales “la misma supervivencia puede depender del uso más efectivo que se haga de los recursos intelectuales de la nación (norteamericana).”¹³⁸

Por ello el empeño en enfatizar la importancia de educar al talento potencial es

¹³⁵ En 1937, Parsons publica su libro *La estructura de la acción social*, en la cual daba a conocer algunas de las grandes teorías europeas a los Estados Unidos: Durkheim, Weber y Pareto. Cuestión que marcó durante mucho tiempo la influencia de estos teóricos en la sociología norteamericana. (en) Rizter, George. *Teoría sociológica clásica...*, p. 61.

¹³⁶ Científico, en este sentido se utiliza para designar un tipo de conocimiento que se desarrollará a partir de los postulados básicos de la teoría de la ciencia. Postulados que se centran más en la efectividad de la acción que en la construcción del conocimiento propiamente dicho.

¹³⁷ Karabel, J y A. Halsey. *Poder e ideología en educación*. Nueva York, Oxford University Press 1976, p. 14.

¹³⁸ Karabel y Halsey, *Op cit.*, p. 15.

determinante. Como se ha indicado, la investigación educativa estadounidense en los años cincuenta estuvo predominantemente marcada por la teoría funcionalista, lo cual también se conoció como: *funcionalismo tecnológico*. “Nuestra era exige ejércitos de técnicos especializados y de expertos profesionales, y el sistema educativo se dedica cada vez más a la tarea de preparar a estos hombres”.¹³⁹ Desde este punto de vista, la expansión y la diferenciación creciente del sistema educativo fue determinante para el progreso de los gobiernos, por lo que fueron necesarias habilidades más complicadas, las cuales sólo podría proporcionar la educación superior. Es importante señalar que el interés del Estado hacia la educación de masas coincidió con un periodo de enorme crecimiento del gasto público, el que se reflejó tanto en la educación básica cuanto en la profesional en los años cincuentas y sesentas, sobre todo, en los países miembros de la organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE).

Hay que precisar, además, que la sociología funcionalista ofrecía el marco teórico idóneo que requería la investigación educativa en un escenario donde el Estado de bienestar reflejaba un desarrollo social, sostenido por el “capital humano” y donde la educación tenía un papel primordial en la formación de tal capital. Una de las principales preocupaciones era entonces “dotar” a la educación de *neutralidad valorativa*, es decir, proporcionarle una visión científico-técnica, donde se aplicasen los planteamientos de la ciencia: objetiva, apolítica, neutra. Según esta óptica, surge un tipo de *pedagogía industrial*, como teoría de la escuela para una sociedad industrial democrática,¹⁴⁰ la cual le dotaba el sentido pragmático que se requería. Es decir, se enfatizaban los aspectos de eficiencia y productividad sobre aquellos que se relacionan con procesos de conocimiento o de desarrollo personal.

Otra de las funciones que se asignó a la escuela fue la de ser un medio para motivar a los individuos a conducirse apropiadamente en la sociedad por medio de valores compartidos, los cuales llevaban al consenso e integración social. Considerando tales perspectivas se puede sostener que dichos procesos de escolarización y poder no fueron sino una nueva forma de dominación racional.¹⁴¹ Recordemos que “a menudo, el funcionalismo moderno proyecta de sí mismo la imagen de una doctrina política e ideológicamente neutral. Se considera por encima de la política y del partidismo, y en tal medida, *libre de valores*.”¹⁴²

En este contexto los gobiernos de los países industriales trataron de aplicar sistemáticamente las investigaciones sociales a decisiones de carácter público, así se dieron vínculos entre el gobierno y las ciencias sociales, “mismas que *perdieron* cierta libertad de investigación al depender del financiamiento estatal”¹⁴³ Lo anterior es sin duda una

¹³⁹ *Ibid.* p. 16.

¹⁴⁰ Para un mayor desarrollo de este tema véase Appel, Hans Jürgen. *Teoría de la escuela para una sociedad industrial democrática*, Salamanca, Atenas 1974.

¹⁴¹ *Cfr.* Max, Weber, *Economía y sociedad*, FCE, México 1999., Weber analiza diversos modos de dominación, los cuales se articulan con estructuras de poder.

¹⁴² Gouldner, Alvin, *La crisis de la sociología occidental*, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina 2000, p 308.

Al respecto es interesante rescatar parte del trabajo del filósofo español Adolfo Sánchez Vásquez “la ideología neutralidad ideológica” en la cual el filósofo manifiesta que no existe una ideología neutral, sino que toda ideología se conecta con algún tipo de valor, un ideal, un fin, por lo tanto aquellas teorías que se jacten de tal cosa en el fondo están siendo paradójicamente ideológicas.

¹⁴³ Karabel y Halsey, *Op cit.*, pp. 9-23

declaración polémica y ha sido una cuestión que desarrollaron ampliamente autores como Karabel, Halsey, Gouldner y Mills. Estos autores argumentaron (*grosso modo*) que al gobierno establecido le interesaba definir a las ciencias sociales como apolíticas, y a la ciencia social organizada (funcionalista-positivista) como una extensión del servicio público, donde los problemas son totalmente técnicos, y el papel del científico social es el de un asistente que debe hacer funcionales las instituciones de gobierno.

Ciertamente, para ellos, las ciencias sociales no tenían independencia en la investigación, lo que entre otras cosas hizo prevalecer un sólo paradigma en la ciencia social: el positivista.¹⁴⁴ Empero, “aquellos que proporcionan los mayores recursos para el desarrollo institucional de la sociología son precisamente los que más distorsionan la búsqueda del conocimiento”.¹⁴⁵

En la retórica ofrecida por el Estado benefactor se cree realmente en la educación como un principio desde el cual la ciudadanía ejercería un poder para contrarrestar la estratificación social de clases, donde la posibilidad de tener una sociedad más igualitaria sería un hecho, siempre y cuando los individuos por medio de méritos propios fueran aptos para escalar puestos de acuerdo a sus capacidades individuales, de lucha, etc. El concepto de movilidad social asociado a la oportunidad educativa fue clave en este sentido.

Al respecto, la apología de la teoría parsoniana de la *clase como sistema social*, afirma que “el sistema educativo es un microcosmos del mundo laboral adulto, y la experiencia en él constituye un campo muy importante de actuación de los mecanismos de socialización de la segunda fase (la primera es la familia) de la especificación de las orientaciones de su rol”.¹⁴⁶

En esta concepción del sistema social, Parsons analiza la relación entre escuela y sociedad en un marco de justificación del orden existente, ya que, las sociedades se distinguen en función de sus grados de complejidad y modernidad, y tal complejidad requiere un sinnúmero de funciones complementarias que deben ser desempeñadas por diversos individuos. Para asegurar que los individuos *más capaces* se hagan cargo de las funciones más esenciales, se ofrece un sistema de recompensas diferenciales que los atraiga hacia ellas, así como una serie de mecanismos que permitan la selección de *the right man, for the right place*, donde el más importante de estos mecanismos es la escuela.¹⁴⁷

Por lo tanto la desigualdad social, según esta teoría, es necesaria en una sociedad

¹⁴⁴ Según Gouldner: “en sus escritos más recientes, Parsons ha expresado con creciente franqueza su apoyo a la regulación gubernamental de la economía y en general a cierta versión del Estado benefactor” (en Gouldner, Alvin. *Op cit.*, p. 315.

¹⁴⁵ Karabel y Halsey, *Op cit.* p. 14

¹⁴⁶ Talcott, Parsons. “El salón de clases como sistema social: algunas de sus funciones dentro de la sociedad norteamericana” en Antología José Gómez Villanueva Comp.: *el debate social en torno a la educación UNAM-ENEP*, Acatlán, México -s/f., pp. 41-63.

¹⁴⁷ Bajo esta lógica el niño aprende en la escuela a ajustarse a un sistema específico-universalista-adquisitivo, donde es sometido a reglas iguales y válidas para todos y a un sistema de recompensas diferenciales según el logro, aprendiendo la justicia de esas gratificaciones diferentes para logros diferentes e interiorizando la motivación del logro.

diferenciada, puesto que cada quién se gana el lugar donde quiere estar, por sus propias capacidades. El problema y la consecuencia práctica es que serían los individuos -y no la sociedad- quienes repercuten en sus propias oportunidades o desventajas sociales. En el fondo ésta teoría justifica la segregación social, en cuanto a que es necesaria para la propia lógica del sistema social capitalista.¹⁴⁸

Tomando en cuenta que la educación ha sido un aspecto muy importante para la economía en la sociedad moderna (desde el siglo XVII), será en el contexto de la postguerra cuando tal vinculación se convierta en un problema profusamente investigado. Así, una de las versiones de *la teoría del capital humano*, con Theodor Schultz, ofrecía una propuesta que vinculaba a la educación con el trabajo, cuya tesis principal fue el “considerar a la educación como una inversión en el ser humano”. Es decir, como una forma de “capital”, que reduce a variables los conocimientos pudiéndolos medir con técnicas más precisas. Asignándole, por lo tanto, a la educación, una función pragmática, acorde con la sociedad industrial.

En este sentido la escuela adquiere una importancia fundamental como institución clave para la adquisición de estatus (posición en función de asignación y distribución de roles sociales), con lo cual la meritocracia deja de ser sólo un principio de legitimación ideológica para adquirir una dimensión hegemónica. Es decir, que se cree realmente en ella para lograr la igualdad y movilidad social. Esto generó nuevas expectativas y demandas sociales, a lo que los gobiernos tuvieron que responder invirtiendo más en educación.

Sin embargo, un gasto de tales dimensiones necesitaba demostrar su eficacia. De ahí que la teoría del capital humano tuvo una acogida entusiasta. La tesis principal de esta teoría fue que, al invertir en sí misma, la gente puede ampliar la gama de opciones a las que puede tener acceso, siendo ésta la única manera que tienen los hombres para aumentar su bienestar, pues además al hacerlo no sólo incrementa su productividad individual, sino que también se crea la base técnica del tipo de fuerza de trabajo necesaria para un rápido crecimiento económico.

La teoría del capital humano resultaba entonces acorde con las formas del funcionalismo tecnológico, ya que ambas enfatizaban la *función técnica* de la educación y el uso eficiente (racional) de los recursos humanos.

Así, la educación adquiere no solamente un enorme poder estructurante, sino también una carga de legitimación importante, siendo un instrumento de la política educativa en la consolidación de los Estados de bienestar. En este periodo histórico la sociología funcionalista (de la educación en particular) estuvo orientada al desarrollo teórico-empírico en la que el principal objeto de estudio sería la relación entre educación y empleo.

Ahora, entre los efectos que se generaron a partir de esto fue, sin duda, la movilidad social a escala individual, la cual bajo esquemas de competitividad según capacidades, era un aliciente para que los sujetos invirtieran en sí mismos, por lo tanto, si había que pagar por la educación como medida de éxito laboral esto sería un sacrificio que aún las clases bajas podrían hacer.

Otro aspecto importante, aunado a las políticas sociales, fue la modificación de las currículas escolares, las cuales tendrían cada vez mayor concordancia con los

¹⁴⁸ Recordemos que precisamente uno de los pilares en los que se sustenta la filosofía positivista en el individualismo, de ahí que diversas teorías de ésta misma línea prime esta máxima.

requerimientos diferenciados de las relaciones y contenidos del mercado de trabajo a los que servían. Debemos tomar en cuenta, entonces, que para que la gran inversión educativa en este contexto diera resultado, era imperativo aplicar currículos adecuados a los objetivos que se deseaban obtener. Entre estos objetivos está el hecho de construir currículos bajo las condiciones de un sistema educativo cuya estructura y características ya vienen establecidas por el Estado, en una relación que responde a dos cuestiones: *para quién y para qué*.

En este sentido es, sin duda, indispensable analizar los postulados de Tyler respecto a la elaboración curricular, quién guió su investigación y desarrollo de técnicas pedagógicas conforme a los requerimientos del Estado en materia educativa. Bajo esta óptica, la teoría curricular se basó primordialmente en *visualizar al empleo como elemento regulador básico de las necesidades de formación*. Es decir, la tarea principal de la educación es formar profesionales con un sentido de capacitación técnico-cognitivas mínimas que le permitan un eficiente desenvolvimiento en el empleo, al margen del desarrollo formacional el cual no se considera por esta visión como indispensable. Pero como “las concepciones económicas se encuentran subyacentes en la conformación del ámbito curricular se trató de redefinir los contenidos de la enseñanza para seleccionar aquellos que son necesarios para obtener un empleo” (visión utilitarista y rentable de la educación, muy en boga hoy en día).¹⁴⁹

iv).- Crisis de la sociología occidental, impactos sobre el sistema educativo

Es importante detenernos aquí en lo que Gouldner denominó *crisis de la sociología occidental*, pues tal cuestión marcó el inicio del desarrollo de teorías alternativas a la estructural-funcionalista, y también tuvo un significativo impacto sobre la educación. Por lo mismo, consideramos importante abordar tal cuestión, pues es en éste escenario en el cual surgen las teorías del conflicto, las cuales representaron un giro paradigmático o una visión alterna en la sociología norteamericana, (precisamente en el momento en el cual la teoría parsoniana se encontraba en crisis). Situación coyuntural, reforzada por el surgimiento de algunos movimientos sociales a escala mundial, lo cual precipitó tal ruptura con la sociología predominante en Norteamérica y permitió el desarrollo posterior de teorías como la reproducción y la resistencia en Inglaterra y Estados Unidos.

Para los Estados Unidos en la etapa de posguerra (Mediados del siglo XX) fue necesario perfilarse como el país más poderoso del mundo; por lo que invirtió en educación como nunca antes. Esto como una completa estrategia de desarrollo político-militar y económico, en función del aumento material de bienes de producción y consumo. En este contexto, los esfuerzos educativos fueron resultado de la transformación de la estructura de calificación de los recursos humanos, como condición necesaria para el desarrollo en general. Por ello, bajo esta óptica, los esfuerzos educativos no sólo fueron medio, sino un fin del crecimiento económico y (como se ha indicado), también representó un mayor poderío político tras el advenimiento de la guerra fría, pues era urgente constituir una nación fuerte, donde el desarrollo científico-tecnológico reflejara “la buena salud” de la nación.

No obstante, entre los años cincuenta y sesenta se presentan en la escena mundial, significativos y decisivos procesos de lucha *anticolonial* (África) y *antiimperialista* (América Latina), fruto de la exigencia de reivindicaciones nacionales expresadas en las

¹⁴⁹ Kemis, Stephen, *El currículo: Más allá de la teoría de la reproducción...*, Pp. 56-57.

grandes movilizaciones sociales, que marcaron época. Ello como un reflejo más de las *discontinuidades* sociales, y como constatación material de que las sociedades no siempre tienen un desarrollo lineal y pacífico. Por el contrario, los movimientos antiimperialistas mostraban los conflictos latentes que se preparaban al margen de la historia de las potencias mundiales, con Estados Unidos a la cabeza.¹⁵⁰

Regresando al aspecto teórico, podemos señalar que tales conflictos mundiales lejos de reflejar a una sociedad en permanente equilibrio y consenso (como subrayaba la versión oficial de la sociología estadounidense) significaban que los procesos sociales no podían explicarse más desde una concepción como ésta. Por el contrario, como sostiene Alvin Gouldner, se presentó *una crisis de la sociología occidental*.

La tesis de Gouldner es importante en tanto intenta explicar como el funcionalismo parsoniano enfrentó una seria crisis en sus planteamientos y en su capacidad explicativa respecto a una supuesta sociedad armónica, lo cual redundó en un *giro paradigmático* que, a su vez, dio origen a nuevos planteamientos teóricos como los de las teorías del conflicto (y posteriormente de la llamada *nueva sociología de la educación*) Tal suceso vio el resurgimiento de varias reformulaciones elaboradas desde el marxismo, la fenomenología y la teoría interaccionista y también evidencio la controversia entre marxistas y funcionalistas en Estados Unidos, o dicho en otras palabras entre “la vieja y la nueva sociología” de la educación ,por ejemplo, en Gran Bretaña, la cual según Gouldner fue lo suficientemente intensa como para haber creado algo parecido a una crisis en la investigación educativa”.¹⁵¹

Dichas “discontinuidades sociales”, a escala planetaria, representaban también una crisis, rechazo y agotamiento de ciertos de valores,¹⁵² los cuales según Gouldner, “no se podían explicar ya desde la óptica funcionalista parsoniana”. toda vez que “las crisis en un sistema apuntan a cambios que pueden ser permanentes y producir una metamorfosis básica en el carácter total del sistema. Cuando un sistema pasa por una crisis, es posible que pronto deje ser lo que era; puede cambiar radicalmente. Sin embargo los sistemas cambian siempre y de manera continua, pero no significa que se hallen en crisis, para que esta suceda se requieren cambios importantes que acarreen conflictos agudos, tensiones y costos elevados para el sistema en que tienen lugar, esto es en esencia lo que afirmo de la teoría funcionalista y la sociología occidental en general”¹⁵³

Es importante observar que cuando en la sociedad se presentan cambios, estos se desarrollan como acontecimientos *coyunturales*, esto es, donde se amalgaman y presentan diversos elementos sociales de manera excepcional, dando paso a momentos históricos

¹⁵⁰ A finales de los años cincuentas y principios de los sesentas el mundo acudió al surgimiento de significativos movimientos sociales, representando y evidenciando el antagonismo de clases, razas, naciones, etc. Ejemplo de esto, fueron los conflictos en las relaciones entre blancos y negros, donde la lucha por los derechos civiles de estos últimos fueron tema de gran importancia para ciertos sectores sociales de la sociedad norteamericana, con la figura de Martin Luther King como líder del movimiento. Otros acontecimientos fueron, sin duda, la revolución cubana, la guerra de Vietnam, las luchas sindicales, los movimientos estudiantiles a escala mundial (1968), las luchas feministas, las protestas contra el franquismo español, etc., donde el elemento *crisis* no sólo está presente sino que es evidente.

¹⁵¹ Gouldner , Alvin, *Op., cit.* p. 7

¹⁵² Un ejemplo claro de las crisis de valores y resistencia a estos se presentaron en el arte en la llamada cultura *underground*, *beat*, *hippie*, etc. Para un mejor acercamiento a este tema ver: Moffi, Mario. *La cultura underground*, Vol 1, Anagrama, Barcelona 1975.

¹⁵³ Gouldner, A., *Op cit.*, p. 315.

particulares. En tiempos de crisis social, la realidad muestra una cara contradictoria que puede llegar a polarizar a las sociedades y en caso extremo dar paso a un reordenamiento de tipo revolucionario posibilitando la modificación de estructuras sociales. “En las coyunturas se intensifica la lucha por el poder político, esto provoca que en las coyunturas procesos de variada naturaleza (económicos, sociales, políticos y culturales) se fundan en el campo de la política”.¹⁵⁴

Los referidos sucesos sociales (mundiales macroregionales) llevaron al surgimiento de nuevas teorías que intentaban explicar estos procesos (teoría del conflicto), en tanto marco alternativo de investigación sociológica, la cual tiene como premisa una autoconcepción previa del investigador en tanto “comprometido” (no libre de valores). Por ejemplo, según algunos autores, como Mannheim, Gouldner y Halsey,¹⁵⁵ el factor *identificación* intergeneracional fue importante para que el radicalismo estudiantil en defensa del compromiso activo de la *nueva izquierda*, se identificara con la teoría del conflicto, en tanto una alternativa al funcionalismo.

Al respecto Robert Nisbet afirma que “el elemento *crisis* es el resultado de un conflicto de valores, percepción de sistemas de ideas. La crisis es inseparable del impacto de alguna nueva condición sobre la atención humana, atención que puede haber estado adormecida, subordinada, incluso marginada por el hábito y la costumbre (...). Cuando los conflictos de valores y sistemas de ideas son suficientemente intensos, las consecuencias son extraordinarios cambios, se hecha a un lado lo viejo y habitual, y lo nuevo se convierte en dominante, se experimentan nuevas formas de libertad de florecimientos culturales.”¹⁵⁶

Entre estas nuevas manifestaciones, la nueva izquierda o nuevo radicalismo fueron un fenómeno social de impacto mundial. Su principal característica estuvo determinada por el carácter mayoritariamente estudiantil y por su variedad heterogénea de inclinaciones políticas e ideologías. Estos nuevos actores sociales se autoproclamaban *utópicos*, porque en ellos prevalecía la creencia de la creatividad en lugar del consenso, se oponían a ser simplemente adaptados e integrados a las instituciones dominantes, en general representaban como señala Nisbet- *una crisis de valores (intergeneracional) y de sistemas de ideas*. Esto también se vio reflejado en su abierta desconfianza y crítica de la teoría social funcionalista por ser considerada como parte del *status quo*.

Precisamente, uno de los lemas que refleja el radicalismo de estos jóvenes era el *no confíes en alguien que tenga más de treinta*. Sin embargo, no hubo una suerte de nihilismo total en la juventud, pues también ciertos grupos estudiantiles eran conscientes que si se querían emancipar de los *hombres de la vieja sociedad*, era necesaria la creación de una contracultura, incluyendo nuevas teorías sociales y esto no era posible sin una crítica seria de las teorías sociales dominantes.

Gouldner afirma que aun cuando esta nueva izquierda era demasiado joven para haber creado su propia teoría social, ejercían presión intelectual, desaprobando y resistiendo contra la teoría “tradicional”, mientras que sentían admiración por *el joven Marx*, como búsqueda de un símbolo de radicalidad y de una teoría que pudiera corresponder a la

¹⁵⁴ Osorio, Jaime. *Fundamentos del análisis social...*, p. 74.

¹⁵⁵ En Karabel Y Halsey, *Op., cit.* p. 16.

¹⁵⁶ Nisbet, Robert. “El problema del cambio social” en *Cambio Social*, Alianza Editorial, Madrid 1972, Pp. 40-43.

nueva estructura de sentimientos.¹⁵⁷

La versión teórica del funcionalismo tecnológico que dominaba a la investigación educativa, generada en los años 50', era particularmente impropia como para resultar llamativa a los sociólogos de la nueva izquierda, cuyo impulso antijerárquico los llevó a dudar de las explicaciones “tecnicistas” acerca de la necesidad de la estratificación educativa y social. Además, el no reconocimiento de los conflictos en la teoría funcionalista no podía corresponder ni a las vidas privadas de los nuevos izquierdistas, ni a los acontecimientos que se registraban en la sociedad que los rodeaba”.¹⁵⁸

En este sentido, la Escuela de Frankfurt (teoría crítica) fue una alternativa teórico-ideológica importante. Forjándose entonces, en la investigación educativa un renovado apoyo al *compromiso activo*, en contraposición a la llamada teoría *tradicional*,¹⁵⁹ neutral y desvinculada socialmente, porque “existía el anhelo de una teoría capaz de interpretar y comprender la complejidad del mundo”¹⁶⁰ Si bien al principio no hubo una articulación teórica importante, con el tiempo se desarrollaron interesantes alternativas, sobre todo en Inglaterra con teóricos como Ralph Darendorf, John Rex, Basil Bernstein, Raymond Williams, Paul Willis, en Francia con Pierre Bourdieu, Jean C. Passeron, Louis Althusser, Christian Baudelot, Roger Establet, y en los Estados Unidos con Wright Mills, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Michael Apple, Henry Giroux, entre otros.

¹⁵⁷ Según Gouldner, “los radicales suelen satisfacer sus necesidades a este respecto mediante el marxismo vulgar, engullido a toda prisa .el retroceso a un marxismo no reelaborado es un acto de desesperación en el menor de los casos los marxistas norteamericanos han aplicado la teoría marxista sin profundizarla”

¹⁵⁷ Karabel y Halsey, *Op cit*, p. 55

¹⁵⁸ *Ibidem*.

¹⁵⁹ Para Gouldner, el funcionalismo es conservador básicamente por su posición frente a las instituciones de su propia sociedad: Una teoría es conservadora en la medida en que considera a esas instituciones como dadas y, en lo esencial inmutable ;propone remedios que permitan mejorar su funcionamiento, en lugar de concebir alternativas para ellas; no anticipa un futuro que pueda ser mejor que el presente, que las condiciones ya existentes; y explícita o implícitamente, aceptar lo que existe o resignarse ante ello, en lugar de cambiarlo (...) El espíritu conservador del funcionalismo se expresa, pues, tanto en su resistencia a empeñarse en la disensión o la crítica social como en su simultánea disposición a contribuir a resolver los problemas sociales dentro del contexto, del *status quo*.

¹⁶⁰ Gouldner, Alvin. *Op. cit.*, p. 56.

v).- El ocaso de la teoría parsoniana

Considerando estos movimientos teórico-sociales, podemos entender el contexto en el que la estabilidad y cambio social se vieron empíricamente confrontados por diversas manifestaciones de descontento social. Proceso que presentaba a los ojos de los teóricos radicales como la evidencia de los cambios y discontinuidades en las sociedades; fenómenos que permitieron reformular, debatir ó articular a las teorías sociológicas en general, considerando al actor social como parte intrínseca en la construcción de la teoría social, la cual debía, por lo mismo, ser capaz de ofrecer una explicación de los cambios que se suscitan en la realidad social.

