

Pedagogía tradicional y pedagogía crítica

MARTÍNEZ ESCÁRCEGA, Rigoberto: *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*, Chihuahua (México), Doble Hélice Ediciones-Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica, col. Pensamiento crítico n. 1, 2014, 104 pp.

Martínez Escárcega, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica* (col. Pensamiento crítico n. 1), Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones-Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica.

Foto de portada: *Desde adentro*, de Alejandra Torres León, 2013. Tomada en una escuela de la comunidad Dolores Hidalgo del municipio autónomo zapatista de San Manuel, perteneciente al caracol "La Garrucha", estado de Chiapas.

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluidos fotocopia, grabación magnética o cualquier sistema de almacenamiento de información o de recuperación sin permiso por escrito del autor, de la institución y de la editorial, en los términos de la Ley Federal del Derecho de Autor, y en su caso de los tratados internacionales aplicables, so pena de hacerse acreedor a las sanciones legales correspondientes.

DERECHOS RESERVADOS, 1A. EDICIÓN, 2014

- © Rigoberto Martínez Escárcega
- © Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica
Jardín Mayor Sur 7514, Jardines del Seminario
Cd. Juárez, Chih., México. CP 32507
- © Reyes González Martín – Doble Hélice
Allende 109-4, Centro
Chihuahua, Chih., México. CP 31000
www.doblehelice.com.mx

ISBN 978-607-9086-93-4



IMPRESO EN MÉXICO
PRINTED IN MEXICO

Pedagogía tradicional y pedagogía crítica

Rigoberto Martínez Escárcega



*Para Alejandra Torres León,
porque me enseñó a morir como sujeto
y a renacer como proyecto colectivo.*

Bienvenidos a la colección

Pensamiento crítico

En tiempos de oscuridad, en donde prevalece el pensamiento único, la lógica de mercado y la cosificación del alma humana, vale la pena recordar la atinada advertencia que nos hizo Max Horkheimer, uno de los fundadores de la escuela de Frankfurt, sobre cómo los pensadores que se adscriben al pensamiento crítico no solo son atacados de forma furibunda por los intelectuales orgánicos al servicio del sistema capitalista, sino también se les señala con desprecio por sus colegas de lucha como teóricos utópicos. Sin embargo, si el teórico renuncia al pensamiento crítico en aras de su comodidad personal, no pierde él como persona, como proyecto individual, sino la humanidad, la especie entera que reniega de la posibilidad de construir un futuro menos desalentador.

La colección Pensamiento crítico es un espacio para las ideas que no tienen cabida en el pensamiento oficial; es un espacio para las otras y para los otros que hacen de su diferencia un arma de lucha y de dignidad. Esta colección es impulsada de forma conjunta por el Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico y Doble Hélice Ediciones para fomentar el pensamiento humanista y crítico en medio de un mundo desalmado, regido por el consumismo y el afán de lucro feroz. Estamos conscientes de que navegar a contracorriente del pensamiento oficial es una empresa difícil y no siempre bien valorada, pero también estamos convencidos de que no podemos renunciar al pensamiento crítico, pues sería renunciar a la dialéctica, el combustible fundamental que ha hecho andar a la filosofía, a la ciencia y al arte. Bienvenidos al pensamiento crítico, al desierto calcinante de lo real.

Rigoberto Martínez Escárcega

Introducción

Un movimiento de liberación que se inicie en la escuela y, sin embargo, esté fundado en maestros y alumnos como explotados y explotadores simultáneamente, podría anticiparse a las estrategias revolucionarias del futuro.

Iván Illich

Esta pequeña cita de Iván Illich resume de forma extraordinaria la visión política sobre la escuela que debe tener cualquier propuesta que se inscriba en la pedagogía crítica. La escuela es vista como un espacio político contradictorio: por un lado, es un escenario en donde cobran forma distintos mecanismos de dominación y, por otro, un campo político en el cual se construyen estrategias de contestación, oposición y resistencia. La escuela es, para la pedagogía crítica, una arena política en disputa, en donde se configuran tanto dispositivos de control y enajenación como auténticas expresiones de liberación y emancipación social. Iván Illich tiene el gran mérito de politizar la escuela; deshace el “hito de santidad” que recae sobre la educación institucionalizada; denuncia cómo en la educación oficial los grupos de estudiantes se ven secuestrados por un currículum oculto (un currículum que demanda una asistencia obligatoria a la escuela, el desarrollo de unos contenidos alejados al contexto de los estudiantes y una evaluación estandarizada que en el fondo funciona como un instrumento de control). La propuesta de Iván Illich es desescolarizar la sociedad, una verdadera revolución que implica luchar contra la institucionalización de la imaginación, un movimiento que se anticipa a la revolución del futuro en donde los seres humanos se vean libres de cualquier mecanismo de opresión social. Las controvertidas tesis de Iván Illich son una referencia obligatoria para la pedagogía crítica, ya que representa la génesis sobre la politización de la vida escolar.

En contraparte al posicionamiento político de la pedagogía crítica, la pedagogía tradicional desconoce la función política de la escuela. Los educadores deben mantenerse al margen de cualquier posicionamiento político o ideológico. La pedagogía tradicional parte del supuesto teórico de que las diferencias sociales son naturales y necesarias; sostiene que hay personas que nacen para actuar y otras que nacen para pensar. Por tanto, justifica las diferencias sociales y legítima la división de la sociedad entre clases explotadas y clases explotadoras. La teoría tradicional concibe al Estado como un órgano de regulación social, como una institución que representa los intereses de todos los ciudadanos. Por lo tanto, el Estado es la única instancia encargada de regular la educación. La educación se define como la acción que ejercen las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes tendiente a la adaptación social. La educación tiene como tarea central adaptar a los educandos a la sociedad establecida. La teoría tradicional desconoce que el Estado es una máquina de represión y legitimación al servicio de las clases dominantes, por lo que termina institucionalizando la violencia a través de la escuela obligatoria.

La pedagogía tradicional da forma a una educación autoritaria. El educador es un funcionario de Estado encargado de imponer un modelo educativo elaborado por personas alejadas al contexto de los educandos, un modelo educativo basado en un currículum oculto en donde el profesorado impone el programa, la forma de abordar los contenidos y el procedimiento de evaluación. La escuela segrega y separa a los estudiantes con base en los resultados de aprendizaje: se premia a los estudiantes que logran obtener mejores resultados de aprendizaje, los cuales, generalmente, tienen un contexto socioeconómico favorecido, y se castiga a los estudiantes que obtienen bajos resultados de aprendizaje, los cuales, en su mayoría, provienen de un origen social humilde. El educador es un transmisor de conocimientos, el cual deposita en los estudiantes una información empaquetada que se debe memorizar y repetir de forma acrítica. La evaluación se convierte en un mecanismo de control y de coerción, un vehículo para institucionalizar la educación y un medio para controlar al estudiantado. La pedagogía tradicional da forma a un modelo pedagógico deshumanizado y violento, adherido a la lógica del mercado, en donde la competitividad y la calidad terminan por sustituir al amor y a la dignidad humana.

Ahora bien, ¿qué es la pedagogía crítica? La pedagogía crítica no es un movimiento social con demandas específicas; tampoco es un

partido político con mecanismos explícitos de inclusión y exclusión. La pedagogía crítica no es una escuela o una corriente de pensamiento con principios rígidos e inamovibles; tampoco una teoría encabezada por grandes personajes del mundo intelectual a los cuales se debe rendir pleitesía. ¡No! La pedagogía crítica no tiene dueños ni adscripciones territoriales. Al mismo tiempo la encontramos en medio de las reflexiones de pensadoras y pensadores adscritos al marxismo que en reivindicaciones de los representantes de la teología de la liberación; lo mismo cobra forma en las prácticas educativas de las comunidades autónomas zapatistas en el suroeste de México que en el modelo de educación popular llevado a cabo por los integrantes del movimiento de los Sin Tierra en Brasil. La pedagogía crítica es una denuncia milenaria sobre la opresión que padecemos los seres vivos que habitamos el planeta llamado Tierra. Es una rabia hecha voz colectiva contra el racismo, la homofobia, la discriminación y cualquier tipo de segregación social. La pedagogía crítica es un esfuerzo intelectual para desentrañar los mecanismos de dominación social que cobran forma en la cotidianidad de la vida escolar.

Pero la pedagogía crítica no solo es una denuncia sobre la opresión social; también es el anuncio de una lucha por la construcción de un mundo menos desalentador; es el futuro libertario y humano hecho acción colectiva. La pedagogía crítica es una vocación rebelde que hace de la dignidad una de las mayores virtudes de la especie humana. La pedagogía crítica es la voluntad colectiva para admirar al mundo, para aprender de la voz de las otras y de los otros de forma dialógica, sin mediaciones autoritarias. La pedagogía crítica es la posibilidad de una convivencia armónica entre los diferentes seres vivos que cohabitamos el planeta, la identidad de la especie humana que se siente parte de un ecosistema planetario. La pedagogía crítica es la brújula de toda educadora o todo educador que lucha por un mundo mejor; es su conciencia crítica, la manifestación erótica de su inconsciente que se transforma en amor a la humanidad; es un verso bello y sencillo que le canta a la liberación y a la emancipación.

En este escrito llevaré a cabo una descripción y una delimitación entre la pedagogía tradicional y la pedagogía crítica. La pedagogía tradicional es abordada a través de los supuestos sociológicos de la teoría funcionalista, la teoría estructural-funcionalista y la teoría del capital humano. Todas estas teorías comparten una misma visión de la sociedad, el Estado y la educación.

Por otro lado, los fundamentos sociológicos de la pedagogía crítica son rastreados a través de diferentes posiciones e interpretaciones teóricas. Se aborda las tesis de la teoría antiinstitucional, la teoría de la correspondencia, las teorías de la reproducción social y cultural, los culturalistas críticos y la teoría de la resistencia. Se hace un esfuerzo por recuperar los orígenes y fundamentos de la pedagogía crítica con el propósito de construir un imaginario pedagógico auténticamente rebelde y latinoamericano.

Estoy consciente de que esta exposición esquemática sobre la pedagogía tradicional y la pedagogía crítica no está exenta de reduccionismos teóricos. Sin embargo, como el presente ensayo es un texto de difusión, se impone la delimitación de posicionamientos sociológicos en el campo de la educación. Adscribirse a la pedagogía crítica también es una forma de darle voz a la historia de los pueblos sojuzgados y una oportunidad para elegir una trinchera de lucha al lado de los grupos oprimidos.

Capítulo 1

Pedagogía tradicional

En este apartado se desarrollan los principales supuestos sociológicos que le subyacen a lo que he denominado como pedagogía tradicional. Tomé como punto de referencia las aportaciones de Émile Durkheim (2001), el fundador de la teoría funcionalista; Talcott Parsons (1985), representante de la teoría estructural-funcionalista; y Theodore Schultz (1985), exponente de la teoría del capital humano. Todas estas teorías tienen en común que ven a la educación como un medio de socialización para adaptar al individuo a la sociedad establecida. No se cuestiona al orden existente, por tanto, la educación debe tener como propósito principal ayudar al funcionamiento de la sociedad. Se comparte una misma visión sobre la función del Estado, la escuela y el trabajo pedagógico. Estas teorías me permiten delimitar los linderos de la pedagogía tradicional.

1.1. Teoría funcionalista

La teoría funcionalista tiene algunos supuestos sobre la sociedad que es importante dejar claros antes de estudiar el papel de la educación. Para la sociología funcionalista, las diferencias sociales son naturales y necesarias; son parte de las características naturales de las personas y necesarias para que pueda funcionar la sociedad. Según Émile Durkheim, hay personas que nacen para pensar y otras que nacen para actuar. “No estamos todos hechos para reflexionar: son necesarios hombres de sensación y de acción. Inversamente, también es necesario que los haya cuya labor sea la de pensar” (Durkheim, 2001, p. 40). Al sostener que las diferencias sociales son naturales y necesarias para que una sociedad funcione armónicamente, la teoría funcionalista termina justificando y legitimando las desigualdades sociales. La teoría funcionalista no es capaz de ver las relaciones de poder y la violencia

institucionalizada en la que se basa la constitución de las clases sociales. Tampoco es capaz de ver cómo la estratificación social es un fenómeno consustancial a la explotación entre las clases sociales y no un producto de las características biológicas de los individuos. La teoría funcionalista centra el problema de la desigualdad social en el individuo y no en las relaciones de poder que conforman a la sociedad.

La educación, para la teoría funcionalista, tiene una doble función: por un lado, debe desarrollar habilidades específicas de acuerdo con el medio social al que están destinados los educandos; y por otro, debe inculcar cierto tipo de valores y comportamientos comunes a todos los miembros de la sociedad. La educación debe ser diferenciadora; debe haber tantos tipos diferentes de educación como tantos grupos sociales existan. En palabras de Durkheim (2001, p. 45): “[...] se puede decir que hay tantos tipos diferentes de educación como capas sociales diferentes hay en dicha sociedad”. Se da forma a una educación clasista en donde se educa de forma diferenciada a las clases empobrecidas y a las clases favorecidas, a los niños que están destinados a sumarse al ejército de los explotados y a los niños que tienen el privilegio de ser parte de un pequeño grupo de explotadores.

Al mismo tiempo que la educación desarrolla habilidades específicas según la función a la que están socialmente destinados los individuos, debe asegurar cierta homogeneidad entre los miembros de una sociedad que les permita adaptarse al grupo al que pertenecen. La educación tiene una función socializadora: debe servir para adaptar al estudiantado a la sociedad actual. “La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva” (Durkheim, 2001, p. 48).

Así, la educación tiene una función contradictoria: debe desarrollar habilidades específicas y formar valores comunes a toda la sociedad. Según Durkheim (2001, p. 49):

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.

La educación tiene un carácter netamente conservador: es la acción que ejercen las generaciones adultas sobre los jóvenes. La educación es conservadora en dos sentidos: el pasado se impone sobre el presente y el presente se asume sin crítica alguna. La educación debe desarrollar física, intelectual y moralmente al individuo para que se pueda adaptar a la sociedad. Además, la educación debe preparar al educando para el medio ambiente al que está socialmente destinado; es decir, se debe brindar una educación en función del origen social de los educandos.

Como la vida en sociedad es demasiado compleja para poder adaptarse de forma espontánea, la función de la educación es preparar al individuo para que pueda vivir de forma armónica en la sociedad. “En el hombre, al contrario, las aptitudes de todo tipo que supone la vida social son demasiado complejas para poder encarnarse, por así decirlo, en nuestros tejidos y materializarse bajo formas de predisposiciones orgánicas. De ahí se desprende que esas aptitudes no pueden transmitirse de una generación a otra por vías genéticas. Es a través de la educación como se lleva a cabo la transmisión” (Durkheim, 2001, p. 51). La educación se concibe como una transmisión de valores y de conductas de las generaciones adultas a las nuevas generaciones con el propósito de que puedan vivir en sociedad. Esta transmisión de valores implica que las generaciones adultas desempeñan un papel activo: son las encargadas de enseñar los valores necesarios para vivir de forma pacífica en la sociedad. En cambio, las nuevas generaciones tienen un papel pasivo: solo deben obedecer y someterse sin crítica alguna a los valores de la sociedad establecida.

La educación, para la teoría funcionalista, tiene una tarea socializadora: debe ayudar a adaptar a las nuevas generaciones al orden establecido, sin cuestionar la sociedad de la cual forman parte. En palabras de Durkheim (2001, p. 49): “[...] la educación consiste en una socialización metódica de la joven generación”. El pensamiento crítico no tiene cabida en la teoría funcionalista: la sociedad no debe ser cuestionada, la educación está encaminada a que los educandos se adapten a la sociedad.

Como consecuencia de una visión conservadora y diferenciadora de la educación, la teoría funcionalista tiene una concepción negativa sobre la naturaleza del ser humano. Los niños son malos por naturaleza, seres egoístas e individualistas que necesitan ser educados para poder integrarse a la sociedad. “Es necesario que, por las vías más rápi-

das, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, superponga ella otro, capaz de llevar una vida moral y social. Esta es en esencia la labor de la educación, y nos percatamos de inmediato de toda su grandeza” (Durkheim, 2001, p. 50). La educación debe actuar contra la naturaleza perversa del ser humano, convertirse en un medio para domesticar la espontaneidad instintiva de los educandos.

Según la teoría funcionalista, el afán por la ciencia, el interés por el conocimiento científico, no es una cualidad del ser humano, sino que es la sociedad la que obliga a los individuos a conocer y a dominar el mundo. El trabajo científico debe realizarse a través de profundos sacrificios que la sociedad le impone al individuo. “Si el hombre no hubiera conocido otras necesidades que aquéllas, muy simples, que sientan sus raíces en su constitución individual, no se habría puesto jamás en busca de la ciencia, tanto más que ésta no ha podido ser adquirida más que a través de laboriosos y dolorosos esfuerzos” (Durkheim, 2001, p. 52). La educación es una imposición de la sociedad sobre el individuo para domesticar sus instintos naturales y convertirlo en un ser social. Como el ser humano es malo, egoísta y perverso por naturaleza, queda justificada una educación despótica en donde los valores del mundo adulto se imponen a los educandos.

Según la teoría funcionalista, el sujeto, a través de la educación, debe aprender a subordinar sus intereses, sus instintos, sus pasiones, con el propósito de mantener la paz social. Por supuesto que esta subordinación de los impulsos naturales del individuo a lo social supone aceptar pasivamente la división de la sociedad en clases sociales; es decir, no cuestionar las desigualdades y las injusticias socialmente instituidas.

En palabras de Durkheim (2001, p. 54):

En efecto, es la sociedad la que nos hace salir de nuestro aislamiento individual, la que nos obliga a tener en cuenta otros intereses que no son los nuestros propiamente dichos, es ella la que nos ha enseñado a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a canalizarlos, a limitarnos, a privarnos, a sacrificarnos, a subordinar nuestros fines personales en pro de fines más elevados. Todo el sistema de representación que alimenta en nosotros la idea y el sentimiento de existencia de la regla, de la disciplina, tanto interna como externa, es la sociedad quien la ha inculcado en nuestras conciencias.

Las reglas, la disciplina, la obediencia, la sumisión y la subordinación son valores que la sociedad ha inculcado sobre el individuo para que se pueda vivir con tranquilidad. Por supuesto que estos valores de subordinación, que exigen que el individuo reprima su espontaneidad, favorecen a las clases dominantes, a las clases explotadoras, las cuales están especialmente interesadas en la paz social, en una educación que no cuestione la sociedad establecida.

La teoría funcionalista ve al Estado como una instancia de regulación social, un medio que representa los intereses de la sociedad en general. Por tanto, el Estado tiene la responsabilidad de impartir la educación que la sociedad necesita de forma independiente a los intereses particulares. La sociedad educa a través del Estado. En palabras de Durkheim (2001, p. 57): “Si, tal como hemos intentado ya establecerlo, la educación tiene, ante todo, una función colectiva, si tiene por meta la de adaptar al niño al ámbito social en el cual está destinado a vivir, es imposible que la sociedad se desinterese de semejante coyuntura”.

El Estado tiene la obligación de impartir y regular la educación que reciben las nuevas generaciones que van a integrarse a la sociedad. “A partir del momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Muy al contrario, todo cuanto es educación debe quedar, en cierta medida, supeditado a su influencia” (Durkheim, 2001, p. 58). El Estado, como órgano de regulación social, está encargado de vigilar que la educación que impartan los particulares responda a los intereses de la sociedad, que ayude a los educandos a adaptarse al orden establecido. La teoría funcionalista se niega a ver en el Estado un aparato jurídico e ideológico al servicio de los intereses de las clases dominantes. El funcionalismo hace una apología del Estado; se concibe como una instancia que representa, de forma neutral e imparcial, los intereses en general de todos los integrantes de la sociedad. Desconoce las relaciones de poder, la lucha de clases en la sociedad y, por lo tanto, al Estado como un instrumento de control y legitimación al servicio de los intereses de las clases dominantes.