Precisamente, en 1960 Parsons se encuentra en el centro de la controversia, pues *la teoría del sistema social* no prestaba mayor atención al problema del cambio social, representando ciertamente un foco de tensión teórica. Si bien la teoría del sistema social parsoniana enfatizaba los procesos de automantenimiento del orden, donde el “desorden” no tiene cabida, y en el que el sistema mismo es capaz de absorber y anular “los choques”, los cuales además de deben evitar a toda costa. No obstante, el esfuerzo parsoniano por explicar el cambio social a partir de su *teoría evolucionista* (1960) no fue suficientemente convincente para sus opositores, pues según Darendorf -uno de sus críticos-, éste “sólo se centraba en el aspecto positivo del cambio social antes que el lado oscuro del mundo moderno”.¹⁶¹

En suma, la teoría del sistema social desarrollada por Parsons era, como señala Gouldner “una máquina de movimiento perpetuo, donde los conflictos y tensiones derivados de la vida social, no son necesarios, su sistema es eterno. Pero ¿acaso la formulación parsoniana de que el cambio se produce superando una resistencia no es una forma tácita de que el cambio tiene lugar mediante un conflicto?”¹⁶² Aunque finalmente Parsons trató de integrar en su teoría el cambio social, no fue posible hacerlo dado “su interés por las estructuras estáticas”. Es decir, el cambio para Parsons debía darse a partir de la estructura misma.¹⁶³

La crisis en la teoría funcionalista fue un momento coyuntural que permitió el desarrollo de alternativas teóricas en esos años; alternativas capaces de explicar el conflicto social presente, donde los actores sociales tenían preeminencia sobre algunas de sus instituciones.

Es al calor de estos procesos donde se puede inscribir y contextualizar el surgimiento de la “nueva sociología de la educación”, resultado –entre otros- del replanteamiento teórico marxista tanto en Estados Unidos cuanto en Inglaterra y Francia.

¹⁶¹ Ritzer, George. *Teoría sociológica clásica...*, *Op.cit.*, p 419.

¹⁶² Gouldner, Alvin *Op.cit.*, 325-7

¹⁶³ Según Gouldner, en algunas partes de la teoría, Parsons cambia su concepción, sobre todo en la obra *Teoría evolucionista* donde afirma que el cambio social tiene lugar en parte mediante el desarrollo de ordenamientos y estructuras nuevas y específicos para llevar a cabo determinadas funciones. Incluye el concepto *diferenciación* para explicar la creación de una nueva unidad, la cual representa una pérdida y una amenaza para la anterior, donde se creará una resistencia, con el resultante *conflicto social*.

CAPITULO VI

RELACIÓN EDUCACIÓN-ECONOMÍA EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL

La ideología del dominio del mercado mundial o ideología del liberalismo reduce la pluridimensionalidad de la globalización a una sola dimensión de modo monocausal: el mercado.

Ulrick Beck

Introducción

En el presente apartado observaremos las nuevas características que adopta la relación educación-economía prácticamente desde la década de los ochenta (siglo pasado) debido al impacto del modelo neoliberal en la política económica global.¹⁶⁴

Será en este marco, donde el conocimiento represente uno de los principales recursos de la sociedad, tal que se habla de la *sociedad del conocimiento*,¹⁶⁵ cuya principal característica está determinada por procesos de acelerados cambios sociales, políticos, económicos y tecnocientíficos (muy similar al que se produjo en la revolución industrial). Al respecto Michel Crozier señala que “la cultura ya no es privilegio de minorías favorecidas, sino se ha convertido en un instrumento esencial de acción en un mundo racionalizado que sólo puede ser dominado por medio de la utilización de modos de razonamiento que necesitan un aprendizaje cultural”¹⁶⁶. Claro está, como herramienta eficaz en la sociedad del conocimiento y en sociedades realmente desarrolladas.

Este momento histórico tiene características muy concretas: está basado en el saber, en el conocimiento y en la información, entendiendo que el conocimiento es la información *asimilada* por las personas. Es decir, la “materia prima” es la información y el producto es el conocimiento. Esto en un contexto mundial de redes informacionales, las cuales serían el vehículo; llamadas “carreteras de información” *que llevarían al progreso de las*

¹⁶⁴ Entendemos por neoliberalismo a un tipo específico de modelo político económico, en el cual el Estado tiene menor injerencia en la economía y de esto se desprende el libre tránsito de mercancías, capitales y personas, de modo que se disuelven las barreras y trabas del Estado (sean continentales, nacionales o regionales). Como consecuencia éste intercambio económico regido por el libre mercado indudablemente influye no sólo con las barreras artificiales de las fronteras económicas, sino fundamentalmente con las formas de organización política y social de las diferentes comunidades, y muy en particular en las formas de interacción cultural que tienen que adaptarse a dichos cambios.

¹⁶⁵ Éste término lo retomamos de Castells, Manuel. *La era de la información*, (3 vols.) Alianza, Madrid, España 1998.

¹⁶⁶ Michel Crozier, *La sociedad bloqueada*, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina 1972, Pp. 149-150.

naciones. Sin embargo, no todo es tan dinámico, puesto que la información no es una especie de *maná* que cae del cielo para alimentar por igual a los hombres del planeta.¹⁶⁷

Ciertamente, el conocimiento es un elemento fundamental en la sociedad actual, pero también es cierto que no todos los hombres tienen acceso a este. Por lo que en tal escenario no sólo existe una división social por clase, sino que ahora de manera significativa también por conocimientos. Por lo tanto, el capital intelectual es una forma de diferenciación social, económica y cultural, lo cual lógicamente tiene tanto repercusiones sociales cuanto individuales, pues las sociedades actuales (centrales o periféricas) se organizan en función del *saber* del que dispongan las organizaciones y las personas, y quienes no logren acceder a éste círculo quedarán excluidos. Entonces, una de las principales tareas del individuo será la constante preparación “a lo largo de toda la vida” como una forma de subsistencia, de competencia, de adaptación y flexibilización, en un mundo en constante transformación, puesto que “estamos viviendo una revolución, en cuyo núcleo se encuentra el conocimiento que adquieren y que aplican las personas a través de las organizaciones y que a su vez determina la forma en que las personas deberían irse adaptando a la nueva sociedad”¹⁶⁸

Entre tanto, se acentúan las contradicciones propias del sistema en la relación *bipolar* centro-periferia, ya que este mundo dinámico, evolutivo, novedoso, moderno no representa una constante para todas las regiones del planeta pues, para algunas hay cuestiones que permanecen prácticamente sin cambio, ni desarrollo, como las economías pauperizadas del tercer mundo, las cuales se intentan situar en ése *modus vivendi* y subir “al vagón del desarrollo” como requisito de supervivencia, no obstante su gran disparidad.¹⁶⁹

A pesar de esas enormes grietas entre las economías de primer mundo y las economías dependientes como la nuestra, organismos internacionales tales como el FMI, OCDE, BID, UNESCO, han ofrecido *recomendaciones*, (“recetas”) a países como México, a través de sus políticas públicas, como el camino lógico para “transitar hacia el desarrollo económico” además de una serie de préstamos de parte de algunos de esos organismos para tales fines. Es decir, incentivos económicos que dirijan el destino de las sociedades “emergentes” hacia la modernidad. Tales préstamos no son otorgados de modo irrestricto, por el contrario, están condicionados a ciertos requisitos que todo aquel país que los recibe tiene que cumplir, por ejemplo, la implementación de las reformas estructurales acordes con el actual modelo económico (reestructuración económica, flexibilización y liberalización de mercados de trabajo, el desmantelamiento y privatización, capitalización de bienes y servicios públicos: educación y salud).

¹⁶⁷ *Maná*, fueron las migajas caídas del cielo con las que Dios alimentó a los judíos cuando éstos huían de los egipcios, a quienes servían como esclavos. Tal metáfora la empleamos análogamente para resaltar que el conocimiento no “cae del cielo”, por igual a todos en la sociedad del conocimiento, por el contrario representa un valor sobre todo económico de alto precio (capital económico- cultural) al que lo posee, haciéndolo –bajo estos términos- un capital social más rentable (competitivo). Por lo tanto la educación más que nunca es también un consumo.

¹⁶⁸ Goula, John. *La sociedad del conocimiento*, Beta, Madrid, España 1998, p. 29.

¹⁶⁹ Las teorías de la dependencia llaman *periferia*, a aquellos países que se encuentran al margen de las economías mundiales llamadas *centrales*. En éste escenario, la retórica de esas economías del primer mundo ha decidido llamar a las regiones más pobres del planeta “matizadamente”: *países en desarrollo* o más recientemente *economías emergentes*.

La influencia que estos organismos multilaterales, tienen a nivel mundial, también abarca el aspecto educativo, el cual debe adaptarse a las pautas que señalan las políticas educativas orientadas en función del economicismo (neoliberal); cuyo objetivo lógicamente, es adecuar los sistemas educativos a las necesidades del mercado: flexibilidad del mercado laboral, dinamismo, eficacia y eficiencia, libre competencia, privatizaciones, entre otras cuestiones.

Pero, ¿cómo se ha transitado hacia el actual modelo económico-social? Ha sido un proceso que tiene tanto características remanentes a otros periodos históricos, así como cuestiones novedosas, de ser así, ¿cuáles son las novedades?

Si observamos a grandes rasgos, cuáles han sido las características que han distinguido a la educación desde el siglo pasado al actual, podríamos identificar tres periodos históricos: el periodo en el cual la principal función de la escuela fue la *integración moral*, lingüística y política de la nación; el período donde el imperativo industrial nacional dictó su finalidad a la institución y por último la fase actual en el contexto de la sociedad de mercado.¹⁷⁰

Por lo que es necesario comprender como el neoliberalismo y las ideologías conservadoras tratan de reorientar los sistemas educativos para, reafirmar sus proyectos como “universales”, a partir de *un pensamiento único*¹⁷¹ Si nos preguntamos cómo opera la educación en un contexto neoliberal, partimos de la premisa que es en el contexto global donde se han dado acelerados procesos de intercomunicación e interdependencia entre los países, han cambiado algunas pautas en las reglas del mercado, como los modelos sociales basados en la injerencia del Estado en la economía, los procesos taylorista como fordista, se han convertido –en algunas áreas- obsoletos siendo desplazados por el *toyotista*.¹⁷² Tal modelo se basa en el aumento de la competitividad, la eficiencia, la máxima producción, el menor costo y mayor calidad, así como la

¹⁷⁰ El concepto “sociedad de mercado” lo retomamos de Christian Laval en su libro *La escuela no es una empresa*, Paidós, Barcelona, España 2004. Como *sociedad de Mercado* entendemos al tipo de modelo social neoliberal en el cual aspectos como el político, el social, el cultural se supeditan en torno del económico y su mayor caracterización; es el mercado y la sociedad de consumo, en éste tenor la educación obtiene importancia en tanto producto que sirve para suministrar a las empresas capital humano, por tanto la actividad educativa se rige bajo éste marco, imitando al modelo empresarial.

¹⁷¹ Por *pensamiento único* nos referimos al discurso dogmático que han promovido algunos ideólogos de la ética neoliberal, para los cuales el fin de la historia ha llegado erigiéndose un pensamiento único, el cual acabará con las caducas corrientes de pensamiento (en referencia al fin del bloque socialista). Al respecto las ideologías conservadoras tratan de reorientar los sistemas educativos para, reafirmar sus proyectos como “universales” que construyen a un nuevo hombre, el cual no tiene necesidad de luchar por viejos ideales, como lo manifiesta Fukuyama: “El último hombre, al final de la historia, sabe que es mejor no arriesgar su vida por una causa, porque se da cuenta de que la historia está llena de fútiles combates sin sentido en los cuales los hombres lucharon por si debían ser cristianos o musulmanes, protestantes o católicos, alemanes o franceses” en Fukuyama, Francis. *El fin de la historia y el último hombre*, Planeta, Barcelona, España 1992, p. 410.

¹⁷² El *toyotismo* si bien surge entre los años cincuenta y sesenta en Japón, es en la actualidad donde éste modelo se aplica como nunca antes; entre sus características esta: la fábrica mínima o producción ligera para evitar menos espacio, menor acumulación de: materiales, personal, maquinaria, etc., y obtener lo que se requiere “justo a tiempo”, otro de sus objetivos es la *calidad total* -cero errores- por medio de los círculos de calidad, donde se estimula a los trabajadores a comprometerse con las necesidades de las empresas como las suyas propias, a cambio de incentivos económicos, premios, etc. Y obtener más calidad en menor tiempo, menor costo y mayor eficiencia. La *plurifuncionalidad* de los asalariados es una condición básica para facilitar la innovación. Una de las consecuencias de éste tipo de transformaciones, ha sido que anteriormente las sociedades resaltaban la formación profesional centrada en la especialización, ahora por el contrario se necesita la flexibilización de expertos en varios campos del saber.

flexibilización de la producción. Cuestión presente, también en las nuevas formas de operar de los sistemas económicos y educativos.¹⁷³

Hasta aquí hemos ido señalando y reconstruyendo las formas en que históricamente el sistema educativo se ha adaptado a los imperativos de la evolución social en la modernidad, corresponde ahora analizar algunos aspectos del sistema educativo a nivel superior hoy en día y, a partir de este trasfondo empírico, interrogarnos por el tipo de estudiantes que forman dichos sistemas.

Aunque ya la polémica entre reproducionistas, y sobre todo con los teóricos de la resistencia, se dejaba claro de que las escuelas no son un *reflejo exacto* del mundo económico, en nuestros días parte de las reformas que se están gestando con las políticas educativas neoliberales, tienden a desarrollar un tipo de educación muy ligada al mundo empresarial: *escuelas empresa*, (situación que como hemos venido señalando no es nada novedosa), lo cual viene a reactualizar la influencia del mercado en los sistemas educativos (escuelas y universidades). Recordemos que ya la concepción liberal sentaba las bases del concepto actual de la educación como una inversión económica en el ser humano.¹⁷⁴

Podemos decir que hoy en día la educación, como muchos otros servicios antes públicos, son distribuidos o tienden a serlo por *cuasi mercados*. Una de las características distintivas de un cuasimercado en relación con un servicio público, son la separación entre comprador y proveedor y un elemento de elección del usuario entre distintos proveedores. Como ya habíamos señalado, éste tipo de sistema está reemplazando a los servicios proporcionados antes por los organismos burocráticos (educación pública). Por lo que se introducen iniciativas o políticas de “mercado” en concreto, en cuanto a servicios educativos estatales, los cuales tienden a dejar de serlo por las formas de decisión propias del sector privado.

“La tendencia globalizadora ha repercutido en la fragmentación de las burocracias estatales y desaparece la idea de unos sistemas de bienestar público de masas, incluida la educación.”¹⁷⁵ Los argumentos de quienes defienden éste tipo de políticas de cuasimercado, sostienen que tales llevarán a una diversidad mayor de provisión escolar, a una gestión más eficiente, a una profesionalización más potenciada y a escuelas más eficaces. En otras palabras, esto representaría un sistema de competencia en la educación,

¹⁷³ Por ejemplo en la producción mundial actual flexible y donde las fronteras entre países prácticamente desaparecen en términos productivos; el hecho de ser la periferia mundial donde se establecen las maquilas, y los productos finales se ensamblan en el centro de las economías, dando esto una idea de la flexibilización de la globalización, por ende los mercados han dejado de ser locales y homogéneos, para ser heterogéneos y planetarios.

¹⁷⁴ Clásicos como David Ricardo y Adam Smith; ya habían trabajado -sin sistematizar- las proposiciones fundamentales que predominarían un siglo después en la disciplina conocida como *economía educativa*, la cual es la base teórica tanto de las propuestas neoliberales como de las políticas contemporáneas de planificación y administración estatal educativa, las cuales ligan a la educación con las fuerzas del mercado: *oferta/demanda*. No olvidemos al padre del liberalismo económico, Adam Smith (1776) que en su célebre libro *La riqueza de las naciones*, observó en el trabajo humano el ingrediente principal para la creación de la riqueza y compara a un hombre educado con una costosa máquina, a la que se le ha invertido trabajo, dinero y tiempo.

¹⁷⁵ Withy, Geof y Sally, Power. *La escuela, el Estado y el Mercado*, Morata, Madrid, España 1999, p. 49.

(antes proporcionada por el Estado) y ahora como una red de “microempresas” que compiten por los clientes, ofreciendo distintos tipos de servicio (al gusto del usuario).

i).- Estado de bienestar y Estado neoliberal. Nuevas y viejas fórmulas

El *Estado neoliberal*, en tanto modelo económico que sustituye al Estado Benefactor, es el tipo de Estado que destaca la importancia del liberalismo económico a ultranza y sin controles. No obstante y paradójicamente, el discurso neoliberal no empieza desde cero, sino que se sustenta en muchos de los pilares ideológico-materiales generados por el Estado benefactor (de compromiso, desarrollista o estabilizador para el caso en América Latina), es decir, no todo lo construido por el Estado Benefactor es desechado por el nuevo modelo. En otros términos, no todo lo que propone el modelo keynesiano es desechado por el actual modelo neoliberal. Uno de los planteamientos keynesianos, que es retomado por los neoliberales es la *función técnica* de la educación como formadora de habilidades y conocimientos para el sistema productivo y social.

Es importante observar éste punto, pues en la historia hay procesos sociales que se repiten y otros que cambian, (continuidad y ruptura), de modo que “cualquier formato de dominación se define por la reproducción de elementos, factores y tendencias ya existentes en formatos anteriores, así como por la recreación de tales componentes en nuevas condiciones”¹⁷⁶

En éste sentido, el neoliberalismo es simultáneamente original y repetitivo, pues crea una nueva forma de dominación y reproduce las formas anteriores (*destrucción creativa*)¹⁷⁷. Lo anterior permite observar sus contradicciones internas porque al mismo tiempo es *conservador y liberal* (estático-dinámico).¹⁷⁸ Entonces, también podría pensarse “desde una perspectiva limitada y simplista, que el neoliberalismo no es otra cosa que la imagen espectacular de viejas formas de dominación, que hoy asumen, apenas nuevas denominaciones”¹⁷⁹

¹⁷⁶ Gentili, Pablo. “¿Qué hay de nuevo en las formas de exclusión educativa?, neoliberalismo, trabajo y educación”. *Cuadernos de pedagogía*, No 2, Vol.1, Rosario, Argentina, 1997, p. 48.

¹⁷⁷ Tal concepto lo desarrolló Schumpeter, para este autor el capitalismo es una destrucción creativa porque es por naturaleza una forma o método de cambio económico, y este cambio no es debido a fenómenos sociales, como las guerras o las revoluciones, ni a los incrementos de la población, el capital o a los vaivenes de los sistemas financieros. Esta evolución, este devenir cambiante, este impulso fundamental, como el propio Schumpeter lo denomina, se debe a los "nuevos consumidores, bienes, a los nuevos métodos de producción o transporte, a los nuevos mercados, y a las nuevas formas de organización industrial". Esta sustitución de lo nuevo por lo viejo, este proceso de destrucción creativa es el "factor esencial en el Capitalismo". En Schumpeter, Joseph A. *Capitalismo, socialismo y democracia*, Orbis-Hispamérica, Buenos Aires, Argentina 1983.

¹⁷⁸ Carlos Alberto Torres, *Op cit.*, ha observado que “el neoliberalismo es culturalmente conservador, pero económicamente neoliberal. Una de las principales contradicciones de los modelos neoliberales y neoconservadores es que por un lado promueven la autonomía individual y por otro lado promueven las obligaciones públicas de todos los ciudadanos, posturas difícilmente conciliables”

¹⁷⁹ *Ibid.*

Por lo tanto es dable sostener que en el discurso neoliberal, hay algunos replanteamientos teóricos, como por ejemplo la teoría del *capital humano*, (que es un híbrido entre la corriente liberal y la keynesiana), la cual sustenta a gran parte de los discursos economicistas, presentes en las políticas educativas actuales, pero adecuándolos a nuevas condiciones, tales como, la desregulación de los mercados de trabajo, educación, empleo, etc.

Como se ha indicado, debemos recordar que una de las tesis principales de la teoría del capital humano, fue que la relación entre educación y empleo (unidireccional) era la base para el desarrollo económico. Al respecto, el pensamiento neoliberal suscribe esta misma lógica pero toma distancia de los argumentos del Estado Benefactor en cuanto que éste último era el que regulaba las políticas educativas (planificación centralizada).¹⁸⁰ Una de las medidas para hacer esto, era invirtiendo más en ése sector, sobre todo en la educación superior. La máxima promesa del *Welfare State* fue, *el mayor bienestar social*, cuestión que según el modelo, se conseguiría siempre y cuando la población tuviese mayor acceso a la educación. En éste sentido, se fincaba uno de los derechos básicos y un sustento ideológico importante para lograr el consenso social, *el derecho y acceso a la educación*, en todos los niveles. En esta perspectiva la teoría del capital humano, en el contexto del Estado benefactor, auguraba que el propio crecimiento económico generaría una multiplicación de la oferta de empleos y por ende un aumento general de la riqueza, en el seno de un mercado creciente donde habría espacio para “todos” (efecto multiplicador).

La educación se convirtió así en una *panacea* capaz de equilibrar las desigualdades sociales, claro está, en un momento en que nadie cuestionaría la *fortaleza y salud* del Estado de bienestar. De igual forma se le atribuía un doble papel: *como agente de inversión y como mecanismo de regulación del conflicto social*, (momento protagónico del Estado) tal que se dio una expansión de organismos internacionales de financiamiento como el Banco Mundial, el cual comienza a definir sus directrices de asistencia al desarrollo educativo.¹⁸¹

¹⁸⁰ En los años cincuentas y sesentas para los teóricos del Estado benefactor (Gary Becker y Theodor Shultz), la educación constituía una garantía para el crecimiento y se reconocía como una inversión tanto individual como social, por ello estaba rigurosamente planificada por el centralismo estatal.

¹⁸¹ El Banco Mundial surgió en la postguerra (1944 con Estados Unidos e Inglaterra como principales socios) y posteriormente surge la OCDE (1961) conformando dos instituciones que desde entonces han “delineado” la economía mundial.

ii).- Un nuevo lenguaje. Neoliberalismo económico y educación

El mercado es el mejor estimulante de la ambición de los propietarios, porque permite que sus intereses y deberes se identifiquen

Adam Smith.

Con posterioridad a la bullada crisis del Estado Benefactor, el neoliberalismo se autoproclamó como “el proyecto social alternativo”, frente a un Estado desgastado, que había demostrado su “incapacidad” en diversos ámbitos. Es decir, aún cuando, el neoliberalismo retoma algunos aspectos del Estado benefactor, por otro lado, se reconstruye sobre la base del *desprestigio* del Estado paternalista, y así, con base en estos argumentos, legitima su discurso.

La implementación de este modelo no se dio a escala mundial, sino que primeramente se “aplica” sobre todo en América Latina, como una medida *necesaria* para “resolver” los conflictos sociales en el escenario de las dictaduras militares, que repercutieron en un proceso de fragmentación social. Tal es el caso de los “ajustes” tras golpe militar contra el gobierno socialista de Salvador Allende en Chile (1973). Pablo Gentili señala que “Chile es el primer país en el mundo donde se imponen las políticas económicas neoliberales”.¹⁸² En cambio, en los países desarrollados la aplicación del modelo fue posterior, puesto que no vivieron el desgaste o crisis de legitimidad estatal que había afectado a los países latinoamericanos.

El neoliberalismo, como una nueva forma de gobierno en las economías centrales, se manifiesta a escala mundial, posteriormente, en los años ochenta, producto de cambios estructurales y la crisis del modelo keynesiano cuyos núcleos más característicos serán, los gobiernos de Margaret Thatcher en Inglaterra y Ronald Reagan en Norteamérica.¹⁸³

¹⁸² Gentili, Pablo. *Op. cit.*, para éste autor, la ortodoxia neoliberal impulsó el programa de reformas orientadas a garantizar un riguroso ajuste económico mejor conocido como consenso de Washington, “producto de la llamada *crisis de la deuda* , promovida por algunos organismos financieros internacionales como el BM, OCDE, FMI, Tal “consenso” fue asumido por las élites políticas y económicas locales como la única receta válida para superar el déficit público y estabilizar las convulsionadas economías de la región , tal retórica se ha fundado en un aparente sustento global que ha penetrado en el sentido común de las administraciones gubernamentales latinoamericanas, mejor conocido en medios académicos y periodísticos como *consenso de Washington*

* *Consenso de Washington* expresión acuñada por John Williamson, y hace referencia a las políticas de ajuste económico *neoliberales*, en otros términos es el proyecto neoliberal hegemónico que está presente en un nuevo *sentido común tecnocrático* (según la definición de Gentili) que orienta las políticas gubernamentales como: la disciplina fiscal, redirección de gastos públicos hacia campos de mayor retorno económico, como la educación primaria, reforma de impuestos, promoción de procesos de privatización y desregulación. El citado “consenso” no fue tal sino una medida coercitiva. Como afirma Joseph Stiglitz, ex miembro del BM: “El consenso olvidó incluir otras metas como el desarrollo sustentable, igualitario y democrático”, fuera de un consenso es una imposición para las naciones en vías de desarrollo”. *Ibidem*.

¹⁸³ Fueron muchos los cambios “necesarios” que surgen a raíz de la implantación del nuevo modelo global, entre ellos destaca el nuevo *rol* del Estado o el desmantelamiento de éste, (*minimización estatal*), es decir la menor injerencia del Estado en la economía, reducción del gasto público, venta de paraestatales,

Al interior de la lógica neoliberal, el papel del gobierno no consiste en promover la justicia social ni desarrollar monopolios públicos, sino en mantener la organización de un sistema de mercado libre que operara con eficacia mientras no tenga interferencias externas, por ello este modelo exalta –con fuerte carga ideológica– la participación de la iniciativa privada en diversas esferas productivas y sociales, con el discurso pragmático de evitar “los vicios” de las viejas burocracias de Estado, transitando de forma idónea a la planeación de la *modernidad*. La influencia del globalismo en el sistema social, se expresa en la modernización de diversas áreas públicas, entre ellas la educativa.¹⁸⁴

Como ya hemos venido adelantando, estos procesos de globalismo han repercutido en las reformas educativas. Uno de los argumentos de la tecno-burocracia económica es que para mejorar la educación no es necesario invertir más, sino *reestructurar* al sistema educativo bajo las nuevas reglas, (de mercado) con el fin de racionalizar recursos y canalizarlos de modo distinto. Toda vez que la ideología neoliberal enfatiza que no es el Estado, ni las empresas quienes tienen que financiar la expansión del sistema escolar, sino que es “el actor central es quien debe pagarla en una sociedad altamente planificada”¹⁸⁵, transfiriendo este gasto a la propia comunidad, mediante la descentralización y privatización de servicios sociales.¹⁸⁶

disminución de la participación financiera del Estado en servicios sociales (educación, salud, jubilaciones, etc.) y en consecuencia la *desmoralización* y devaluación de lo público como ineficiente e improductivo.