Por supuesto que es inadmisibles para la teoría funcionalista cualquier tipo de educación que cuestione a la sociedad, cualquier tipo de acción que pretenda construir una sociedad diferente o cualquier tipo de pensamiento crítico que vislumbre un futuro menos desalentador. El Estado no puede permitir por ningún motivo una educación que

tienda a la desadaptación social; debe castigar con todo el rigor de la ley una formación crítica. “Ni por asomo cabe admitir la existencia de una escuela que reivindique el derecho de impartir, con toda libertad de acción, una educación antisocial” (Durkheim, 2001, pp. 58 y 59). La teoría funcionalista está peleada con el pensamiento crítico.

Si el Estado es un órgano que representa los intereses de la sociedad en general, la educación que imparta el Estado debe tender a socializar a los educandos. Ahora bien, el educador, como funcionario de Estado, debe ser neutral, no debe mezclar sus intereses y preferencias políticas en su labor pedagógica. El educador debe representar fielmente a los intereses del Estado, velar por los intereses de la sociedad. La teoría funcionalista despolitiza a la educación; considera que los educadores deben ser políticamente neutrales en su actividad pedagógica. “La escuela no puede ser instrumento de un partido, y el maestro falta a todos sus deberes cuando usa de la autoridad que le es otorgada para arrastrar a sus alumnos a comulgar con sus prejuicios personales, por muy justificados que le puedan parecer éstos” (Durkheim, 2001, p. 59). Se defiende la neutralidad de la educación como si la misma educación no fuera una actividad política. Se desconoce al currículum oculto, a las relaciones de poder que vertebran toda relación educativa. La política se circunscribe al Estado, al sistema electoral, y no se ve como una relación de poder, como un enfrentamiento entre grupos con intereses diferentes. Al desconocer el carácter político de la educación se termina legitimando el orden establecido. La disyuntiva política a la que se enfrenta todo hecho educativo es el siguiente: o se educa para la sociedad establecida o se educa para cambiarla.

Ahora hay que ver los medios con los que cuenta la educación para socializar a los educandos. Durkheim compara las condiciones de la hipnosis con las de la educación. La cita en extenso:

Y, ambas condiciones se ven, precisamente, realizadas en las relaciones que sostiene el educador con el educando sometido a su acción: 1. El niño se halla naturalmente en un estado de pasividad en todo punto comparable a aquél en que se halla artificialmente sumido el hipnotizado. Su conciencia no encierra todavía más que un reducido número de representaciones capaces de luchar contra las que le son sugeridas; su voluntad es aún rudimentaria y, por tanto, resulta fácilmente sugestionable. Por esta misma razón, es muy accesible a la influencia del ejemplo, muy pro-

penso en la imitación. 2. El ascendiente que el maestro tiene naturalmente sobre su alumno, debido a la superioridad de su experiencia y de su saber, prestará naturalmente a su acción la fuerza eficiente que le es necesaria [Durkheim, 2001, pp. 63 y 64].

La teoría funcionalista plantea que en la educación, al igual que en la hipnosis, los estudiantes se hallan en un estado de máxima pasividad, con la mente en blanco, susceptible a la influencia del profesorado. Se tiene una visión pasiva de los estudiantes, callados, domesticados, dispuestos a recibir de forma acrítica toda la información que el profesorado deposite en sus mentes. La mente de los estudiantes está en blanco; por lo tanto, la función de la educación es llenar sus mentes con toda la información que la humanidad ha acumulado. Se tiene la visión de una educación memorística, que solo se limita a adaptar a las nuevas generaciones a la sociedad establecida, que se basa en la transmisión pasiva de información de una generación a otra. El educador, por el contrario, tiene un papel activo: es el encargado de transmitir información al estudiantado, de socializarlo y de inculcarle una serie de valores basados en la obediencia, la pasividad y el servilismo. Para la teoría funcionalista, los educadores son los principales actores de la educación y el estudiante es un simple objeto pasivo y receptivo sin capacidad de decisión alguna.

La segunda condición que tienen en común la educación y la hipnosis es la autoridad del profesorado sobre el estudiantado. Los educadores deben emplear su autoridad para imponerse, para infundir respeto y obediencia en los estudiantes. Si el educador no tiene un comportamiento firme, autoritario, pierde la confianza de los estudiantes. Por lo tanto, el profesorado debe emplear su autoridad como un instrumento de control; no debe perder la autoridad frente al estudiantado. Para la teoría funcionalista, el control, la disciplina, el orden y la obediencia son elementos indispensables en la labor educativa. Incluso se llega a justificar los premios y los castigos como un medio con el que cuenta el profesorado para mantener su autoridad sobre el estudiantado.

El funcionalismo le otorga un poder desmesurado a la educación, y en particular al profesorado, sobre la influencia que recibe el estudiantado. “Muy lejos de sentirnos desalentados ante nuestra impotencia, tenemos más bien motivos para sentirnos asustados ante la amplitud de nuestro poder” (Durkheim, 2001, p. 64). Se desconoce la com-

plejidad del contexto social y cultural de los estudiantes; son seres sin historia, sin cultura. El estudiantado es visto como un ente vacío y pasivo y los educadores son vistos como seres activos y plenipotenciarios. La educación no se ve en su contexto económico, político y social. Por tanto, se termina despreciando el papel de los estudiantes y sobrevalorando el papel de los educadores.

La teoría funcionalista termina justificando una educación autoritaria. “Ya por analogía, se puede decir que la educación debe ser esencialmente ente de autoridad” (Durkheim, 2001, p. 65). La educación se basa en la autoridad de los educadores, en el poder que ejerce de forma unilateral el Estado sobre los estudiantes. No importan los intereses y las necesidades del estudiantado, lo que importa es la autoridad del educador.

Según la teoría funcionalista, el educador debe tener un carácter fuerte, impositivo; deben infundir respeto en los estudiantes. Pero lo más importante es que el educador debe estar convencido del beneficio y la necesidad que tiene la sociedad de una educación autoritaria. La cualidad más importante de un educador es la confianza en sí mismo sobre el ejercicio de la autoridad y el convencimiento sobre la necesidad de dar forma a una educación autoritaria. En palabras de Durkheim (2001, p. 66):

En el educador supone realizadas dos condiciones principales. En primer lugar, debe demostrar que tiene carácter, pues la autoridad implica confianza y el niño no otorgaría su confianza a alguien que se mostrase dubitativo, que tergiversase o se volviese atrás en sus decisiones. Sin embargo, esa primera condición no es la más esencial. Lo que importa, ante todo, es que esa autoridad de la que debe dar prueba patente, el educador la sienta realmente en su fuero interno. Constituye una fuerza que no puede manifestar más que si la posee de hecho.

Según el mismo Durkheim, los niños deben tener confianza en los educadores, y no le puede otorgar esa confianza a una persona dubitativa, temerosa, a una persona que no tiene confianza en sí misma, que no sabe imponer su punto de vista sobre los demás. Solo un educador autoritario puede inspirar confianza entre los estudiantes. La confianza y el respeto se confunden con el terror y el servilismo. La teoría funcionalista termina justificando la necesidad de una educación basada en el autoritarismo, la imposición, la vigilancia y el control por parte

del profesorado, y el servilismo, la sumisión, la disciplina y la pasividad por parte del estudiantado.

Pero la teoría funcionalista no solo justifica una educación autoritaria, sino que demanda que los mismos estudiantes que son castigados estén convencidos de la bondad de su castigo y su castigador. Cita textual de Durkheim (2001, pp. 66 y 67): “Pero, el temor al castigo es algo muy diferente del respeto a la autoridad. Esta, tan sólo tiene valor moral si el castigo es considerado como merecido precisamente por aquél que lo sufre: lo que implica que la autoridad que castiga ya es reconocida como legítima”. Es decir, no basta que los educadores infundan terror a los estudiantes con sus castigos, sino que los estudiantes deben quedar agradecidos por haber sido castigados, condición indispensable para que el autoritarismo ejercido sea legítimo.

Por tanto, una educación autoritaria demanda no solo el sentido autoritario de los educadores, sino el agradecimiento por parte de los estudiantes de tener el privilegio de recibir una educación autoritaria. Ahí radica la gran soberbia de la educación autoritaria: no solo castiga, sino que además demanda agradecimiento de los castigados.

1.2. Teoría estructural-funcionalista

La teoría estructural-funcionalista parte del supuesto fundamental de que la sociedad es un sistema estratificado y autorregulado. Un sistema es una totalidad holística en íntima interconexión con las partes que la componen. Según Ludwig von Bertalanffy (1976, p. 38), un sistema se define como “conjuntos de elementos en interacción”. Un sistema autorregulado tiene múltiples necesidades, entre las que se encuentran la estabilidad social, la diferenciación social, el abastecimiento y el control, entre otras.

Habría que señalar que los principales exponentes de la teoría estructural-funcionalista, entre los que se encuentran el sociólogo Talcott Parsons y los antropólogos Bronislaw Malinowski y Alfred Reginald Radcliffe-Brown, se fundamentan, a su vez, en la teoría general de sistemas. Ahora bien, ¿en qué consiste la teoría general de sistemas? Para Niklas Luhmann (1995, p. 75), “la teoría de sistemas se fue constituyendo ella misma en un sistema de autoobservación, recursivo, circular, autopoiético, dotado de una dinámica intelectual propia y fascinante capaz de estar a la altura de los planteamientos problemáticos que hoy se enuncian bajo la noción de posmodernismo”.

Para la teoría general de sistemas, la sociedad y los organismos vivos tienen características semejantes. “Características de la organización, trátese de un organismo vivo o de una sociedad, son nociones como las de totalidad, crecimiento, diferenciación, orden jerárquico, dominancia, control, competencia, etcétera” (Bertalanffy, 1976, p. 47). Habría que señalar el carácter vitalista de la teoría de sistemas y la justificación teórica que realiza sobre la estratificación social. Al comparar a la sociedad con un organismo vivo se termina justificando la necesidad de las diferencias sociales; todo organismo vivo está diferenciado, por tanto también las diferencias sociales son naturales y necesarias en toda organización social. El orden jerárquico del poder es natural, por lo que el control y la dominación de unos grupos por otros son necesarios para que el sistema se mantenga autorregulado.

Al definir a la sociedad como un sistema se justifica la naturaleza del poder, el control, las diferencias sociales y la lucha despiadada en donde solo sobreviven los individuos más fuertes. Por lo tanto, para la teoría estructural-funcionalista las diferencias sociales son consustanciales a toda organización social.

La escuela tiene como función estratificar a los estudiantes con base en el rendimiento escolar, como una necesidad para mantener la estabilidad del sistema social. En palabras de Talcott Parsons (1985, p. 80): “[...] esta dicotomía estructural a nivel del sistema escolar es la primera fuente de la dicotomía selectiva”. La diferenciación que realiza el sistema escolar entre estudiantes buenos y estudiantes malos es una de las primeras estrategias en donde se institucionaliza la diferenciación social.

La escuela debe imponer reglas, así como premiar y castigar a los estudiantes con base en los resultados de aprendizaje con el propósito de ayudar al sistema social a generar las diferencias de clase necesarias para su autorregulación. “Pero es esencial al mismo tiempo que el profesor no sea una madre para sus alumnos e insista en reglas válidas para todos, así como en recompensas diferentes según el éxito obtenido. Por encima de todo, la profesora debe ser el agente que suscita y legitima una diferenciación de clase en función de los resultados escolares” (Parsons, 1985, p. 81). La escuela selecciona a los mejores estudiantes, facilita el camino para que ocupen puestos de mando en el sistema social y rechaza a los peores estudiantes, lo que va a generar que engrosen el ejército de las clases explotadas.

Para la teoría estructural-funcionalista, las diferencias sociales tienen su origen en el individuo, en la naturaleza y en la constitución biológica de las personas. El sistema escolar no hace sino identificar cuáles personas están dotadas biológicamente para el trabajo intelectual y cuáles para el trabajo manual. Para la teoría estructural-funcionalista, el origen socioeconómico de las familias es independiente al rendimiento escolar de los estudiantes: “Este proceso de diferenciación es independiente en gran manera del *status* socioeconómico de su familia en el seno de la comunidad, que es para el niño un *status* asignado desde el principio” (Parsons, 1985, p. 82). Por lo tanto, se parte del supuesto teórico de que los niños, al ingresar al sistema escolar, se encuentran en igualdad de circunstancias y de que los resultados escolares son producto del esfuerzo personal de los estudiantes y no del origen socioeconómico de su familia. El estudiante se ve como un elemento del sistema social, como parte de una totalidad compleja, pero se desdeña su papel como sujeto histórico, se olvida que pertenece a una clase social, que está históricamente determinado.

Como la teoría estructural-funcionalista no reconoce la influencia del origen social en los resultados de los estudiantes en el sistema escolar, defiende el sistema de competencias y el trato diferenciado de los estudiantes con base en las evaluaciones y en los resultados de aprendizaje. “La diferenciación de la clase según la dimensión de la realización es inevitablemente una fuente de tensiones, ya que confiere gratificaciones y prerrogativas más importantes a un grupo antes que a otro en el interior del mismo sistema. Esta evaluación común permite especialmente a los perdedores de la competición, aceptar la diferenciación esencial” (Parsons, 1985, p. 86). Pero no solo se justifica el sistema de competición y diferenciación dentro del sistema escolar, sino que se plantea que el principal beneficio de los premios y castigos, con base en los resultados escolares, permite a los perdedores aceptar y naturalizar las diferencias sociales. El sistema de diferenciación escolar que propone la teoría estructural-funcionalista termina premiando a los estudiantes favorecidos socialmente y castigando a los estudiantes cuyo origen social se encuentra en desventaja. Al final, los estudiantes empobrecidos, que fueron expulsados del sistema escolar, terminan pagando la educación de los estudiantes favorecidos.

La teoría estructural-funcionalista, al negar la influencia del origen social en los resultados escolares de los estudiantes, sostiene que el sistema escolar brinda igualdad de oportunidades a todos los miembros

del sistema social para ascender socialmente. La escuela es un sistema de promoción social, ya que un estudiante desfavorecido socialmente, con base en su buen desempeño escolar puede desprenderse socialmente de sus iguales: gracias a la escuela puede conseguir un mejor nivel de vida. En palabras de Parsons (1985, p. 88): “En lo que concierne en particular a los alumnos que dan pruebas de movilidad ascendente, el hecho de prestar demasiada importancia al éxito escolar indicaría preferentemente que ellos cortan los puentes con su familia y sus iguales en *status*”. Al desdeñar la teoría estructural-funcionalista que la sociedad está dividida en clases sociales, entre clases explotadas y clases explotadoras, desconoce que los individuos pueden mejorar sus condiciones de vida gracias al sistema escolar, pero que no por ello dejan de pertenecer a las clases explotadas. El sistema escolar permite desempeñar funciones ideológicas dentro del sistema escolar; se puede ser profesora, ingeniera, abogada o gerente de una empresa, pero no se pertenece a la clase explotadora, a la clase que es dueña de los medios de producción y cuyas ganancias provienen del plusvalor que le extraen a las clases trabajadoras. Algunos sectores de las clases explotadas pueden mejorar su nivel de vida gracias al sistema escolar, a cambio de perder su identidad de clase, de desarrollar un trabajo intelectual o burocrático que termina legitimando el sistema social vigente. En contraparte, las personas que forman parte de la clase explotadora no requieren del sistema escolar para seguir ostentando una función de opresor. Por tanto, la escuela no se preocupa por aminorar las diferencias sociales, sino que tiene por función ensanchar la brecha entre buenos y malos estudiantes. Como lo dice de forma ruda el mismo Talcott Parsons, la escuela “no se dedica a suprimir la distinción entre buenos y malos alumnos, aun cuando el pequeño Johnny sufra por no poder estar entre los buenos” (Parsons, 1985, p. 80).

La evaluación estandarizada es un instrumento fundamental que hace posible medir el rendimiento escolar de los estudiantes, y en función de los resultados implementar un método pedagógico con base en premios y castigos que permita clasificar al estudiantado. El sistema escolar “se interesa igualmente más en el resultado que en las ‘necesidades’ emocionales de los niños” (Parsons, 1985, p. 81). Los resultados de la evaluación son más importantes que las necesidades y los intereses de los estudiantes. La evaluación se aísla del contexto socioeconómico de los estudiantes y termina convirtiéndose en un mecanismo de control y de coerción. A través de los resultados de la evaluación se

separa al estudiantado: por un lado, los estudiantes que están destinados a seguir ascendiendo en el sistema escolar y, por otro, los estudiantes que están destinados a engrosar las filas de los empleos más rudos y peor remunerados. El sistema escolar desecha a los estudiantes más desfavorecidos y termina culpándolos de su fracaso escolar. La evaluación estandarizada, igual para todo el estudiantado, es un mecanismo de desigualdad, un medio por el cual se institucionaliza la injusticia social. La evaluación también es un mecanismo de coerción, un instrumento que le permite a la educación autoritaria mantener sometido al estudiantado a un régimen carcelario en donde la pasividad, la docilidad y el servilismo son premiados.

La teoría estructural-funcionalista termina proponiendo una educación autoritaria en donde los profesores se imponen al estudiantado en función del estatus institucional que representan. “En la escuela, el profesor se halla definido institucionalmente como superior a todo alumno en el plano del conocimiento de las materias del programa [...]” (Parsons, 1985, p. 80). El profesorado es el que posee conocimiento y el estudiante es un ente vacío en el que se deposita información. La relación maestro-alumno es unilateral, el profesorado se impone al estudiantado, el maestro representa al poder de la institución, a las reglas que el sistema escolar impone a los estudiantes.

La educación autoritaria se fundamenta en un método pedagógico basado en premios y castigos. Parsons (1985, p. 85) lo plantea de forma directa: “[...] debe existir un proceso de gratificación selectiva de la realización evaluada”. Una vez más, una pedagogía en la que se premia a los estudiantes que más tienen y se castiga a los estudiantes que se encuentran en desventaja. Cobra forma una pedagogía que castiga el mal comportamiento y premia el servilismo, una pedagogía que se interesa más en los resultados del aprendizaje que en las necesidades emocionales de los estudiantes, una pedagogía que agranda la brecha entre ricos y pobres, una pedagogía basada en el autoritarismo del profesorado y la pasividad del estudiantado, una pedagogía deshumanizada en donde la educación se pone al servicio de la estabilidad del sistema social.

Para la teoría estructural-funcionalista, el sistema escolar cumple con las siguientes funciones:

- 1) una emancipación del niño respecto a su relación primaria emocional con la familia; 2) una interiorización de normas y de valores sociales que

se sitúan por encima de las que puede aprender únicamente por medio de su familia; 3) una diferenciación de la clase sobre la base tanto del logro real como de una evolución diferencial de este logro; y 4) desde el punto de vista de la sociedad, una selección y atribución de sus recursos humanos con respecto al sistema de roles adultos [Parsons, 1985, pp. 83 y 84].

La escuela es un primer espacio de socialización para los niños en donde inician su proceso de separación con la familia; al mismo tiempo es un espacio en donde interiorizan las normas, los valores y los comportamientos para que puedan adaptarse al sistema social. La escuela es también el lugar en donde se realiza la primera diferenciación social con base en los resultados de aprendizaje, que permite asignar a los estudiantes los diferentes roles que desempeñarán en la vida adulta. El sistema escolar es un medio de socialización y un sistema de diferenciación social. Se elimina de la escuela la crítica al sistema social, se naturalizan las desigualdades y se institucionaliza la injusticia social.

1.3. Teoría del capital humano

Para la teoría del capital humano, cuyo principal exponente es Theodore William Schultz, la educación debe ser vista como una inversión que hace el Estado para aumentar el crecimiento de la economía y la estabilidad social. “Propongo que consideremos a la educación como una inversión en el ser humano y a sus consecuencias como una forma de capital. Puesto que la educación pasa a formar parte de la persona que la recibe, me referiré a ella como *capital humano*” (Schultz, 1985, p. 69). La educación es definida como capital humano, como una inversión que debe reportar ganancias a quien la realiza.