¹⁸⁴ Es necesario hacer una distinción entre globalización y globalismo. La primera hace referencia al proceso evolutivo de la sociedad que crea vínculos y espacios sociales transnacionales, revaloriza culturas locales y atrae a un primer plano terceras culturas, es decir el mundo en tanto ramificación, densidad y estabilidad de sus recíprocas redes relaciones regionales-globales. Así lo que ocurra en algún lugar del mundo no afecta sólo a esa parte si no a todo el mundo de algún modo. Por lo tanto, en términos simples entenderemos por globalización: el establecimiento de interconexiones entre países o partes del mundo, intercambiándose las formas de vivir de sus gentes, lo que éstas piensan y hacen, generándose interdependencias en la economía, la defensa, la política, la cultura, la ciencia, la tecnología, las comunicaciones, los hábitos de vida, las formas de expresión, etc.

Se trata de una relación que lo mismo afecta a la actividad productiva que a la vida familiar, a la actividad cotidiana, al ocio, al pensamiento, al arte, a las relaciones humanas en general. En cambio el globalismo hace referencia al dominio del mercado mundial que impregna todos los aspectos de vida social, cuya única intención es ‘mundializar’ el libre mercado y minimizar la normativización y regulación pública y ética en el mundo financiero, de tal modo que el globalismo sustituye al quehacer político, reduciendo la pluridimensionalidad de la globalización a una sola dimensión *mono-causal*: el mercado.

“El globalismo reduce la nueva complejidad de la globalidad y de la globalización a un aspecto –el económico–, el cual además sólo concibe *linealmente, como una ampliación constante de los condicionamientos impuestos por el mercado mundial*” (en) Beck, Ulrich. *¿Qué es la globalización?*, Paidós, Madrid, España 1998, p.164.

Por lo tanto, lo que nos queda claro es que vivimos en una economía global, que no es lo mismo que una economía mundial, ya que esta última existe aproximadamente desde el siglo XVI. Así, para Castells, una economía global es una economía en la cual todos los procesos trabajan como una unidad en tiempo real y en la que el flujo de capital, el mercado de trabajo, el proceso de producción, la organización, la información y la tecnología operan simultáneamente a nivel mundial. En Castells, *La era de la información. La sociedad red*, (Vol. 1), Alianza Editorial, Madrid, España 2006.

Se trata, por lo tanto de (re)conocer y analizar los fenómenos derivados del globalismo y la globalización que influyen y condicionan nuestro existir social y nuestra praxis ciudadana y educativa, pero precisamente ese saber lo que nos debe es alentar en la lucha, que es a la vez ideológica, política, ética y pedagógica, en el sentido de que debe conllevar un posicionamiento contra-hegemónico y a favor de la igualdad, la libertad y la justicia en todos nuestros contextos de convivencia y acción.

¹⁸⁵ Gentili, *Op. cit.* p. 50.

Ciertamente, el pensamiento neoliberal enfatiza que para el desarrollo económico-social es necesaria la educación (de cierto tipo), pues se relaciona con el desempeño del mercado y con ello el *desarrollo de un país*. Esto por supuesto no es nada nuevo, fue y ha sido uno de los argumentos base en las teorías del *capital humano*, la diferencia estriba en que hoy sería el mercado el actor protagónico y exclusivo de este desarrollo.

La teoría del capital humano, *reinterpretada por los neoliberales*, representa para el modelo económico actual una filosofía *ad hoc*. Por ejemplo, en el marco del Estado benefactor se apelaba al “pleno empleo”, en este sentido la teoría del capital humano (en el contexto keynesiano) creía en un *ilimitado* proceso de expansión social, bajo las condiciones pertinentes (meritocráticas). En la actualidad la promesa del pleno empleo ya no está garantizada, la educación no representa un “seguro de desempleo” y tampoco asegura movilidad social.¹⁸⁷ Entonces hoy en día, bajo la impronta del discurso neoliberal se explota el argumento de la *competitividad*, como sinónimo de eficiencia. Es decir, que quienes deseen acceder a los sistemas sociales lo harán bajo estas nuevas reglas: que pague quién quiera estudiar y se someta a una continua competencia o preparación, para poder sobresalir eficientemente en algún espacio. De ahí que el lema “educación a lo largo de la vida” no haga referencia a una idea democrática de un tipo de preparación permanente para todos, sino que encierra una lógica que impulsa a los individuos a ser cada vez más rentables y competitivos para poder obtener mayores beneficios individuales (cada quien es responsable de su éxito o fracaso, del lugar que ocupa dentro del sistema). Bajo el argumento implícito “el que estudia paga” -lógica del costo/beneficio-. “La educación neoliberal designa un determinado modelo escolar que considera a la educación como un bien esencialmente privado y cuyo valor es ante todo económico. No es la sociedad quién garantiza a todos sus miembros el derecho a la cultura, sino que son los individuos quienes deben capitalizar los recursos privados cuyo rendimiento futuro garantizará la sociedad”.¹⁸⁸

Lo anterior implica concebir el desarrollo social como una tarea individual, por ende es *limitado y selectivo*. Por ejemplo, la evaluación educativa se acomoda y usa bajo esta lógica, como un mecanismo de selección, *legítima* de los mejores candidatos para un puesto de trabajo, donde la demanda rebasa –por mucho- a la oferta educativa. El resultado de todo esto es que en la práctica el modelo neoliberal no pugna por una expansión masiva de la educación, pues lo que importa es la *calidad* no la cantidad. (calidad entendida y determinada bajo sus propios parámetros, es decir por las leyes del mercado).

¹⁸⁶ Ya desde 1960 Milton Friedman promovía una educación con fines privatistas, como el sistema de *vouchers* (bonos-escuela), introduciendo en el campo de la enseñanza el mismo criterio básico de la libre competencia como método para garantizar la eficiencia y el progreso educativo, por ello el sistema de *vouchers*, permite que “los clientes” elijan el centro escolar que mejor les conviene, por lo que deja de lado el sentido social, ético, político de la educación ciñéndola a un problema económico de eficiencia y competencia.

¹⁸⁷ Bajo esta lógica incluso los títulos, que antes bajo el Estado benefactor, eran sinónimo de especialización, que llevaba aparejados garantías, derechos, privilegios y estatus social, ahora los títulos tienen *caducidad*, al igual que un producto de consumo, son “temporales”, pues el dinamismo que impone el sistema mercantilista se basa en las competencias que adquieren los sujetos constantemente “a lo largo de la vida”, por lo tanto para sobrevivir es necesario prepararse constantemente.

¹⁸⁸ Laval, Christian. *La escuela no es una empresa...*, p. 18.

Sin embargo, en la visión mercantil de la educación hay tópicos que permanecen sin cambio, porque a pesar que se potencia el nuevo modelo descentralizador, es decir el rechazo de la planificación central por el Estado y sus burocracias-, las políticas educacionales del neoliberalismo conservan un alto grado de centralización autoritaria, basada fundamentalmente en el diseño de currículos nacionales, así como en programas de formación docente.¹⁸⁹ (recordemos que el neoliberalismo es conservador en lo cultural y liberal en lo económico). En este mismo sentido, las medidas de descentralización - desde los discursos promovidos por la administración educativa- tratan de convencer a la población de que tienen como objetivo incrementar la calidad de los servicios educativos, lo cierto es que su postura apunta más bien a un recorte presupuestario, porque uno de los fines de la descentralización es implicar a las administraciones locales en su autofinanciamiento, así como el apoyo financiero de empresas y familias, esto con un objetivo claro: que el financiamiento otorgado por el Estado disminuya. En resumen, esto significa menor responsabilidad del Estado en cuanto al gasto educativo, configurándose más bien como un *Estado evaluador*.¹⁹⁰

Este proceso está a su vez acompañado por otro de desregulación, que implica derogar normas legales de carácter proteccionista otorgado por el Estado, es decir, el papel regulador del Estado deja de ejercerse para que sea el mercado el único mecanismo que regule (desde las empresas hasta las escuelas). Esta flexibilización significa para la ideología neoliberal entre otras cuestiones “debilitar las rigideces del sindicalismo y, también dismantelar y liberalizar los precios y servicios sociales”.¹⁹¹ En concreto, para la visión neoliberal, *no se trata de corregir las imperfecciones del mercado mediante el Estado, sino de reemplazar las insuficiencias del Estado mediante la promoción del mercado y del lucro individual.*

¹⁸⁹ Cft. Apple, Michael. *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Paidós, Barcelona, España 1996.

¹⁹⁰ Bajo esta perspectiva el interés en el conocimiento es visto como “materia prima”, donde el mercado es el máximo rector y no el Estado. Por ello, la planificación educativa bajo la ley de la oferta y la demanda resulta más eficiente para en el modelo mercantilizado que pretende imponer la política empresarial (pues la primera es la que sustenta su lógica misma, además resulta más fácil de *moldear* a los cometidos empresariales).

¹⁹¹ Samir, Amín., citado en Torres Jurjo. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. p. 50. La *otra visión* de la descentralización podría ser vista de modo democrático en la cual diferentes minorías podrían tener cabida en un tipo de educación no centralizada y por ende no autoritaria, no obstante estamos hablando de otra versión de la desregulación, que por supuesto las políticas neoliberales y conservadoras no avalan, por representar pequeños espacios de poder autónomo. Por eso no es casualidad que las políticas neoliberales requieran de currículos obligatorios nacionales. Es decir, hablamos de entender la desregulación del Estado para ser regulada por el mercado. Por el contrario, la desregulación democrática implica que la responsabilidad de las mejoras educativas tenga la participación y el compromiso de asociaciones comunitarias con el apoyo de profesores padres de familia y alumnos. Esta es otra forma de entender la desregulación, abriendo el debate a nuevas formas de entender la educación, como proyecto que incluya la cultura local de comunidades como las rurales incorporando por ejemplo su idioma, costumbres, tradiciones, valores, al currículo. En una palabra, que sea inclusiva. Un ejemplo podría ser el tipo de educación que se está impulsando entre las comunidades zapatistas; las cuales defienden un tipo de educación autónoma y democrática, bajo la participación de todos sus miembros, configurándose un tipo de educación de organización horizontal.

iii).- Para una economía de la educación: *cada vez menos con más y más con menos*

Por lo anteriormente expuesto, la tarea de los “nuevos” gobiernos, será convencer al ciudadano promedio que su papel es el de consumidor-cliente antes que ciudadano (con derechos), pues con ello tiene la libertad de elegir entre una enorme gama de opciones de compra, *libertad de elección*. En este sentido no sólo observamos a la educación como un mercado, sino que asistimos a una nueva forma de entender y “tratar” a los *sujetos* sociales.

Pero aún con éste desolador panorama se erige una nueva historia de la humanidad y no “el fin de la historia”, por el contrario las ideologías alternativas tienen aún mucho por decir, como la utopía freireana de *la esperanza*, sensible a otras realidades donde el *oprimido* tiene cabida.¹⁹²

Sin duda en éste plano se sitúa el presente trabajo, cuya lógica metodológica se sostiene en la idea que posibilita la acción. Porque a pesar que en el mundo haya desequilibrios importantes a escala social, aún hay alternativas para entenderlo, que contrastan con aquellos que piensan que sólo hay una forma de concebir la realidad, (sin importar lo que dejen al margen, *lo que no quieren ver*)

Al respecto, J. Habermas señala, “la estructura del espíritu de la época no ha cambiado, como tampoco lo ha hecho la forma de la polémica sobre posibilidades vitales futuras y la conciencia histórica no está perdiendo las energías utópicas en modo alguno.”¹⁹³

En éste caso apelamos a las teorías alternas como las de la *reproducción* y la teoría de la *resistencia*, para observar con otras distinciones y perspectivas el qué y cómo del fenómeno educativo, y aproximar una reflexión y posibilidad ante los embates del pensamiento único.

¹⁹² “Utopía, no es quimera, ni es sólo idea, sino realidad, pensamiento terreno. Una tarea en permanente construcción, en la dinámica cotidiana, que implica acción y reflexión, en otros términos es la dialéctica entre el pensar y el actuar, es compromiso con la acción cultural con la concientización, en sentido de politización.” Rojo Uztaritz, Alejandro, “Utopía freireana: desafíos del presente y sueño del futuro, *Perspectivas de la educación en América Latina*, No 2, CISE-UNAM. México 1995.

¹⁹³ Habermas, Jürgen. *Ensayos políticos*, Península, Barcelona, España 1994, p. 177.

CUARTA PARTE

CAPÍTULO VII

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CURRÍCULUM OCULTO

Todo proyecto educativo es un proyecto político, porque manifiesta el tipo de nación que se construye.

Antonio Gramsci

***i).*- Políticas educativas: un espacio para observar el curriculum oculto**

A lo largo de ésta investigación hemos realizado un acercamiento teórico en torno al concepto *currículum oculto*; así como a dos elementos inherentes a este: el *poder y la resistencia*. Pero, *¿cómo y cuáles son las expresiones del curriculum oculto en la experiencia educativa cotidiana?*

Tradicionalmente, las investigaciones en torno al curriculum oculto (en sus dimensiones de clase, raza y género), han seguido una metodología de corte etnográfico (*estudios de caso*). Ciertamente, reconociendo que ésta es una técnica adecuada para observar como el curriculum afecta determinado fenómeno social, al ambiente educativo y a los sujetos, en un área específica y delimitada (en las aulas), no es la única o exclusiva forma de acercamiento.

Nuestra propuesta, orientada por la revisión documental, posibilita -a partir de algunas claves teóricas- observar, problematizar y reflexionar sobre algunos aspectos del fenómeno educativo; y en este sentido, responder al *por qué y cómo*, las políticas educativas constituyen un espacio *externo*, pero común, al curriculum oculto, a la reproducción y a la resistencia y, por tanto, observar *cómo* inciden directamente en determinados mensajes que serán transmitidos en el espacio educativo cotidiano.¹⁹⁴

Al respecto, debemos insistir que la tesis que orienta este trabajo sostiene que el curriculum oculto es un fenómeno social, y como tal su influencia y delimitación va más allá de los muros escolares, instalándose en el terreno social. Por lo tanto, su espacio de

¹⁹⁴ Como se ha indicado, nuestro estudio tiene límites precisos, no intentamos responder en qué grado – individual o de grupo- los sujetos internalizan determinados aspectos sociales al interior de un espacio educativo concreto (aulas), sino más bien problematizar sociológicamente las lógicas y rendimientos de tales procesos.

actuación e influencia es interinstitucional (en tanto Aparatos Ideológicos de Estado). En otras palabras, el curriculum oculto no se reproduce únicamente en las aulas escolares (“microsociológicos”), sino que se expresa y articula en diversos espacios sociales.¹⁹⁵ Entre ellos, el de las *políticas educativas*, en tanto escenario específico en la articulación del curriculum oculto.¹⁹⁶

Apoyándonos en la concepción gramsciana, conceptualizamos la política educativa -en general- como un proyecto educativo, por ende como una expresión directa del tipo de sociedad que se construye. De modo que al ser planeadas detalladamente por el Estado, tal formación social señala el tipo específico de preparación, conocimientos y estudiantes que requiere el sistema. En éste sentido, las políticas educativas en tanto propuestas históricas determinan qué objetivos, principios, contenidos, organización, financiamiento y fines orientan a una determinada acción pedagógica, en los distintos niveles educativos conformando un *corpus* teórico de lo que políticamente se expone como “necesario” y “mejor” para el desarrollo sociohistórico de una nación. Es decir, determinan el rumbo que se *debe seguir*.

En éste sentido, recordemos que a la par de todo proyecto, tanto en su función explícita cuanto implícita, surgen procesos paralelos, marginales, no expresados de modo oficial: mensajes velados, lenguajes, discursos, formas de ver la realidad, de organizar la sociedad o la producción de significados, de conocimientos “que son necesarios”, de metodologías a seguir en el proceso pedagógico, etc. Elementos que pueden ser expresados abiertamente -por ejemplo algunos contenidos en los currículos oficiales-, pero que a su vez son reforzados de modo latente en la práctica misma por medio del *curriculum oculto*; toda vez que el Estado pedagógico forma un tipo “adecuado” de ciudadano para determinada sociedad.

A partir de aquí es posible entender en la actualidad, cómo el Estado neoliberal, en tanto estadio evolutivo del capitalismo, crea *su propia pedagogía*, socializando a los sujetos a través de las diversas instituciones. Recordemos que Gramsci enseña que el Estado es pedagógico, al formar un tipo “adecuado” de hombre para una determinada sociedad. Por lo tanto, su tarea está en relación con las “necesidades” del sistema las cuales, al ser interiorizadas, son vividas por los sujetos como necesidades propias, por lo tanto son legítimas y coherentes. Éste es el papel del *Estado hegemónico*.¹⁹⁷

Por lo tanto, es dable sostener que las políticas educativas, como manifestación concreta, como una construcción social, difunden tanto abierta como tácitamente determinadas formas de ver y construir la realidad. Ahora; si este proceso se desenvuelve en una

¹⁹⁵ Por ejemplo, en los mensajes explícitos e implícitos de género (*clichés* de lo que es ser mujer u hombre en algún contexto) que se pueden transmitir en los medios masivos de comunicación o en las propias escuelas. Los ejemplos al respecto son de toda índole.

¹⁹⁶ El currículum oculto se puede observar a través de mensajes que al conformar un *sentido común* pasan inadvertidos, por ejemplo de lo que *es* o *debe ser* la sociedad, qué se valora, qué se preserva, que se omite. Por lo tanto son formas de poder.

¹⁹⁷ Hegemonía significa, en éste contexto, *la voluntad* de imponer al conjunto de la población, los contenidos culturales, la visión del mundo, propia del sector social dominante, por lo tanto, la hegemonía no es sólo el producto de una voluntad o intencionalidad expresa de determinados actores colectivos, sino que también es el resultado de ciertos automatismos que resultan de la propia interiorización de la exterioridad”. Fanfani Tenti, Emilio. “La escuela y los modos de producción de la hegemonía”, FLACSO-IIEP-UNESCO, Buenos Aires, Argentina 2003, P. 3. (subrayado nuestro)

sociedad de mercado, entonces los sistemas educativos estarán orientados a tal “realidad”.

Situadas en la sociedad neoliberal, las políticas educativas transmiten un curriculum oculto *de la mercantilización*. Tal particularidad del término la retomo de la propuesta desarrollada por Stephen Ball,¹⁹⁸ para quien, “en la medida en que el ambiente institucional influya en los alumnos y les afecte, el sistema de moralidad que transmiten las escuelas, estos se adaptarán mejor a los complejos valores de la cultura empresarial.”¹⁹⁹

Entonces, las operaciones del currículum oculto, y en específico de la mercantilización, revelan a las políticas educativas como elementos culturales de socialización, conservación, control, introyección y legitimación, así como de direccionalidad hacia el mundo empresarial, contribuyendo a naturalizar ciertos contenidos, tareas, formas de control y organización social, imágenes, lenguaje, valores. Pero sobre todo, los conecta como parte lógica de una extensión entre las necesidades del mercado y por lo tanto del mundo escolar. Lo cual, en términos precisos, no es otra cosa que la reproducción ideológica y material de la sociedad.

Esto, por supuesto no es nada nuevo, pues como hemos observado, el sistema social para *sobrevivir*, construye las condiciones necesarias para producir y reproducirse así mismo, a través de las instituciones (de la misma forma, en que reproduce a sus propios *intelectuales orgánicos*).

Por ello, las instituciones escolares, orientadas por las políticas educativas, reflejan parte de ése complejo proceso de producción, distribución y reproducción social. La cuestión radica aquí en cómo los imperativos de las clases sociales dominantes *-su ideología-*, permean a través de los aparatos ideológicos de estado (y en concreto en las políticas educativas). Siguiendo a Gramsci, esta operación se realizaría a partir de todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio; sino también logra obtener el consenso activo de los gobernados.

Pues bien, las políticas educativas son una de las múltiples expresiones que conforman ése complejo de actividades teórico-prácticas de dominio y consenso social, pero también de resistencia: son expresiones de dominación de clase, que se resumen en una síntesis cultural que será transmitida a los sistemas educativos, tanto normativa (derecho) como cognitivamente (escuela), pero, por lo mismo, son también un espacio *de poder y resistencia*.

Porque el *poder* se sitúa no sólo como la directriz material o, a través de la articulación de disposiciones específicas en las políticas educativas (por ejemplo las reestructuraciones del sistema educativo, las cuales han servido como la base para la reproducción del modelo neoliberal),²⁰⁰ sino que también ha sido representado a través de un discurso de “convinciente” carga ideológica.²⁰¹

¹⁹⁸ Retomo el término de la designación hecha por Stephen, Ball “el curriculum oculto de la mercantilización” citado en Whity y Power. *La escuela, el Estado y el mercado...*, *Op.cit.*, p 146. Sin embargo, la construcción de éste concepto la hemos desarrollado a partir de la propia investigación, pues carecemos de la fuente original donde Ball desarrollo tal característica del curriculum oculto.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 146.

²⁰⁰ Esto lo podemos observar en ciertos valores que antes eran muy estimados y transmitidos en las escuelas y que hoy han sido desplazados, pues ya no forman parte de lo que interesa difundir a los ciudadanos a

ii)- Panorama de la educación superior en México

Ahora, contextualizar el sistema de educación mexicano, en el seno de una economía de libre mercado, en concreto en el sistema educativo superior (*universitario*), resulta de particular interés pues, representa una esfera diversa y compleja cuya “naturaleza” política lleva al máximo su expresión, quizás más que en cualquier otro espacio educativo.

Las reformas educativas que se han implementado, en su estructura han sido determinantes para ofrecer una dirección distinta a su quehacer, la cual ha tenido una evolución histórica ligada a sus funciones de socialización, transmisión y reelaboración de la cultura. Aunado a esto, el sistema educativo universitario se enfrenta tanto a las exigencias del economicismo mundial, como a las necesidades sociales de su población, cuya base originaria está dada por la idea de libertad e igualdad que les dio origen (educación para todos). Ambas cuestiones representan un creciente e histórico conflicto al interior de la universidad. Por eso, todo conflicto que en ella se presenta constituye tanto una novedad cuanto una continuidad de un largo proceso histórico.

No obstante, en el mundo moderno los imperativos sociales han cambiado de forma compleja pues ahora los sistemas educativos tienen la prioridad de equilibrarse internamente, pero estar conectados hacia el exterior al mundo económico global (si quieren sobrevivir en la división internacional del trabajo). Al respecto hemos hecho un recorrido histórico que permite observar y analizar los hechos que se suceden en la actualidad mundial.

través de los sistemas educativos, tales como: cooperación, solidaridad, la igualdad, etc; los cuales subyacen a los sistemas públicos de la educación universal y que tienden a ser sustituidos por lo que llamamos los valores de la empresa que forman el *corpus* que orienta a las políticas educativas hoy en día.

²⁰¹ Las políticas educativas son “los principios, objetivos y fines que orientan la acción educativa a nivel estatal o supranacional y, en menor medida, en las instituciones privadas. Es decir, se trata de directrices que señalan los gobiernos para el sector de la educación en el marco de su política general, partidista, nacionalista o supranacional. Donde se toman en cuenta los criterios y la orientación que deben inspirar los fines, la estructura, la organización, los contenidos, la financiación, la formación docente, etc., de cada nivel y aspecto del sistema educativo, dentro del marco de la constitución, de la reforma educativa o de los planes de desarrollo educativo existentes” *.Diccionario de ciencias de la educación*, Santillana, Barcelona, España 2003.

iii).- Pacto Estado – Universidad

La universidad mexicana, en la época posterior a la segunda guerra mundial, tuvo gran influencia de otros sistemas educativos (fundamentalmente del estadounidense), adoptando la visión desarrollista al igual que en otros países del continente latinoamericano.²⁰² Esto condujo al país a una mayor inversión en educación superior, impulsando la conformación de la clase media urbana y el desarrollo de la burguesía nacional, lo cual significó un período de relativa estabilidad social en nuestro país.

En este Marco el presidente Miguel Alemán inaugura Ciudad Universitaria (1954), conformando un “pacto social” entre la sociedad y el gobierno. Sin duda el panorama en el que se encuentra la universidad mexicana en ese momento de la historia (la UNAM, máximo representante de la universidad pública en el país), fue el reflejo de las expectativas que el propio Estado construyó para el desarrollo nacional, pero al mismo tiempo representó un esfuerzo entre el estado y la sociedad por educar a grandes masas de jóvenes, sin dejar de lado la conformación de un espacio de élite, tanto intelectual cuanto política (futuros cuadros dirigentes).