La educación como capital humano, no solo es vista como una actividad de inversión; también es considerada como una simple actividad de consumo, como una mercancía cotizada por su valor de cambio. “La educación puede ser consumo puro o inversión pura, o bien puede servir para ambos” (Schultz, 1985, p. 70). La educación es un artículo que se promociona, se vende, se consume y se desecha. Puede generar ganancias para quien la vende y satisfacer una necesidad de uso para quien la compra. Es evidente que la teoría del capital humano, la cual define a la educación como cualquier otra mercancía, termina justificando la necesidad y la conveniencia de privatizar la educa-

ción. Con la privatización de la educación el Estado se deshace de un gasto inútil y los particulares tienen la oportunidad de participar en un gran negocio.

La teoría del capital humano va a tratar de demostrar que la inversión que se hace en la educación le puede reportar beneficios a una nación. Según Schultz (1985, p. 72), “algunos tipos de educación pueden mejorar las capacidades de un pueblo mientras trabaja y dirige sus asuntos, y estas mejoras pueden incrementar el ingreso nacional”. Así pues, la educación puede mejorar los talentos de las personas y al mismo tiempo contribuir al aumento de las ganancias del capital.

La escuela, según la teoría del capital humano, tiene varias funciones: 1) desarrollar la investigación; 2) descubrir y seleccionar el talento potencial; 3) aumentar la capacidad de adaptación de las personas a la sociedad; 4) preparar a los futuros maestros; y, 5) capacitar la mano de obra que demanda el sector empresarial.

La inversión en investigación solo es importante si le reporta beneficios al sector empresarial, si ayuda a aumentar el nivel de productividad de la gran industria. Por lo que el gasto destinado a la generación de conocimiento y a las humanidades es considerado como un derroche por parte del Estado. “¿Qué hay en cuanto a esa parte del progreso de la ciencia que se origina de la investigación realizada en las escuelas superiores y universidades? Hasta ahora, nadie lo sabe” (Schultz, 1985, p. 73). La investigación debe reportar beneficios directos a la economía de un país o de lo contrario solo es un gasto inútil.

Otras de las funciones del sistema escolar es descubrir el potencial de las personas y seleccionar a los estudiantes que en la edad adulta habrán de desempeñar una función intelectual. “Una de las funciones del sistema educativo es la de obrar como un mecanismo para descubrir y seleccionar el talento potencial” (Schultz, 1985, p. 74). Se le asigna a la escuela y a la educación institucionalizada una función diferenciadora; debe seleccionar a los buenos estudiantes, a los que van a ocupar puestos privilegiados en el sistema social, y al mismo tiempo debe desechar a los malos estudiantes, a los que van a pasar a ocupar la mano de obra barata en el proceso de producción capitalista. Es evidente que la diferenciación entre buenos y malos estudiantes, función que le asigna la teoría del capital humano al sistema escolar, desconoce las diferencias socioeconómicas de los estudiantes y pasa por alto la división de la sociedad en clases sociales. Como es de esperarse, se pre-

mia a los estudiantes favorecidos socialmente y se castiga a los estudiantes que viven en la adversidad.

Una de las funciones importantes del sistema escolar, según la teoría del capital humano, es que ayuda a las personas a desarrollar su capacidad de adaptación social. Schultz (1985, p. 74) lo plantea de forma directa: “La instrucción aumenta la capacidad de la gente para adaptarse a los cambios en las oportunidades de empleo asociadas con el desarrollo económico”. La educación ayuda a las personas a adaptarse cuando se ven obligadas a realizar cambios de empleo. Una persona con mayor escolaridad es más versátil para sobrevivir cuando queda desempleada. La educación hace a las personas más adaptables a la sociedad y menos agresivas cuando pasan a engrosar las filas de desempleados que el capitalismo necesita para aumentar las ganancias.

Las escuelas también tienen la función de formar a los futuros maestros del sistema escolar. Los maestros son concebidos como simples obreros que desempeñan una labor ideológica, encargados de formar individuos productivos y socialmente adaptables. “En 1956, los maestros representaban 2.3 por ciento de la fuerza obrera empleada en los Estados Unidos” (Schultz, 1985, p. 75). Los maestros son vistos como simples obreros; sus salarios representan una pérdida para el Estado, un gasto superfluo para la nación. Schultz llega a plantear el problema del aumento salarial de los educadores contratados por el Estado de forma descarnada: “Dentro de las académicas ¡hay mercenarios que abrigan la idea de que la paga es demasiado baja!” (Schultz, 1985, p. 75). Nunca se hace una mención sobre la cantidad de dinero que el Estado destina al pago de salarios y prestaciones del aparato policial, de los gastos en armamento y otras “linduras” por el estilo. Esta visión de los maestros como obreros asalariados convierte el trabajo pedagógico en una simple aplicación de programas, en un modelo educativo autoritario en donde el profesorado y el estudiantado son víctimas pasivas de las políticas del Estado. Este papel de obreros asalariados que asigna a los maestros la teoría del capital humano minimiza el trabajo pedagógico y deshumaniza toda la educación.

Finalmente, el sistema escolar tiene la función de preparar la mano de obra especializada que la clase capitalista necesita. La educación es una inversión que hace el Estado, con presupuesto público con base en la contribución de todos los ciudadanos, que va a retribuir de forma directa en la ganancia de un pequeño grupo de capitalistas. “Es

mucho lo que puede decirse a favor del método de Harbison, en el que se consideran necesarios grandes cambios y una rápida expansión de la instrucción para proveer la fuerza obrera especializada que pronto requerirá una economía creciente” (Schultz, 1985, p. 76). La educación, para la teoría del capital humano, es una inversión por parte del Estado, necesaria para mejorar las ganancias del sector empresarial y para conservar la estabilidad del sistema social.

* * *

A partir de estas teorías sociológicas se pueden distinguir las características de la pedagogía tradicional. Se naturaliza la desigualdad social, se defiende que biológicamente hay personas que nacen para ocupar una función intelectual y otras que nacen para desempeñar una tarea manual. Se legitima la división de la sociedad entre clases explotadas y clases explotadoras.

Para la pedagogía tradicional, la educación tiene una función socializadora: se educa para que las personas se adapten al orden establecido. Además, la educación debe responder a las demandas del sector empresarial: formar la mano de obra que la clase explotadora necesita.

La pedagogía tradicional desconoce al Estado como un instrumento de represión y de legitimación ideológica al servicio de las clases dominantes. Se sostiene que el Estado es un órgano de regulación social; por tanto, la educación que imparte el Estado representa a los intereses de las mayorías. El educador, como un funcionario de Estado, debe ser políticamente neutral, no debe hacer política en la escuela. Se desconoce a la educación como una actividad política, como una actividad mediada por relaciones de poder en donde cobran forma el enfrentamiento de diferentes intereses de clase.

La pedagogía tradicional da forma a un modelo educativo autoritario. Los educadores ocupan un papel activo: son los encargados de transmitir información a los estudiantes de forma acrítica. El profesor debe imponerse al estudiante, debe ejercer la autoridad que le delega el Estado. El profesorado debe dar forma a una pedagogía basada en premios y castigos, tomando como referencia el rendimiento escolar. En cambio, el estudiante es un ser pasivo, un simple receptor de información, un objeto dócil sometido al régimen disciplinario de la escuela.

La pedagogía tradicional es antidemocrática y autoritaria. El modelo educativo que imparte el Estado es elaborado al margen de los intereses y de las necesidades de los estudiantes. La evaluación es un instrumento de control que sirve para diferenciar al estudiantado, para premiar a los alumnos favorecidos y para castigar a los estudiantes de la clase trabajadora. La pedagogía tradicional termina subordinando la educación a la lógica del mercado: el ser humano se pone al servicio de los intereses del gran capital; las personas son un simple insumo para el lucro y la ganancia feroz.

Capítulo 2

Pedagogía crítica

En este apartado se desarrollarán los supuestos sociológicos de la pedagogía crítica. Se tomará como base de reflexión las aportaciones de Iván Illich (2006), quien se adscribe a una teoría antiinstitucional de la educación. También se estudia a Bowles y a Gintis (1981), los cuales han dado forma a la teoría de la correspondencia, en donde se establece una relación entre el ambiente de la escuela y el de la vida laboral. Se abordará la teoría de la reproducción, en donde se hace un análisis de la educación a la luz del modo de producción capitalista; se toman en cuenta particularmente las tesis desarrolladas por Louis Althusser y Baudelot y Establet. También se toman en cuenta las aportaciones de los culturalistas críticos, como Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron y Basil Bernstein, los cuales han demostrado el importante papel que juega el capital cultural y el código lingüístico en el desempeño escolar. Los estudios sobre el poder y la educación que realiza Michel Foucault son abordados con detenimiento. Se dedica un apartado a Paulo Freire y al discurso de la posibilidad. Finalmente, se estudia con especial atención la teoría de la resistencia desarrollada por Henry Giroux y Peter McLaren.

Todas estas teorías y sus estudiosos tienen en común una visión crítica de la sociedad y de la educación y asumen una posición decidida en contra de las relaciones de opresión. Si se analiza con detenimiento los argumentos de estos pensadores, tenemos delineados los principales fundamentos sociológicos de lo que podría denominarse como pedagogía crítica.

2.1. Teoría antiinstitucional

Frente a la teoría funcionalista, que defiende a la educación que imparte el Estado como un medio para adaptar a las nuevas generaciones

a la sociedad, surge un grupo de pensadores que plantean que la escolarización es un medio para controlar a las personas, para deshumanizarlas y coartar su libertad. Estos teóricos proponen la desescolarización de la sociedad y la desinstitucionalización de las relaciones humanas en lo general. Esta postura fue defendida de forma vehemente por Iván Illich (2006). Es importante conocer los principales argumentos de la teoría antiinstitucional, ya que es el punto de partida de la pedagogía crítica, en donde la educación adquiere un carácter político.

Uno de los aciertos principales de Iván Illich es la diferencia que establece entre instrucción y educación. La instrucción es un proceso de transmisión de información llevada a cabo de forma obligatoria y homogénea en los espacios escolares. En cambio, la educación es una actividad compleja que tiene como propósito la realización de un ser humano integral, feliz, creativo, digno y autónomo. De forma textual Iván Illich señala:

Instrucción es la selección de circunstancias que facilitan el aprendizaje. Las funciones se asignan fijando un currículum de condiciones que el candidato debe satisfacer para pasar la valla. La escuela vincula la instrucción -pero no el aprendizaje- con estas funciones. Esto no es ni razonable ni liberador. No es razonable porque no liga unas cualidades o competencias sobresalientes con las funciones por desempeñar, sino con el proceso mediante el cual se supone que habrán de adquirirse dichas cualidades. No libera ni educa porque la escuela reserva la instrucción para aquellos cuyos pasos en el aprendizaje se ajustan a unas medidas aprobadas de control social [Illich, 2006, p. 208].

La instrucción es un proceso escolarizado en donde el nivel de rendimiento se fija a partir de la asimilación de un currículum y una asistencia obligatoria. Al final de cuentas, no importa quién aprende más, sino quién obedece las reglas que impone la institución escolar. La escuela no libera ni educa, porque las personas se vuelven menos autónomas y menos creativas. La homogeneización del currículum, la asistencia obligatoria, la imposición de reglas terminan convirtiendo a la escuela en un espacio tedioso, aburrido, antidemocrático, deshumanizado, en donde el respeto a las normas es más importante que los intereses y los problemas de los seres humanos.

La escuela confunde la instrucción con la educación, y al final termina haciendo mal ambas cosas. “Pero si las escuelas son el lugar in-

apropiado para aprender una destreza, son lugares aún peores para adquirir una educación. La escuela realiza mal ambas tareas, en parte porque no distingue entre ellas” (Illich, 2006, p. 206). El peor lugar para educar son las escuelas. En las escuelas es difícil encontrar algún proceso o alguna actividad educativa.

El currículum escolar resulta profundamente antieducador. Iván Illich argumenta que en “todo el mundo la escuela tiene un efecto antieducacional sobre la sociedad: se le reconoce como la institución que se especializa en educación. La mayoría de las personas consideran los fracasos de la escuela como una prueba de que la educación es una tarea muy costosa, muy compleja, siempre arcana y frecuentemente casi imposible” (Illich, 2006, p. 197). El currículum obligatorio de la escuela se encarga de que la mayoría de las personas que componen una formación social queden excluidas en algún nivel del sistema escolar. Entonces, al ser excluidas de la escuela, las personas terminan convencidas de que la educación es una actividad difícil que exige grandes sacrificios personales. La escuela provoca que la educación se vea como una prerrogativa exclusiva para un pequeño grupo de elegidos. La escuela monopoliza la educación, pero en realidad es antieducadora. La escuela, en el mejor de los casos, proporciona instrucción, pero no brinda educación. Sin embargo, la escuela propicia que las personas terminen odiando la educación.

La escolarización es un proceso alienante que termina deshumanizando a las personas y las convierte en máquinas autómatas al servicio de las clases dominantes. La escuela enseña a obedecer, a memorizar, a respetar, a ser un sujeto disciplinado y servil. La escolarización de la mente es la muerte de la creatividad, la desaparición de la autonomía, la fulminación de la felicidad, la pérdida de la capacidad de amar y el fin del pensamiento crítico. Iván Illich denuncia el proceso de escolarización:

Muchos estudiantes, en especial los que son pobres, saben intuitivamente qué hacen por ellos las escuelas. Los adiestran a confundir proceso y sustancia. Una vez que estos dos términos se hacen indistintos, se adopta una nueva lógica: cuanto mayor tratamiento haya, tanto mayor serán los resultados. Al alumno se le “escolariza” de ese modo para confundir enseñanza con saber; promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo [Illich, 2006, p. 191].

La escuela confunde certificación con educación, memorización con inteligencia, servilismo con respeto, indisciplina con rebelión, anormalidad con originalidad, soberbia con dignidad, permisividad con amor. La escolarización es un proceso deshumanizado y deshumanizante producido por agentes deshumanizados que terminan deshumanizando a los estudiantes. La escolarización es la cosificación de la humanidad. La felicidad de las personas se centra en la posesión de cosas, en el consumo y en el acaparamiento de riqueza. El éxito se finca en la adquisición de títulos y en el ejercicio unilateral del poder.

La escolarización de la sociedad permite generar y legitimar las desigualdades sociales. Quienes aprueban la escolarización obligatoria de la sociedad aceptan que unos pocos sujetos con niveles altos de escolarización tengan privilegios sobre la mayoría de las personas con niveles de escolarización bajos. Además, admiten que unos pocos se escolaricen con los recursos de la mayoría no escolarizada. “En estos países la mayoría ya está enviciada con la escuela, es decir, ya ha sido ‘escolarizada’ para sentirse inferior respecto de quienes tienen una mejor escolaridad. Su fanatismo en favor de la escuela hace posible explotarlos por partida doble: permite aumentar la asignación de fondos públicos para la educación de unos pocos y aumentar la aceptación del control social por parte de la mayoría” (Illich, 2006, p. 196). Una sociedad escolarizada es un sistema en donde los pobres terminan pagando la educación de los ricos. Y donde las personas pobres terminan aceptando su condición de oprimido tomando como referencia su nivel de escolarización.

La escolarización polariza a las sociedades, legitima a las clases hegemónicas y contribuye para que se culpe a la víctima de las terribles desigualdades sociales. “La escuela obligatoria polariza inevitablemente a una sociedad y clasifica asimismo a las naciones del mundo según un sistema internacional de castas. A los países se los clasifica como castas cuya dignidad la determina el promedio de años de escolaridad de sus ciudadanos, tabla de calificación que se relaciona íntimamente con el producto nacional bruto per cápita y es mucho más dolorosa” (Illich, 2006, p. 199).

La teoría antiinstitucional critica de forma contundente la función clasificadora de la escuela. Denuncia cómo la escuela pone en ventaja a los estudiantes de la clase hegemónica frente a los estudiantes socialmente desfavorecidos. Iván Illich tiene el mérito de deshacer el mito funcionalista de que la escuela es un espacio igualitario y neutral en

donde todo el estudiantado tiene las mismas oportunidades de desarrollo. Iván Illich denuncia a las escuelas como un espacio de segregación social. Dice:

Debería ser obvio que incluso en las escuelas de igual calidad un niño pobre rara vez se pondrá a la par de uno rico. Incluso si asisten a las mismas escuelas y comienzan a la misma edad, los niños pobres carecen de la mayoría de las oportunidades educativas que, al parecer, dispone el niño de clase media. Estas ventajas van desde la conversación y los libros en el hogar hasta el viaje de vacaciones y un sentido diferente de sí mismo, y actúan, para el niño que goza de ellas, tanto dentro de la escuela como fuera de ella. De modo que el estudiante más pobre se quedará atrás en tanto dependa de la escuela para progresar o aprender. Los pobres necesitan fondos que les permitan aprender y no obtener certificados del tratamiento de sus deficiencias presuntamente desproporcionadas [Illich, 2006, p. 196].

Resulta claro que en el espacio escolar una estudiante pobre se encuentra en desventaja ante una estudiante rica. Las condiciones socioeconómicas de los estudiantes son un factor importante en el desenvolvimiento escolar. Por lo tanto, mientras en una sociedad existan diferencias sociales, mientras exista la división y la lucha de clases sociales, la escuela favorecerá a las clases dominantes. La escuela deja de ser un espacio de promoción social y se convierte en uno de segregación social.

Las escuelas no solo son inequitativas e injustas en una formación social capitalista, sino que además son un proyecto social absurdo, ya que quienes menos tienen terminan pagando la escolarización de los que más tienen. “En vez de decir que una escolaridad pareja es impracticable por el momento, debemos reconocer que, en principio, es económicamente absurda, y que intentarla es intelectualmente castroante, socialmente polarizante y destruye la verosimilitud del sistema político que la promueve” (Illich, 2006, p. 199).

Después de criticar a la escuela y a sus nefastas consecuencias, Iván Illich propone desescolarizar la sociedad, desinstitucionalizar el pensamiento y a los seres humanos. Illich propone que la escolarización no sea un requisito para el ejercicio de una profesión o para la adquisición de un empleo. Iván Illich argumenta: “Para poner en vigencia esta separación entre Estado y escuela, necesitamos una ley que

prohíba la discriminación en la contratación de personal, en las votaciones o en la admisión a los centros de enseñanza fundados en la previa asistencia a algún plan de estudios” (Illich, 2006, p. 200). El punto fundamental de la propuesta de Iván Illich es separar a la escuela del Estado, que la asistencia a la escuela deje de ser obligatoria y que se prohíba darle ventajas a una persona con base en su nivel de escolarización en lugar de tomar en cuenta su nivel de educación o capacitación. Cualquier propuesta que no cuestione la escolarización de la sociedad termina siendo, para Iván Illich, una reforma inútil, una reforma deshumanizada que legitima a una sociedad irracional.

Ahora bien, la desescolarización de la educación depende en gran parte del liderazgo de las personas escolarizadas; por lo tanto, las escuelas han de ser los espacios más propicios para desescolarizar a la sociedad. Parece un contrasentido que las mismas personas escolarizadas pugnen por la desescolarización y que la escuela luche por desescolarizarse. Pero la revolución tiene que venir del centro de las contradicciones o termina por dejar las contradicciones principales intactas. Por eso las personas escolarizadas deben tener una profunda vocación de muerte, de suicidio: han de morir como máquinas autómatas escolarizadas y renacer como humanos, como un proyecto colectivo libertario. El mismo Iván Illich lo reconoce: “[...] la desescolarización de la educación depende del liderazgo de quienes se criaron en las escuelas” (Illich, 2006, p. 213).

El problema con la propuesta de Iván Illich, de desescolarizar a la sociedad, es que no crítica de fondo el modo de producción capitalista, una formación social basada en la propiedad privada y en la división de clases. Parte del supuesto de que se puede mejorar la condición humana si en la sociedad industrial desaparecen las instituciones. El problema de la deshumanización de la sociedad, para Iván Illich, son las instituciones, no el sistema capitalista al que responden las instituciones. Al desvincular a las instituciones del sistema social, dado como una totalidad compleja, Illich termina legitimando las estructuras sociales. La propuesta de desescolarizar al capitalismo sigue siendo un paliativo para curar los malestares, pero no un remedio para eliminar las causas de la enfermedad.