La estrecha vinculación que existía entre la universidad pública y el Estado mexicano representó un factor importante en la estrategia del desarrollo nacional. Tanto económico cuanto simbólico. aunque ya mucho antes, como se ha indicado, el propio Estado había promovido el fortalecimiento de las universidades –sobre todo la nacional (UNAM)- , al otorgarle su autonomía en 1929 (período post-revolucionario), para obtener de ella los cuadros básicos de profesionistas que requería el país (burocracia estatal). “Esta situación resulta consecuente con el proyecto capitalista del Estado mexicano y con el proceso modernizador del caudillismo, con miras a desplazar a las viejas instituciones por organizaciones más acordes con la realidad histórica”.²⁰³

Por lo tanto, el rol social de la Universidad consistió en formar “profesionales útiles al país” y con ello contribuir al crecimiento y desarrollo económico-social; siendo así, una pieza fundamental del proyecto social del Estado. En éste sentido, el Estado logra reafirmar su *hegemonía*, al reproducir las relaciones estructurales que conforman la sociedad de clases y sus mecanismo de control social (evitar tensiones), sobre todo para las clases subalternas que lograban acceder a la educación superior. El papel de la Universidad pública representó entonces el medio de movilidad social, así como un valor importante que permitió cohesionar al Estado y la sociedad, la cual otorgaba un papel social muy importante a la formación de profesionistas de capas sociales medias y bajas.²⁰⁴

²⁰² A la aplicación en Latinoamérica del modelo keynesiano se le conoce como la teoría de la CEPAL o *desarrollista*, impulsada en los años cincuenta por Raúl Prebich.

²⁰³ Padilla, Arias Alberto. *Formación de profesores universitarios en México (1970-1985)*, UAM-Xochimilco, México 1996, p. 23.

²⁰⁴ Durante las décadas de los años cuarenta y cincuenta, la relación Estado-Universidad se fortalece, pues ésta última alimenta el aparato estatal. Las universidades Públicas, y en particular la UNAM, se convierten en centros de élite, no sólo por la calidad de su enseñanza e instalaciones, sino también por las relaciones que mantenían con otras universidades del mundo.

iv).- Crisis y Universidad

A finales de los años sesenta, se presenta un fenómeno de agitación social en varios países del mundo, cuyo principal protagonista fue la población estudiantil: protestas de estudiantes que se alzaron contra las decisiones políticas que afectaban su vida cotidiana y contra los agotados modelos de desarrollo.

Ante el embate ideológico y político de la juventud de esos años, los gobiernos actuaron de forma violenta, utilizando sus aparatos represivos, en el mundialmente conocido fenómeno estudiantil del 68' –acorde a las características propias en cada país-. Sin embargo, también se utilizaron los mecanismos ideológicos del poder. Toda vez que el poder no sólo se impone de modo autoritario y opresor, como señala la teoría weberiana del poder, pues para ser efectivo requiere también ser legítimo. Por ello, si el gobierno quería mantener su hegemonía debía afrontar la crisis de legitimidad-estabilidad social.

En éste contexto histórico regional, y a la par de los disturbios en la esfera social, se puede argumentar, que comienza el desgaste del modelo keynesiano en la región, lo que obviamente represento cambios en la vida económica y social, lo cual ciertamente impactó sobre el sistema educativo y se relacionó con las insatisfacciones estudiantiles y el creciente desempleo.

En éste marco México no fue la excepción y el pacto entre Universidad y Estado se rompe entre los años de 1966 y 1968, en un momento económico difícil para el país (*fin del milagro mexicano*)²⁰⁵; es un período en el que los estudiantes no logran satisfacer sus expectativas profesionales por la situación económica adversa, dando pie a grandes luchas sociales dentro y fuera de la universidad. Ante esto el gobierno muestra su rostro violento y represivo asesinando y masacrando a miles de estudiantes y personas en general, encarcelando a líderes del movimiento, no permitiendo la libre expresión de éstos actores sociales.

Tras los dramáticos acontecimientos del dos de octubre del 1968, el gobierno de Luís Echeverría (1970-76) buscará legitimarse ante la clase media urbana y la capa intelectual. Para ello se activaron mayores inversiones para la educación superior,²⁰⁶ produciendo un considerable aumento en la matrícula y en la planta docente (niveles medio superior y superior).²⁰⁷ Sin embargo, la descentralización de la UNAM representó un potencial

²⁰⁵ El *milagro mexicano* o desarrollo estabilizador fue un periodo histórico entre mediados de los años cuarenta y principios de los años sesenta, período en el cual el país disfrutó de cierta estabilidad económica, generadas entre otras cosas por las políticas de corte nacionalista que permitían el crecimiento interno del país; medidas como el desarrollo “hacia dentro” que protegían al mercado interno, por medio de políticas arancelarias (cobro importaciones), inversión infraestructura, impulso al financiamiento directo y nacionalización del petróleo.

²⁰⁶ Una *etapa de expansión*, la cual concentra en los años setentas el mayor crecimiento de la matriculación en la historia de la educación en México, así como de instituciones, de programas académicos y extensión de la planta docente. Además, de este esfuerzo, se sumó la idea de una reforma educativa (1972), que entre otras cosas permitió: la creación del organismo impulsor de la ciencia y la tecnología (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)); de nuevos modelos universitarios (por ejemplo, los planteles de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM (ENEP); Sin embargo la política gubernamental puso énfasis en los aspectos cuantitativos más que en la calidad de los resultados de los procesos educativos, lo que derivó en una expansión no regulada del sistema. Luengo González, Enrique. “Tendencias de la educación superior en México. Una lectura desde la perspectiva de la complejidad” UNESCO -IESACC –ASCUN, Bogotá, Colombia 2003, p. 5.

catalizador de conflictos más amplios entre la Universidad y el Estado.²⁰⁸ Posteriormente, durante el gobierno de López Portillo (1976-82) se produjo una gran crisis económica, que entre otras cuestiones llevó a un recorte presupuestal en el gasto educativo, *racionalizando* los pocos recursos destinados a éste. Cuestión que para el discurso oficial representó una etapa de “planificación estudiantil”, exacerbando aún más las contradicciones y tensiones entre el gobierno y la población escolar. En éste sentido la universidad representó la contraparte, la lucha política frente a un gobierno represivo, y con ello la posibilidad de mostrar la fuerza social que se podía generar en este espacio.

Al respecto, como señala J. J. Brunner; este tipo de mecanismos culturales entre las universidades y el Estado se expresan en distintos ámbitos y producen violentas contradicciones.²⁰⁹ Es decir, la Universidad como un espacio de poder y conflicto entre diferentes intereses de los distintos grupos que participan dentro de ella, representa un obstáculo para cualquier reforma que se pretenda dar en su interior, por lo tanto cualquier transformación social en su seno es de orden político.

La necesidad del estado por recobrar su legitimidad, con posterioridad a las revueltas estudiantiles de los sesenta y principios de los setenta, llevó a que se invirtiese más en educación superior; inversión que continuó aumentando en términos reales hasta 1982, donde comienza un proceso de “desaceleración provocado por la severa crisis en ese mismo año y que se proyectó en la llamada *década perdida* en América Latina (CEPAL). Todo esto redujo los recursos públicos destinados a la educación superior: disminución en gastos de inversión en instalaciones y equipamiento, en la investigación y desarrollo, en los sueldos de los académicos”²¹⁰.

EL gobierno respondió nuevamente invirtiendo, pero esta vez tecnocráticamente; a través de la *racionalización de recursos*. Podríamos decir que comienza a producirse en nuestro país un *nuevo lenguaje* en las políticas públicas, un lenguaje afín a las nuevas reglas del mercado. “Esto, exacerbó las ya existentes tensiones dentro y fuera de la universidad, que eran resultado a la vez de intervenciones políticas externas y de la dinámica interna dentro de la misma universidad”²¹¹.

²⁰⁷ Ordorika, Imanol y Ken Kempner. “Valores en disputa e identidad en conflicto. En la educación superior en México”, *Perfiles educativos*, , Vol.25, No 99, México 2003, Pp. 18-19.

²⁰⁸ A mediados de los años setenta, gran parte de los estudiantes que habían representado un papel político importante en el movimiento estudiantil del 68’, se incorpora a la planta docente de la UNAM, dejando a “la izquierda” gran libertad para crecer, se crean sindicatos de docentes, y administrativos, surgiendo nuevas luchas con las autoridades universitarias. En éste contexto también surge el centro de Bachilleres y se descentraliza la UNAM.

²⁰⁹ Brunner, José J. *Universidad y sociedad en América Latina*, CRESALC Caracas, Venezuela 1985.

²¹⁰ Luengo González. *Op. cit.*, p. 6. Por tanto, se puede afirmar, que en los ochentas se pasó de un período de expansión basado en el crecimiento y la innovación, a un período de coordinación y racionalización.

²¹¹ Ordorika, *Op cit.* p. 21.

v).- Neoliberalismo y educación superior

La fatiga del papel estatal y el agotamiento del modelo desarrollista, que se manifestó en México y América Latina en la década de los ochentas, afectó todos los campos de la sociedad, incluido el de la educación. El sistema de educación superior, que históricamente había sido un terreno problemático y tenso, se convirtió en un campo de agudas resistencias, dándose un particular *ensamblaje conflictivo*,²¹² lo cual cambió las relaciones entre el gobierno y las universidades públicas.

En este panorama se empiezan a perfilar en México algunas pautas de corte neoliberal en general, y más concretamente en la educación. En la retórica oficial, para que el país se inscribiera en un nivel competitivo en la división internacional del trabajo, era necesario reformular estrategias que propiciaran en el desarrollo de sus sistemas educativos. En ese mismo tenor se dio inicio a la implementación de políticas de libre mercado (inicios de los años noventa), en medio de una crisis económica y política propiciada por la caída de los precios internacionales del petróleo y un gran endeudamiento externo e interno.

Así, México pasó de la denominada “economía cerrada”, en algunos casos “economía mixta”, a la llamada economía de “libre mercado” o neoliberal. No obstante, ya desde el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) se instalaban los cimientos de la nueva economía, a través de la firma de aceptación de préstamos monetarios, que México recibió del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Tales préstamos fueron “la solución” para paliar la situación de crisis, utilizando en consecuencia las llamadas políticas de *reajuste estructural*, lo que condujo -entre otras consecuencias- al menor gasto social en varios rubros como la salud y el educativo, lo cual paradójicamente llevó el nombre de “revolución educativa”. Pero fue sobre todo en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), cuando realmente se da inicio a la aplicación de medidas que propiciaron los cambios estructurales necesarios para éste giro en la política económica del país, que en el discurso salinista recibió el nombre de *liberalismo social*.

El Tratado de Libre Comercio (TLC) impulsado en este mismo sexenio (apertura comercial internacional tripartita), fue uno de los detonantes que llevaron a la revalorización de las competencias educativas, uno de cuyos principales requerimientos fue el fomento o mayor demanda a estudios de educación superior, en tanto una necesidad social específica para ingresar a la competencia internacional, así como el manejo de las nuevas tecnologías de información y la formación de recursos humanos altamente especializados. En este escenario, se esperaba que quienes contaran con estudios superiores tendrían mejores oportunidades para conseguir empleo y mayores ingresos económicos.²¹³

²¹² Producto de esta conflictividad, en algunos casos, se dio la parálisis institucional –como en el caso de la UNAM, después de los intentos de reforma del rector Jorge Carpizo a mediados de la década de los ochenta.

²¹³ Lo anterior contribuyó al incremento de la demanda en el nivel educativo superior, por lo tanto era de suponerse que los recursos invertidos en este nivel se verían incrementados sustancialmente. Y fue así, pero no precisamente por parte del sector público, sino del privado. El argumento oficial (vigente aún) se pronunciaba a favor de “la importancia” que tiene la educación superior en el desarrollo de los países. Al respecto el siguiente extracto del Programa Nacional de Educación (PNE, 2000-06) da cuenta de ello: “La educación superior será la impulsora del desarrollo social de la democracia, de la convivencia multicultural y del desarrollo sustentable del país. Proporcionará a los mexicanos los elementos para su desarrollo integral y formará científicos, humanistas y profesionales cultos, en todas las áreas del saber, portadores del

El gobierno salinista centraba su discurso en el concepto –aún hoy en boga- de *modernización*, el cual ocuparía el lugar central en los diferentes ámbitos político, económico y el social. Los efectos de la aplicación de éstas políticas “modernizadoras” tuvieron impacto en el recorte a áreas sociales básicas como la educativa, bajo el argumento de que “la actual administración estaba en búsqueda de la *calidad*, la *eficiencia*, incluso si ésta significaba la *reducción* de posibilidades educativas para muchos mexicanos”.²¹⁴

No obstante, la argumentación política que impregnaba el discurso oficial no distaba mucho en otras partes del mundo. Era la exaltación de *lo vanguardista* como el único lenguaje posible en un contexto altamente competitivo entre las naciones más poderosas. Éste fue precisamente el discurso de los que se valieron los tecnócratas para la implementación o redirección de cómo deberían ser los sistemas educativos modernos. De modo tal que el sistema educativo nacional se ciñó a ésta lógica y tratando de ser “eficiente” se llamó a la modernización educativa como una etapa fundamental para el sistema educativo mexicano (SEM). Por su parte la administración de Ernesto Zedillo (1994-2000) continuó por el mismo rumbo; cuyo plan educativo denominó *Programa de Desarrollo Educativo*, el cual de modo general siguió bajo los mismos parámetros y lógicas de las anteriores administraciones.

Posteriormente, el autoproclamado gobierno “del cambio”, de Vicente Fox (2000-2006) y su *Programa Nacional de Educación* presentó líneas de continuidad con las políticas federales de los dos últimos sexenios.²¹⁵ Paradójicamente, esta administración llamó a “emprender una *cruzada nacional*, una “revolución educativa”, para reformar el sistema educativo mexicano.²¹⁶ Desde esta perspectiva, la universidad pública conectada al nuevo contexto del capitalismo global, deja a un lado su realidad nacional e intenta vincularse más con el mercado laboral mundial, por lo tanto, las determinaciones de su actuación como creadora de conocimientos se desarrollan dentro de lo que resulta útil y eficiente para los procesos productivos,²¹⁷ pero paradójicamente los problemas estructurales del sistema educativo permanecen intocables.

Porque y Como se indicó *supra*, en el caso de México se han adoptado modelos económicos, educativos, políticos y sociales que son considerados modernos y *legítimos* en el ámbito internacional, pero en el caso de las periferias mundiales como la nuestra,

conocimiento de vanguardia y comprometidos con las necesidades del país (...) la educación superior es un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, y la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos; para enriquecer la cultura con las aportaciones de las humanidades, las artes, las ciencias y tecnologías; y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento. También es un factor para impulsar el crecimiento del producto nacional, la cohesión y la justicia social, la consolidación de la democracia y la identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural, así como para mejorar la distribución del ingreso de la población”.

²¹⁴ Cft. Martínez Della Roca, Salvador e Imanol Ordorika S. *UNAM, espejo del mejor México posible: la universidad en el contexto educativo nacional*, ERA, México 1993. (subrayado nuestro)

²¹⁵ Cft Rodríguez Gómez, Roberto. “Continuidad y cambio de las políticas de educación superior”, *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 7, No 14, México 2002.

²¹⁶ Cft. Silva Acosta Adrián, “En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.7, No.14, Universidad Autónoma Metropolitana, México 2002.

²¹⁷ “La política económica de liberación y desregulación tiene como meta crear las condiciones institucionales adecuadas para la transformación en la correlación de fuerzas de clase, tanto nacional como internacional” Hirsch, Joachim. *Globalización capital y Estado*, UAM-Xochimilco, México 1996, p. 14.

las contradicciones son aún mayores, pues el hecho de competir en el mercado a nivel mundial representa un doble reto: producir mercancías propias y buscar ventajas que vuelvan competitivos estos productos. Cuestión difícil para el país, pues a pesar de poseer recursos naturales muy importantes, no tenemos la tecnología que permita su transformación.

¿Qué sucede entonces cuando las condiciones para lograr estas transformaciones no están dadas?, ¿cómo puede el Estado cumplir su promesa de brindar y garantizar educación de calidad para todos, cuando la matrícula y gasto en los niveles superiores va disminuyendo?, ¿Cómo podremos ser competitivos cuando el gasto social para la educación superior es cada vez menor?

Todo esto evidencia las paradojas, desafíos y contradicciones a las que se enfrenta el SEM, pues éste tiene que generar educación de calidad, pero por otro lado no se ofrecen las garantías para que las clases populares accedan a niveles educativos superiores. Por lo tanto, ¿Cómo podemos ser competitivos con las desventajas que tenemos frente a las potencias mundiales?

Aquí se presenta el cruce de dos circunstancias que se contradicen entre sí. Si la educación “para todos” era la promesa del estado proteccionista hoy, con la implementación del modelo neoliberal, tal contrato se va desvaneciendo en modo gradual y velado, mas no total (quizás para evitar o contener algún tipo de revuelta social). De modo que hablamos de dos acontecimientos diferentes, por un lado el Estado benefactor fincó sus bases en el bienestar social y por otro, un Estado neoliberal que suscribe y justifica la “libertad de elección” que tienen los individuos para adquirir servicios (idea sustentada ideológicamente en una suerte de “democratización”). Por lo cual, es dable sostener que parte de las contradicciones sociales se deben, de algún modo, a que los ideales del primer tipo de Estado no han sido borrados del todo, tanto del imaginario social (valor simbólico) cuanto de los derechos sociales legítimos conquistados ya desde hace mucho tiempo.

Lo anterior se observa más claramente, si situamos a la universidad pública como una institución que en otros tiempos representó la promesa de mejorar las condiciones de vida de la población estudiantil, y tal promesa en la actualidad -aunque fragmentadamente-, permanece fuertemente anclada en el imaginario colectivo.²¹⁸

Ahora, el hecho que en la actualidad se pretenda que los beneficiarios directos (estudiantes) sean quienes deben pagar por la educación que reciben, siguiendo las lógicas del BM y la OCDE, las cuales señalan que “la gran demanda repercute en la mala calidad de esta y por lo tanto, en aras de una mejor calidad educativa sea necesario pagar por este *servicio*. Subrayamos esta palabra para notar que la ideología que sostiene un modelo político siempre crea un “lenguaje propio”. Es decir, que cada sistema parte de

²¹⁸ Lo anterior podemos ejemplificarlo si pensamos que en el seno del Estado Benefactor, (en nuestro caso un Estado desarrollista) en el cual se formara a un gran número de profesionistas. Tales generaciones crecieron con la promesa de paliar sus diferencias de clase y acceder a un mejor nivel de vida por medio de la educación ofrecida por el Estado (la educación como un derecho) Es decir, crecieron de algún modo con cierta garantía de obtener educación, estatus y bienestar social. En este contexto la educación pública no connotaba el adjetivo de “mala calidad”. Sin embargo, en la actualidad el bullado “desprestigio” y disminución de la universidad pública se presenta como la retórica para convencer al ciudadano común que la educación que brinda el Estado *no es de calidad*, ni tampoco es *suficiente*, por lo tanto, si se quiere acceder a una educación de “excelencia académica”, que le brinde beneficios económicos y proporcione prestigio social se deberá pagar por ella.

una manera distinta de observar y explicar su visión y ese lenguaje debe legitimar su propio discurso. Esto significa, en el contexto neoliberal, romper con ciertos esquemas simbólicos y valores sociales –llamados obsoletos- y sustituirlos por otros (como formas de entender y observar la realidad), lo cual no siempre se da de modo simple y sin resistencias. Por el contrario, son estos los aspectos más difíciles de cambiar y ser aceptados, toda vez que la sociedad no se cambia por decreto (la ley no transforma la realidad, sólo la interpreta).

Por ello que entre los discursos que ha construido el *pensamiento único* (*pensiero debole*) como estrategia ideológica, ha sido connotar al modelo neoliberal como la única opción posible, una vez que se ha “demostrado” la ineficiencia del antiguo modelo. Para ello ha creado estructuras ideológicas que lo sostienen y de paso permiten el desvanecimiento o la destrucción de lo que queda, del fantasma del modelo estado-nación. En este proceso, una de sus banderas es la “libertad”, artificio que enarbola principalmente en el terreno comercial (libertad de compra), que no obstante requiere de la libertad política, como un tipo de “democracia *soft* o globalización democratizante; lo cual nos habla de un proceso de nuevas formas de producción de la riqueza, pero también de nuevas formas de producción y escenificación de la pobreza”.²¹⁹

En otras palabras, se requiere de sistemas políticos democráticos pero esto *no* significa que el sistema económico también sea democrático. Desde esta perspectiva, cabría preguntarse si defender la libertad (política-económica) de los seres humanos no conlleva a su vez a crear condiciones para poder ejercerla. Porque “no importa tanto que el individuo sea libre respecto al Estado, si después no es libre en la sociedad”.²²⁰ En este sentido, ¿puede existir una democracia en una sociedad donde no hay justicia social, solidaridad, derechos básicos de bienestar?

Lo anterior es pertinente si se considera que en pro de esa “modernización” (sustitución del “viejo sistema”), se obliteran y pierden conquistas sociales históricas. Esto no significa que el modelo benefactor haya sido toda protección, seguridad y bondad, o que haya cumplido cabalmente su promesa de brindar asistencias sociales para todos. Sin embargo, hay que reconocer que bajo su seno tenía necesariamente que garantizar un nivel de bienestar básico, para evitar crispaciones sociales, pero también para potenciar el desarrollo vía políticas inclusivas.²²¹

²¹⁹ Zamorano Farías, Raúl. “La democracia de los postmodernos. Sobre un gesto alegórico y metafórico”, (manuscrito); publicado posteriormente como *La democrazia dei postmoderni e i suoi gesti allegorici*, Pensa Editore, Lecce, Italia 2004, p. 3.

²²⁰ Bobbio, Norberto. *Igualdad y libertad*. Paidós, Barcelona, España 1993, p. 143.

²²¹ No olvidemos que uno de los reflejos de ésta política proteccionista fue el surgimiento de la clase media. En otros términos hubo una mayor distribución de la riqueza que en la actualidad, en cambio bajo el neoliberalismo no se aboga por los derechos antes conquistados, por el contrario son “privilegios” que tienen valor económico.

vi).- Verdades, discursos y retórica

El hombre es un animal suspendido en redes de significación que el mismo ha tejido.

Max Weber

Entendiendo al discurso como *construcción significativa*, uno de los argumentos dados por los organismos promotores de las políticas educativas actuales ha sido *la crisis* que enfrentan los sistemas sociales, y más concretamente en el plano educativo (sobre todo los latinoamericanos); esto es entre otras causas, como consecuencia del “desgaste” del modelo keynesiano. Tal crisis haría referencia, a que los sistemas educativos no son eficientes, eficaces, productivos, de calidad, etc. (todo ello en un sentido marcadamente ideológico).²²²

Pero, ¿qué están entendiendo estos organismos por calidad educativa?

Cuando se dice que algo no es de calidad, no es eficiente, pertinente, moderno, es porque existe su *antítesis*. Por lo tanto, se parte de un marco, de un parámetro de referencia que señala lo que *debe ser*, tal que si se asume que en la sociedad actual el mercado es el consenso último y sentido de orden social, será éste la medida con la cual se evalúe la educación en todos sus aspectos.

Por ello cuando se califica –de cualquier modo- a los actuales sistemas educativos, debemos preguntarnos *respecto a qué*. Esto será ilustrativo, considerando las críticas que el Banco Mundial ha señalado en torno al papel del “viejo modelo” en la educación. Al respecto, en el documento titulado “la enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”, elaborado por el departamento de educación y política social del Banco Mundial,²²³ en tal documento, -desde una perspectiva basada exclusivamente en parámetros mercantiles- se manifiesta que, uno de los problemas que enfrenta la educación es la enorme demanda social, sobre todo a nivel superior, lo cual para el Banco Mundial constituye un problema de financiamiento y administración.

El organismo jugó un papel importante en la redefinición de las políticas públicas hacia México y América Latina.²²⁴ En tal sentido, propone la necesidad de redefinir el papel que, en tan crítica circunstancia, deberían jugar los gobiernos en la educación superior.²²⁵

²²² La palabra *crisis* puede encerrar diversos significados, dependiendo el contexto, en éste caso específico los defensores de la política neoliberal retoman tal término de modo negativo, es decir como una situación que debe “evitarse” siendo lógico que las crisis formen parte del proceso social mismo –sin ser *per se* negativas o positivas- sino que son cuestiones que incluso en la economía misma están presentes de modo recurrente, formando parte del sistema capitalista mismo, por ello tal término debe ser interpretado de acuerdo al discurso en el que esté inscrito.

²²³ Banco Mundial. “La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia, Banco Mundial, Estados Unidos de América 1995.

²²⁴ Para el Banco Mundial su misión es “volverse un banco de conocimiento que estimula la revolución del conocimiento en países en vías de desarrollo y actúa como catalizador global para crear, competir y

Una cita textual ejemplifica esta posición, “en la mayoría de los países en desarrollo el grado de participación del gobierno en la intervención postsecundaria (superior) ha excedido con creces lo que se consideraba económicamente eficiente”.²²⁶

Este documento se ocupó, por tanto, de demostrar el “modo” en el cual los gobiernos de la región debían apelar a la eficiencia, la calidad y equidad en la educación superior, para transitar hacia la excelencia. “adoptando” necesariamente el modelo propio de las empresas aplicado ahora al sistema educativo; tal como lo afirma la directora y ejecutiva de la OCDE para México y América Latina, en una de las propuestas del organismo; “la transición entre la educación superior y el empleo, se dará a través de la integración social y productiva de los individuos, así como la *flexibilidad* y *adaptabilidad* del conjunto de educación superior para adecuarlo mejor a las necesidades productivas”.²²⁷

Es decir, por un lado se crean las estrategias políticas para la implantación del modelo económico en la educación y, por otra, se deslegitima la anterior gestión del Estado, pro haber “demostrado su *incompetencia*”. Lógicamente, bajo tales argumentos será mucho más sencillo adaptar las estrategias políticas “pertinentes” que lleven a la optimización de los sistemas educativos y que éstos se conecten en específico a lo verdaderamente útil para la sociedad (siempre en clave costo- beneficio).

Además, otra de las medidas impulsadas por el banco mundial gira en torno al recorte de la matrícula de los niveles medio superior y superior. Al respecto el organismo señala que “el incremento de las inscripciones en la educación superior en las últimas dos décadas ha sido acompañado de una reducción en la calidad de la instrucción”.²²⁸ Por lo tanto, se sugiere la reducción en la matrícula a nivel superior, pues de este modo se incentivará la *competencia*, quedando los mejores estudiantes.²²⁹

aplicar el conocimiento de punta necesario para la reducción de la pobreza y el desarrollo económico” (en) Documento web. Banco Mundial, “conocimiento para todos. La visión del Banco Mundial” 2000, p. 19. 2000. <http://www.worldbank.org/knowledgbank/visión.html>.

²²⁵ “El Estado neoliberal es mínimo para financiar la educación pública, pero máximo cuando impone y define de forma centralizada y autoritaria las nuevas reglas del juego”. Gentili, Pablo. “Neoliberalismo y educación: manual del usuario”, *Revista de educación*, No 4, México 1996, p. 27.

²²⁶ *Ibíd.*

²²⁷ *Ibíd.* Pp. 58-59.

²²⁸ En igual sentido, el documento del Poder Ejecutivo Federal 1995, donde se señala reiteradamente que “a mayor matrícula, mayor detrimento de la calidad educativa (...) desalentar la creación de nuevas instituciones públicas en donde exista la capacidad para absorber la demanda”. Poder Ejecutivo Federal, 1995, Pp. 137 y 145. Es necesario señalar que aunque no se incentiva la matrícula en las universidades públicas, si se hace en otro tipo de centros de educación superior, como las universidades tecnológicas. Al respecto la misma OCDE señala que sólo se han impulsado la creación de universidades tecnológicas y privadas. Documento OCDE, “Exámenes de las políticas nacionales de educación”, *Educación Superior*, México 1997.

²²⁹ En éste tenor, no sólo los organismos como la OCDE y el BM promueven la educación privada en detrimento de la pública sino que el mismo gobierno ha impulsado la creación –sin trabas– de “universidades” empresa, las cuales representan efectivos negocios a los dueños de tales establecimientos, en los cuales se llegan a ofrecer carreras de hasta dos años de duración (*fast education*) o con otras “ventajas” como titulación sin tesis (flexibilización del mercado) y la ‘promesa’ de la pronta incorporación al mercado laboral para sus egresados, ofreciendo el aún simbólico título universitario y, a su vez, el status social que representa el obtener una licenciatura.

Tal medida –según el organismo-, permitirá la implementación del recorte de matrícula reduciendo los recursos económicos que brinda el Estado a la educación superior pública. Toda vez que para el organismo la intervención de los presupuestos que se otorgan a las instituciones de educación superior, con base en la negociación política, no consideran ni la *calidad*, ni la *eficiencia*.²³⁰

Al respecto, señala que “las consecuencias de la dependencia en los ingresos por derechos de matrícula son la baja calidad y las ofertas limitadas de cursos, además, las cuotas son una manera efectiva de que los estudiantes seleccionen sus programas de estudio cuidadosamente y eviten permanecer mucho tiempo en la institución, con lo cual se ahorran costos para el Estado”.²³¹ En este sentido es más cómodo, barato y efectivo *subvencionar* que proporcionar servicios públicos de calidad y, además, resulta un buen argumento para defender modelos privados, el mutilar a la escuela pública para luego hablar de su fracaso.

Por lo anterior, la medida para ser eficientes no se basa en la mayor inversión pública, sino en la *diversificación de fuentes de financiamiento* (donde participen los actores que reciben tal beneficio, estudiantes, empresas, fundaciones, etc.).²³² Reflejo de esto es la presión que ejercen las actuales políticas educativas a las universidades estatales para incrementar las cuotas universitarias (como fue el caso de la UNAM).²³³ En éste contexto el Estado paso de ser un estado regulador a ser un tipo de *Estado evaluador*. Es decir,

Argumentos seductores de la retórica del mercado educativo. Sobre el punto es muy clara la declaración de Julio Rubio de Oca; actual rector del Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM): “las escuelas *patito** cumplen un servicio social, porque hay un cuello de botella en la cobertura de preparatorias y universidades, y las universidades de bajo costo *son un mal necesario* para la sociedad. Y añade que: 23 % de los jóvenes en edad universitaria no tienen acceso a ese nivel educativo, y que aproximadamente 450 mil estudiantes asisten a ése tipo de universidades y escuelas.” Ballinas, Víctor y Enrique Méndez. “Demandan reformar minuta de la ley de Coordinación de Educación Superior”, *La jornada*, 17 de marzo 2006. p. 55. (subrayado nuestro)

*En lenguaje coloquial el término “patito” se refiere de modo despectivo a algo que no tiene calidad o garantía de ningún tipo, en éste caso *las escuelas patito* son aquellas que no tienen reconocimiento oficial ni prestigio social. Ante esto nos preguntamos, ¿no es papel de la SEP regular la creación y calidad de este tipo de centros educativos?

²³⁰ *Ibíd.*, p. 56.

²³¹ Winkler, R. Donald. *La educación superior en América Latina. Cuestiones sobre eficiencia y equidad*, Banco Mundial, Washington D.C. 1994, p. iii-vii. Al respecto el propio rector de la UNAM, F. Barnés (1999), compareció ante la Cámara de Diputados para señalar que: “En una primera estimación, se puede concluir que, después de cubrir los compromisos ya adquiridos y los servicios generales imprescindibles, la Universidad dispondría en el año de 1999 solamente de 200 millones de pesos para su operación y gasto corriente, es decir, para adquirir los insumos y servicios básicos que requieren las entidades académicas para apoyar los programas sustantivos de la Institución, frente a los 611 millones con los que contó en 1998 (expresados en pesos de 1999), lo que significa una reducción del 67%. La reducción es aún más dramática si se incluyen las partidas de inversión. Esta reducción tiene serias consecuencias para los programas docentes y de investigación de la Universidad.” (*Gaceta UNAM*, diciembre 3, 1998).

²³² Al respecto, una de las medidas se basa en la participación de los estudiantes en los gastos por el derecho de matrícula. Por medio del *pago de cuotas*, sugiriendo que sean los estudiantes quienes deben pagar en promedio entre el 25% y 30% (por estudiante) en la enseñanza superior estatal. Documento Banco Mundial, 2000, Pp. 58-59, 75,77.

²³³ Tales medidas se vieron reforzadas con la reforma al artículo tercero constitucional en 1992, el cual señala en su fracción IV que “Toda educación que imparta el Estado será gratuita, pero la fracción V, dice que el Estado imparte educación preescolar, primaria y secundaria, mientras que sólo promueve y atiende a los demás tipos y modalidades.” Desligándose así a la gratuidad que en otro tiempo gozo la educación superior.

vigilante del destino de los recursos públicos a las universidades, toda vez que “la evaluación adquirió un nuevo estatus en el lenguaje de la educación superior, se convirtió en centro de polémica de los estudiosos, en un deber para las instituciones y en un instrumento de control para el Estado”.²³⁴

De modo que para “paliar” la gran demanda y poca oferta se pugna por desarrollar y estimular la creación de mercados educativos o institutos de *educación privada* en todas sus modalidades.²³⁵ Esto ha sido claro sobre todo con la creación, diversificación y ampliación de centros educativos de tipo tecnológico por encima de las universidades de tipo “tradicional”. Pues según, el Banco Mundial, las instituciones privadas son los mejores ejemplos de la aplicación de calidad y eficacia, además “la educación privada permite ampliar las posibilidades educacionales con poco o ningún costo para el Estado”.²³⁶ De esta manera –según el organismo- se obtendrá también una distribución racional de recursos.

En apoyo a estas medidas se han creado mecanismos alternos de créditos educativos (estudie ahora, pague después) por medio de los cuales los estudiantes de bajos recursos que no pudieron ingresar a la educación pública tendrán “los beneficios” de estudiar en estos centros, claro está bajo ciertas restricciones y condiciones de crédito, titulación, etc. (en éste sentido, la lógica que prima es que, las oportunidades están ahí y uno sabe si las toma o las deja.)

Entre las medidas impulsadas por los organismos internacionales para garantizar la “calidad educativa”, está la implementación de un sistema de *evaluación, acreditación y certificación*. La evaluación representa un medio para el condicionamiento de recursos económicos, lo cual a su vez es un sistema que acredita y certifica a los alumnos, docentes y centros de educación superior. Tal sistema de evaluación representa un proceso de selección y exclusión educativa, por lo tanto no de compensación, pero en el argumento oficial es una base racional, basada en una metodología científica (por lo tanto *legítima*), de la inserción de un número limitado de estudiantes al sistema educativo.²³⁷

²³⁴ Mireles Vargas, Olivia. “transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado Evaluador”, *Perfiles educativos*, Vol. 25, No 99, México 2003, , p. 104.

²³⁵ Según el informe de Didrikson, en 1990 había en el país 214 universidades, institutos y escuelas privadas IES y para el año 2002, tal número aumentó a 733 instituciones privadas, lo cual representó un crecimiento porcentual de 242.5%. Para el año 2003 el total de IES privadas se ubicó en 1,048. En cambio las instituciones públicas se mantienen sin una variación relevante o en algunos casos sin variación, numéricamente hablando. Ubicándose para el año 2003 en 674 IES públicas. Didrikson, T. Axel. “El financiamiento para las instituciones de educación superior en México”, CESU-UNAM, 1990-2002, p 109.

²³⁶ Banco mundial, 2000., *Op cit.*, p. 37.

²³⁷ El Banco mundial sugiere además que se debe dar prioridad a la educación básica, por encima de la superior. Puesto que según el organismo, la primera, representa una mayor tasa de retorno y redundante en la equidad educativa. Por ello, tal medida en el sector básico representa uno de los condicionamientos para los préstamos que concede. Esto no significa que el Banco Mundial., no reconozca la importancia de la educación superior para el desarrollo de los países, pero bajo sus propios esquemas y condiciones. Según el informe de Didrikson, el gasto educativo entre educación básica y privada es el siguiente, mientras en 1990 la educación básica recibió 3, 151. 0 (M. de D), las IES recibieron 1, 263.90 (M. de D), tal tendencia continuó y para el 2002 mientras las escuelas básicas recibían 15, 209.0 (M de D), las IES recibieron 4, 261.80 (M. de D). Lo que demuestra que efectivamente, la prioridad para los gobiernos ha sido la educación básica, según lo recomendado por la OCDE. (en) Didrikson, A., *Op.cit.* p. 189.

Así, con las medidas promovidas por el Banco Mundial (aplicadas en México desde 1995) se inicia una nueva etapa en el país, con las nuevas reglas del juego político que cambian la historia educativa mexicana las cuales, sin embargo, no representan esas “ventajas” (que argumentan los mencionados organismos). Por el contrario, si tomamos en cuenta la importancia de las universidades como centros en los cuales se construyen teóricamente relaciones estructurales, económicas, políticas y socioculturales, entenderemos que la relevancia de estas para el proceso productivo-reproductivo radica en ser fuente de más y mejor información que se insertan en dicho proceso como algo útil, que generan un “valor agregado”, a lo producido, donde, el conocimiento y la información se vuelven factores mismos de la producción.

Por lo anterior, ésta es una cuestión muy delicada para México, toda vez que las políticas educativas impuestas giran en sentido contrario a nuestro beneficio, en cuanto a que al racionalizar de manera condicionada los recursos que reciben las instituciones superiores, el recorte tanto presupuestal como de matrícula, contribuyen a una mayor vulnerabilidad para la educación superior pública, menos recursos, además significa en términos prácticos, el menor acceso a las capas de población en desventaja (económica y socialmente). Estos y otros factores, impiden que nuestro país tenga una población con mayores oportunidades de desarrollo y por ende no se genere “ése valor agregado”, necesario para el proceso productivo. Por lo anterior, afirmamos que las medidas que dictan el BM, OCDE, FMI de forma general, no siempre son adecuadas para los casos específicos como las economías latinoamericanas y más aún suponen y argumentan que tales políticas, repercutirán en “procesos de modernización, competitividad y eficiencia”.

vii).- Evaluación: ¿mejorar para excluir?

La evaluación es una empresa estatal que incluye las relaciones de poder.

Popkewitz Thomas

Según el enfoque pragmático, la evaluación está dotada de neutralidad valorativa, al aplicar a las acciones evaluatorias las reglas del método científico, sin bien no es cuestionable la forma metodológica en que se lleva a cabo la evaluación, lo importante es saber ¿qué se evalúa?, y ¿para qué?

La primera pregunta es relevante, pues si partimos del hecho de que se califican ciertos conocimientos (los que se consideran relevantes y útiles) en éste sentido, el conocimiento y su aprendizaje, deja de ser algo objetivo, para ser valorativo, lo cual está ligado a lo que algunos grupos sociales dominantes promueven como valores e intereses legítimos. Por lo tanto, tiene una connotación política, nunca *neutral*.

Con esto no afirmamos que todo lo que se enseña en las escuelas esté encaminado a lo que el mercado requiere, ya que su valor también es simbólico y hay áreas creativas donde se requieren desarrollar algunos talentos, pues paradójicamente el sistema también necesita formar para “aprender a aprender”. Pero en términos generales, como ya hemos señalado, las currículas se enfocan más a formar estudiantes que tengan conocimientos prácticos y rentables, por lo tanto hay áreas del conocimiento que no se presentan como necesarias. Entonces, aquello que se evalúa es por ende lo que se considera “necesario” para ser aprendido. (Dime qué evalúas y te diré que conocimientos requieren las empresas). En éste sentido, quizá podríamos también hablar de un currículum oculto de la evaluación.

Lo anterior nos sitúa en otro complejo, pero interesante planteamiento ¿evaluar, para qué? porque en los discursos oficiales de organismos de evaluación reina una retórica indiscutible; evaluar significa “mejorar la calidad de la educación, de los insumos, los procesos y los resultados de éste interés social”.²³⁸ Esto conforma uno de los ejes articuladores de las políticas educativas en la actualidad y los correspondientes programas para el sector educativo. Si hablamos de que la evaluación educativa es un instrumento objetivo para mejorar la calidad de la educación, por supuesto hablamos de algo incuestionable, benéfico, legítimo y evidente en diversas formas, pues ¿quien no desea que se eleve la calidad educativa? Esto no está a discusión, sino conocer a quienes ha servido la evaluación, y si realmente ha mejorado la calidad educativa.

Por lo tanto, ¿qué se entiende por calidad educativa para estos organismos? ¿Se evalúa para ayudar o compensar a aquellos que están en desventaja académica?, o por el contrario, ha sido un mecanismo sutil de exclusión social.

Al presentarse como un mecanismo justo y legítimo donde “cada quien según sus capacidades”, ¿será lo mismo evaluar con un mismo tipo de examen a un estudiante con las ventajas que representa vivir en un país desarrollado, que a un estudiante de bajos recursos y que proviene de una familia con “escaso capital cultural”, o estamos hablando

²³⁸ Huguet Gago Antonio: Director General del centro Nacional de Evaluación para la Educación superior (CENEVAL) en “Cultura y evaluación en México: del diagnóstico a la acreditación, *Revista de Educación Superior*, No 27, ANUIES, México 1998, p. 7.

de un hecho sin importancia? ¿Quiénes son los que obtienen mejores resultados y por ello son los más aventajados?

Según Díaz Barriga, los procesos de evaluación cuidan la forma, pero descuidan el fondo del problema, es decir son objetivos en cuanto a medición; sin embargo no toman en cuenta los problemas sociales que llevan a ése asunto. Las desigualdades presentes entre los distintos estudiantes a quienes “miden.”

En éste sentido, México al ser miembro de la OCDE desde 1996 sigue sus lineamientos y “recomendaciones”, integrando las multirelaciones e interdependencias económicas. Sabido es que los países que pertenecen a la OCDE, tienen que ceñirse a procesos tales como: la acreditación institucional, la evaluación externa, la evaluación de la productividad y el establecimiento de sistemas de certificación. Y todo esto en la lógica costo / beneficio. El asunto a discutir entonces es cómo estas formas se transmiten veladamente a través de las políticas educativas y que además vienen presentadas como “la mejor opción posible” para la modernización de los sistemas. Lo cual nos habla de la hegemonía que tales organismos ejercen sobre los sistemas educativos como el nuestro.

Por otro lado, cuestionamos la idea pragmática e ideológica que defienden los organismos como el CENEVAL, donde evaluar significa *per se* mejorar el sistema educativo y para tal ejercicio (siguiendo las recomendaciones de los organismos *expertos* como la OCDE), se destinan, grandes cantidades de recursos económicos y esfuerzo humano. Pero lo cierto, desde su funcionamiento, es evidente que tales ejercicios no han demostrado cualitativamente su “misión” de mejorar la calidad educativa.

Al respecto, hay que destacar dos tipos diferentes de evaluación: la *sumativa* y la *constructivista*. A la primera le interesa medir objetiva y tangiblemente el conocimiento, para obtener resultados cuantificables y concretos. La segunda entiende a la educación como un proceso cualitativo, que va más allá de lo medible y cuantificable, por lo que resalta el plano simbólico de la educación. Bajo estas visiones, la primera considera a la evaluación, como un elemento práctico que arrojará resultados, será por ello predecible, calculable, racional. “La evaluación sumativa sirve para clasificar a los docentes, definir si deben continuar en la escuela y otorgarles alguna recompensa económica (pago al mérito), por lo que el interés no radica en ayudar a mejorar el desempeño docente ni la calidad de la educación”²³⁹, puesto que su fin no es *la evaluación formativa*, sino *clasificatoria*.

Entonces las recomendaciones externas de los organismos ya mencionados se rigen lineamientos clasificatorios y comparativos.²⁴⁰ Es decir, sus lineamientos no son para evaluar, mejorar y cubrir las deficiencias cualitativas de los examinados, sino se asume que se evalúa para mejorar el sistema. En este sentido la evaluación adquiere un rasgo cuantitativo (calificación) y no cualitativo, porque sus lineamientos evaluatorios son generales desconociendo las realidades propias de cada contexto social, por ello, no están interesados en el aspecto cualitativo de la evaluación, sino el cuantitativo demostrable numéricamente, haciendo a un lado los por qué de ciertos resultados.

Por el contrario la evaluación formativa busca que los evaluados se beneficien de sus resultados (saber las fallas, para buscar soluciones), por lo tanto su fin no es clasificatorio sino compensatorio.

²³⁹ *Ibid.* Pp. 26-27.

²⁴⁰ *Ídem.*

Por lo anterior, la evaluación sumativa no conlleva a mejorar los sistemas educativos, sino a clasificar según el desempeño, aunque su discurso gira en elevar la calidad educativa, termina clasificando, rezagando, excluyendo y etiquetando. Si pensamos que los exámenes de selección permiten el acceso o el negar éste a los estudiantes en el sistema educativo, hablamos que en realidad no se generan soluciones al gran problema de los reprobados, sino que se justifica el que no estén dentro del sistema educativo.

Tales prácticas reforzadas por un sistema desigual encuentran a la meritocracia como el medio ideal para evitar fricciones sociales, pues de antemano no todos tendrán acceso, y éste mecanismo de selección social tiene que ser lo suficientemente convincente para ser legítimo, los exámenes estandarizados son un buen medio.

De tal modo que, al utilizar una metodología racionalista que únicamente se basa en términos de estándares y resultados, haciendo a un lado aspectos que no se consideran vitales para la lógica economicista, se observará entonces a la educación sólo en términos económicos, *productivamente*. Por ejemplo, a través de la producción académica (*insumo*) tal como, el número de artículos publicados, las patentes, e investigaciones, el nivel de grados académicos, etc. Lo que significa “convertir esos valores en una cantidad, a través de un arbitrario conceptual”.²⁴¹ Pero también significa, pragmatizar el conocimiento, reducirlo, simplificarlo, observarlo importante en cuanto es económicamente útil.²⁴² Bajo esta perspectiva (al igual que en las empresas) representa una forma tangible, verificable, cuantificable de “medir” la producción intelectual sólo en términos económicos, es dejar de lado su verdadera esencia social.

Tales prácticas, demuestran de modo opaco, que los valores de empresa impregnan el espacio educativo y que la calidad no es valorada en términos cualitativos, Es decir, esos criterios pragmáticos han llevado a que por ejemplo los docentes empleen la cultura del *puntillaje* que conlleva beneficios económicos,²⁴³ o que los alumnos perciban que el conocimiento es para obtener credenciales y no por el hecho que significa el aprender con un valor también moral e intelectual o que sean las universidades realmente vistas como “empresas de conocimiento” que venden sus (productos, servicios), patentes, para obtener recursos, pero también para la formación de mano de obra calificada.

Estos ejemplos, muestran con claridad que los valores del sistema se reproducen inconscientemente, o más aún podemos ser conscientes de ellos pero los seguimos

²⁴¹ Díaz Barriga A. “Evaluar lo académico, organización internacional nuevas reglas y desafíos” en *Evaluación académica*, Díaz Barriga y Pacheco, Teresa. CESU-UNAM-FCE, México 2000. p. 22.

²⁴² Un ejemplo actual de cómo las políticas educativas se encaminan al conocimiento útil, se presenta en las nuevas reformas que se han propuesto a la educación secundaria en México (Reforma a la Educación Secundaria RES), donde sin una justificación de peso se pretende minimizar (tiempo y contenido) algunas asignaturas, tales como las ciencias sociales, civismo, geografía, física y química, en cambio se han extendido en tiempo las asignaturas de matemáticas y español, por considerarse más importantes –son las que se evalúan en los exámenes internacionales como el PISA- es decir, bajo la óptica utilitarista se promueven sólo aquellos conocimientos mínimos necesarios para aprobar dicho examen, dejando de lado un aprendizaje más integral. Finalmente la lógica que subyacente es una minimización del conocimiento y en consecuencia aprobar dichas evaluaciones para obtención de recursos, pero tal práctica genera estudiantes mínimos, que seguramente no tendrán los elementos cognitivos necesarios para acceder a niveles educativos superiores, en resumen, ¿se formarán con éste tipo de prácticas sólo mano de obra barata?

²⁴³ Se refiere acumulación de puntos para una remuneración económica, por lo que el profesor actúa en consecuencia y no a favor de mejorar para bien de sus alumnos, de colaboración con otro tipo interés como el simbólico.

reproduciendo, (tanto material como simbólicamente) por lo tanto, los reproducimos ya sea como una forma de “supervivencia” social o profesional o porque se perciben como una realidad incambiable.

Algo parecido a lo que Jackson observó en las aulas, donde los estudiantes percibían cuestiones que les afectaban, pero se adaptaban lo mejor posible a ellas para *sobrevivir* en ése espacio. En tal sentido podríamos decir que se reproduce el curriculum oculto ya sea de modo conciente o no. Sin embargo, mientras más concientes seamos de él y sus efectos, podremos observar que la realidad no son sólo formas enajenantes sino formas humanas a las que podemos hacer resistencia y modificarlas.

Recordemos que la realidad es construcción social, estructurada por múltiples y complejas relaciones de poder, pero el poder no es total, siempre hay en él espacios de libertad, mismos que pueden cambiar una determinada circunstancia.

Conclusión

Por lo anterior, sostenemos que la fuerte influencia que tienen los organismos internacionales en las políticas públicas de nuestro país, representa la *hegemonía* que ejercen éstas instituciones en las distintas esferas sociales como la educativa, sobre todo en los países del tercer mundo, cuyo punto de presión más fuerte consiste en los préstamos que otorgan, y con ello sus “recomendaciones”, en la práctica comportan draconianas condiciones e imposiciones a los gobiernos deudores, lo cual representa un ejercicio real de su poderío. Es evidente que esto repercute con mayor polaridad entre la población que accede al nivel superior, donde generalmente se favorece a quienes tienen mayores recursos económicos, y genera un cada vez mayor número de excluidos que no logran insertarse en las universidades públicas.

Ciertamente, el sistema educativo mexicano está en crisis, pero en el sentido en que no logra satisfacer la gran demanda de la población, en que la investigación está condicionada con fines privados (rentable), recibiendo poco apoyo estatal, y donde los profesionistas se enfrentan a una cruda realidad de desempleo. Esto, como reiteradamente hemos señalado, representa *la reproducción material* del actual sistema económico – neoliberal-, basado en la lógica mercantil del costo beneficio (hoy llamada “competencia”). La pregunta aquí es si realmente representa una competencia o de antemano, es una cuestión desventajosa para quienes están en los últimos peldaños de la escala social.

El poder, en tanto, se verá reflejado en la implantación de las políticas educativas, adecuadas a los imperativos económicos que promueven los grupos en el poder, no sólo porque tales grupos traten de reproducir una determinada ideología por medio de diversos mecanismos, sino que de modo material han configurado las formas en que deben operar las instituciones educativas, las cuales como hemos observado contribuyen a la reproducción de la división social del trabajo, la selección social, y con ello la “jerarquización necesaria” para una sociedad desigual. En nuestro caso el recorte presupuestario a las universidades públicas, así como la disminución de la matrícula en sus *campus*, contribuyen a la mayor exclusión social, bajo argumentos dogmáticos que

sostienen que no hay calidad en las universidades públicas y por lo tanto no forman la fuerza de trabajo que requiere en el mercado.

Esto –entre otras cuestiones- repercutirá en que, gran parte de la población en edad de ingresar a éste nivel, no logre insertarse en las universidades públicas, y que otro tanto de la población –la mayoría- se vea obligada a no continuar estudiando o pagar por obtener un título en una “universidad” de dudosa calidad. Lo cual confirma que efectivamente si los sistemas como el CENEVAL estuviesen realmente preocupados por la calidad educativa, hubiesen empezado por certificar y evaluar la calidad de este tipo de negocios de la educación.

En éste sentido, es necesario tener presente que, orientados por las lógicas de inclusión vía mercado, son los sectores vulnerables quienes principalmente ingresan a este tipo de empresas educativas (incluso, no es casual que se localicen en zonas populares), sin garantía alguna, y por el contrario creando falsas expectativas en su inserción al mundo laboral. Por lo que, se hace patente que la educación es un *consumo* que está en relación con la clase social a la que se pertenece; reforzando y reproduciendo la estructura social desigual. Por otro lado, estas “micro empresas” educativas representan un excelente negocio para los dueños de tales centros, quienes han sido los más beneficiados por las reformas neoliberales.