El punto ciego de Iván Illich es que centra su crítica en la sociedad industrial, en los productos de la actividad científica y termina culpando a la ciencia de la deshumanización de la sociedad. No logra ver que el problema no es la ciencia, sino su utilización como un instrumento

de poder y sometimiento. El problema no son las cosas, ni las personas, ni las instituciones, sino una relación social de explotación. El problema debe centrarse en las relaciones capitalistas de explotación. El problema no debe hacer énfasis en el opresor o en el oprimido, sino en la relación de opresión en donde ambos participan de forma activa.

Otra crítica importante a la propuesta de Iván Illich es que además de ser inviable la desescolarización de la sociedad termina siendo una solución pesimista para los educadores críticos, para todos los actores sociales que nos desenvolvemos en el ámbito educativo y que tenemos toda la disposición de cambiar el mundo de forma radical. De seguir a Iván Illich terminaremos despreciando el trabajo de la educación formal y dejaremos que las instituciones controladas por el Estado capitalista se mantengan ajenas a cualquier influencia que ponga en peligro su funcionamiento. La propuesta de Illich termina siendo profundamente pesimista y paralizante.

A pesar de las críticas formuladas a Iván Illich, su trabajo es imprescindible para construir una pedagogía crítica que se proponga desinstitucionalizar el alma, para que pueda surgir el amor y la creatividad humana.

2.2. Teoría de la correspondencia

Los principales representantes de la teoría de la correspondencia son dos economistas estadounidenses: Samuel Bowles y Herbert Gintis. El principio de correspondencia consiste en que en el sistema capitalista, la educación formal responde a la formación de la fuerza de trabajo. “¿Cómo se puede entender mejor la relación, evidentemente crítica, entre la educación y la economía capitalista? Cualquier explicación idónea debe partir del hecho de que las escuelas producen trabajadores” (Bowles y Gintis, 1981, p. 21). Se asume una perspectiva crítica tanto de la sociedad como de la educación.

Se parte del supuesto fundamental de que el problema de la educación es consustancial al sistema capitalista, ya que el capitalismo es un tipo de relación social en donde la clase no trabajadora se apropia del producto del trabajo de la clase trabajadora; es decir, los dueños de los medios de producción se apropian de la riqueza producida por la clase obrera que vive en la miseria. Bowles y Gintis exponen el funcionamiento del capitalismo de forma clara y precisa:

La fuerza motivadora en la economía capitalista es la búsqueda de ganancias por parte del patrón. Las ganancias se obtienen mediante la contratación de trabajadores y la organización de la producción, de tal manera que el precio pagado por el tiempo de los trabajadores –el salario– es inferior al valor de los artículos producidos por el trabajo. La diferencia entre el salario y el valor de los artículos producidos es la ganancia, o valor excedente. La producción de valor excedente exige como condición previa que exista un cuerpo de asalariados cuya única fuente de subsistencia sea la venta de su propia fuerza de trabajo. Frente a estos asalariados se encuentra el patrón, cuyo control de las herramientas, las estructuras y los artículos necesarios para la producción constituyen la base inmediata de su poder sobre la clase trabajadora, así como su derecho legal sobre el valor excedente generado en la producción [Bowles y Gintis, 1981, p. 22].

Antes de estudiar a la educación, se exponen los mecanismos principales en los que se basa el modo de producción capitalista. Si el fundamento de la sociedad es la explotación de clases, entonces el problema de la educación tiene que partir de una crítica radical al sistema capitalista.

En consonancia a la crítica del sistema capitalista, Bowles y Gintis exponen, de forma explícita, su visión sobre la naturaleza humana. Parten del supuesto fundamental de que las diferencias sociales son producto de la experiencia y no de la herencia genética o algún factor biológico que determine a las personas. Sostienen que la naturaleza humana no se basa en el egoísmo, la competitividad y el individualismo; que estos son rasgos de la personalidad que inculca la sociedad. El ser humano puede vivir en colectividad, sin propiedad privada, superando al reino de la barbarie capitalista basado en la explotación y la opresión social. Cita en extenso:

[...] los antagonismos, las inseguridades, los provincianismos, los egoísmos, la competitividad, ambición y chauvinismos que observamos en la sociedad estadounidense no se derivan de necesidades biológicas, instintos o males innatos. Más bien, se trata de respuestas razonables a las exigencias y experiencias de la vida diaria. La idea que inspira nuestra concepción de la reforma educativa y la transformación social es la irreprimible necesidad de individualidad y comunidad. Pensamos que una buena organización de la vida económica y educativa puede desencadenar los

poderes creativos de la gente sin reconstruir los polos opresivos de la dominación y la subordinación, la propia estima y el odio, la opulencia y la privación [Bowles y Gintis, 1981, p. 29].

Se parte del supuesto de que una buena convivencia social, sin explotación ni opresión social, puede despertar en las personas la creatividad, la solidaridad, el ingenio y la buena voluntad. La naturaleza de los seres humanos es buena, solo que el sistema capitalista la pervierte.

Bowles y Gintis hacen una crítica radical a la escuela capitalista. Refutan de forma estadística el supuesto central de las teorías funcionalistas según el cual la escuela es un medio equitativo y democrático de promoción social. Toman como objeto de estudio a un grupo de personas con el mismo coeficiente intelectual, pero de diferente origen socioeconómico, y muestran su nivel de escolarización. Demuestran de forma contundente que el nivel socioeconómico de las personas está relacionado de forma significativa con su nivel de escolarización, independientemente de su coeficiente intelectual. Personas igualmente inteligentes tienen diferente probabilidad de escolarización dependiendo de su origen social. Las clases explotadoras tienen en promedio 15.3 años de escolaridad, mientras que las clases explotadas tienen en promedio 9.5 años. Bowles y Gintis argumentan: “[...] la evidencia indica que, a pesar del vasto incremento de las inscripciones universitarias, las probabilidades de que un graduado de bachillerato asista a la universidad siguen dependiendo del nivel socioeconómico de los padres tanto como hace treinta años” (Bowles y Gintis, 1981, p. 19). A pesar de las reformas educativas, las probabilidades de escolarización siguen respondiendo al origen social de los estudiantes.

Los estudios que realizan Bowles y Gintis también demuestran que existe una relación significativa entre el comportamiento sumiso en los centros de trabajo y las calificaciones altas en la escuela. “Resulta particularmente dramática la congruencia, que puede verificarse estadísticamente, existente entre los rasgos de la personalidad que llevan a un rendimiento laboral adecuado en el trabajo y aquellos que son recompensados con calificaciones altas en el aula escolar” (Bowles y Gintis, 1981, p. 21). Por tanto, la escuela responde a las exigencias del sistema capitalista formando mano de obra barata al expulsar de las aulas a los estudiantes más rebeldes y generando una élite gerencial al premiar a los más sumisos. La escuela capitalista es injusta; termina premiando a los estudiantes más favorecidos y castigando a los más

pobres. “Mientras no se cuestione la estructura de la economía en sí, la actual estructura de las escuelas resulta eminentemente irracional” (Bowles y Gintis, 1981, p. 21).

La teoría de la correspondencia denuncia el papel social de la escuela capitalista. Por un lado, la escuela capacita a la mano de obra que necesita la clase explotadora para poner a funcionar el proceso de producción; le crea técnicos y especialistas en determinada rama de la producción. Por otro lado, despolitiza la conciencia de las clases explotadas; forma trabajadores sumisos y conformistas con el actual sistema capitalista, trabajadores dispuestos a obedecer y a someterse a las reglas de trabajo que impone el patrón en los espacios donde se desarrolla el proceso productivo en particular, y en la sociedad en general. Bowles y Gintis argumentan:

La educación en los Estados Unidos desempeña un doble papel en el proceso social con el cual se produce y expropia el valor excedente, i.e., las ganancias. Por una parte, al impartir habilidades técnicas y sociales y motivacionales pertinentes, la educación incrementa la capacidad productiva de los trabajadores. Por la otra, la educación ayuda a diluir y despolitizar las relaciones de clase potencialmente explosivas del proceso de producción y, por consiguiente, sirve para perpetuar las condiciones sociales, políticas y económicas mediante las cuales una parte del producto generado por el trabajo es expropiado en forma de ganancias [Bowles y Gintis, 1981, p. 22].

La escuela ayuda a perpetuar el proceso de explotación capitalista, incrementa la capacidad productiva de los trabajadores y, al mismo tiempo, contribuye a despolitizar las relaciones de explotación. La función de la escuela está orientada a que responda a las relaciones de producción capitalista.

La escuela capitalista ayuda también a mantener las desigualdades sociales, la diferencia marcada entre clases explotadas y clases explotadoras. A través de un sistema meritocrático, premia a los estudiantes obedientes, a los estudiantes de las clases explotadoras que tienen mejores condiciones económicas para desarrollar un trabajo intelectual, y castiga a los estudiantes rebeldes, a los estudiantes de las clases explotadas, a los estudiantes que no tienen disposición para subordinarse a las reglas que se imponen en la escuela. La escuela hace posible y legítima la división de clases en el capitalismo. Al mismo tiempo genera

una masa de desempleados que ayuda a que la clase obrera (trabajadoras y trabajadores desorganizados enfrentados en una lucha individual por medios de sustento) se encuentre en desventaja cuando se enfrenta a la clase explotadora. Bowles y Gintis argumentan:

[...] el sistema educativo no aumenta ni disminuye el grado global de desigualdad y de desarrollo personal represivo. Por el contrario, se entiende más como una institución que sirve para perpetuar las relaciones sociales de la vida económica con las que se fijan dichos patrones, pues permite la fácil integración de los jóvenes a la fuerza de trabajo. Este papel adopta diversas formas. Las escuelas fomentan la desigualdad legítima mediante la manera ostensiblemente meritocrática con que recompensan y promueven a los estudiantes, y con que les asignan a diferentes cargos dentro de la jerarquía ocupacional. Crean y refuerzan los patrones de clase social, de identificación racial y sexual, que permiten a los estudiantes relacionarse “convenientemente” con su posición eventual en la jerarquía de autoridad y estatus en el proceso de producción. Las escuelas fomentan tipos de desarrollo personal compatibles con las relaciones de dominación y subordinación de la esfera económica y, por último, las escuelas producen excedentes de mano de obra capacitada lo suficientemente amplios como para hacer efectiva el arma principal que tiene el patrón para disciplinar a los trabajadores -la facultad de contratar y despedir [Bowles y Gintis, 1981, p. 23].

La teoría de la correspondencia muestra cómo la escuela refleja las desigualdades del sistema capitalista. La escuela divide a los estudiantes entre los que van a ocupar la mano de obra barata en el proceso productivo y entre los que van a ocupar funciones gerenciales.

Los profesores, de forma inconsciente, según Bowles y Gintis, inculcan en los estudiantes los hábitos de trabajo que el sistema capitalista necesita. Forman individuos obedientes, sumisos, serviles, disciplinados, responsables, puntuales; esto es, individuos que luego pasan a incorporarse al proceso de explotación mediante el trabajo.

[...] el sistema educativo funciona así, no tanto a las intenciones conscientes de profesores y administradores en sus actividades diarias, cuanto a la estrecha correspondencia entre las relaciones sociales que rigen la interacción personal en el puesto de trabajo y las relaciones sociales del sistema educativo. Específicamente, las relaciones de autoridad y control en-

tre administradores y profesores, profesores y estudiantes, y estudiantes y su trabajo son réplicas de la división jerárquica del trabajo que predomina en el puesto de trabajo [Bowles y Gintis, 1981, p. 23].

La escuela es una réplica del ambiente de trabajo. Los estudiantes son seres pasivos sujetos al autoritarismo del sistema escolar. A los estudiantes les imponen los contenidos, la forma de abordarlos y la forma de evaluarlos. La escuela impone a los estudiantes el currículum, los horarios, las aulas, el reglamento y todo lo que da forma a la vida escolar. Los estudiantes se preparan para el ambiente de trabajo en donde el capitalista les impone la entrada y la salida a la jornada de trabajo, las actividades a desarrollar y las condiciones de empleo. La escuela es una preparación exhaustiva y de largo tiempo para la vida en el trabajo. Los estudiantes deben obedecer a la maestra o al maestro sin protestar, al igual que la obrera y el obrero obedecen al capataz capitalista bajo la amenaza de despido si manifiesta alguna inconformidad. Los estudiantes aprenden a ser pasivos y obedientes en la escuela, porque pasivos y obedientes es como deben ser en el trabajo. La vida autoritaria y antidemocrática de la escuela está en estrecha correspondencia con la vida deshumanizada y enajenada del trabajo en el capitalismo. La organización jerárquica del sistema escolar también está en estrecha correspondencia con el sistema social en el capitalismo. Los estudiantes se someten a la autoridad del profesorado, el profesorado se somete a la autoridad de los directivos, los directivos se someten a la autoridad de los supervisores, y así sucesivamente hasta llegar a la punta de la pirámide social, hasta los dueños del dinero, ante la clase capitalista que al final de cuentas controla el sistema social. En el trabajo, los obreros se someten a los supervisores, los supervisores a los gerentes, los gerentes a la clase capitalista; el proceso productivo es una pirámide de poder vertical y autoritaria.

Ahora bien, las relaciones de poder y el grado de autoritarismo en la vida escolar varían según el nivel educativo. Los niveles más bajos son más autoritarios porque corresponden a la formación de la mano de obra barata. Los niveles medios del sistema escolar son menos autoritarios porque forman a la mano de obra calificada. Y los niveles superiores del sistema escolar son los más abiertos porque van dirigidos a la formación de las clases explotadoras y a los estudiantes que están destinados a ocupar funciones gerenciales dentro del proceso de producción.

[...] las relaciones de dominación y subordinación en la educación varían según el nivel. La organización autoritaria de las escuelas secundarias refleja la estrecha supervisión de los trabajadores de los niveles bajos; los reglamentos internos y la ausencia de una constante supervisión en las universidades elitistas reflejan las relaciones sociales del trabajo de los cuellos blancos en los niveles altos. La mayoría de las universidades estatales y los “community colleges” que quedan en medio, se ajustan a los requisitos de conducta del personal técnico, de servicios y de supervisión de los niveles bajos [Bowles y Gintis, 1981, p. 24].

El sistema escolar está en estrecha correspondencia con las necesidades que el sistema capitalista demanda en su conjunto para su buen funcionamiento. El sistema escolar termina siendo indispensable para un sistema social basado en el modo de producción capitalista.

El sistema escolar es el principal instrumento de legitimación que tiene el capitalismo. La escuela se muestra como el medio más eficiente para la promoción social, como un espacio para ascender de nivel socioeconómico. La escuela capitalista, según la pedagogía tradicional, se concibe como un espacio equitativo y democrático en donde todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de desenvolvimiento intelectual, independientemente de su origen social. La teoría de la correspondencia revela que la escuela oculta las relaciones de explotación del capitalismo. Como lo sostienen Bowles y Gintis: “El sistema escolar es un monumento a la capacidad que tiene la economía empresarial avanzada para adaptarse y desviar los golpes dirigidos a sus fundamentos” (Bowles y Gintis, 1981, p. 16). El sistema escolar es una cortina de humo que oculta los mecanismos con los que funciona un sistema social basado en la explotación, la segregación y la opresión social.

Hasta aquí se han abordado las críticas que hace la teoría de la correspondencia a la escuela capitalista, pero ahora es el momento de analizar la propuesta de cambio en el campo de la educación. Para los representantes de la teoría de la correspondencia, no puede darse un cambio o una reforma importante en el sistema escolar si antes no se presenta un cambio radical en las estructuras sociales, si no desaparece el capitalismo. Si queremos que la educación responda a los intereses de las clases explotadas y no a los intereses de la clase explotadora, se hace necesario un sistema social basado en un modo de producción socialista. Los autores argumentan de forma contundente:

Por consiguiente, creemos que la clave para la reforma está en la democratización de las relaciones económicas: la propiedad social, el control democrático y participativo del proceso de producción por parte de los trabajadores, una igual participación en los trabajos socialmente necesarios, por parte de todos, y la igualación progresiva de los ingresos y la destrucción de las relaciones económicas jerárquicas. Esto, naturalmente, es socialismo, concebido como una extensión de la democracia, de lo políticamente estrecho al reino de lo económico [Bowles y Gintis, 1981, p. 26].

La teoría de la correspondencia construye una visión fatalista del trabajo pedagógico. Nada tienen que hacer los educadores críticos en una sociedad capitalista, ya que al final, con su trabajo pedagógico, terminan legitimando las relaciones de explotación. La misión más fructífera de una educadora o un educador crítico sería renunciar a su labor de educador y adscribirse de forma directa a la lucha revolucionaria. La teoría de la correspondencia limita la labor de la pedagogía crítica dentro del capitalismo. La escuela capitalista es irracional y, por lo tanto, irracional es todo lo que se hace dentro de ella. El problema de la educación debe pasar primero por una profunda revolución social, se debe destruir el sistema capitalista y construir un sistema socialista. Solo entonces la escuela se pone al servicio de los intereses de las clases explotadas.

La principal crítica que se hace a la teoría de la correspondencia es su análisis determinista sobre la función de la escuela. Bowles y Gintis no ubican a la escuela como un elemento más que conforma el sistema social en su conjunto, como un espacio institucionalizado de formación y control social al lado de la familia, la religión, los medios de comunicación, los sindicatos, entre otros. Reducen de forma determinista la relación de la escuela con la formación para el trabajo, desconociendo una infinidad de mediaciones socioculturales y psicosexuales que operan en la construcción de identidades colectivas de forma inconsciente. A la escuela le corresponde formar la mano de obra que demanda el sector productivo, desconociendo las contradicciones y las tensiones constitutivas de toda relación social. A la teoría de la correspondencia le hace falta una visión más holística sobre la función de la escuela y una perspectiva más compleja sobre el funcionamiento del sistema social.

Otra crítica que se hace a la teoría de la correspondencia es su fatalismo sobre la función de la pedagogía dentro del sistema escolar ca-

pitalista. Como el sistema educativo capitalista está basado en un sistema irracional, segregacionista y meritocrático, toda acción pedagógica termina legitimando al sistema social. Los educadores críticos tienen cerrados todos los caminos de acción dentro de la escuela capitalista. La única alternativa que se ofrece a una educadora y a un educador crítico es renunciar a su labor pedagógica e involucrarse de forma directa en la lucha revolucionaria. La teoría de la correspondencia termina dando forma a un pesimismo paralizante dentro de la educación en el capitalismo.

Es importante señalar la falta de crítica de la teoría de la correspondencia sobre la institucionalización de la educación. Al ubicar el origen del malestar educativo en el sistema capitalista, al cambiar de sistema social, al construir un sistema socialista, la escuela se queda intacta. Bowles y Gintis son incapaces de construir un imaginario de pedagogía crítica tanto en el sistema capitalista como en el socialista. La teoría de la correspondencia no ofrece una alternativa pedagógica viable para combatir las relaciones de explotación y segregación social.

También es importante criticar la visión lineal que tiene la teoría de la correspondencia sobre el desarrollo de la historia. Se plantea al socialismo como una etapa inminente del capitalismo, como un estadio necesario del desarrollo social. La historia, al final de cuentas, se desarrolla a espaldas de la conciencia humana. Se da forma a un fatalismo histórico, se desdeña la complejidad de los fenómenos humanos, se desconoce la complejidad del universo.

A pesar de las críticas que puedan formularse a la teoría de la correspondencia, el trabajo de Bowles y Gintis es una aportación imprescindible a la pedagogía crítica, necesaria para dar forma a un imaginario pedagógico en donde no tenga cabida ningún tipo de explotación y segregación social.

2.3. Teoría de la reproducción social

La teoría de la reproducción parte del supuesto fundamental de que la educación institucionalizada es un aparato ideológico de Estado que tiene como función principal contribuir a la reproducción de las relaciones de producción de una formación social capitalista. Esta teoría tomó forma a partir de la aportación de varios intelectuales, entre los que pueden adscribirse personajes como Louis Althusser, Christian Baudelot y Roger Establet, entre otros.