Finalmente el “mal necesario” que *desahoga* la enorme demanda educativa representa el estancamiento de profesionistas que se suman a la enorme lista de desempleados, al igual que muchos otros estudiantes de universidades públicas. Cuestión que lejos de repercutir en el desarrollo nacional lo frena; pues representa una solución temporal a un futuro conflicto social.

viii).- La ética capitalista y el espíritu de empresa

Los valores y normas empresariales se han impuesto y priman en el espacio educativo; al respecto baste mencionar el término *calidad*, como uno de los fundamentos del *ethos* mercantilista, que engloba a otros elementos como la eficiencia, rentabilidad, producción, productividad, flexibilidad, evaluación y por supuesto la competencia.²⁴⁴

Si tales valores requieren ser también vistos como los fines a los que se desea llegar, entonces deben ser reproducidos, la escuela es un medio eficaz, efectivo y seguro de transmitirlos. Como se ha indicado, históricamente este precepto ha sido un proceso sumamente trabajado en la esfera educativa tal que y abiertamente las currículas se basan en diseños de corte industrial desde casi prácticamente un siglo. Si a esto le sumamos las características de una sociedad mercantilizada, tal cuestión se vuelve más dramática.

En la actualidad esto puede ser observado en el espacio de las universidades públicas, las cuales han sufrido no sólo un desgaste de legitimación sino además de reducción presupuestal, y como consecuencia esto ha repercutido en su quehacer, pues para obtener los recursos extras necesarios tienen que vender sus productos, transformándose en “empresas de conocimiento” que deben orientarse necesariamente por los imperativos del globalismo económico; haciendo cada vez más patente su participación con las empresas. De ahí que haya surgido el término “capitalismo académico”²⁴⁵, el cual hace referencia al uso que las universidades hacen de sus activos reales. Por ejemplo, el capital humano de sus académicos, con el propósito de incrementar sus ingresos y asegurar la obtención de recursos externos. Esta tendencia nos permite poner en perspectiva nuevas prácticas de las universidades como la venta de productos y servicios con fines de “autofinanciamiento”, o comportamientos que funcionan en espacios diseñados como si fueran mercados; espacios como la competencia institucional por fondos escasos bajo concurso, o la competitividad de los investigadores por financiamientos para sus proyectos o, para acrecentar sus remuneraciones extraordinarias mediante programas de pago por mérito.

A partir de la aplicación de las reformas a la educación, se presentan nuevas formas de entender la acción de los actores, en éste sentido los investigadores actúan en consecuencia a al nuevo panorama ubicándose por lo tanto a la lógica de la competencia y el individualismo como medio de “supervivencia” y actuación racional. Por lo tanto, lo que le es necesario al sistema, le es necesario a quienes participan de él. Así, cuando las instituciones universitarias venden “sus productos”, se insertan a la lógica de competencia por la obtención de recursos –escasos- y a su vez “hacen suya” esa filosofía de empresa.

Entonces, los “valores mercantilistas” permean de ese modo a las instituciones y cuando son subjetivados a través de un curriculum oculto (de la mercantilización), son por ende

²⁴⁴ Otros ejemplos de términos que la escuela ha adoptado de las empresas son: Materias profesionalizantes, orientación laboral, destrezas formativas, productividad, reestructuración, gerencialismo, mercado, clientes, excelencia, flexibilidad, organización, capital humano, estándares de calidad, desregulación, etc.

²⁴⁵ Los autores que desarrollan tal concepto fueron Sheila Slaughter y Larry Leslie, *Academic Capitalism, politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins, United States 1997. p. 276. La referencia está tomada del artículo de Ibarra Colado, Eduardo. “Capitalismo académico y globalización. La universidad reinventada” *Revista de la Educación Superior*, vol. 31, Nº 122, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES, México 2002.

una forma de reproducción social necesaria para el mantenimiento, producción y reproducción del sistema.

Al respecto, no es casual entonces el fenómeno del *individualismo*, donde y como producto colateral de la escasez de recursos, los sujetos se obligan a invertir en sí mismos (teoría del capital humano), en pos de ser sujetos rentables, competitivos, (identificación entre el sujeto y el sistema), conformando así una coherencia entre ambas partes. Tal lógica individualista perméa en los fines privatistas de la educación pública, donde es el individuo quien tiene que pagar por la educación que recibe y no el Estado. Desencadenando otro elemento clave y constitutivo del capitalismo, la *competencia*, necesaria para su propia lógica y funcionamiento. En la sociedad neoliberal esta competencia esta representada al extremo. Por ejemplo, el mercado necesita de ésta para elegir entre las diferentes opciones y consumir lo que se produce.

En la retórica de las políticas educativas tal aspecto representa un punto necesario que elevará la “calidad” de servicios que ofrecen los diferentes centros educativos, vía *liberación de la oferta, flexibilidad*.²⁴⁶ Por lo tanto, al competir por sus clientes, las escuelas reproducen tal condición, pero también los usuarios penetran en la lógica de consumo y elección. Por eso, las prerrogativas que ofrecen las escuelas privadas están en relación directa con el tipo de servicios que ofrecen a sus clientes: asesorías, materiales, instalaciones, bolsa de trabajo, etc. La calidad bajo esta óptica nunca tendrá relación con fines humanistas, sino con principios fabriles reorganizados en torno a los principios de flexibilización, producción, cálculo, que permiten por medio de tests de calidad, de selección (tablas comparativas, puntajes) diferenciar el “producto”-*estudiantes*- para incentivar la competencia con otros centros (si no hay diferenciación no hay competencia). Por esto es dable afirmar que los imperativos empresariales existen y se refuerzan en el mundo educativo más general (cristalizados en las políticas educativas), y de las escuelas en particular, conformando un ‘necesario’ *sentido común*.

Por ello, las políticas educativas, como elemento de investigación en nuestro estudio, hacen plausible observar y analizar cómo, a nivel general, parte de los elementos que serán integrados a los currículos (no siempre acriticamente) provienen de una esfera exterior, evidentemente conectada al sistema económico. en la medida en que tales parámetros integren la visión, la actuación, la valoración, la forma de ver la realidad y se vivan, se multipliquen en un sinfín de manifestaciones y objetos, siendo transmisores eficaces, conformando así un curriculum oculto en la medida en que se manifiesten de modo simbólico en la práctica social misma, pero además representen visiones no cuestionadas, y en la medida en que incidan en cómo observamos la realidad, serán formas sociales de poder ideológico y material que repercutirán en la reproducción del orden social vigente.

²⁴⁶ La calidad como otro de las máximas del mercado es entendida en términos de *marketing*. En la actualidad las escuelas privadas invierten mucho en imagen, publicidad, cuestiones que les darán bajo las leyes del mercado ventajas en la venta de su producto bajo estándares de calidad como el ISO (proviene del griego, que significa igual. En inglés su nombre es *International Organization for Standardization*, es un tipo de regulación internacional cuyo propósito es facilitar el comercio, el intercambio de información y contribuir a la transferencia de tecnologías).

iv).- Reproducción ideológica: discurso y lenguaje

El nombre es arquetipo de la cosa. En las
letras de rosa está la rosa Y todo el Nilo en la
palabra Nilo.

Y, hecho de consonantes y vocales.
Habrá un terrible nombre, que la esencia, cifre
de Dios y que la omnipotencia guarde en
letras y sílabas cabales.

El Golem (J. L. Borges)

El poder ideológico que reproducen las escuelas se apoya en un discurso “transformativo” y preformativo; *seductor*, un lenguaje novedoso, único. Tal racionalidad inunda los distintos espacios sociales, permitiendo de modo silencioso y simple, una lenta y continua reestructuración subjetiva de la realidad.

Sabido es que el discurso nunca es neutro, siempre está asociado con valores, intencionalidades, sistemas de ideas. Por tanto, es capaz de construir subjetividades, a través de las palabras y más aún a través del discurso, en el cual tienen lugar la producción de significados y con ello, el mantenimiento de las relaciones de poder.

Al respecto Foucault nos ilustra, cuando señala que “el discurso son prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que se habla, los discursos no se refieren a objetos, no identifican objetos, *los construyen* y al hacerlo, ocultan su propia intervención”.²⁴⁷ El discurso entonces tiene por objeto convencernos de algo; más que el resultado del ejercicio de una facultad completamente libre, objetiva, el discurso como invención es por tanto una forma de poder.

Por tal motivo el lenguaje de las empresas que inunda diversos espacios sociales es un reflejo de la visión que se construye. La educación vista como un *servicio* en contraposición a un *derecho*, nos habla de una transformación gradual que implica haber cambiado el modelo económico y político (reformas estructurales), las constituciones políticas y con ella las leyes y desde luego también ha reconfigurado cambios en el imaginario social, por ejemplo, en la forma en cómo hoy la sociedad observa a los docentes y a los estudiantes.

En la medida en que nos adaptemos y adoptemos estas formas de significación, estaremos hablando de un sentido común, que no es siempre cuestionado en el espacio educativo donde, de modo común e inconsciente, se transmite y reproduce el lenguaje de las empresas, permitiendo naturalizar u observar ambas esferas como una extensión lógica, meramente técnica, y por ello neutral, ahora, sabido es que cuando un significado intencionado se disfraza de neutralidad es por ende político, *deliberado*, entonces “la escuela está enseñando contenidos, significados que, más que poseer, ha tomado prestados. En la mayoría de los casos, la posesión radica en algún grupo exterior a la escuela que actúa como lugar de referencia y fuente de normas”.²⁴⁸

²⁴⁷ Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas*, “la teoría del verbo”, Siglo XXI, México 2001 (itálicas nuestras).

En este sentido los múltiples valores que guían al mercado y que se intentan posicionar en las escuelas, construyen una visión dominante de lo que deben ser estos espacios culturales y más que formadoras de seres humanos, se les concibe como formadoras de recursos humanos.²⁴⁹ Al ser administradas bajo los principios gerenciales serán en la misma medida eficientes, innovadoras, productivas, modernas, etc., Por lo tanto, capaces de adaptar al capital humano a un futuro rol social, pero más aún a los valores, comportamientos, capacitaciones, actitudes y normas que sostienen la ideología capitalista a través tanto de un cuerpo ordenado, dosificados y objetivados tanto en los currículos abiertos cuanto los ocultos, a través de mensajes, lenguaje, actitudes, visiones, que en lo cotidiano se hacen realidad.

²⁴⁸ Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata Madrid, España 1991, p. 39.

²⁴⁹ Para entender mejor lo anterior observemos como es vista y reconstruida la universidad en la actualidad. La universidad ha sufrido procesos de transformación externa e internamente. En ésta continua reconstrucción ya no se le ubica como “aquella torre de marfil” donde el conocimiento era para el bien social, tal construcción rígida, arcaica, hoy en día bajo la utopía de los “ismos- post” no tiene cabida, por tanto tiende a transformarse necesariamente, flexibilizarse, en la post-modernidad en la que se ubica. Tal despliegue discursivo nos muestra como la universidad hoy reclama nuevos actores, nueva organización, nueva operatividad, nuevas formas de entender sus quehaceres. Esto reinventa a la universidad desde su misma identidad, pero también desde su actuación. Por lo tanto dejaríamos de concebirla como un espacio académico-institucional para devenir en tan sólo organizaciones del mercado. Con todas las implicaciones que esto conlleve. Desde la reinención del imaginario social hasta su autonomía investigativa.

CAPÍTULO VIII

II. RESISTENCIA

Hay épocas en que el pensamiento queda en suspenso, salido de un tipo de sociedad y de un periodo histórico, aún incapaz de enunciar las nuevas formas de dominación social ni de reconocer los nuevos movimientos sociales, que no son más que una mezcla confusa de utopías, de innovaciones culturales, por el temor al cambio y a las contestaciones radicales.

Alan Touraine

Hasta ahora hemos observado a las escuelas como espacios de reproducción social, por lo tanto, cabe hacer un acercamiento y reflexión en torno de su papel como agencias culturales, que crean y recrean significados, y en este proceso también se confrontan y resisten a las imposiciones sociales y culturales.

Es decir, las escuelas y el sistema educativo en general, si bien son espacios de reproducción económico-ideológica, lo son también de *resistencia*. En este sentido, ubicamos como ejemplos de resistencia –entre otros- al conflicto estudiantil que dejó paralizada a la UNAM en 1999. Tal movimiento es relevante porque constituye un acto de resistencia estudiantil a nivel universitario y porque significó la oposición abierta, ante una de las imposiciones jurídicas, presentes en el reglamento general de pagos como lo fue el alza de cuotas, (que como ya hemos analizado es parte de las recomendaciones hechas por la OCDE a las IES). Ciertamente, nuestro interés no se centra en indagar el conflicto en sí, sino observar que la universidad es mucho más que sólo espacio de reproducción, es también de confrontación y concientización social.

i).- Universidad

Cuando pensamos en la universidad visualizamos una institución organizada, con diferentes actores sociales ejerciendo un rol específico dentro de ella, conformando un dinámico espacio de armonías y tensiones entre la institución y los agentes. ciertamente la universidad es una esfera singular, producto de múltiples y encontradas fuerzas, que tiene plena inserción en el sistema social que la abarca pero, que al mismo tiempo mira a su interior, en una dinámica de permanente tensión entre lo interno y lo externo, entre lo armónico y lo disímulo en sus articulaciones internas y sus transacciones externas.

Como cualquier organización, la universidad no conforma un todo unitario y funcional, sino que constituye una parte esencial de la estructura de poder y puede mantener -con el gobierno, las fuerzas y los actores sociales- relaciones de complementariedad o conflicto.

Al nivel interno, la universidad es un ámbito de lucha activa por el control institucional.²⁵⁰ Por ello, los mecanismos de interrelación son muy complejos y en áreas muy diversas que en ocasiones producen dinámicas encontradas en torno a los cuales se constituyen los problemas universitarios.

En suma, la universidad es siempre un espacio eminentemente político y cultural, con entidades plurales donde se confrontan y conjugan diferentes intereses y valores. De ahí que algunos autores denominen a las universidades como “anarquías organizadas”,²⁵¹ en el sentido en que son múltiples las metas que persiguen los actores que en ella participan, confrontando y conformando relaciones de poder y, por lo tanto, de ideologías e identidades. Por ello los impedimentos fundamentales para la transformación estructural de las universidades son siempre de orden político, reflejo del *poder* impuesto por los grupos dominantes, pero también la *resistencia*, pues los actores que en ella participan y a quienes tales decisiones afectan directamente, no siempre se someten al poder unilineal de forma total.

Recordemos con Foucault que el poder siempre se encuentra en tensión con una fuerza contraria que se le opone.²⁵² Lo anterior explica el por qué los espacios como las escuelas y universidades (en tanto esferas culturales) no son solo espejos pasivos de la realidad, que reproducen únicamente formas injustas de poder, sino que son también, fuerzas activas que legitiman, median o resisten ideologías, formas económicas y sociales íntimamente relacionadas con los grupos dominantes.²⁵³

²⁵⁰ Cft. Muñoz García, Humberto. *Política y Universidad*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México 1989.

²⁵¹ Michael Cohen y James March, citados en Ordorika, “Organización, Gobierno y Liderazgo Universitario: Una base conceptual para el análisis del cambio en la educación superior” documento Web <http://www.ses.unam.mx/integrantes/ordorika/publicaciones/organización.pdf>. Pág. 2. (artículo revisado en Agosto 2006).

²⁵² “La multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego de que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema o al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras” Foucault, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, Barcelona, España 1980, p 169.

²⁵³ Al respecto es ilustrativo el reciente movimiento estudiantil chileno contra la LOCE (ley orgánica constitucional de educación); un fenómeno que si bien no se ubica en la esfera universitaria, sino a nivel secundaria, resulta interesante toda vez que pone en discusión las lógicas economicistas que permean la educación en Chile: nos muestra que la lucha estudiantil verdaderamente organizada, puede estar presente aún en éste espacio escolar evidentemente controlado y supuestamente carente de conciencia social.

Llama la atención que los jóvenes manifestantes se pronuncian en torno al derecho de una educación *gratuita, pública e incluyente*. Con esto podría pensarse que tras haber crecido en una sociedad dictatorial y neoliberal pudiesen haberse “acostumbrado” a percibir éste tipo de educación excluyente y privada como parte de lo normal. Sin embargo, como muestra el caso chileno, los espacios escolares no sólo reproducen ideología *ad hoc* al sistema, en este caso la acción de concientización de los profesores hacia sus alumnos ha sido primordial. Por ello la movilización de los estudiantes encierra dos hechos de trascendencia.

Uno es el cuestionamiento al modelo económico neoliberal, que ha dado como resultado un sistema educacional mercantilista que profundiza las diferencias entre los diversos estratos sociales, con una educación para ricos y otra para pobres. La LOCE, en conformidad con la Constitución de 1980, señala que el deber de educar le corresponde de manera preferente a la familia, mientras que el Estado debe “otorgar especial protección al ejercicio de este derecho” (Art. 2º de la LOCE). En tal ejercicio de la ley, el Estado se desliga de su obligación: el derecho a la educación trasladando su función social al ámbito individual. Por lo

Sin embargo, tal no significa que los grupos subalternos conformen un frente homogéneo que se resista contra las decisiones políticas dominantes, aún cuando estas les afecten directamente, ya que no siempre son del todo concientes o han internalizado pautas de comportamiento ajenas a cualquier tipo de confrontación. En otros términos, han introyectado formas sociales “adecuadas” para conducirse sin alterar el orden establecido o simplemente no están interesados en la lucha política por apatía o porque no se sienten representados.²⁵⁴ Estos grupos sociales (“moderados”) –de cualquier tipo– pueden en algún momento convertirse en parte de un movimiento contrario a aquellos grupos anómicos, disidentes que suscitan tensión en determinada situación.

tanto, si se desea cambiar a la educación se debe comenzar por lo que precisamente exigen los manifestantes: la derogación de la LOCE.

La movilización contra la LOCE es también trascendental porque cuestiona la esencia misma del marco constitucional que dejó la dictadura: “jamás ha existido voluntad política, para llamar a la conformación de una Asamblea Constituyente que elabore una nueva carta magna, que intérprete a todos los chilenos, para superar definitivamente el pasado oscuro del régimen militar y su engendro legal” (en) Andrade Bone, Eduardo. “Chile discute la derogación de la LOCE”, Documento Web. http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_19/boletin_referencias19_2.htm (consultado 6 agosto 2006).

La LOCE, sin embargo, es una cuestión no resuelta, pues su derogación implica un campo de lucha para diversos sectores, por una parte están en juego los intereses de las clases que se han beneficiado de tales medidas lucrativas, por el otro están las amplias mayorías populares que reclaman una educación incluyente no discriminatoria. Pero lo importante de éste y otros movimientos es la conciencia que ha despertado y que reclama su reivindicación social, poniendo en el horizonte la voz de nuevos actores políticos.

Sin duda, el caso chileno es quizás, sin proponérselo, un ejemplo de lo que podría suceder en los sistemas educativos latinoamericanos, donde el libre mercado no genera más calidad en la educación, sino que por el contrario descompone los bienes sociales y, por lo tanto, deconstruye a la ciudadanía, pudiendo repercutir en la apatía, en la fragmentación social, en el individualismo. Éste hecho ha demostrado que a pesar de todo, los jóvenes colegiales se han unido en una causa común, creando sus propios canales de actuación y lucha social.

²⁵⁴ Como una forma internalizada de dominio. En éste sentido Freire nos ilustra: “el dominio es una categoría del poder, el dominio no es sólo algo impuesto por el Estado a través de agentes o aparatos represivos del Estado tales como la policía, el ejército y los tribunales. La dominación también se expresa mediante la manera en que *el poder, la tecnología y la ideología* se unen para producir formas de conocimiento, relaciones sociales y otras formas culturales concretas que actúan para silenciar activamente a las personas, también se puede hallar en la forma en que los oprimidos internalizan su propia opresión y por ende participan de ella. Es decir, son aspectos psíquicamente represores de la dominación y por ello obstáculos internos para la emancipación social e individual.

En éste mismo sentido Freire argumenta que el poder es una fuerza negativa y positiva (dialéctica) por ello no existe una dominación *total*, por lo tanto el poder nunca es solo una fuerza *negativa*. (en) Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación*, Paidós, Madrid, España 1990, Pp. 20-21

ii).- Resistencia

La resistencia no debe ser confundida con cada expresión de “conducta de oposición”. Según Giroux, la resistencia tiene que ser una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha de intereses de la emancipación propia y social. Para entender este proceso es necesario analizar la conducta de oposición e identificar si y cómo constituyen una forma de resistencia, qué elementos están presentes (pensamiento crítico, acción reflexiva, estimulación a la lucha política colectiva alrededor de temas de poder y determinación social).²⁵⁵

Desde esta perspectiva las instituciones educativas no sólo siguen una lógica de explotación de clases, sino que son un espacio de contestación ideológica, plural, donde están los elementos centrales en la lucha por la emancipación individual y social. Todo lo cual nos habla de una ciudadanía consciente y activa políticamente.

En este sentido también se podría argumentar que instituciones como la universidad son espacios donde se reproduce la ideología de los grupos poderosos,²⁵⁶ pero también y en contra de los intereses de estos últimos. Recordemos con Apple, que las instituciones de nuestra sociedad se caracterizan tanto por la contradicción como por la simple reproducción. Esto se puede observar en el proceso de la masificación universitaria en tanto una puerta al conocimiento más amplio, lo cual ha permitido que los grupos menos favorecidos tengan acceso al conocimiento, a la crítica, a la reflexión constituyendo un elemento de poder potencial en el interior de instituciones formalmente democráticas, incluso en las de carácter dictatorial.

a).- Movimientos estudiantiles

En general los movimientos estudiantiles son manifestaciones inherentes a los espacios educativos. Según Markise, en el caso latinoamericano se han presentado desde la fundación de las primeras universidades a principios de la época colonial. Por ello, no deben considerarse como fenómenos aislados (episodios de ocurrencia ocasional), sino parte de la vida universitaria existencial. “Un movimiento estudiantil está lejos de ser un complejo autónomo que es manejado por su propia dinámica y que define con entera libertad sus medios y objetivos. En general, “un movimiento estudiantil es la expresión de un conjunto de fuerzas sociales que en él alcanzan una manifestación peculiar pues expresa las contradicciones sociales”,²⁵⁷ como pueden ser; la luchas de clases, la diferenciación cultural (étnica y de género) y social.

²⁵⁵ Cft. Giroux, Henry. “Resistencia y acomodo en el proceso de escolarización”, (en) *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI-UNAM, México 2003.

²⁵⁶ para la propia dinámica y subsistencia del capital, y por su puesto como lugares donde se desarrollará la ciencia que influirá en el proceso de acumulación de capital así como en la organización y el control de la producción de modo jerarquizado (que permita la división social del trabajo).

²⁵⁷ Markise, Renat. “Organización estudiantil y movimiento de autonomía universitaria - México 1929”, Documento Web. http://www.tau.ac.il/eial/VII_2/marsiske.htm. (artículo revisado en Agosto 2006).

Por otro lado, los actores que participan en un movimiento estudiantil no permanecen aislados ni representan un poder en sí, sino en relación con otros grupos sociales. Del apoyo de estos grupos extrauniversitarios depende el desarrollo de los movimientos universitarios y esto explica su diferente significado y desarrollo.²⁵⁸ Ante el panorama de tal diversidad en las organizaciones estudiantiles, hay que identificar primero el tipo de organización que mantiene un movimiento estudiantil, porque las organizaciones formales estudiantiles sólo son una parte de la red tramada que une a estos jóvenes; en otras ocasiones, las relaciones de tipo informal son capaces de movilizar a miles de estudiantes, siempre y cuando se tengan objetivos en común.

iii).- Huelga de la UNAM: una expresión de resistencia

La huelga de la Universidad Nacional Autónoma de México (1999) fue emblemática como el último movimiento social del siglo XX y el primero del siglo XXI en el país. Tal manifestación representó una complicada red de actores y una constelación de intereses, en la cual hubo un ambiguo consenso y polarización de posturas.

Para ciertos sectores sociales entre los docentes, estudiantes, intelectuales, sindicatos, partidos políticos y sociedad civil en general,²⁵⁹ se pronunciaron *a favor* de la huelga como manifestación en contra de las políticas educativas de corte neoliberal, que en esencia atentaban contra la gratuidad de la educación superior pública, así como la autonomía del espacio universitario (la intervención de el CENEVAL -agencia externa- en la evaluación y selección estudiantil), el pago por servicios que ofrece la universidad, la limitación en el acceso a través del pase reglamentado y la anulación del “pase automático”.²⁶⁰ Disposiciones que representaban la entrada de las políticas mercantilistas del FMI, el BID y la OCDE en la vida universitaria del país.

Recordemos que las medidas propuestas por los representantes del Consejo Universitario el 11 de febrero de 1999, se presentaron formalmente en el Reglamento General de Pagos (RGP).²⁶¹ El entonces Rector de la UNAM Francisco Barnés de Castro, anunció un posible aumento de cuotas por “insuficiencia presupuestal”. Ante este hecho la

²⁵⁸ Según Markise, Las organizaciones estudiantiles pueden ser formales (federaciones, sociedades de alumnos, etc.), o pueden ser informales como las redes de alumnos que se reúnen con determinados fines. Pueden ser de tipo nacional o hasta internacional, o pueden ser muy locales con pocos miembros, pero con registro como asociación. Siempre tienen una dimensión gremial y una política, entendiéndose por lo primero todo lo que se refiere al quehacer de los estudiantes, sus logros y conquistas académicas, y lo segundo, por la dimensión ideológica y su vinculación con la política en general.

²⁵⁹ Como parte de la resistencia estudiantil también participaron grupos políticos (PRD) los cuales tuvieron un papel ambiguo –intereses partidistas-, así como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional EZLN, quien según algunos intelectuales influyó de modo importante en los jóvenes universitarios como fuerza de resistencia y lucha, poniendo sobre el escenario nacional y mundial “al otro México”. Cuestiones que utilizaron los grupos políticos de choque (conservadores) para desprestigiar el movimiento universitario por tener nexos con el grupo insurgente.

²⁶⁰ Incorporación directa al nivel licenciatura, sin examen a las preparatorias nacionales y de los Colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

²⁶¹ Resulta notorio que tal documento salió a la luz después de aprobar la transformación de la quiebra bancaria (aproximadamente 60 mil millones de dólares en ese momento) en deuda pública (FOBAPROA), es decir por un lado la deuda privada se socializa y los “bienes” públicos (como la educación superior) tienden a la privatización.

comunidad estudiantil se congregó para realizar manifestaciones públicas en contra del reglamento general de pagos y convocando al Rector a un debate público.

Empero, tales peticiones estudiantiles no fueron escuchadas por el Consejo Universitario (CU) -máximo órgano de gobierno de la Universidad- quien aprobó el nuevo reglamento el 15 de marzo de forma unilateral. Ante esto hay que señalar que tal procedimiento no resulta extraño si se toma en cuenta que la estructura misma de los órganos de gobierno de la universidad son jerárquicos y burocráticos, por ello las decisiones que se toman son más bien de carácter vertical, y no democráticas.

Ante la inminente reforma al reglamento general de pagos de modo autoritario por parte de las autoridades de la UNAM (sin negociación), la protesta estudiantil no se hizo esperar.²⁶² Se convocó a la huelga el 20 de abril de 1999 por el Consejo General de Huelga (CGH) decretando el paro en la UNAM en repudio al aumento de cuotas que aprobó el Consejo Universitario.²⁶³

El Consejo Universitario trató de convencer y argumentar el por qué se debía pagar por la educación señalando que “la universidad pública debe ser gratuita para todo aquel estudiante que no tenga recursos para hacer frente al pago de una cuota moderada (...), pero todo aquel estudiante que tenga recursos económicos que le permiten hacer una aportación al financiamiento de la universidad, al financiamiento complementario de los servicios educativos que la universidad brinda, debiera poder hacerlo...”²⁶⁴ Sin duda tal argumento se “sostiene” por los cambios que sufrió el artículo tercero de la constitución (donde la educación superior ya no goza de gratuidad, sino que es “apoyada” por el Estado).

Sin embargo, tal medida fue considerada por el CGH como un paliativo, la así llamada “píldora de Barnés”, para que se levantara el movimiento, ya que en un principio se pretendía que las cuotas no fuesen voluntarias sino generales para todos los futuros estudiantes universitarios, lo cual de ninguna manera resolvía la petición de fondo de los paristas: la gratuidad de la educación superior y con esta el inicio de un proceso privatizador en la universidad pública.²⁶⁵ Así como otras medidas privatizadoras presentes

²⁶² La sesión se celebró fuera del recinto habitual y con la ausencia de varios consejeros que se quejarían de haber sido desinformados sobre el lugar y hora en que debían reunirse. 28 de ellos protestaron en documento firmado “porque se violó el derecho a discutir sobre los puntos de la convocatoria, y pusieron en tela de juicio la legalidad de los acuerdos”.

²⁶³ El aumento de cuotas pretendía acabar con el carácter simbólicamente gratuito de una Universidad cuya colegiatura era de “veinte centavos”, La nueva colegiatura para estudios profesionales se fijó en “salarios mínimos”: 15 días de salario mínimo a nivel bachillerato y 20 a nivel licenciatura, mientras que los estudiantes extranjeros pagarían diez veces más que los nacionales (suma que las autoridades consideraban muy modesta si se comparaba con lo que se pagaba por la educación en Estados Unidos). Temiendo la prolongación de huelga las autoridades universitarias trataron de “suavizar” las crispaciones anunciando que los aumentos no se aplicarían con carácter retroactivo a quienes se encontraran cursando sus estudios sino a partir del semestre en turno, y de modo obligatorio a quienes en un futuro ingresaran en ellas. Entre otros puntos que destacan del pliego petitorio son: el aumento de la matrícula universitaria, mayor presupuesto, desmantelamiento de cuerpos de vigilancia, anulación de todo tipo de actas y sanciones en contra de estudiantes, profesores y trabajadores por su participación en el movimiento, aumento salarial a los profesores, derogación de las reformas al artículo 3o constitucional, entre otros puntos.

²⁶⁴ Estas fueron las palabras expresadas por Francisco Barnés de Castro en entrevista radiofónica el 27 de abril de 1999, publicada posteriormente en la *Revista de trabajo social*, “UNAM en crisis”, Número especial, México 1999. p. 8.

en las reformas estructurales que afectarían sobre todo a los estudiantes con menores recursos, aunque en el discurso oficial se pagaría según el nivel socioeconómico de los alumnos.²⁶⁶

En su lógica pragmática, las autoridades no calcularon las inmensas repercusiones que tendría la pérdida de legitimidad proveniente de una votación unilateral del consejo universitario y que gran parte de la comunidad universitaria calificaría como manipulación. Ni tampoco el que muchos de los estudiantes que participaron, se solidarizarían con los futuros estudiantes que sí pagarían cuotas. A pocos días, miles de estudiantes se apoderaron de los distintos *campus* y escuelas de la UNAM, durante 297 días, hasta que el 6 de febrero del 2000, la fuerza policíaca puso fin a la huelga. Aproximadamente 2500 policías entrenados como fuerza especial -por los militares- tomaron ciudad universitaria, privando de su libertad a casi mil paristas. Todo esto, tras una gran campaña de desprestigio tanto del movimiento como de los integrantes (CGH). Así, no cabe duda que “un diálogo en que la autoridad constantemente irrita y calma, intimida y atrae, castiga y perdona a su opositor, es un diálogo en que la autoridad, o se

²⁶⁵ Recordemos que el proceso de privatización se observa partir de la instrumentación de políticas públicas que alientan la expansión de la educación superior privada frenando el crecimiento de la pública, lo que se ha traducido en la reducción de subsidios, la contención del desarrollo en la matrícula (educación universitaria) y la inducción del desprestigio social de la educación pública mediante el cuestionamiento de su calidad.

Finalmente, apreciamos un tercer momento de la privatización que supone el manejo de las instituciones públicas como si ellas fueran empresas, mediante exigencias de evaluación, acreditación y certificación asociadas a la asignación de recursos económicos extraordinarios, que conducen el cambio institucional bajo criterios de eficiencia y productividad.

Un caso claro resulta el de Chile donde la universidad pasó por un proceso de “autofinanciamiento”, pero donde se mantiene el status de “educación pública” (como, a la larga, se pretendía en el reglamento general de pagos (RGP) en la UNAM). Lo cual no implica garantizar la gratuidad; sino, por el contrario, como muestra la experiencia educativa de ese país latinoamericano, tales universidades públicas son sostenidas por cuotas, llegan incluso a ser más excluyentes y mucho más costosas que las universidades privadas. De aquí que no tenga nada de sorprendente que desde el presidente de la república, el rector, los partidos políticos, hasta los representantes de los empresarios o de los sindicatos corporativos hablen de “educación pública”, omitiendo obviamente la *gratuidad*.

²⁶⁶ En un estudio que realizó Ana Esther Ceceña, Investigadora del Instituto de Investigaciones Económicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, señala que la mayoría de la población universitaria pertenece a la clase media-baja. Según dicha publicación la situación socioeconómica de los estudiantes es reflejo de las condiciones que priman en el país. El bajo nivel de escolaridad es indicador de la precariedad de condiciones materiales y culturales en las que se desenvuelven más de la mitad de los jóvenes universitarios, muchos de los cuáles son protagonistas de este movimiento.

Algunos indicadores del estudio de Ceceña muestra que “el 74 % de los padres de los alumnos que pasan del bachillerato de la UNAM hacia el nivel superior básico, son asalariados, vendedores ambulantes o dueños de negocios pequeñitos (tipo miscelánea); el 45 % tiene nivel máximo de primaria, un 21.7 % adicional tienen nivel secundaria (66.7 % entre las dos) y sólo el 19.3 % tienen licenciatura y postgrado. El 65.6 % de las madres tiene un nivel de escolaridad máximo de primaria (de las cuales el 6.7 % no tiene ninguna instrucción) y otro 19.4 % llega hasta secundaria. Con licenciatura o postgrado sólo es el 5.4 % . El 12.5 % de estas madres son trabajadoras domésticas, el 38.25 % no tiene empleo remunerado y el 42.33 % es asalariada.

Lo cual significa que parte de los estudiantes que participaron en el movimiento representan a una capa social en desventaja tanto económica como de formación académica, por lo tanto el transitar a una universidad de élites significaría menor acceso aún de tales grupos a nivel superior. La autora realizó su estudio a partir de las estadísticas oficiales de la UNAM. <http://www.estadistica.unam.mx>. La referencia ha sido tomada de la Revista del Observatorio Social de América Latina *OSAL*, “rebelión en la UNAM”, junio 2000. <http://osal.clacso.org/espanol/html/revista.html>.

reserva un final represivo, o provoca un final represivo o es víctima de un final represivo”.²⁶⁷

Cabe insistir en el hecho que el movimiento no representó un frente común entre los estudiantes; por el contrario, en su interior se presentaron distintas posturas que iban desde “los moderados” a los “ultras”. Tales etiquetas más que explicar representaron y evidenciaron los grados y las diferentes posturas ideológicas al interior del conflicto. Tal división provocó que no todos los estudiantes se vieran representados por el movimiento de huelga del CGH, por lo que un número considerable de estudiantes se mantuvo en contra del mismo, actuando como una fuerza de oposición, al igual que un número importante de intelectuales quienes criticaron la “cerrazón de los ultras del CGH” (lo cual por supuesto convenía a las autoridades universitarias).

Algunas corrientes, más inclinadas a la negociación, insistían con distintos tonos y argumentos en el uso de la “fuerza legal” y en “la recuperación del estado de derecho”. Los enfrentamientos y acercamientos entre las partes daban un carácter irregular al conflicto.²⁶⁸ A la par, la guerra ideológica librada en los medios de comunicación, grupos políticos e intelectuales -algunos de izquierda-, calificaron a los integrantes del movimiento del CGH (ultras) como “revoltosos, delincuentes, grillos, porros, pseudo-estudiantes, criminales”. Tales apelativos servían para demostrar y denostar el tipo de estudiantes que generaba *la universidad pública* y, por ende de modo velado, eran la justificación de las reformas “necesarias” (tal cuestión se vio reflejada en ése entonces por los empresarios quienes, se abstendían de emplear a egresados de la UNAM. por cuestiones “evidentes”); cuestión que repercutió aún más en el descrédito del movimiento.

Sin duda el conflicto de la UNAM fue complejo no sólo por la diversidad de actores políticos que participaron directa e indirectamente, así como sus distintos intereses, sino también porque en la base de resistencia estudiantil no hubo consensos o posiciones verdaderamente democráticas que permitieran que el mismo movimiento se fortaleciera. Por una parte, se “gano” que se derogara (o se prorrogara indefinidamente) el reglamento general de pagos, no obstante, mientras primen las políticas públicas neoliberales tal garantía no está asegurada. Y como es notable, la experiencia estudiantil se enfrentó no sólo entre sí, sino contra todo el aparato estatal que deslegitimó el movimiento desde un

²⁶⁷ González Casanova, Pablo. “el conflicto en la UNAM una historia inconclusa”, *Revista del observatorio social de América Latina, OSAL*, junio 2000. (en) <http://osal.clacso.org/espanol/html/revista.html>.

En éste mismo sentido Carlos Monsivais se refirió en su carta al Rector de la UNAM a raíz de la toma de ciudad universitaria por las fuerzas especiales: “Una recuperación punitiva no es, ciertamente, una devolución universitaria, y de eso se trató: de señalar la majestuosidad del poder, de darle una lección perdurable a los jóvenes, tan arrogantes y desafiantes...” Y añade: “Quiso ganar, y lo consiguió por un breve lapso, la derecha satisfecha de su pedagogía del escarmiento” en *La Jornada*, 10 febrero, 2000.

²⁶⁸ Por las características del movimiento en sí no hubo dialogo entre las autoridades universitarias y los estudiantes, más aún entre éstos últimos, quienes se vieron afectados por la polarización de posturas. Según González Casanova, “el diálogo mostró enormes dificultades para avanzar. Los representantes de las autoridades se presentaron sin propuestas que significaran un cambio de políticas concretas. En cuanto a los delegados estudiantiles eran relevados de una sesión a otra y no sólo se “engolosinaban” en el uso de la palabra, sino aprovechaban el micrófono para dirigirse a los radioescuchas más que a los mensajeros de Rectoría. Es más, de manera casi natural los estudiantes representaron el teatro político que habían aprendido de sus mayores, y en su comportamiento mostraron desplantes y gestos de soberbia que parecían excesivos hasta para algunos de sus más radicales simpatizantes.” en González Casanova, *Op cit.*

principio, continuando con los grupos empresariales, de los medios de comunicación, representantes de la iglesia, etc.

En dicho movimiento se manifiesta tanto el poder material del aparato estatal, que quiso imponer sus políticas sin negociación alguna, utilizando a su vez la fuerza represora y violenta de su aparato policiaco, cuanto la forma ideológica del poder, a través de la deslegitimación y vandalización del movimiento, el descrédito y la intolerancia. Modalidades ambas que enfrentaron la resistencia –bajo adversas condiciones- de los estudiantes universitarios. “Frente a la falta de otros canales democráticos y ante el control de los espacios políticos y de decisión por parte del gobierno y las autoridades universitarias, las marchas, los paros y las huelgas han sido los mecanismos históricos de expresión del movimiento estudiantil. A través de ellos se conquistó la autonomía universitaria en 1929, se respondió al gobierno en 1968 y se ganó el Congreso Universitario en 1987. En el movimiento de los estudiantes contra las cuotas en estos días está implícita una visión alternativa de la universidad y del país. Personalmente la comparto en muchos puntos. Aunque no fuera así, considero que esta expresión tiene que ser respetada y atendida.”²⁶⁹

El conflicto de la UNAM sin duda es interesante desde diferentes aspectos, pues nos permite observar que efectivamente, la universidad como esfera superestructural tiene una relativa autonomía de la estructura económica, y en éste sentido, los actores que participan en ella, son concientes tanto de su papel social como de clase, por lo que no son sujetos manejados acriticamente por los imperativos sociales, y más aún porque ésta esfera al ser evidentemente política es también un espacio de enorme potencial emancipatorio. Por lo que no es extraño que en la historia social contemporánea, las revueltas estudiantiles sean protagónicas en distintos momentos de lucha, pues son semilleros de líderes políticos y sociales.

Las resistencias estudiantiles son espacios de libertad que pueden dejar al descubierto otras visiones no oficiales o versiones olvidadas de la realidad social (injusticia social, de poder exacerbado, de violencia o dominio), pues cuando las formas sociales de dominación -políticas o de clase- son reveladas, cabe la posibilidad de transgredirlas o mostrarlas al desnudo, (ilegítimas). Es también por esto que cuando éstas sienten amenazada su hegemonía actúan represivamente, justificando el uso de la fuerza, lo cual demuestra que aún el poder más crudo requiere ser legitimado o negado.

En el contexto actual vulnerabilizar a las universidades públicas es una forma tácita de “restarles” poder, por ende debilitarlas como instituciones creadoras de cultura, no sólo de producción para la economía, como consecuencia de las presiones del mundo empresarial, cuestión que se puede observar a partir de las nuevas regulaciones económicas y la embestida de los grupos de poder que denuncian al espacio universitario como lugar de subversión y de parálisis productiva; presionando para el recorte de sus recursos, haciendo pensar que la inversión en investigación es un área privada para fines privados. Es este un discurso que habla de “modernizar” a la universidad para trascender a la triunfalista *sociedad del conocimiento*, pero más que una realidad se usa como eslogan de persuasión.

Se trata de una nueva forma de entender a la educación y la universidad, desde una perspectiva que refleja la constante evolución y mejoramiento de la misma, mas donde el rumbo que esta toma no se basa -como antaño- en un proyecto de nación entendido como

²⁶⁹ Ordorika, Imanol. “UNAM: ¡Resistir la tentación autoritaria!”, *La Jornada*, 14 de marzo de 1999.

patrimonio social, como un pacto entre la universidad y el Estado. Ahora se dirige hacia las necesidades que le marca el economicismo global, por lo tanto se desgastan las barreras de su autonomía, para ceder sus funciones a las necesidades empresariales (competencias laborales), tal que los desafíos de la competitividad internacional se vuelven ahora sus referentes.

Por otro lado, la restricción de la acción educativa del Estado y el traspaso de esa responsabilidad al sector educativo comercial han venido creando un estancamiento estructural de la educación superior en México. Lo anterior, como se ha indicado, ha llevado a un gran sector de la población a ser *per se* exiliados de este espacio. De modo tal que el actual reordenamiento representa no sólo una selección social, sino una forma de exclusión que pretende ser legítima.

La universidad ciertamente es un espacio privilegiado para unos pocos y cada vez tal privilegio será de menos, porque se dice que las universidades de masas ya no funcionan, son costosas, ineficientes, éstas al igual que muchas otras instituciones públicas sufren un desgaste constante no sólo son minimizadas económicamente sino moralmente. En éste sentido preguntamos ¿la universidad mínima forma también sujetos mínimos?, ¿La educación de calidad forzosamente tiene que ser de élite y privada?

En este difícil panorama ¿cómo entender hoy la función social de la universidad?

Sólo como un espacio marcado por los imperativos económicos que guían su quehacer, basados en la competencia, o un espacio de mano de obra especializada y creadora de conocimientos y desarrollo de las ciencias. Ciertamente, esto es la universidad, pero es algo más, es un lugar de reflexión y creación, de cultura que no sólo produce en sentido económico sino en un sinfín de significados y sentidos de mundo común compartido (subjetividades). Las empresas requieren sujetos adaptados, pragmáticos pero también requieren hombres creativos, inventivos y esto no lo proporcionan las universidades “mínimas”. Las ideas generan consecuencias políticas, y mientras permanezca la dimensión simbólica de lo humano, el arte, la capacidad de disenso, será posible alentar un pensamiento plural y esa es la tarea de la universidad.

En esta perspectiva, la universidad bajo los estándares de calidad actuales cambiará su antiguo sentido social en pro de lo rentable, pragmático, útil, en pocas palabras formadora de recursos humanos. Sin duda, es una universidad reinventada, cosificada, por lo tanto, construye subjetividades, nuevas formas de entender a la educación y a los sujetos sociales. Al respecto preguntamos, ¿se pueden desarrollar las naciones sólo desde el punto de vista económico o el desarrollo social conlleva a su vez también el desarrollo de las libertades humanas?

CONCLUSIONES

A lo largo de la presente investigación hemos observado y analizado el currículum oculto, como un fenómeno que se presenta en el plano social (en tanto esfera ideológica es abarcador y cohesionador), y que continúa su influencia en el espacio escolar concreto (aula); constatando que su accionar se desarrolla en esferas diversas y complejas.

Al “flexibilizar” dialécticamente su uso, es posible ubicarlo como una categoría de análisis que puede ser conectada a nivel “más general”: *interinstitucional*, lo cual permite evidenciar que su actuación no está restringida a los espacios *micro*, sino que opera como una categoría utilizable en espacios sociales *macro*, toda vez que la sociedad misma y sus instituciones son pedagógicas (en términos generales); ya que tanto las reglas y valores, cuanto las rutinas, estilos de vida, visiones e imaginarios sociales no surgen *de la nada*,. Es decir, si el sistema educativo se origina en un terreno social general, la escuela será siempre un medio eficaz para la transmisión de este imaginario social construido -entre otras cosas porque ideológicamente, “se supone”, que goza de neutralidad valorativa-.

En esta perspectiva, nuestro acercamiento “más general” ha identificado las políticas educativas como el escenario concreto de observación y problematización del currículum, toda vez que es ahí donde se (re)producen los elementos claves y necesarios para los sistemas educativos, no sólo como funciones técnicas (objetivos, metodologías, funciones, planes y programas de estudio, etc.) sino, y fundamentalmente, a través de construcciones siempre relacionadas con el poder que los grupos sociales dominantes buscan imponer, tanto en el plano material cuanto en el plano ideológico (códigos, valores, imaginario y también omisiones).²⁷⁰

Como se indico, es importante insistir en el hecho que el poder, explícito e implícito, que se manifiesta en el currículum oculto se presenta de modo “transversal” a través de las instituciones materiales (organización escolar) e imaginarias (culturales e ideológicas). En otras palabras, el poder se refuerza en forma de redes o imbricaciones sociales, pero su verdadera fuerza deviene efectiva en cuanto permanece oculta. Por ello, la mejor forma de actuar en contra de lo que se impone ideológicamente será evidenciarlo.

En tal sentido, al “imbricar” el binomio políticas educativas con el elemento currículum oculto *de la mercantilización*, hemos observado y problematizado un área poco estudiada, pero necesaria para conocer un aspecto más de los procesos político-económicos que guían e inciden en los sistemas educativos. Es decir, nuestro acercamiento analiza como los procesos de cambio generan a su vez nuevas formas de observar la realidad. En nuestro caso en particular, problematizar *cómo* la política neoliberal aplicada al marco educativo ha generado nuevos esquemas de valores y normas sociales y también *cómo* este proceso de (re)construcción trajo aparejadas

²⁷⁰ Esto no significa que los currículos ocultos sean maquinados de modo perverso (como una manipulación premeditada). Recordemos que la ideología se transmite de modo más complejo y no sólo impositivamente, es un proceso dialéctico, conflictivo. Sin embargo esto tampoco significa desconocer el poder que los grupos sociales dominantes ejercen en áreas como la económica, la política, social y cultural.

nuevas reformulaciones para observar y tratar al mundo. El resultado de todo esto devino en un modelo educativo mercantilista (basado y orientado por valores y patrones de competencia); tal que los valores propios del sistema mercantil fueron transmitidos y aplicados a los sistemas educativos.

Paralelamente, instalamos el problema del poder en el curriculum oculto desde dos dimensiones: la material y la ideológica. Identificamos una forma concreta de poder “material” que permite se proporcionen las condiciones necesarias para la adecuación a la emergencia de nuevos modelos sociales (reformas estructurales). En este caso, por medio de orientaciones políticas expresadas institucionalmente por los organismos internacionales (OCDE, FMI, BM, principalmente). Organizaciones que han reconfigurado el panorama mundial a través de estrategias de focalización, expresadas en las hoy famosas políticas sociales. En este sentido, su poder material se impone abiertamente vía asignación de préstamos (deuda externa), pero también ejercen un papel ideológico y en cierta forma poco claro, toda vez que condicionan dichos préstamos a la adopción de determinadas políticas de “ajuste estructural”; constituyendo así un tipo de poder aún más eficaz, porque actúa no sólo coercitivamente sino también de modo silencioso.

Por ejemplo, no es una novedad que tales organismos impongan -por medio de la aplicación de políticas sociales- una visión mercantilista e individualista de la sociedad, aún cuando luego la expongan como “la mejor receta que tenemos” (lo cual ciertamente encierra un discurso ideológico o dogmático). Es decir, que a partir de la aplicación de determinadas estrategias autoritarias de orden político, recrean aquellas formas necesarias para el marco ideológico del sistema social neoliberal.²⁷¹ Dicha reestructuración, guiada por uno de los principales ejes y valores neoliberales: la *privatización*, ha cambiado el panorama de lo que otrora fuera concebido como un bien público.

Siguiendo esta lógica los sistemas educativos cada vez van conformando y configurando performativamente las condiciones necesarias para que este proceso se reproduzca, aunque no de modo abrupto, sí de manera progresiva (baste señalar el recorte presupuestario a las universidades públicas y todas las consecuencias que de éste se desprende). En tal situación el sistema no sólo crea las condiciones que permitan un mejor funcionamiento de acuerdo a la lógica interna del mercado (sistema sustentado en la competencia mercantil, que ve en lo privado el elemento que dinamizará su “maquinaria”), y que van produciendo a su paso las condiciones para mantenerse y reproducirse.²⁷² *Supravalorización* de la empresa que repercute – entre otras cosas- en una progresiva pérdida de la autonomía escolar o investigativa.

²⁷¹ Los sistemas educativos al ser parte de esas reformas estructurales, han sufrido algunas consecuencias, por ejemplo: adaptarse a cuestiones como la forma de operar de las empresas “gestión empresarial”, las exigencias impuestas por la competencia sistemática entre economías, así como la descentralización, la estandarización de métodos y contenidos en los sistemas educativos mundiales.

²⁷² Al respecto, recordemos que el sistema económico en sí mismo no puede asegurarse las condiciones necesarias para su reproducción, sino que requiere de las demás instituciones sociales. La escuela conforma una esfera privilegiada en este sentido, por ello crear un orden social que gire en torno de las relaciones económicas fundamentales es tan importante y necesario como la misma producción. Sin embargo no hay que olvidar el sistema económico y el sistema educativo no funcionan totalmente correspondiente, tal sería determinismo, más bien ambas esferas se relacionan de modo interdependiente e interrelacionado (estructura/ superestructura) lo cual nos señala a su vez que ambas tienen una relativa autonomía y por lo tanto entre ellas hay contradicciones. En tales condiciones ambos polos funcionan y se unen de modo hegemónico. Por eso las escuelas no son lugares donde la

En tal medida ¿qué sucede si los sistemas educativos, y en particular las universidades, cada vez se configuran más como mercados educativos? ¿Qué valores, y necesidades transmiten, y para qué?