La teoría de la reproducción sostiene que el modo de producción capitalista, al mismo tiempo que reproduce las condiciones materiales de producción, necesita reproducir las relaciones de producción. No basta con que el capitalista recupere, en la realización de la plusvalía, el valor invertido en las fuerzas productivas (medios de producción y fuerza de trabajo) para que pueda continuar la producción. También es necesario reproducir las relaciones de producción (la aceptación y naturalización de la división del trabajo, la posesión de los medios de producción y la distribución de la riqueza). La clase capitalista necesita condiciones materiales y condiciones ideológicas para apoderarse del producto que genera la clase trabajadora. Louis Althusser argumenta:

[...] la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo, la reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión, a fin de que aseguren también “por la palabra” el dominio de la clase dominante [Althusser, 1989, p. 6].

La reproducción de la fuerza de trabajo, o mano de obra de la clase obrera, no solo exige habilidades y conocimientos específicos para el trabajo dentro de la empresa capitalista; también exige la inculcación de ciertos valores, actitudes y comportamientos. La clase obrera necesita tener conocimientos específicos sobre la producción (manejar una máquina o un ordenador) y, además, tener una actitud de conformismo, sumisión y respeto a las condiciones de trabajo que le impone la clase capitalista. Pero no basta con que el trabajador sea sumiso con las reglas que le impone la clase capitalista; también debe estar convencido de que, por naturaleza, es justo y correcto el papel de explotado que desempeña en la producción.

Para la teoría de la reproducción, el Estado se encarga de legitimar los intereses y la ideología de la clase dominante. La teoría de la reproducción toma a la teoría marxista del Estado como punto de partida. “El Estado es una máquina de represión que permite a las clases dominantes asegurar su dominación sobre la clase obrera para someterla al proceso de explotación de la plusvalía (es decir a la explotación capitalista)” (Althusser, 1989, p. 10). El Estado no es un órgano de regulación social que representa los intereses de la mayoría de los ciudadanos; por el contrario, es un instrumento de represión al servicio de

los intereses de la clase que tiene el poder. Entonces, es importante diferenciar al poder de Estado y al aparato de Estado.

Para la teoría de la reproducción, la lucha de clases en lo general tiene como punto de disputa el poder de Estado. La lucha política en lo particular se centra en la conquista, por parte de las distintas clases sociales, del poder de Estado. Una vez conquistado el poder de Estado, las nuevas clases dominantes ponen al aparato de Estado al servicio de sus intereses. Althusser sintetiza estas tesis de la siguiente manera:

[...] los clásicos del marxismo siempre han afirmado que: 1) el Estado es el aparato represivo de Estado; 2) se debe distinguir entre el poder del Estado y el aparato de Estado; 3) el objetivo de la lucha de clases concierne al poder de Estado y, en consecuencia, a la utilización del aparato de Estado por las clases que tienen el poder de Estado en función de sus objetivos de clase y 4) el proletariado debe tomar el poder de Estado completamente diferente, proletario, y elaborar en las etapas posteriores un proceso radical, el de la destrucción del Estado [Althusser, 1989, p. 13].

La teoría marxista parte del supuesto fundamental de que el Estado es actualmente una máquina de represión al servicio de la burguesía. Entonces, la misión histórica del proletariado es conquistar el poder de Estado y poner al aparato de Estado al servicio de sus intereses. Al final, en una sociedad comunista, en donde se hayan abolido las clases sociales, desaparece el aparato de Estado.

Ahora bien, para la teoría de la reproducción, se debe distinguir entre el aparato represivo de Estado y los aparatos ideológicos del Estado. El aparato represivo de Estado está compuesto por los órganos institucionalizados encargados de preservar el orden social, los cuales funcionan mediante la violencia. Althusser los define de la siguiente manera:

[...] en la teoría marxista el aparato de Estado comprende: el gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales, las prisiones, etc., que constituyen lo que llamaremos desde ahora el aparato represivo de Estado. Represivo significa que el aparato de Estado en cuestión funciona mediante violencia, por lo menos en situaciones límite [Althusser, 1989, p. 14].

En contraparte, los aparatos ideológicos de Estado están compuestos por la familia, la escuela, las religiones, los sindicatos, los medios de comunicación, la cultura y funcionan mediante la ideología. Los aparatos ideológicos de Estado se encargan de inculcar la ideología que favorece los intereses de las clases dominantes.

Habría que señalar que tanto el aparato represivo de Estado como los aparatos ideológicos de Estado emplean la ideología y la violencia, solo que el aparato represivo de Estado funciona principalmente con la violencia y secundariamente con la ideología; en cambio, los aparatos ideológicos de Estado funcionan principalmente con la ideología y secundariamente con la violencia. La violencia no podría ser legítima si no se pone en juego ciertos dispositivos de control ideológico por parte de los represores. Y la imposición de una ideología no podría ser efectiva si no estuviera acompañada por el ejercicio de cierta violencia simbólica.

Los aparatos ideológicos de Estado con frecuencia son el lugar y el objeto de la lucha de clases. Las clases explotadas pueden encontrar (a diferencia del aparato represivo de Estado) espacio para el enfrentamiento y la resistencia. Los aparatos ideológicos de Estado están marcados por la contradicción y el enfrentamiento de intereses de clase. Este aspecto contradictorio de los aparatos ideológicos de Estado es señalado con claridad por Althusser:

[...] los aparatos ideológicos de Estado pueden no sólo ser objeto sino también lugar de la lucha de clases, y a menudo de formas encarnizadas de lucha de clases. La clase (o la alianza de clases) en el poder no puede imponer su ley en los aparatos ideológicos de Estado tan fácilmente como en el aparato (represivo) de Estado, no sólo porque las antiguas clases dominantes pueden conservar en ellos posiciones fuertes durante mucho tiempo, sino además porque la resistencia de las clases explotadas puede encontrar el medio y la ocasión de expresarse en ellos, ya sea utilizando las contradicciones existentes, ya sea conquistando allí posiciones de combate mediante la lucha [Althusser, 1989, p. 17].

Los aparatos ideológicos de Estado tienen un carácter fuertemente autoritario. La familia inculca una ideología de obediencia y sumisión a un poder central que luego la escuela se encarga de institucionalizarlo. La religión predica el conformismo hacia un orden social injusto, que luego las leyes que promulga el Estado se encargan de normarlo. En-

tre mayor sea el trabajo de inculcación ideológica de la familia menor será el trabajo de inculcación ideológica de la escuela, y viceversa. Por muy diversos que sean los aparatos ideológicos de Estado, todos ellos están articulados por la inculcación de una ideología que responde a los intereses de la clase dominante. “Todos los aparatos ideológicos de Estado, sean cuales fuesen, concurren al mismo resultado: la reproducción de las relaciones de producción, es decir, las relaciones capitalistas de explotación” [Althusser, 1989, p. 23].

Los aparatos ideológicos de Estado deben inculcar la ideología acorde al papel que cada persona debe jugar en la sociedad: el rol de explotado, de supervisor, de profesional de la ideología, de gerente, el rol de explotador. Se naturalizan las desigualdades sociales a través de la inculcación de la ideología dominante.

Cada grupo está prácticamente provisto de la ideología que conviene al rol que debe cumplir en la sociedad de clases: rol de explotado (con “conciencia profesional”, “moral” “cívica”, “nacional” y apolítica altamente “desarrollada”); rol de agente de la explotación (saber mandar y hablar a los obreros: las “relaciones humanas”); de agentes de represión (saber mandar y hacerse obedecer “sin discutir” o saber manejar la demagogia de la retórica de los dirigentes políticos), o de profesionales de la ideología que saben tratar a las conciencias con el respeto, es decir el desprecio, el chantaje, la demagogia conveniente adaptados a los acentos de la Moral, la Virtud, la “Trascendencia”, la Nación, el rol de Francia en el Mundo, etcétera [Althusser, 1989, p. 24].

Ahora bien, en una formación social predominantemente capitalista, la escuela es el aparato ideológico de Estado más importante, ya que las personas se ven sometidas, de forma obligada, a una inculcación ideológica durante muchas horas de su vida. Según Althusser, “[...] ningún aparato ideológico de Estado dispone durante tantos años de la audiencia obligatoria (y por si fuera poco, gratuita), 5 a 6 días sobre 7 a razón de 8 horas diarias, de formación social capitalista” (Althusser, 1989, p. 24). Ningún aparato ideológico de Estado cuenta con tanto apoyo y condescendencia como la escuela. Los políticos toman a la educación obligatoria como centro de su demagogia; las madres y los padres de familia toman a la escuela como la máxima realización personal de sus hijas y sus hijos; los medios de comunicación alaban la escolarización y la Iglesia legitima a la educación institucionalizada.

Ningún aparato ideológico de Estado es objeto de tanta defensa social. Es común encontrar críticas a los partidos políticos, a los sindicatos, a los medios de comunicación, a los valores conservadores de la familia, a la estructura de poder de las religiones, pero son marginales las críticas a la escuela y a la institucionalización de la educación. Cualquier expresión que cuestione a la escuela como un aparato ideológico de Estado al servicio de los intereses de las clases dominantes es tomada como herética y sometida a los fuegos de la Santa Inquisición.

Para la teoría de la reproducción, la escuela tiene varias funciones. No solo proporciona una serie de conocimientos y habilidades prácticas para desarrollar la producción al interior de las fábricas, sino que también inculca una ideología de subordinación y sumisión ante el capitalista como legítimo dueño de los medios de producción. La escuela es autoritaria de pies a cabeza. A los estudiantes se les imponen los horarios, los maestros, el currículum, los contenidos, la forma de abordarlos y la forma de evaluarlos. No importa qué tanto saben los estudiantes sobre el conocimiento del currículum, lo que importa es que aprendan a comportarse como sujetos escolarizados: que sean puntuales, que sean obedientes, que respeten las reglas impuestas por la escuela, que no cuestionen las imposiciones de los maestros, que no piensen, que no hablen, que no se muevan. Los buenos estudiantes aprenden a comportarse según lo exige la cultura escolar.

La escuela se encarga de reproducir las desigualdades sociales. Los estudiantes de la clase trabajadora, destinados al trabajo material, son los primeros que son desechados por la escuela. Luego siguen los cuadros medios, los encargados de supervisar el proceso de explotación; estos llegan a la educación media superior. En la parte superior de la pirámide escolar están los profesionales de la ideología, los profetas de la paz capitalista, los profesores, los intelectuales, los abogados, los ingenieros, los más dóciles del sistema porque son incapaces de dejar las comodidades que les proporciona su condición de escolarizado. Los hijos de la clase explotadora ni siquiera necesitan asistir a la escuela, o en todo caso, no asisten a la escuela pública: asisten a la educación particular encargada de inculcar una ideología de explotador. Althusser describe de forma detallada la función de la escuela:

Ahora bien, con el aprendizaje de algunas habilidades recubiertas en la inculcación masiva de la ideología de la clase dominante, se reproduce gran parte de las relaciones de producción de una formación social capi-

talista, es decir, las relaciones de explotados a explotadores y de explotadores a explotados. Naturalmente, los mecanismos que producen este resultado vital para el régimen capitalista están recubiertos y disminuidos por una ideología de la escuela universalmente reinante, pues ésta es una de las formas esenciales de la ideología burguesa dominante: una ideología que representa a la escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología (puesto que es... laico), en el que maestros respetuosos de la “conciencia” y la “libertad” de los niños que les son confiados (con toda confianza) por sus “padres” (que también son libres, es decir, propietarios de sus hijos), los encaminan hacia la libertad, la moralidad y la responsabilidad de adultos mediante su propio ejemplo, los conocimientos, la literatura y sus virtudes “libertadoras” [Althusser, 1989, p. 25].

La escuela capitalista se viste de un manto de santidad, de una falsa neutralidad política. La escuela es un espacio en donde supuestamente se enseñan los valores y los conocimientos universales, pero se desdeña la inculcación de una ideología de subordinación y sumisión que solo favorece a los intereses de las clases dominantes.

El acierto fundamental de la teoría de la reproducción es que muestra a la escuela como parte de una totalidad social, como parte de una formación social al servicio de la reproducción de las relaciones de producción capitalistas. La escuela deja de ser una institución aislada, un espacio autoritario que institucionaliza el alma y el pensamiento; ahora la escuela es parte de un modo de producción capitalista que tiene como centro la explotación de clases, la extracción de plusvalor, el lucro, la avaricia y la ganancia feroz.

Una de las críticas principales que se hacen a la teoría de la reproducción es que reduce la lucha política de las clases sociales a la toma del poder de Estado, desdeñando las relaciones de poder que cobran forma en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana. La micropolítica y las posibilidades de generar espacios de resistencia es desdeñada por la teoría de la reproducción. La política se reduce a la toma del poder de Estado. Por lo tanto, no es capaz de generar una alternativa política emancipadora para las educadoras y los educadores que nos desenvolvemos en un sistema capitalista.

La teoría de la reproducción termina promoviendo un pesimismo paralizante para el trabajo educativo, ya que elimina todas las posibilidades de generar cambios radicales contra la lógica capitalista desde la cotidianidad de la vida escolar.

Sin embargo, a pesar de las críticas, la teoría de la reproducción es una aportación central para la pedagogía crítica que le permite ver a la educación, y a la escuela en particular, como parte de una totalidad social, como parte de una formación social capitalista.

2.4. Teoría de la violencia simbólica

La teoría de la violencia simbólica fue formulada por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, dos sociólogos franceses, en un libro publicado de forma conjunta alrededor de 1970. La teoría de la violencia simbólica pretende proporcionar los elementos fundamentales para comprender la lógica interna, oculta, con la cual funciona todo sistema de enseñanza.

Se empieza por definir a la violencia simbólica como la imposición legítima de significaciones. Bourdieu y Passeron afirman: “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1981, p. 44). El ejercicio legítimo de la violencia simbólica implica que pasan desapercibidas (se hacen invisibles) las relaciones de fuerza en las que se basa la imposición de significaciones.

Una vez definida la violencia simbólica se analizan sus implicaciones teóricas en cuatro ámbitos del sistema escolar: 1) la acción pedagógica (AP); 2) la autoridad pedagógica (AuP); 3) el trabajo pedagógico (TP); y, 4) el sistema escolar (SE).

Para Bourdieu y Passeron, toda acción pedagógica es una violencia simbólica, ya que se trata de la imposición de una arbitrariedad cultural por parte de un poder arbitrario. A la letra dicen: “Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1981, p. 45). La acción pedagógica es una violencia simbólica que lleva a cabo un agente nombrado de forma arbitraria por las relaciones de fuerza que componen toda formación social. En tanto que el agente pedagógico representa un poder arbitrario, toda acción pedagógica es doblemente arbitraria: por la arbitrariedad cultural que impone y por el poder arbitrario que representa.

La acción pedagógica es una violencia simbólica en dos sentidos: por las relaciones de fuerza en las que se fundamenta y por la inclu-

sión y exclusión arbitraria de las significaciones que inculca. La acción pedagógica es una violencia simbólica, ya que la fuerza en la que se fundamenta proviene de la fuerza entre los grupos que componen una formación social. La acción pedagógica responde a los intereses del grupo que detenta el poder de Estado. Los sociólogos franceses dicen:

La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de una imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación) [Bourdieu y Passeron, 1981, p. 46].

Aquí se tiene una definición de educación como un modelo arbitrario de imposición e inculcación de arbitrariedades culturales. Por lo tanto, toda acción pedagógica es una violencia simbólica porque representa la imposición arbitraria de un tipo de educación que responde a los intereses del grupo hegemónico.

La acción pedagógica es una violencia simbólica en un segundo sentido, ya que incluye y excluye de forma arbitraria ciertos significados. Bourdieu y Passeron sostienen:

La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un segundo sentido, en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratados –por la selección y exclusión que le es correlativa– como dignos de ser reproducidos por una AP, reproduce (en el doble significado del término) la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural [Bourdieu y Passeron, 1981, p. 48].

El grupo en el poder selecciona de forma arbitraria un conjunto de significados que la acción educativa se ve en la necesidad de imponer. Por eso, toda acción pedagógica es violencia simbólica en dos sentidos, porque representa la fuerza del grupo en el poder y porque selecciona ciertos significados que responden a los intereses del grupo en el poder.

Ahora bien, toda acción pedagógica necesita de autoridad pedagógica para poder ser ejercida. Como lo señalan Bourdieu y Passeron:

“[...] la AP implica necesariamente como condición social para su ejercicio la autoridad pedagógica (AuP) y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla” (Bourdieu y Passeron, 1981, pp. 51 y 52). Para poder legitimarse, la instancia encargada de ejercer una acción pedagógica necesita de una autonomía relativa; es decir, necesita hacer invisible el poder arbitrario en el que se fundamenta para poder imponer una arbitrariedad cultural.

La autoridad pedagógica se define como el derecho legítimo de imponer una arbitrariedad cultural, ya sea que se trate de una institución (familia, escuela, iglesia, medios de comunicación) o un agente (padre, maestro, cura, comunicólogo). Bourdieu y Passeron definen a la autoridad pedagógica de la siguiente manera:

En tanto que poder arbitrario de imposición que, por el solo hecho de ser ignorado como tal, se halla objetivamente reconocido como autoridad legítima, la AuP, poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima, refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula [Bourdieu y Passeron, 1981, p. 53].

La autoridad pedagógica, como derecho legítimo de imposición, refuerza el poder arbitrario que la fundamenta, y el poder arbitrario que la fundamenta necesita de la autoridad pedagógica para su existencia y reproducción.

Ahora bien, la acción pedagógica no solo necesita de la autoridad pedagógica, del derecho legítimo de imposición; también necesita del trabajo pedagógico que haga posible la inculcación de forma duradera de una arbitrariedad cultural. Bourdieu y Passeron lo exponen de la siguiente manera:

[...] la AP implica el trabajo pedagógico (TP) como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada [Bourdieu y Passeron, 1981, p. 72].

Aquí se presenta el *habitus* como uno de los conceptos centrales de la teoría de la violencia simbólica. El *habitus* es la interiorización de los

principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica. El *habitus* es una formación duradera, la imposición arbitraria de una arbitrariedad cultural por parte de un poder arbitrario que opera de forma autónoma, es decir, sin la necesidad de la vigilancia y la presencia del poder arbitrario que la impuso.

El trabajo pedagógico tiende a reproducir las condiciones sociales de producción que hacen posible la imposición de toda arbitrariedad cultural; es decir, tiende a reproducir las relaciones de fuerza que lo generaron. Según Bourdieu y Passeron: “[...] el TP tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de esta arbitrariedad cultural, o sea, las estructuras objetivas de las que es producto, por mediación del *habitus* como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas” (Bourdieu y Passeron, 1981, p. 73). El trabajo pedagógico tiende a reproducir el tipo de prácticas pedagógicas que lo generaron a través del *habitus* como principio generador de prácticas que reproducen determinadas condiciones de producción de una arbitrariedad cultural. El trabajo pedagógico reproduce el mismo tipo de prácticas pedagógicas del que es producto.

El trabajo pedagógico tiende a reforzar la legitimidad de la autoridad pedagógica, en tanto que el éxito de inculcación de una arbitrariedad cultural enmascara aún más la arbitrariedad de la inculcación y la cultura, o selección de significados, que inculca. Los autores lo plantean de la siguiente manera:

En tanto que acción transformadora destinada a inculcar una formación como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, el TP que necesita la AuP como condición previa para su ejercicio, tiene por efecto conformar y consagrar irreversiblemente la AuP, o sea, la legitimidad de la AP y de la arbitrariedad cultural que inculca, enmascarando todavía más, mediante el éxito de la inculcación de la arbitrariedad, la arbitrariedad de la inculcación y de la cultura inculcada [Bourdieu y Passeron, 1981, p. 77].

El éxito de la inculcación de una arbitrariedad cultural hace invisible el procedimiento arbitrario de inculcación y los intereses a los que responde la arbitrariedad cultural inculcada. El éxito de la inculcación hace invisible la violencia simbólica.

El trabajo pedagógico primario (inculcación de una arbitrariedad cultural llevada a cabo en la familia) facilita o dificulta la inculcación de

una arbitrariedad cultural por parte del trabajo pedagógico secundario (el sistema escolar). Para poder revertir el trabajo pedagógico primario es necesario un tiempo y una dedicación prolongada de inculcación. Los autores sostienen:

En tanto que el TP es un proceso irreversible que produce en el tiempo necesario para la inculcación una disposición irreversible, o sea, una disposición que sólo puede ser reprimida o transformada por un procedimiento irreversible que produzca a su vez una nueva disposición irreversible, la acción primaria (educación primera) que se realiza en un TP sin precedentes (TP primario) produce un hábito primario, característico de un grupo o una clase, que está en el origen de la constitución ulterior de cualquier otro *habitus* [Bourdieu y Passeron, 1981, p. 83].

El trabajo pedagógico primario produce un hábito primario, que es el principio y la constitución de cualquier otro *habitus*. La forma de inculcación del hábito primario determina la inculcación de los demás *habitus*. Entre más eficiente sea la inculcación de una arbitrariedad cultural por parte del trabajo pedagógico primario, menos difícil será para el trabajo pedagógico secundario llevar a cabo la inculcación arbitraria de un modelo educativo. La estructura objetiva del trabajo pedagógico está basada en la violencia simbólica.

Finalmente se aborda el estudio del sistema de enseñanza, el cual tienen la necesidad de producir y reproducir su estructura de funcionamiento. Los autores señalan lo siguiente:

Todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (auto-reproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social) [Bourdieu y Passeron, 1981, p. 95].

La reproducción de las condiciones sociales de producción de una arbitrariedad cultural que lleva a cabo todo sistema de enseñanza contri-

buye, en última instancia, a la reproducción de las relaciones de fuerza que constituyen una determinada formación social.

Todo sistema de enseñanza, es decir, toda institución, desconoce la violencia simbólica en la que se basa el trabajo pedagógico de inculcación, ya que en tanto institución que goza de autonomía relativa, hace invisible las relaciones de fuerza que produce y reproduce. Se afirma que:

[...] por el solo hecho de que existe y subsiste como institución, implica las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea, porque los medios institucionales de los que dispone como institución relativamente autónoma, detentadora del ejercicio legítimo de la violencia simbólica, están predispuestos a servir además, bajo la apariencia de neutralidad, a los grupos o clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural (dependencia por la independencia) [Bourdieu y Passeron, 1981, p. 108].

El sistema de enseñanza se viste de neutralidad como una máscara que hace invisible la violencia simbólica en la que se basa el trabajo pedagógico. Las condiciones sociales de producción de una arbitrariedad cultural que hace posible toda institución, no solamente contribuyen a reproducir las relaciones sociales de producción de una determinada formación social, sino que ocultan, con su supuesta neutralidad, la violencia simbólica en la que se basa la imposición de toda inculcación.

Bourdieu y Passeron no solo construyeron los elementos fundamentales para una teoría de la violencia simbólica, sino que también pusieron en práctica estos fundamentos. Demostraron de forma empírica que, en el sistema educativo francés, el tipo de cultura al que tienen acceso los estudiantes está relacionado de forma significativa con el nivel de escolaridad. De tal manera que dentro de un sistema de enseñanza en donde se favorece de forma arbitraria la cultura de la clase dominante, los hijos de la clase dominante tienen ventajas sobre los hijos de las clases trabajadoras.

La principal aportación de Bourdieu y Passeron es la formulación de la teoría sobre la violencia simbólica, dada como una totalidad compleja de pensamiento, al lado de conceptos fundamentales tales como: autoridad pedagógica, *habitus*, capital cultural, trabajo pedagógico primario, trabajo pedagógico secundario, entre otros. La teoría de la violencia simbólica dentro del sistema de enseñanza muestra la in-

culcación duradera de una arbitrariedad cultural a través del *habitus*; es decir, el éxito de inculcación de una arbitrariedad cultural que es capaz de funcionar sin la presencia del poder arbitrario que la inculcó de forma arbitraria. La teoría de la violencia simbólica muestra la efectividad de la inculcación de una arbitrariedad cultural con cierto nivel de autonomía del poder arbitrario que la produjo y al cual contribuye a su reproducción.

Hay una serie de críticas que se le hacen a la teoría de la violencia simbólica formulada por Bourdieu y Passeron. En primer lugar, se critica su lenguaje académico, dirigido a un público especializado, que es el objeto de crítica de la teoría expuesta. Entonces, hay un círculo vicioso: la teoría de la violencia simbólica crítica el academicismo, pero los académicos son los únicos agentes de interlocución. El estilo de redacción de la teoría de la violencia simbólica se halla alejado de los intereses de las clases trabajadoras y los grupos oprimidos en quienes se deposita la esperanza de que puedan combatir la violencia simbólica.

En un segundo lugar, se critica las pretensiones de generalizar la violencia simbólica a todos los sistemas de enseñanza sin tomar en cuenta el lugar, el tiempo y el tipo de formación social. Este sentido positivista de la violencia simbólica deshumaniza la teoría y termina defendiendo principios de universalidad y de neutralidad política que la misma teoría cuestiona.

En tercer lugar, se critica el pesimismo paralizante de la teoría de la violencia simbólica al afirmar que toda acción pedagógica es una violencia simbólica, ya que es la imposición de una arbitrariedad cultural por parte de un poder arbitrario. Se descarta cualquier acción pedagógica no autoritaria con sentido político emancipador. El trabajo pedagógico dialógico es imposible desde la perspectiva teórica de Bourdieu y Passeron. Aquí los alcances sociológicos de la teoría de la violencia simbólica fulminan las posibilidades políticas de emancipación de toda práctica pedagógica. La única alternativa es cambiar la correlación de fuerzas en el poder, pero, desde la perspectiva de Bourdieu y Passeron, estamos condenados de forma fatal al ejercicio de la violencia simbólica.

A pesar de las críticas formuladas a las tesis de Bourdieu y Passeron, la teoría de la violencia simbólica es imprescindible para la construcción de la pedagogía crítica, ya que muestra de forma precisa cómo son los mecanismos por los cuales el oprimido participa de forma activa en su propia dominación.

2.5. Teoría de la reproducción cultural

La teoría de la reproducción cultural fue formulada por Basil Bernstein, tomando como referencia un estudio exhaustivo sobre la adquisición de los códigos lingüísticos y su relación con la posición social. La tesis central de la teoría de la reproducción cultural es que:

Respecto a los problemas concretos de la relación entre la clase y su proceso de reproducción cultural, hay que mostrar cómo la distribución del poder y de los principios de control en clase genera, distribuye, reproduce y legitima los principios dominantes y dominados que regulan las relaciones dentro de los grupos sociales y entre ellos y, así, sus formas de conciencia [Bernstein, 1993, p. 25].

Por tanto, el problema central de la teoría de la reproducción cultural es estudiar cómo la distribución del poder y los principios de control se transforman en principios organizadores para posicionar al sujeto. El posicionamiento se entiende como la relación que establece el sujeto con otros sujetos, así como la relación entre los principios de organización que constituyen al sujeto. Los códigos son dispositivos de posicionamiento culturalmente determinados. De forma más concreta, se puede decir que los códigos regulados por la posición de clase posicionan al sujeto con respecto a las formas de comunicación dominantes.

El concepto de código es fundamental para la teoría de la reproducción cultural. El código, de forma más específica, se define como un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización de estos significados y contextos evocadores de significados (Bernstein, 1993). El código define los significados legítimos y los significados ilegítimos, selecciona formas apropiadas y formas inapropiadas de realización de significados y presupone contextos adecuados y contextos inadecuados de evocación de significados.

El código regula la relación entre contextos evocadores de significado, y a través de estas relaciones regula las relaciones dentro de cada contexto. Los principios reguladores de las relaciones entre contextos son denominados reglas de reconocimiento. Los principios reguladores de las relaciones al interior de cada contexto son denominados reglas de realización. Las reglas de reconocimiento permiten distinguir

lo legítimo de lo ilegítimo, mientras que las reglas de realización regulan la producción de relaciones al interior de los contextos.

Las orientaciones hacia los significados están constituidas por las relaciones de referencia entre privilegiantes y privilegiadas. Privilegiantes se refiere al poder conferido al hablante como consecuencia de los significados seleccionados, mientras que privilegiadas se refiere a la prioridad de los significados dentro de un contexto. El origen del poder y su legitimación no surgen de las relaciones sociales dentro del contexto, sino de una relación social externa a este contexto. Por lo tanto, las reglas de reconocimiento, es decir, los principios de regulación de las relaciones entre los contextos evocadores de significado, nacen de los principios de clasificación social. Así, por ejemplo, la relación entre médico y paciente, profesorado y estudiantado, madre e hija, nace de un principio de clasificación externo a las reglas que regulan sus relaciones. Ahora bien, la forma de manifestarse el poder, es decir, los principios de enmarcamiento, depende de la forma de control de la comunicación dentro del contexto evocador de significado.

Para Basil Bernstein es importante distinguir entre el poder y el control. “En el nivel más abstracto, afirmamos que el poder constituye relaciones *entre* y el control relaciones *dentro de*; que el poder constituye el principio de las relaciones entre categorías y el control el principio de la realización de estas relaciones” (Bernstein, 1993, p. 57). El poder emana de los principios de clasificación que regulan las relaciones entre los contextos evocadores de significado, mientras que el control es el producto de la aplicación de los principios de enmarcamiento que hacen posible la realización del poder dentro de los contextos evocadores de significado.

La teoría de la reproducción cultural, a partir de acercamientos experimentales, hace una distinción entre códigos elaborados y códigos restringidos. Describen cómo se trabajó situaciones experimentales con niñas y niños de clase media alta y con niñas y niños de clases trabajadoras. Se les repartió unas tarjetas que contenían diferentes productos y se les pidió que eligieran de forma libre un criterio para clasificarlas. En primera instancia, la mayoría de las niñas y los niños de clase media eligieron un criterio no directo (abstracto) de clasificación, mientras que la mayoría de las niñas y los niños de las clases trabajadoras eligieron un criterio directo (concreto) de clasificación. En un segundo intento, los niños de clase media eligieron un criterio directo de clasificación, mientras que los niños de las clases trabajadoras

eligieron otro criterio directo de clasificación. Esto se debe, según Basil Bernstein, a que los niños de clase media tienen mayores oportunidades de trabajar con códigos elaborados en su familia, mientras que los niños de las clases trabajadoras solo tienen contacto, en sus familias, con códigos restringidos. Los códigos elaborados son una evocación de significados cuyos principios están relacionados con una base abstracta, mientras que los códigos restringidos son una evocación de significados cuyos principios están relacionados con una base concreta. Por lo que Basil Bernstein afirma:

Cuanta más sencilla sea la división del trabajo y cuanto más específica y local sea la relación entre un agente y su base material, más directa será la relación entre los significados y una base material específica, y mayor la probabilidad de una orientación de código restringida. Cuanto más completa sea la división social del trabajo y menos específica y local la relación entre un agente y su base material, más indirecta será la relación entre los significados y una base material específica, y mayor la probabilidad de una orientación de código elaborado [Bernstein, 1993, p. 32].

Por tanto, la orientación más importante para identificar la adquisición de los tipos de código es el origen social. La educación institucionalizada privilegia los códigos elaborados a partir de los cuales se genera una segregación social, ya que los estudiantes de las clases trabajadoras elaboran principalmente códigos restringidos. Bernstein sostiene: “[...] la educación formal se basa esencialmente en la institucionalización de orientaciones elaboradas y de las formas contingentes de su realización, con independencia de las diferencias de los grupos sociales en su adquisición” (Bernstein, 1993, p. 51). La educación formal se centra en la institucionalización de códigos elaborados, los cuales se imponen de forma arbitraria sin tomar en cuenta el origen social de los estudiantes. El análisis de los códigos es el núcleo de la reproducción cultural.

Una vez estudiado el código como dispositivo de posicionamiento y de reproducción cultural, se estudia a la educación formal como una modalidad en donde domina la inculcación de códigos elaborados con valores fuertes de clasificación (poder) y enmarcamiento (control).

Según Bernstein, todas las prácticas pedagógicas son un medio cultural para transmitir la distribución del poder. Puede variar la mo-

dadidad de control, pero nunca cambia la reproducción cultural del poder. “La proposición fundamental es que puede reproducirse la misma distribución del poder mediante modalidades de control en apariencia opuestas” (Bernstein, 1993, p. 83).

La lógica interna de las prácticas pedagógicas, como transmisores culturales, se analiza a través de tres reglas: 1) regla jerárquica; 2) regla de secuencia y ritmo; y, 3) regla de criterio.

Las reglas jerárquicas se refieren a las relaciones de poder y pueden ser explícitas e implícitas. Cuando las reglas son explícitas, la base del poder de la relación es rígida y visible. Cuando las reglas son implícitas, el fundamento del poder está enmascarado, es invisible.

Las reglas de secuencia y ritmo se refieren a la tasa prevista de adquisición de aprendizajes y pueden ser explícitas e implícitas. Cuando son explícitas, los principios de la transmisión son claros y públicos. Cuando son implícitas, solo el transmisor conoce los principios del progreso.

Las reglas de criterio se refieren a los principios que estructuran la práctica pedagógica y que permiten distinguir entre una comunicación legítima y una ilegítima. Se dividen en explícitas e implícitas. Cuando son explícitas, los criterios que se transmiten son públicos y específicos. Cuando son implícitas, los criterios son múltiples y difusos.

Cuando las reglas de jerarquía, secuencia, ritmo y criterio son explícitas cobra forma una pedagogía visible. Cuando estas reglas son implícitas surge una pedagogía invisible. A partir de las diferentes modalidades de aplicación de estas reglas, Bernstein estudia los supuestos de clase social de las pedagogías visibles e invisibles.

En la pedagogía visible, las reglas de jerarquía son explícitas. El transmisor establece de forma unilateral las reglas de secuencia, ritmo y criterios. El adquirente se limita a obedecer. La relación entre transmisor y adquirente es impersonal; el transmisor no se interesa por el contexto y los problemas familiares del adquirente. Así que los estudiantes de las clases trabajadoras, los cuales adquieren en su mayoría códigos restringidos, se encuentran en desventaja ante los estudiantes de las clases favorecidas en una práctica pedagógica visible en donde las reglas de jerarquía son explícitas. El autoritarismo, la deshumanización de las prácticas pedagógicas, el verbalismo y el academicismo, al desdeñar la especificidad cultural de los estudiantes, contribuyen a la segregación social y a la reproducción cultural.

En la pedagogía visible, las reglas de secuencia son explícitas y dividen el futuro de las niñas y los niños en etapas y niveles claros y precisos. Si los estudiantes no pueden ajustarse a las reglas de secuencia, la escuela puede aplicar tres estrategias. Se introduce un sistema de recuperación para los estudiantes más atrasados, se relajan las reglas de secuencia o se disminuye la cantidad de contenidos. Las tres estrategias terminan segregando a los estudiantes de las clases trabajadoras que en función del tipo de código adquirido difícilmente pueden con las reglas de secuencia. Al final, las reglas de secuencia explícita terminan eliminando de forma tajante a los estudiantes de las clases trabajadoras del sistema escolar.

En la pedagogía visible, las reglas de ritmo son explícitas y se refieren a la tasa en la que se espera que aprendan los estudiantes. Para poder mantener el ritmo de adquisición de aprendizajes que impone la escuela, los estudiantes necesitan del trabajo pedagógico de la casa. Los estudiantes necesitan de un tiempo en casa para estudiar, de un contexto pedagógico favorable: espacio, tiempo, recursos materiales y humanos y, sobre todo, disposición personal y familiar para estudiar. Por supuesto que este contexto pedagógico favorable para estudiar no existe en la mayoría de los hogares pobres, no se tiene un espacio silencioso para estudiar y el tiempo disponible se emplea para trabajar. Las reglas de ritmo se convierten en un mecanismo de segregación escolar. “Por tanto, la regla de ritmo de la transmisión actúa de manera selectiva sobre quienes pueden adquirir el código pedagógico dominante de la escuela, y esto constituye un principio de selección de clase social” [Bernstein, 1993, p. 87].

En la pedagogía visible, las reglas de criterio también son explícitas y se refieren a los criterios que establece el transmisor de forma unilateral sobre los aprendizajes esperados. Por ejemplo, en una escuela, una niña dibuja una persona. Se acerca la profesora y le indica que a la mano le faltan tres dedos. Entonces la niña debe seguir de forma estricta los criterios señalados por la profesora. Como los criterios de aprendizaje impuestos en la escuela se basan en códigos elaborados, terminan segregando a los estudiantes de las clases trabajadoras.

También la pedagogía invisible tiene sus mecanismos de segregación social, solo que el medio de control es más sutil. En la pedagogía invisible, las reglas de jerarquía, secuencia, ritmo y criterio son implícitas. Basil Bernstein analiza los supuestos de clase de la pedagogía invisible a través de tres categorías: espacio, tiempo y control.

Una pedagogía invisible presupone el movimiento de las niñas y los niños; son necesarios espacios amplios para el desplazamiento. Lograr una considerable libertad de movimiento requiere de gastos elevados, imposibles de conseguir en las escuelas públicas, por lo que solo en escuelas privadas, con altas colegiaturas, se puede contar con condiciones de espacio para poner en práctica una pedagogía invisible. El espacio es un medio directo de segregación social. Las niñas y los niños de las clases trabajadoras tienen que hacinarse en los salones de las escuelas públicas, mientras que las niñas y los niños de las clases favorecidas asisten a escuelas privadas donde el espacio permite una educación individualizada e individualizadora.

La pedagogía invisible también presupone un tiempo en donde las reglas de secuencia y ritmo son implícitas. Aquí el trabajo pedagógico está centrado en las niñas y los niños. No se les exige que avancen al ritmo de los demás compañeras y compañeros, sino que atiendan al desarrollo de sus propias capacidades cognitivas. Como la pedagogía invisible es individual, se termina favoreciendo a las niñas y niños de clases favorecidas en donde las comparaciones se hacen con los adultos y no con las niñas y los niños de su misma edad. El tiempo es un mecanismo sutil de control social.

El control es otro medio por el que opera la pedagogía invisible. Mientras en la pedagogía visible las reglas de enmarcamiento son explícitas e indiscutibles, en la pedagogía invisible son implícitas y flexibles. El control, en una pedagogía invisible, se ejerce a través de la comunicación individualizada de madres, padres, maestras y maestros. Como las madres y los padres mantienen una comunicación permanente y cercana con sus hijos, cobra forma una autorregulación del comportamiento. Con una comunicación permanente entre madres, padres, hijas e hijos es difícil que se pueda ocultar algo; la supervisión de las niñas y los niños es total. Una pedagogía individualizada es más controladora. El control se ejerce de forma implícita a través de la comunicación. Como las niñas y los niños de las clases trabajadoras no tienen acceso a una educación individualizada, son víctimas de una pedagogía visible en donde las reglas de enmarcamiento (control) son más crueles y deshumanizadas.

La teoría de la reproducción cultural muestra cómo la escuela, al privilegiar la transmisión de códigos elaborados tanto de forma visible como de forma invisible, contribuye a la reproducción y legitimación de una formación social basada en la explotación de clases y en la

opresión social. Los trabajos de Basil Bernstein son una gran contribución a la pedagogía crítica, ya que muestra los mecanismos lingüísticos a través de los cuales el trabajo pedagógico contribuye a la reproducción cultural.

Sin embargo, a pesar de las grandes contribuciones teóricas, se podrían formular algunas críticas a la teoría de la reproducción cultural. En primer lugar, se puede señalar un fuerte carácter nomotético, un esfuerzo por construir una teoría sobre los códigos lingüísticos con validez universal desdeñando la especificidad del contexto de los estudiantes. Se pretende construir una teoría sin historia, una teoría que capta la complejidad humana en un par de fórmulas que no se pueden someter a discusión.

En segundo lugar, se critica el lenguaje abstracto en el que está expuesta la teoría de la reproducción cultural, un lenguaje dirigido de forma exclusiva a un pequeño grupo de académicos especialistas en el tema, una teoría basada de forma exclusiva en códigos elaborados sin considerar una lógica narrativa propia de las clases trabajadoras. La teoría de la reproducción cultural termina siendo un discurso críptico, indecifrabable, alejado de las clases trabajadoras. La teoría de la reproducción cultural denuncia el papel de la escuela en la legitimación y reproducción de una formación social basada en la institucionalización de la injusticia y la segregación social y termina siendo un discurso exclusivo para los sujetos que son el centro de la denuncia.