Recordemos que cuando los valores de la lógica económica, presentes en el ambiente educativo, inciden en la moralidad de los sujetos, estos estarán reproduciendo un código de curriculum oculto de la mercantilización. Esto es porque los valores que adquirimos en un medio como las escuelas pocas veces son cuestionados o concientizados. Ciertamente, lo anterior también connota e implica complejos procesos de continua lucha y reconstrucción ideológica de dominación y resistencia que, por lo mismo, nunca están predeterminados *per se*.

Como se ha indicado, si los valores mercantilistas traficados en el proceso educativo a través de la evaluación (como medida necesaria para que las escuelas *compitan* entre sí por la obtención de recursos externos: valor básico del capitalismo), en la versión oficial y en términos prácticos esto significa que las escuelas se esfuercen por “ser mejores” (en la forma), lo cual implica además que con tal de “ganar” dichos recursos encaucen a sus alumnos a conocer aquello que es “necesario” para el mercado competitivo. Es decir, se creen pedagogías “utilitaristas” en la medida en que sólo se enseña un mínimo necesario para aprobar los exámenes (empobrecimiento de contenidos). Con este gesto también se promueve cierto tipo de conocimientos “útiles” frente a otros que, se sostiene, no lo son.

Por lo tanto, subyacentemente transmiten que lo importante del conocimiento es obtener *éxito* en las pruebas evaluatorias. En éste sentido, observamos *cómo* se reproducen normas y ordenamientos necesarios al sistema, pero también valores y visiones del mundo que los sujetos internalizarán en la medida que las viven como agobiante y necesaria realidad para el “éxito social” (educación medible, rentable, clasificatoria, excluyente, versus un proceso de aprendizaje como medio para solucionar problemas cualitativos a través de la creatividad).

En otras palabras, se presenta el curriculum oculto de la mercantilización, reproduciendo esquemas básicos –a través de la educación- para que el sistema económico *de la exclusión* se perpetúe y se mantenga. Por lo tanto, los alumnos más que aprender sobre algún conocimiento particular como el álgebra o la literatura (al límite la reflexión histórica o estética), aprenderán de modo “marginal” que el conocimiento sirve en la medida que les permita escalar posiciones al interior del ciclo escolar y laboral. Entonces, lo que se enseña con tales prácticas no es conocer el sentido ético, simbólico o creativo, sino sólo para obtener éxito y credenciales.

En este sentido, el estudio del currículum oculto de la mercantilización ha sido una herramienta que nos permite observar por qué las escuelas son agencias efectivas de producción de mano de obra diferenciada, reproduciendo con ello lógicamente el orden social jerarquizado que requiere el actual orden económico, al constituir a las escuelas como extensiones operativas de las empresas. Proceso que de paso también va modificando y desgastando antiguos esquemas y valores sociales o reformulando otros, incluidas las formas de observar y tratar a los actores sociales (estudiantes “recursos humanos” o profesores devenidos “gerentes”), reconfigurando así la forma de lo que *es* y *debe ser* la sociedad.

cultura y las ideologías se imponen de modo acrítico a los estudiantes, sino más bien, es en estos espacios donde se han manifestado espacios de “libertad” y creación.

El curriculum oculto, por lo tanto, es un fenómeno de reproducción social que permite el mantenimiento del sistema y todas sus contradicciones (una vez que es develado), pero también en tanto un espacio problemático de la función ideológica oculta en el sistema escolar, se instala como posibilidad para acciones de contestación y resistencia; develando esta “otra cara”, que viene a confrontar y resistir lo que antes perpetuaba.

Así, el estudio en torno a este concepto permite identificar estrategias de actuación que apelan a la crítica y la lucha social. En otras palabras, al politizar conscientemente el proceso de educación y sus fines, se pone en evidencia aquello que transmiten las escuelas de modo marginal, cuestionando su influencia política y restaurando su función emancipadora. De ahí que el curriculum oculto, en su complejidad dialéctica, constituya siempre un espacio tanto de poder cuanto de resistencia.

También por esto es posible entender al sistema educativo y a su estructura empírica, la escuela, como un espacio complejo que lo mismo reproduce formas de dominación que situaciones que escapan a esta lógica (*resistencia*), confrontando abierta o implícitamente aquello que pueda ser impuesto políticamente de forma arbitraria.

Muchos son los ejemplos al respecto, algunos de ellos han sido reseñados en este estudio a modo de contexto empírico: la huelga de la UNAM (1999), como manifestación contestataria a la imposición política de financiamiento externo (pago de cuotas: tanto de organismos financieros, como de grupos de presión gubernamental y de la propia institución universitaria) y con ello una gradual privatización y exclusión; las acciones de movilización y resistencia de los estudiantes chilenos de nivel secundario contra la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Educación, heredada de la dictadura y fundamento de la mercantilización educativa en Chile); y, finalmente, el accionar político del movimiento estudiantil francés a principios del 2006 (enero-marzo: contra la llamada Ley del primer empleo, *Contrat Première Embauche*, CPE).

En su conjunto, diversidad y complejidad, todas estas acciones evidencian que los estudiantes no reproducen mecánicamente la lógica del sistema, sino que crean estrategias de actuación y resistencia en la lucha por demostrar que “lo privado”, no es siempre lo mejor e, incluso, rompen generalmente con los esquemas de disciplinamiento y obediencia social establecidos.

Desde aquí -y en la lógica de este estudio- es dable sostener que las escuelas no son un terreno totalmente domesticado -aún en situaciones extremas como en el escenario postdictatorial en Chile, donde los estudiantes crecieron con la imposición de un modelo privado de educación-, por el contrario, en la misma articulación del curriculum se develan los pliegues y las instancias para reivindicar derechos a una educación incluyente y pública, creando canales de participación y lucha política. Además, como lo constata la movilización estudiantil en París apoyada por diversas universidades francesas, demuestra que los estudiantes son actores sociales que pueden accionar en favor de múltiples problemáticas, no sólo aquellas que les afectan directamente (ya sea a favor de grupos vulnerables o minoritarios, en contra de algunas políticas de Estado, de los daños al medio ambiente, etc.); reivindicando una vez más los espacios educativos como terrenos complejos y no del todo colonizados por los imperativos del sistema económico.

Ciertamente los procesos educativos, toda vez que la esfera educativa es también una esfera cultural, no son estáticos,²⁷³ como tampoco los sujetos sociales se someten siempre a la dominación establecida. La construcción del orden social viene siempre confrontada, cuestionada y la resistencia pone siempre en disputa la pretensión hegemónica, rompiendo incluso su influencia. Por ello, el dominio tanto sobre los procesos y construcciones sociales cuanto de los imaginarios colectivos no excluye las múltiples articulaciones de resistencia. Estas configuran día a día protagonistas y formas inéditas y, hasta cierto punto, imprevisibles, que se mezclan en una compleja red de relaciones de dominación cuya contraparte es siempre la resistencia.

Si las universidades y escuelas son espacios complejos y contradictorios, escenarios de sometimiento y reivindicación, sostengo que en la medida en que seamos capaces de pensar el enorme potencial de lucha que se puede ejercer al interior del sistema educativo es posible crear nuevas estrategias de actuación y cambio social, de disputa y generación de nuevas formas de concientización social (presentes discursivamente en los currículos), tales como la libertad, la democracia, la participación, la justicia, la solidaridad. De modo tal que al ser incluidos operativamente dichos elementos en los fines de la educación contestaran versiones de la realidad donde priman valores del economicismo individualista que hoy se practica. Por lo que si se actúa en consecuencia se puede evitar – de algún modo- seguir reproduciendo la *cosificación* del ser humano.

Si, como nunca antes, en las últimas décadas la educación ha sido usada como un medio de alienación y control social, esto no puede significar imposibilidad de cambio. La revaloración de la ética humanística, como un principio y un fin social, debe constituir una práctica -no una retórica- en el proceso educativo. Es decir, *la educación como humanizadora*. En tal medida, crear nuevas formas de pensar la realidad y con ella la función social de la educación, un espacio donde se valore lo diverso de la sociedad, en contraposición a las ideologías homogeneizadoras que pretenden negarla. De tal modo que tenga cabida la educación para los ciudadanos y para la democracia, como principio.

Esto, puede ser posible en algunas en diversas áreas, sobre todo cuando las “nuevas reformas educativas” promueven la descentralización educativa -aunque con otros fines como el autofinanciamiento-, tal medida puede ser también una oportunidad para la inclusión de tradiciones locales, lenguajes y la participación comunitaria, abriendo una posibilidad de acción social antes negada, revalorando el papel de los

²⁷³ Este movimiento estudiantil, fue de trascendencia mundial, (según la opinión de algunos expertos y medios de comunicación, representó un suceso no visto desde el '68 parisino). En este sentido es emblemático, porque simbolizó por un lado, el apoyo solidario estudiantil a un grupo social vulnerable (minorías étnicas y jóvenes con poca preparación) y, además el rechazo contra algunos de los efectos del modelo neoliberal, tales como la explotación, la pobreza, la marginación social.

La ley del primer empleo es un contrato laboral que permite a los empresarios emplear a jóvenes menores de 26 años –la mayoría de ellos considerados mano de obra descualificada. (Trabajadores flexibles) "Se trata esencialmente de un nuevo derecho de despido, se puede despedir a cualquiera en cualquier momento, sin motivo, sin procedimiento, sin apelación" Como hemos podido observar, la problemática social que desató el contrato de primer empleo, fué una respuesta contra la injusticia social-, de modo que el movimiento tomó tintes de solidaridad con aquellos sectores que de algún modo han sido excluidos por el sistema.

Lo anterior, es uno de múltiples ejemplos de la naturaleza política de la educación, por lo que sírvanse estas manifestaciones del “mundo de la vida” como constatación de la dinámica permanente entre la agencia y la estructura. Un terreno que se debate entre el poder y la resistencia.

docentes, no como gerentes que verifiquen los “insumos”, ni tampoco como sujetos pasivos que se encarguen de aplicar “paquetes pedagógicos de conocimientos” y la disciplina disciplinante, sino como actores creativos que en su quehacer diario construyan e incluyan nuevas formas de enseñar y aprender a aprender.

En igual dirección, se debe reconocer que el sistema productivo necesita no sólo estudiantes pasivos e individualistas, sino ciudadanos que aprendan a trabajar en equipo, que “aprendan a aprender”, que sean creativos. Y tal necesidad del sistema es un espacio potencial de desarrollo, pero también de libertad y concientización política que puede revertir los fines e intereses primarios con que fueron pensados.

En tanto, la concientización constituya “un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de *uno* en la naturaleza y en la sociedad; esa capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades, que lleven a una acción eficaz y transformadora”.²⁷⁴ Porque concienciar no es sinónimo de “ideologizar”, sino un proceso que orienta la toma de conciencia, que abre el camino a la expresión de insatisfacciones personales primero, luego sociales.

Finalmente, afirmamos la esperanza de cambiar un mundo cada vez más injusto, violento y desigual, no como una idea pasiva de quien espera un milagro, sino más una forma *necesaria* de actuar. Los movimientos revolucionarios y culturales han sido de algún modo motivados por una fuerza de posibilidad, por lo tanto de esperanza no como un sueño irrealizable, sino una reflexión, una capacidad creadora que llevará a la acción, como una fuerza de liberación y posibilidad.

²⁷⁴ Freire, Paulo. *La educación como práctica de libertad*, Siglo XXI, México 2004, p. 14.

Bibliografía

- ALTHUSSER, Louis. *Posiciones*, Anagrama, Barcelona, España 1977.
- ALTHUSSER, Louis. *La filosofía como arma de la revolución*, Siglo XXI, Madrid, España 2002.
- APPEL Hans, Jürgen. *Teoría de la escuela para una sociedad industrial democrática*, Salamanca, Atenas 1974.
- APPLE, Michael. *Ideología y currículo*, Akal, Madrid, España 1986.
- APPLE, Michael. *El conocimiento oficial*, Paidós, Barcelona, España 1996.
- APPLE, Michael. *Educación y poder*, Paidós, Barcelona, España 1997.
- ARCINIEGAS Duarte, Orlando. “Sobre el currículum oculto”, No 2, *Planiuivic*, Carácas, Venezuela 1982.
- BANCO MUNDIAL (documento). “La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia”, Estados Unidos de América 1995.
- BALLINAS, Victor y Enrique Méndez. “Demandan reformar minuta de la ley de Coordinación de Educación Superior”, *La jornada*, México 17 de marzo 2006.
- BAUDELLOT, Christian y Roger Establet. *La escuela capitalista en Francia*, Siglo XXI, Madrid, España 1999.
- BECK, Ulrich. *¿Qué es la globalización?*, Paidós, Madrid, España 1998.
- BERGER, Peter y Thomas. Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina 2003.
- BOBBIO, Norberto. *Igualdad y libertad*. Paidós, Barcelona, España 1993.
- BONAL, Xavier. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica*, Paidós, Barcelona, España 1998.
- BOURDIEU, Pierre y Jean Claude Passeron. *La Reproducción*, Laia Barcelona, España 1974.
- BRUNNER, José, Joaquín. “El orden de lo cotidiano”, FLACSO (documento mimeo) México s/f., p. 72.
- BRUNNER, José Joaquín. *Universidad y sociedad en América Latina*, CRESALC, Caracas Venezuela 1985.
- CARNOY, Martín. “Reforma educacional y control social en EU”. *La educación como imperialismo cultural*, Siglo XXI, México 2003.

- Castells, Manuel. *La era de la información*, (3 vols.) Alianza, Madrid, España 1998.
- CORNBLETH, Catherine. “¿Más allá del currículum oculto?”, *Revista de estudios del currículum*, vol.1, No 1, Pomares-Corredor, Madrid, España 1998,
- CROZIER, Michel. *La sociedad bloqueada*, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina 1972.
- DA SILVA, Tomás. “Cultura y currículum como prácticas de significación”, *Revista de Estudios del Currículum (REC)*, vol.1, No1, Barcelona, España 1998.
- DE ALBA, Alicia. *Currículum, mito y perspectivas*, Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina 1998.
- DE LEONARDO, Patricia. *La nueva sociología de la educación*, SEP-Caballito, México 1985.
- SANTILLANA Ed. *Diccionario de ciencias de la educación*, Barcelona, España 2003.
- DÍAZ BARRIGA Ángel. “Los orígenes de la problemática curricular”, *Cuadernos del CESU*, CESU-UNAM, No 4, México 1986.
- DÍAZ Barriga, Angel. “Evaluar lo académico, organización internacional nuevas reglas y desafíos”, Díaz Barriga y Teresa Pacheco. *Evaluación académica*, CESU-UNAM-FCE, México 2000.
- DIDRIKSSON T., Axel. “El financiamiento para las Instituciones de Educación Superior en México”, CESU-UNAM, México 2002., (artículo)
- ENGUITA Fernández, Mariano. *Marxismo y sociología de la educación*, Akal Universitaria, Madrid, España 1986.
- ENGUITA Fernández, Mariano. *La escuela a examen. Un análisis sociológico*. Pirámide, Barcelona, España 1986.
- EGGLESTON, John. *Sociología del currículo escolar*, Troquel, Buenos Aires, Argentina 1980.
- FANFANI Tenti, Emilio. “La escuela y los modos de producción de la hegemonía”, FLACSO-IIEP-UNESCO, Buenos Aires, Argentina 2003., (artículo)
- FAYERABEND, Paul. *Adiós a la razón*, Tecnos, Madrid, España 1992.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Tusquets, Barcelona, España 1980.
- FOUCAULT, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, Barcelona, España 1980
- FOUCAULT, Michel. *La microfísica del poder*, la piqueta, Madrid, España 1993

- FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas*, “la teoría del verbo”, Siglo XXI, México 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina 2002.
- GENTILI, Pablo. “Neoliberalismo y educación: manual del usuario”, *Revista de educación*, No 4, Vol 1, Madrid, España 1996.
- GENTILI, Pablo. “¿Qué hay de nuevo en las formas de exclusión educativa?, neoliberalismo, trabajo y educación”. *Cuadernos de pedagogía*, No 2, Vol.1, Rosario, Argentina 1997.
- GIDDENS, Anthony. *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina 1998.
- GIROUX, Henry. *Teorías de la reproducción y la resistencia en educación*, UNAM-Siglo XXI, México 2003.
- GIROUX, Henry. “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación”, *Cuadernos políticos*, No 44, México 1985.
- GIROUX, Henry y Ramón Flecha. *Igualdad educativa y diferencia cultural*, El Roure Barcelona, España 1994.
- GOULDNER, Alvin. *La crisis de la sociología occidental*, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina 2000.
- HABERMAS, Jürgen. *Ensayos políticos*, Península, Barcelona, España 1994.
- HARNECKER, Martha. *Los conceptos elementales del materialismo histórico*, Siglo XXI, México 2001.
- HONNETH, Axel. “Teoría crítica”, Giddens Anthony Y Jonathan, Turner, *Teoría social hoy*, Alianza, Madrid, España 1992.
- HIRSCH, Joachim. *Globalización capital y Estado*, UAM-Xochimilco, México 1996.
- HUGUET Gago, Antonio. “Cultura y evaluación en México: del diagnóstico a la acreditación”, *Revista de Educación Superior*, No 27, México 1998.
- IBARRA Colado, Eduardo. *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, UNAM-UAM- ANUIES, México 2001.
- IBARRA Colado, Eduardo. “Capitalismo académico y globalización. La universidad reinventada” *Revista de la Educación Superior*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, vol. 31, N° 122, México 2002.
- IBARROLA de María, Raquel Glazman, et al. *Las dimensiones sociales de la educación*, Caballito-SEP, México 1985.
- INEGI. *Censos Generales de Población y Vivienda. 1980 y 2000*, México.

ITURRIAGA, Yuriria. “No hay marcha atrás en el contrato del primer empleo: De Villepin” *la jornada*, 22 marzo México 2006.

JORNADA, LA (Agencia de noticias DPA y AFP) “cientos de jóvenes se manifiestan contra plan laboral del gobierno francés”, México, 17 marzo 2006.

JACKSON, Philip. *La vida en las aulas*, Morata, Madrid, España 1975.

KARABEL, J y A. Halsey. *Poder e ideología en educación*. Nueva York, Oxford University Press 1976.

KEMIS, Sthefen. *El currículo: Más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid, España 1998.

KUHN, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, México 2000.

LAVAL, Christian. *La escuela no es una empresa*, Paidós, Barcelona, España 2004.

MANNHEIM, Karl. “La educación como técnica social”, *Educación de masas y análisis de grupos*. FCE, México 1944.

MARTÍNEZ Della Roca y Ordorika Sacristán. *UNAM, espejo del mejor México posible: la universidad en el contexto educativo nacional*, ERA, México 1993.

MARX, Karl. *El dieciocho Brumario de Luís Bonaparte*, Progreso, t. 1, Moscú 1980.

MARX, Karl. *El Capital*, Tomo II, Siglo XXI, México 1992.

MARX, Karl. *La Ideología Alemana*, Siglo XXI, México 1987.

MARX, Karl. *Prólogo de Contribución a la crítica de la economía política*, Progreso, t. I, Moscú 1980.

MIRELES Vargas, Olivia. “transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado Evaluador”, *Perfiles educativos*, Vol.25, No99, México 2003.

MORÍN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, México 2001

MUÑOZ García, Humberto. *Política y Universidad*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México 1989.

NISBET, Robert. “El problema del cambio social”, *Cambio Social*, Alianza Editorial, Madrid 1972.

LUENGO González, Enrique. “Tendencias de la educación superior en México. Una lectura desde la perspectiva de la complejidad” UNESCO -IESACC –ASCUN, Bogotá, Colombia 2003, p. 5. (artículo)

OCDE, documento. “Exámenes de las políticas nacionales de educación”, *Educación Superior*, México 1997.

ORDORIKA, Imanol y Ken Kempner. “Valores en disputa e identidad en conflicto. En la educación superior en México”, *Perfiles educativos*, No 99, Vol. XXV, México 2003.

ORDORIKA, Imanol. “UNAM: ¡Resistir la tentación autoritaria!”, *La Jornada*, México 14 de marzo 1999.

OSORIO, Jaime. *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*. FCE-UAM, México 2001.

PADILLA, Arias Alberto. *Formación de profesores universitarios en México (1970-1985)*, México UAM-Xochimilco 1996.

PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar*, Fontamara, Barcelona, España 1999.

PORTANTIERO, Juan Carlos. “La hegemonía como relación educativa”, en Ibarrola, María.

Las dimensiones sociales de la educación, SEP-Caballito, México 1985.

PORTELLI, John. *Desenmascarar el currículum oculto*, *Revista de estudios del currículum*, Vol.1, No 1, Pomares-Corredor, Madrid, España 1998,

REVISTA DE TRABAJO SOCIAL, “UNAM en crisis”, Número especial, México 1999 (entrevista radiofónica realizada a Barnés de castro el 27 de abril de 1999, publicada posteriormente en dicha publicación)

RIZTER, George. *Teoría sociológica clásica*, McGraw Hill, México 1993.

RODRÍGUEZ Gómez, Roberto. “Continuidad y cambio de las políticas de educación superior”, *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 7, No 14, México 2002.

ROJO Uztaritz, Alejandro, “Utopía freireana: desafíos del presente y sueño del futuro”, *Perspectivas de la educación en América Latina*, No 2, CISE-UNAM, México 1995.

RUIZ Larraguivel, Estela. “Currículum Oculto y universidades democráticas: acercamiento teórico para su análisis”, *Foro Universitario*, No 69, CISE-UNAM, México 1996.

SAID W., Edward. *Orientalismo*, Editorial de Bolsillo, Barcelona, España 2004.

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Serie Histórica de la Matrícula de Educación Superior 1980-1993*, Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior, SEP-ANUIES, México 1994.

SILVA Acosta, Adrián. “En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.7, No.14, Universidad Autónoma Metropolitana, México 2002.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículo*, Morata, Madrid, España 1991.

TALCOTT, Parsons. “El salón de clases como sistema social: algunas de sus funciones dentro de la sociedad norteamericana”, en Antología José Gómez Villanueva Comp. *El debate social en torno a la educación UNAM-ENEP*, Acatlán, México, s/f.

TEDESCO, Juan C. “Crítica al reproductivismo educativo”, , *Cuadernos políticos*, No 37, México 1987.

THERBORN, Göran. *La ideología del poder el poder de la ideología*, Siglo XXI, México 1987.

TORRES, Carlos Alberto. “Estado, privatización y política educacional”, *Cuadernos de pedagogía*, No 1, México 1997.

TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. Morata, Madrid, España 1998.

TORRES, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Morata, Madrid, España 1998.

TORRES, Jurjo. *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Morata, Madrid, España 2001.

WEBER, Max. *Economía y sociedad*, FCE, México 1999

WILLIS, Paul. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal, Madrid, España 1988.

WINKLER, R. Donald. “La educación superior en América Latina. Cuestiones sobre eficiencia y equidad”, *Banco Mundial*, Washington D.C. 1994.

WITHY, Geof y Sally, Power. *La escuela, el Estado y el Mercado*, Morata, Madrid, España 1999

ZAMORANO Farías, Raúl. “La democracia de los postmodernos. Sobre un gesto alegórico y metafórico” (manuscrito); posteriormente publicado como *La democrazia dei postmoderni ei suoi gesti allegorici*, Pensa Editore, Lecce, Italia 2004.

DOCUMENTOS WEB

ANDRADE Bone, Eduardo. "Chile discute la derogación de la LOCE", Documento Web.

http://www.forolatino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_19/boletin_referencias19_2.htm (consultado 6 agosto 2006)

BANCO MUNDIAL (documento). "Conocimiento para todos. La visión del Banco Mundial" Washington D.C. 2000, Página Web (2000.<http://www.worldbank.org/knowledgbank/visión.html>.)

CECEÑA, Ana Esther. Observatorio Social de América Latina *OSAL*, "rebelión en la UNAM", junio 2000.página Web. <http://osal.clacso.org/espanol/html/revista.html>. (Artículo revisado en 16 julio 2006)

GONZÁLEZ Casanova, Pablo. "el conflicto en la UNAM una historia inconclusa", *Revista del observatorio social de América Latina, OSAL*, junio 2000. Documento Web:<http://osal.clacso.org/espanol/html/revista.html>. (Artículo revisado mayo 2006)

GONZÁLEZ, Juan y Rodrigo Cornejo. "Significados y perspectivas de la movilización nacional de estudiantes en Chile", *Observatorio Chileno de Políticas Educativas* (OPECH) - Universidad de Chile, 2006, p. 2. <http://www.observatorioeducacion.uchile.cl> (Consultado el 10 de julio de 2006.)

MARKISE, Renat. "Organización estudiantil y movimiento de autonomía universitaria - México 1929", Documento Web. http://www.tau.ac.il/eial/VII_2/marsiske.htm. (Artículo revisado en Agosto 2006)

ORDORIKA, Imanol. "Organización, Gobierno y Liderazgo Universitario: Una base conceptual para el análisis del cambio en la educación superior" documento Web: <http://www.ses.unam.mx/integrantes/ordorika/publicaciones/organización.pdf>. Pág. 2. (Artículo revisado en Agosto 2006)

RAMONET, Ignacio. "Francia enferma, el mundo diplomático (versión castellana), N° 82, Abril 2006. <http://www.eldiplo.org/search.php3?numero=82&status=execute> (artículo revisado en agosto 2006)

REUTERS. El mundo. Es Reuters <http://www.elmundo.es/elmundo/2006/03/20/internacional/1142875828.html>.

SANTA Cruz Grau, Eduardo. "Sobre la Loce y el escenario actual", *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas* FLAPE, 2006, página web http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_19/boletin_referencias19_2.htm