Finalmente, se critica que la teoría de la reproducción cultural tiene un carácter fatalista y determinista. Niega cualquier posibilidad de transformación social no autoritaria al interior del espacio escolar. Sostiene de forma categórica que todas las prácticas pedagógicas contribuyen de forma visible o invisible a la reproducción cultural. Con Basil Bernstein se agota la posibilidad emancipadora del trabajo pedagógico. Ningún tipo de pedagogía puede mantenerse al margen de la reproducción cultural. El poder y el control son consustanciales al trabajo pedagógico. Se descarta la posibilidad de repensar las reglas de clasificación (poder) y enmarcamiento (control) como una actividad colectiva, contestataria y políticamente emancipadora.

La teoría de la reproducción cultural, aunque es una aportación imprescindible a la pedagogía crítica que permite comprender los mecanismos lingüísticos con los que se legitiman las relaciones de poder en el trabajo escolar, es un manifiesto teórico sobre la fatalidad política del trabajo pedagógico.

2.6. La microfísica del poder

Algunos de los trabajos de Michel Foucault (2009) se esfuerzan por indagar la microfísica del poder dentro del espacio escolar. Es de fundamental importancia, para el campo de la pedagogía, el libro titulado *Vigilar y castigar: historia de la prisión*. En este libro, Michel Foucault (2009) investiga la génesis del control y la disciplina en la vida institucional.

El análisis de la disciplina como manifestación de la microfísica del poder se organiza de la siguiente manera: primero se estudia el control del cuerpo, después se investiga los medios del buen encauzamiento y finalmente se aborda el panóptico como símbolo de la institucionalización del alma.

La disciplina es definida por Foucault como un conjunto de técnicas que hacen posible el control y el sometimiento del cuerpo. “A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad es a lo que se puede llamar disciplinas” (Foucault, 2009, p. 159). La disciplina aumenta la fuerza del cuerpo en términos de utilidad económica y disminuye, esta misma fuerza, en términos de obediencia política. La disciplina produce un cuerpo útil para ser explotado y dócil para mantener el control.

La disciplina es un arte sobre el control detallado del cuerpo. La posición de los pies, las manos, la espalda, los brazos, el cuello, el abdomen, los dedos, la frente, los ojos son, entre muchos más, detalles en los que centra su interés la disciplina. La forma de caminar, sentarse, hablar, gritar, cantar, callar, respirar, correr, descansar, moverse son también el objeto de estudio de la disciplina. “La disciplina es una anatomía política del detalle” (Foucault, 2009, p. 161).

El estudio sobre el control del cuerpo comprende a su vez los siguientes aspectos: el arte de las distribuciones, el control de actividades, la organización de las génesis y la composición de fuerzas.

La disciplina es un arte de las distribuciones. La disciplina exige clausura, clasificación y funcionalidad. Para poder disciplinar de forma económica y eficiente a una gran masa de individuos es necesaria la clausura. En espacios abiertos no se puede ejercer el control. Los monasterios, las escuelas, los cuarteles, los hospitales, las cárceles, los psiquiátricos tienen como principio de organización el encierro, el

control riguroso de una masa enclaustrada. El claustro es un mecanismo de control.

Pero no es suficiente enclaustrar a una masa de individuos para controlarlos, es necesaria también la clasificación. Separar a los más aptos de los más ineptos, a los más adaptados de los más desadaptados, a los más avanzados de los más atrasados, a los más pequeños de los más grandes. La separación y la clasificación son otro mecanismo de control.

No basta con encerrar y clasificar a una gran masa de individuos para controlarlos; la disciplina exige también una configuración de los emplazamientos funcionales. La maestra y el maestro deben ubicarse en un lugar estratégico del salón de clases para mantener bajo vigilancia a todos los individuos enclaustrados. Los desadaptados juntos representan una rebelión potencial en un salón de clase. Para el ejercicio eficiente del poder es necesario controlar el espacio y los desplazamientos: la posición de las sillas donde se sientan los estudiantes, la entrada y la salida del salón de clase, el escritorio de la maestra o el maestro, el pizarrón, el trabajo en equipos, ente otros. “La disciplina ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (Foucault, 2009, p. 170).

La disciplina también necesita el control de las actividades. Se debe controlar el tiempo, el cuerpo y la actividad. Siempre se debe tener ocupado a la masa de individuos que se pretende normalizar. Un sujeto ocioso es un enemigo político en potencia. En el proceso productivo, un segundo de ocio del trabajador es una pérdida de ganancia para el capitalista. En la escuela, un minuto de ocio por parte de los estudiantes es una oportunidad única para organizar una rebelión contra el poder de las maestras y los maestros. La disciplina exige homogeneizar el tiempo y la actividad. Todos los estudiantes de un mismo grupo deben hacer lo mismo en el mismo tiempo. El tiempo es un mecanismo de control.

El arte de la disciplina también se encarga de la organización de las génesis. Se debe dividir a la población sometida en ciclos o periodos de forma ascendente. La división rigurosa y ordenada de las actividades por ciclos permite individualizar a la masa y controlar a los individuos de forma exhaustiva. Según Foucault:

La disposición en serie de las actividades sucesivas permite que el poder haga toda una fiscalización de la duración: posibilidad de un control detallado y de una intervención puntual (de diferenciación, de corrección, de depuración, de eliminación) en cada momento del tiempo; posibilidad de caracterizar y, por lo tanto, de utilizar a los individuos según el nivel que tienen en las series que recorren; posibilidad de acumular el tiempo y la actividad, de volver a encontrarlos, totalizados, y utilizables en un resultado último, que es la capacidad final de un individuo. Se recoge la dispersión temporal para sacar provecho de ella y se conserva el dominio de una duración que escapa. El poder se articula directamente sobre el tiempo; asegura su control y garantiza su uso [Foucault, 2009, p. 186].

La organización de las actividades en series permite al poder controlar de forma rigurosa a los individuos; permite fiscalizar el ingreso, el progreso y el egreso en cada ciclo. Las series hacen posible la clasificación, la eliminación y el uso eficiente del tiempo. La organización se convierte en un mecanismo de control.

La disciplina hace uso de la composición de fuerzas. Se debe sacar provecho de la masa disciplinada como una técnica para disciplinar al individuo. Una masa disciplinada siempre termina por controlar a un individuo indisciplinado. Para que la masa disciplinada funcione como un mecanismo de control es necesario que exista un sistema preciso de mando. Debe estar delimitado de forma rigurosa quién manda y quién obedece. Solo un cuerpo de individuos organizados, clasificados y con un sistema preciso de mando es capaz de aumentar económicamente su utilidad y disminuir políticamente su fuerza. Según Foucault:

[...] la disciplina fabrica, a partir de los cuerpos que controla, cuatro tipos de individualidad, o más bien, una individualidad que está dotada de cuatro características: es celular (por el juego de la distribución espacial), es orgánica (por el cifrado de las actividades), es genética (por la acumulación del tiempo), es combinatoria (por la composición de fuerzas). Y, para eso, utiliza cuatro grandes técnicas: construye cuadros, prescribe maniobras, impone ejercicios y, por último, para garantizar la combinación de fuerzas, dispone tácticas. La táctica, arte de construir, con los cuerpos localizados, las actividades codificadas y las aptitudes formadas, aparatos donde el producto de las fuerzas diversas se encuentra aumentado por su

combinación calculada, es, sin duda, la forma más elevada de la práctica disciplinaria [Foucault, 2009, p. 195].

Para aumentar la utilidad de la combinación de los cuerpos disciplinados es necesaria la disposición de tácticas. Por lo que las tácticas aumentan la fuerza de los cuerpos combinados. La táctica es la columna vertebral de la disciplina y halla su aplicación más rigurosa en la organización militar. Así, la disciplina escolar es un correlato de la disciplina militar. O más bien, la disciplina en los espacios escolares tiene su fundamento en la organización militar. El espacio, el tiempo, la organización de las actividades y la combinación de fuerzas son mecanismos de control que están presentes en la disciplina escolar.

Foucault también analiza la vigilancia jerárquica del poder, la sanción normalizadora y el examen como mecanismos de control.

El poder debe delegar funciones en agentes subordinados. La educación es una pirámide de poder, una vigilancia jerarquizada. Los estudiantes son vigilados por los maestros, los maestros son vigilados por los supervisores, los supervisores son vigilados por los jefes de departamento, los jefes de departamento son vigilados por los funcionarios del Estado, los funcionarios del Estado son vigilados por los señores capitalistas. Ahí se encuentra lo absurdo del régimen disciplinario en el capitalismo: la masa disciplinada trabaja para su propia subordinación. La vigilancia jerárquica del poder es un mecanismo de control.

Ahora bien, ningún régimen disciplinario podría funcionar sin sanciones normalizadoras. La sanción es el producto directo cuando se rompe la disciplina. Toda disciplina para funcionar debe emplear una sanción; se debe organizar en un pequeño sistema penal. La disciplina necesita de normas, agentes y jueces que regulen la actividad. Sin reglas y sanciones no puede funcionar la disciplina. La sanción es un medio de corrección que normaliza al individuo indisciplinado.

Pero la sanción normalizadora no solo debe verse como un medio de castigo, como un mecanismo de corrección; también debe concebirse como un medio de gratificación. Los premios y las distinciones al buen comportamiento también son estrategias de normalización. La clasificación de los individuos es ya de por sí un mecanismo de normalización, se castiga a los más bajos y se premia a los más altos.

La disciplina es un régimen penal que controla todo el espacio de poder. “La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y con-

trola todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra normaliza” (Foucault, 2009, p. 213).

El examen es un medio de normalización que combina diferentes técnicas de la disciplina: vigila, clasifica, sanciona. El examen es el instrumento más utilizado para legitimar la normalización. En palabras de Foucault: “El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos disciplinarios, el examen se halle altamente ritualizado” (Foucault, 2009, p. 215).

El examen invade los ámbitos invisibles del poder, hace visible los intersticios de la disciplina. Por muy oculto que se mantenga la confrontación con el ejercicio del poder, el examen saca a la luz pública la magnitud de las fuerzas en contienda. El examen propicia la visibilidad en el ejercicio del poder.

El examen también hace entrar la individualidad en el ejercicio del poder. El examen documenta a la persona, registra su comportamiento y constituye una evidencia explícita de su subordinación o de su indisciplina. El examen es el instrumento por el cual el poder marca a la persona y la convierte en individuo. El examen hace de cada persona un caso, un objeto de estudio y sometimiento. El examen permite individualizar a la masa disciplinada. El examen aísla a la persona, la deja sola ante el ejercicio del poder.

Finalmente, el examen convierte al individuo en objeto y efecto del poder, y en efecto y objeto del saber. El examen conjuga el saber y el poder. Permite conocer al individuo para clasificarlo y dominarlo. El examen es el instrumento principal en el que se basan las ciencias sociales para estudiar al individuo. Entre más se conoce al individuo, más elementos se tienen para normalizarlo. El saber permite el ejercicio del poder y el poder legitima el saber. El examen no solo segrega, clasifica y censura; también produce un nuevo saber sobre el individuo, produce una nueva verdad. “Hay que dejar de describir siempre los efectos del poder en términos negativos: excluye, reprime, rechaza, censura, abstrae, disimula, oculta. De hecho, el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción” (Foucault, 2009, p. 225).

Se estudia al panóptico como una estrategia general de control social. El panóptico es un modelo arquitectónico propuesto por J. Bentham para normalizar a los criminales, a los locos, a los estudiantes y a los enfermos. El panóptico puede servir como prisión, hospital, escuela o psiquiátrico. Es una construcción en forma de pentágono o de círculo con celdas individuales en la periferia y una torre de control en el centro. Desde la torre central se puede observar quién está en las celdas, pero desde las celdas no se puede observar la torre de control. Foucault describe el panóptico de la siguiente manera:

El dispositivo panóptico dispone de unidades espaciales que permiten ver sin cesar y reconocer inmediatamente. En suma, se invierte el principio del calabozo; o, más bien, de sus tres funciones –encerrar, privar de luz y ocultar–; no se conserva más que la primera y se suprimen las otras dos. La luz plena y la mirada de un vigilante captan mejor que la sombra, que en último término protegía. La visibilidad es una trampa [Foucault, 2009, p. 232].

El panóptico es un dispositivo de control que permite normalizar a los individuos en masa, en poco tiempo y con pocos recursos. Los individuos son reclusos en las celdas y vigilados de forma permanente. Se prescribe una serie rigurosa de actividades y se castiga con rigor la indisciplina. El individuo aprende a normalizarse no porque lo estén observando, sino por la posibilidad de que lo observen. El panóptico es un dispositivo de control eficiente y con efectos duraderos. El panóptico le enseña al individuo a vigilarse a sí mismo.

El panóptico es un instrumento de control tan eficiente que su poder de normalización se tomó como base para organizar a la sociedad. La sociedad moderna vigila, sanciona y normaliza. El individuo disciplinado aprende a observarse a sí mismo, se convierte en el vigilante que lo controla. “Se puede, pues, hablar en total de la formación de una sociedad disciplinaria en este movimiento que va de las disciplinas cerradas, especie de cuarentena social, hasta el mecanismo indefinidamente generalizable del panoptisismo” (Foucault, 2009, p. 249).

Habría que decir que a partir de sus investigaciones sobre las técnicas de la disciplina y la normalización, Foucault construye una nueva visión del poder. El poder no es un conjunto de instituciones que garantizan la sujeción de los individuos al Estado; tampoco es un tipo de sujeción que, en oposición a la violencia, se encarna en las normas;

mucho menos es un sistema de relaciones de dominación ejercido por un grupo de individuos sobre otro. El poder no se posee, no se cede, no se hereda, no se compra, no se usurpa. El poder se ejerce y es immanente a toda relación de fuerza en donde entran en conflicto diferentes intereses. Cita en extenso de Foucault:

Me parece que por poder hay que comprender, primero, 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 que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, la 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 una de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de leyes, en las hegemonías sociales. La condición de posibilidad permite volver ininteligible su ejercicio (hasta en sus efectos más periféricos y que también permite utilizar sus mecanismos como cifra de inteligibilidad del campo social), no debe ser buscado en la existencia primera de un punto central, en un foco único de soberanía del cual irradiarían formas derivadas y descendientes; son los pedestales móviles de las relaciones de fuerzas los que sin cesar inducen, por su desigualdad, estados de poder -pero siempre locales e inestables. Omnipresencia del poder: no porque tenga el privilegio de reagruparlo todo bajo su invencible unidad, sino porque se está produciendo a cada instante, en todos los puntos, o más bien en toda relación de un punto con otro. El poder está en todas partes; no es que lo englobe todo, sino que viene de todas partes. Y el poder, en lo que tiene de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreproductor, no es más que el efecto de conjunto que se dibuja a partir de todas esas movi­lidades, el encadenamiento que se apoya en cada una de ellas y trata de fijarlas [Foucault, 1991, pp. 112-113].

El poder emerge de toda relación de fuerza; es immanente a toda relación en donde los desequilibrios se hacen presentes. El poder atraviesa las relaciones que cobran forma al interior de todas las instituciones. El poder, en algunas ocasiones, forma un sistema de relaciones y en otras se crean conjuntos de relaciones separadas, aisladas unas de otras. El poder es inestable, incierto, inmediato, transitorio; es un acto, más que un objeto. El poder está en todas partes, no tiene un punto

único de donde emana toda relación de poder. El poder es omnipresente, no porque sea capaz de generar todas las relaciones sociales, sino porque es generado por todas las relaciones de fuerza que cobran forma entre los grupos sociales.

El poder, para Foucault, tiene varias características. En primer lugar, el poder no es un objeto, sino una acción. “Que el poder no es algo que se adquiera, arranque o comparta, algo que se conserve o se deje escapar; el poder se ejerce a partir de innumerables puntos, y en el juego de relaciones móviles y no igualitarias” (Foucault, 1991, p. 114).

En segundo lugar, el poder no es un objeto externo a las relaciones humanas, sino que es immanente, interno, consustancial a toda relación de fuerza entre clases sociales, razas, géneros, capacidades o preferencias sexuales. “Que las relaciones de poder no están en posición de exterioridad respecto de otros tipos de relaciones (procesos económicos, relaciones de conocimiento, relaciones sexuales), sino que son immanentes” (Foucault, 1991, p. 114).

En tercer lugar, el poder viene de abajo, de la cotidianidad de las relaciones sociales; no emana desde las instituciones del Estado o los espacios financieros. “Que el poder viene de abajo; es decir, que no hay, en el principio de las relaciones de poder, y como matriz general, una oposición binaria y global entre dominadores y dominados, reflejándose esa dualidad de arriba abajo y en grupos cada vez más restringidos, hasta las profundidades del cuerpo social” (Foucault, 1991, p. 114). No hay una relación de poder estable entre dominadores y dominados. Las relaciones de dominación son una constante lucha y negociación. Las relaciones de poder están haciéndose de forma permanente e inestable.

En cuarto lugar, las relaciones de poder son intencionales, tienen un propósito consciente en el ámbito en donde cobran forma. No existe ejercicio del poder que no responda a una intención. “Que las relaciones de poder son a la vez intencionales y no subjetivas [...] no hay poder que se ejerza sin una serie de miras y objetivos” (Foucault, 1991, p. 115).

En quinto lugar, la resistencia es consustancial al poder. No puede haber relaciones de poder sin actos de resistencia. Toda imposición genera una reacción. El poder y la resistencia son dos modalidades de un mismo fenómeno. “Que donde hay poder hay resistencia, y no obstante (o mejor: por lo mismo), ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder” (Foucault, 1991, p. 116).

Foucault, después de definir al poder, construye una visión de la política.

¿Cabe, entonces, invertir la fórmula y decir que la política es la continuación de la guerra por otros medios? Quizá, si aún se quiere mantener una distancia entre guerra y política, se debería adelantar más bien que esa multiplicidad de las relaciones de fuerza puede ser cifrada –en parte y nunca totalmente– ya sea en forma de guerra, ya en forma de política; constituirían dos estrategias diferentes (pero prontas a caer la una en la otra) para integrar las relaciones de fuerza desequilibradas, heterogéneas, inestables, tensas [Foucault, 1991, pp. 113 y 114].

La política es la continuación de la guerra por medios institucionalizados. O bien, la política es la institucionalización de la violencia. La política y la guerra tienen la misma matriz de conformación: las relaciones de fuerza, las relaciones de poder. La guerra tiende a la política y la política tiende a la guerra. La guerra surge cuando se agota la política y la política emerge cuando se agota la guerra.

Ahora bien, si la escuela es la institucionalización de la violencia, entonces la educación es una actividad eminentemente política. El régimen disciplinario en la vida escolar es una estrategia institucionalizada de poder. La escuela sería entonces un medio político para mantener relaciones de fuerza desequilibradas. La educación institucionalizada es una estrategia de guerra, un medio político de poder en donde la imposición y la resistencia son el ingrediente fundamental de la vida cotidiana. En Foucault, la educación es una actividad política por antonomasia, un medio institucionalizado de poder.

La crítica al trabajo de Foucault es que centra su mirada sobre la micropolítica del poder y deja de lado la relación con el poder de Estado, con el Estado como un instrumento para institucionalizar el poder. Desdeña la relación dialéctica entre las relaciones de poder y la institucionalización del poder de Estado. Se deja de lado la relación entre el macro y el micro poder.

Otra crítica a la teoría de Foucault sobre la micropolítica es que la resistencia la inserta dentro de la lógica del poder. La resistencia termina siendo un mecanismo que fortalece la lógica que da forma al poder al que se enfrenta. Foucault no logra delimitar el contenido político entre un acto contestatario de oposición al poder y una acción de resistencia que ponga en peligro a la lógica del poder. A pesar de que

emerge la resistencia como manifestación consustancial al ejercicio del poder, queda restringida a la contestación, sin posibilidades de poner en peligro al mismo poder que la engendró. En Foucault sigue pendiente el estudio y la delimitación del contenido político entre la oposición y la resistencia al ejercicio unilateral del poder.

Sin lugar a dudas, las aportaciones teóricas de Foucault son imprescindibles para construir una perspectiva compleja sobre la pedagogía crítica. A Foucault le debemos el estudio de la disciplina como una estrategia de normalización y control, el estudio del poder como el núcleo de la micropolítica, la emergencia de la resistencia a toda relación de poder y la visión política de la escuela en donde se muestra a la educación formal como la institucionalización de la violencia.

2.7. La pedagogía de la liberación

Paulo Freire (1990) logra construir un discurso de la posibilidad desde una perspectiva crítica, tomando como referencia la realidad de los pueblos latinoamericanos. En un primer momento expone una visión de la sociedad actual y las condiciones políticas para incidir en su transformación. En un segundo momento critica a la educación bancaria y propone una serie de principios teóricos para construir una pedagogía de la liberación.

Paulo Freire denuncia el interés de los opresores por perpetuar un orden social que los favorece, que los constituye como opresores. Afirma: “Los opresores, falsamente generosos, tienen necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su ‘generosidad’ continúe teniendo la posibilidad de realizarse. El ‘orden’ social injusto es la fuente generadora, permanente, de esa ‘generosidad’ que se nutre de la muerte, del desaliento y de la miseria” (Freire, 1990, p. 33). El orden social injusto se nutre de la muerte y la miseria. Solo los opresores tienen un interés directo en defender el actual orden social.

Pero la opresión no solo es responsabilidad de los sujetos opresores, sino de la relación opresiva que se establece entre opresores y oprimidos. Toda relación prescriptiva, toda relación unilateral en donde los intereses de unos cuantos se imponen a las mayorías, es una relación de opresión. Como lo afirma Freire:

Uno de los elementos básicos en la mediación opresores-oprimidos es la prescripción. Toda prescripción es la imposición de la opción de una

conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que “aloja” la conciencia opresora. Por eso, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores [Freire, 1990, p. 37].

También los oprimidos participan de forma activa en su propia opresión. Cuando los oprimidos asimilan y naturalizan la visión del mundo impuesta por los opresores están contribuyendo a perpetuar su situación de opresión. El comportamiento pasivo de los oprimidos es producto de la imposición y la prescripción. La opresión no es producto del diálogo, sino de la imposición.

La opresión en el capitalismo es un acto concreto de violencia. “No existirían oprimidos si no existiera una relación de violencia que los conforme como violentadores, en una situación objetiva de opresión” (Freire, 1990, p. 49). Los oprimidos son violentados y violentadores a la vez. Cuando son víctimas de una relación opresiva son violentados. Pero cuando los oprimidos aceptan de forma pasiva una visión del mundo impuesta por los opresores y empiezan a construir su identidad como oprimido, se convierten en violentadores de sí mismos.

La violencia, para Paulo Freire, es todo acto en donde las personas no son actores de su propia historia. “Violencia sería, como de hecho lo es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fuesen el sujeto de su propio movimiento” (Freire, 1990, p. 94). Cuando las personas son obligadas a actuar conforme a intereses ajenos, son violentadas. “Es por eso mismo por lo que, cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohíban a los otros que sean sujetos de su búsqueda, se instaura como una situación violenta” (Freire, 1990, p. 94). Un acto directo de violencia es cuando una persona o un grupo de personas son impedidos para que forjen su propia historia, para que sean ellos mismos.

Todo acto de rebelión por parte de los oprimidos contra la violencia es en el fondo un verdadero acto de amor. “En verdad, por paradójico que pueda parecer, es en la respuesta de los oprimidos a la violencia de los opresores donde encontramos el gesto de amor” (Freire, 1990, p. 49). La contraviolencia de los oprimidos hacia la violencia de

los opresores es un acto de amor en tanto que es una lucha encaminada para que los seres humanos sean dueños de su destino. La violencia de los oprimidos contra la opresión es una lucha por el ser.

Paulo Freire cree en la libertad humana y propone que todo ser humano debe luchar de forma permanente por conquistar su libertad. A la letra dice:

La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo. Nadie tiene libertad para ser libre, sino que al no ser libre lucha por conquistar su libertad. Ésta tampoco es un punto ideal fuera de los hombres, al cual, inclusive, se alienan. No es idea que se haga mito, sino condición indispensable al movimiento de búsqueda en que se insertan los hombres como seres inconclusos [Freire, 1990, pp. 37 y 38].

La libertad es una conquista, una construcción permanente y cotidiana de las personas por convertirse en los artífices de su propia historia. La libertad no es un objeto fuera del sujeto, sino una lucha permanente para ser mejores seres humanos. “De ahí la necesidad que se impone de superar la situación opresora. Esto implica el reconocimiento crítico de la razón de esta, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más” (Freire, 1990, p. 38). La liberación no es un acto ideal, un acto intelectual reducido a la pura entelequia humana, no, la libertad es la superación concreta de las condiciones materiales concretas de opresión. Sin una transformación real de la realidad opresiva no es posible concebir a la libertad.

La liberación exige una revolución, una transformación radical del capitalismo. La liberación es dolorosa pero necesaria para la dignificación de la especie humana. “Por eso, la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos” (Freire, 1990, p. 39). La liberación no solo es la lucha de los oprimidos sino de toda la humanidad por superar toda relación de opresión.

Cuando los oprimidos descubren a su opresor y se comprometen en la lucha por su liberación, dejan de ser cómplices del régimen opresivo. Cita en extenso:

Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, sino que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis. El diálogo crítico y liberador, dado que supone la acción, debe llevarse a cabo con los oprimidos, cualquiera sea el grado en que se encuentre la lucha por su liberación. Diálogo que no debe realizarse a escondidas para evitar la furia y una mayor represión del opresor [Freire, 1990, p. 61].

El diálogo crítico debe llevarse a cabo con los oprimidos a fin de hacer posible su liberación. La lucha de liberación debe llevarse de forma abierta para evitar la furia de los opresores. La lucha de liberación debe realizarse de frente a los opresores. Por eso toda lucha de liberación debe empezar por un acto de concienciación de los oprimidos sobre su condición de opresión. La educación ocupa un papel central en la lucha de los oprimidos por su liberación.

Paulo Freire empieza por cuestionar a la pedagogía tradicional que él denomina pedagogía bancaria. En la pedagogía bancaria, la educadora y el educador depositan en los educandos una serie de contenidos de forma acrítica. Los educadores desempeñan la parte activa y los educandos la pasiva. Los educandos son un recipiente vacío en donde se depositan contenidos. La memorización, el verbalismo y la pasividad son características centrales de la pedagogía bancaria. “El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos” (Freire, 1990, p. 72). En la pedagogía bancaria, los educadores se enfrentan a los educandos; los educadores son los que tienen el conocimiento y los educandos son los ignorantes.

El conocimiento se reduce a un solo acto de transmisión de información; la experiencia, la relación con el mundo pasan a un plano secundario. “Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de ‘experiencia realizada’ para ser el saber de experiencia narrada o transmitida” (Freire, 1990, p. 74).

Cuando los educandos son vistos como recipientes vacíos, en donde los educadores depositan contenidos, pierden su capacidad crí-

tica, pierden su capacidad de cuestionar y transformar el mundo. “Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo” (Freire, 1990, p. 75). La pedagogía bancaria genera un ser conformista, un ser pasivo, un ser que se acomoda a una realidad opresiva.

La educación, desde la perspectiva bancaria, es una actividad que tiene como objetivo adaptar a los educandos al mundo en el que viven, sin cuestionar las relaciones de injusticia, opresión y explotación. “Para la concepción bancaria cuanto más adaptados estén los hombres tanto más educados serán en tanto adecuados al mundo” (Freire, 1990, p. 79). Educación es sinónimo de adaptación.

Por lo tanto, para la educación bancaria el objetivo central es evitar que los educandos tengan un pensamiento auténtico. El autoritarismo en el espacio escolar, el verbalismo en clase, la memorización de contenidos, los exámenes como instrumentos de control son parte consustancial de la educación bancaria. Cita en extenso:

De ahí que uno de sus objetivos fundamentales, aunque no sea este advertido por muchos de los que lo llevan a cabo, sea dificultar al máximo el pensamiento auténtico. En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los conocimientos, en el denominado control de lectura, en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica, y así sucesivamente, existe siempre la connotación digestiva y la prohibición de pensar (Freire, 1990, p. 80).

Los fines políticos de la educación bancaria, generalmente, pasan desapercibidos para la mayoría de los educadores. No se tiene conciencia de que con el ejercicio de la educación bancaria se forma un sujeto pasivo, víctima y victimario de relaciones opresivas.

La educación bancaria, que se basa en una relación opresiva, es necrófila. “La opresión, que no es sino un control aplastador, es necrófila. Se nutre del amor a la muerte y no del amor a la vida” (Freire, 1990, p. 81). La educación bancaria odia la vida, la risa de los niños, el grito de los estudiantes, el canto de los poetas, el furor de los adolescentes, el sexo de los jóvenes, las maravillas de la naturaleza y lo sublime del alma humana. El ser humano y su complejidad son sustituidos

por una fría relación de poder. No importa cómo piensan y qué están sintiendo los educandos, lo único que importa es que obedezcan las órdenes dictadas por los educadores.

La educación bancaria tiene un contenido político oculto: se trata de adaptar a los educandos al mundo de la opresión. “La educación como práctica de la dominación que hemos venido criticando, al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión” (Freire, 1990, p. 83).

La educación es una práctica política: o se educa para adaptar a los educandos al mundo de la opresión o se educa a los educandos para que lo cuestionen y lo transformen.

Paulo Freire no solo cuestiona a la educación bancaria como una actividad opresora, como una actividad necrófila, sino que dibuja las principales pautas para dar forma a una educación liberadora. “La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (Freire, 1990, p. 73). En la pedagogía de la liberación se supera la dicotomía educador-educando, los educadores se convierten en educandos y los educandos se convierten en educadores. Los educadores, al problematizar a los educandos, resultan problematizados, y los educandos, al ser problematizados por los educadores, terminan problematizándolos.

La educación liberadora rompe con la educación bancaria; se prioriza el diálogo, la comunicación entre los educandos mediados por el mundo. “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 1990, p. 86). Los educadores dejan de asumir que educan a los educandos, pero también los educandos dejan de asumir que se pueden educar solos. En la pedagogía de la liberación se parte del supuesto de que las personas se educan en comunión, de forma dialógica, mediadas por el mundo. El diálogo y la comunicación horizontal ocupan un papel importante en la educación liberadora.

La educación liberadora, para Paulo Freire, es un proceso de transformación de la realidad. “Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica,

que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1990, p. 84). La liberación es un proceso permanente e inacabado de humanización, un acto de praxis transformadora en donde se conjuga la reflexión y la acción para posibilitar la construcción de un futuro sin opresión.

La educación liberadora tiene como propósito central que los educandos luchen por su emancipación, por la supresión de toda relación de opresión y explotación. “Para la educación problematizadora, en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchen por su emancipación” (Freire, 1990, p. 95). La educación liberadora es radical: pretende cambiar el mundo de la opresión desde la raíz, desde las estructuras económicas y sociales.

La educación liberadora tiene un sentido utópico, esperanzador: lucha por la construcción de un mundo sin opresión. “Profecía y esperanza que resultan del carácter utópico de tal forma de acción, tomándose la utopía en la unidad inquebrantable entre la denuncia y el anuncio. Denuncia de una realidad deshumanizante y anuncio de una realidad en donde los hombres puedan SER MÁS. Anuncio y denuncia no son, sin embargo, palabras vacías sino compromiso histórico” (Freire, 1990, p. 92). La utopía es la unión entre la denuncia y el anuncio, la denuncia de un mundo basado en la opresión y el anuncio de un futuro menos desalentador.

Para Paulo Freire, la revolución debe ser dialógica; debe basarse en una relación dialógica entre los dirigentes y los dirigidos. No se puede esperar a que triunfe la revolución para llevar a cabo una educación liberadora. “Si esta educación sólo puede ser realizada, en términos sistemáticos, por la sociedad que hizo la revolución, esto no significa que el liderazgo revolucionario espere llegar al poder para aplicarlo” (Freire, 1990, p. 95). El proceso revolucionario debe ser un acto de auténtica liberación basado en una educación dialógica.

La mayor contribución de Paulo Freire a la pedagogía crítica es la politización de la educación. Toda acción pedagógica es un acto político, ya que la educación adapta a los educandos al mundo de la opresión o los concientiza para su liberación. Paulo Freire logra construir una crítica clara y certera a la educación bancaria y al mismo tiempo dibuja los principios de una pedagogía de la liberación. Emerge una

pedagogía de la liberación basada en el discurso de la posibilidad y la esperanza.

Si bien el pensamiento de Paulo Freire tiene contribuciones importantes que ayudan a configurar una pedagogía crítica, es importante señalar algunas críticas y puntos débiles de esta propuesta. En primer lugar, se puede considerar a la pedagogía de Paulo Freire como ingenuamente voluntarista. La relación de opresión se centra en los opresores, y el acto de liberación de la opresión en la conciencia de los oprimidos. Se deja de lado que la opresión es una relación social al margen de la voluntad y la conciencia de los agentes que la hacen posible. La opresión es una relación social producida de forma inconsciente por los propios agentes sociales, que pasa a controlarlos. El enemigo de los oprimidos no son los opresores, sino una relación social opresiva en la que generalmente los oprimidos participan de forma activa en su propia opresión. Paulo Freire deposita la responsabilidad de la emancipación en la concienciación de los oprimidos desconociendo que la opresión obedece a condiciones históricas, económicas y sociales que están fuera del alcance de la voluntad de los sujetos que la encarnan. Los cambios han de ser producto de las contradicciones de las estructuras profundas del capitalismo y no solo resultado de la voluntad de los oprimidos. El trabajo pedagógico de concienciación ha de ser útil para orientar las grandes transformaciones sociales, no para generarlas.

Por lo tanto, si la liberación no es un problema de voluntad sino de la conjunción compleja de circunstancias históricas, entonces la liberación no es un fenómeno absoluto, un estado de felicidad definido por la entelequia de los intelectuales al margen de las circunstancias históricas concretas. La libertad es relativa; siempre se está sujeto a determinadas relaciones sociales, ya sea de forma opresiva o solidaria. La libertad absoluta no existe, solo una relación compleja entre libertad y necesidad.

Si no existe la libertad como estado absoluto de la acción humana, entonces tampoco existe el sujeto como persona con completa libertad de pensamiento y acción. En lugar del sujeto habría que colocar al agente, el cual forma parte de las relaciones sociales. El sujeto y su voluntad mueren y en su lugar se debe poner a los intereses de los grupos y de las clases sociales. La historia no la hacen los sujetos, sus grandes ideas y su voluntad, sino las clases sociales, la lucha de clases y el enfrentamiento de los intereses de clase. La única posibilidad que tiene

el sujeto de existir es reconocer su muerte y renacer como proyecto colectivo.

Si se mata al sujeto y a su voluntad, sustituyéndolo por la lucha de clases, también debe morir la referencia al humanismo como una posición intelectual que no se compromete con la lucha concreta de los oprimidos. La filosofía humanista apela a la definición de la verdadera esencia humana al margen de las circunstancias históricas de los oprimidos. La pedagogía crítica debe comprometerse con la lucha concreta de las clases sociales en contra de cualquier tipo de opresión y explotación social. La filosofía humanista de Paulo Freire degenera en un falso pacifismo, defendiendo la lucha abierta y pacífica al margen de la organización clandestina y la violencia de clase. Al negar la violencia de clase, la violencia de las clases explotadas contra la violencia ejercida por las clases explotadoras se termina legitimando, con el pacifismo acrítico, el mundo de la opresión.

A pesar de la ingenuidad de la propuesta pedagógica de Paulo Freire, es un grito de dignidad y esperanza imprescindible para todos los grupos oprimidos.

2.8. Teoría de la resistencia

La teoría de la resistencia se construye como una visión dialéctica de la vida escolar en donde la contradicción y el conflicto pasan a primera escena en la comprensión de toda relación pedagógica. Dos de los principales representantes de la teoría de la resistencia son Henry Giroux y Peter McLaren. Voy a exponer algunas de sus propuestas centrales que van a pasar a formar parte de lo que he denominado como pedagogía crítica.

Habría que mencionar que Giroux fue el primer educador estadounidense que formuló de forma explícita la intención de construir una pedagogía crítica, una teoría educativa con sentido político emancipador. Juzga tanto a las teorías funcionalistas, por despolitizar a la educación, como a las teorías radicales, por delinear un posicionamiento político pesimista que elimina la posibilidad de la acción humana para convertir a las escuelas en auténticos espacios de contestación y resistencia a las relaciones opresivas de poder.

Giroux plantea que se deben rechazar a las teorías tecnocráticas que reducen la educación al dominio de teorías del aprendizaje, centradas en las capacidades cognitivas de los estudiantes. “Igualmente

importante es la necesidad de los maestros y de otros educadores de rechazar las teorías educacionales que reducen la escolarización al dominio de las teorías del aprendizaje o a formas de racionalidad tecnocrática que ignoran las preocupaciones centrales del cambio social, de las relaciones de poder y de los conflictos tanto dentro como fuera de las escuelas” (Giroux, 2003, p. 90). Estas teorías dejan de lado las relaciones de poder que vertebran los espacios escolares, así como las mediaciones ideológicas y culturales entre los procesos de escolarización y la sociedad más amplia.

Henry Giroux, en un texto clásico sobre la teoría de la resistencia titulado *Teoría y resistencia en educación* (2003), realiza un análisis detallado y metódico sobre las principales teorías radicales de la educación. Señala que las teorías de la reproducción social y cultural representadas principalmente por Bowles y Gintis (1981), Althusser (1989), Bernstein (1993), Bourdieu y Passeron (1981) “se limitan a una visión de la dominación en la que el círculo de la reproducción parece irrompible” (Giroux, 2003, p. 131). Si bien reconoce que las teorías de la reproducción han contribuido de forma importante a politizar la educación al mostrar el importante papel que juegan las escuelas en la interiorización de la ideología y la cultura dominantes, han construido una visión determinista de la dominación escolar en donde los educadores y los estudiantes son sujetos pasivos de la dominación de clase. Las teorías de la reproducción desconocen a las escuelas como espacios de mediación cultural e ideológica en donde el conflicto y la contestación son consustanciales a la vida escolar.

La teoría de la resistencia propuesta por Henry Giroux se basa en una dialéctica crítica, en donde la negatividad, la contradicción y la mediación son nociones fundamentales para complejizar la vida escolar. “Una teoría de la dialéctica crítica comienza por el rechazo de la representación oficial de la realidad. La suposición guía es que la reflexión crítica está formada de principios de negatividad, contradicción y mediación” (Giroux, 2003, pp. 92 y 93).

La negatividad es un principio teórico que supone un cuestionamiento profundo y sistemático a todo lo existente, rechazando la neutralidad y la objetividad de toda actividad educativa y cultural. “La negatividad se refiere a un completo cuestionamiento de todo lo que existe, una interrogación de esas verdades recibidas y de las prácticas sociales que no se cuestionan en las escuelas porque están ajustadas al discurso de la objetividad y la neutralidad” (Giroux, 2003, p. 93). La

negatividad es un principio teórico por el cual se reconoce de forma explícita el carácter político de toda actividad educativa.

La contradicción supone que ningún fenómeno social o natural está exento de conflicto. “El principio de contradicción está conformado por la suposición de que la naturaleza contradictoria de la realidad social, en el sentido más amplio, y la vida en la escuela en particular, invalida las instancias principales por los imperativos de la armonía social y la lógica del consenso” (Giroux, 2003, p. 93). El principio de contradicción supone que la vida en las escuelas, así como toda relación social, se basa en el conflicto y en el enfrentamiento de intereses de diferentes grupos y clases sociales.

El principio de mediación hace alusión a una representación activa de toda acción humana. “El principio de mediación señala la importancia de una intervención activa de hombres y mujeres en la producción y recepción de significados” (Giroux, 2003, p. 93). El principio de mediación niega cualquier tipo de pasividad en las relaciones humanas. Las personas son la conjugación de una multitud indeterminada de circunstancias históricas y sociales. Por lo tanto, las personas no son objetos, son actores sociales.

Dotado de la teoría de la dialéctica crítica, Giroux construye una visión compleja sobre la vida escolar en donde las relaciones opresivas de poder y los actos de resistencia son elementos constitutivos de toda mediación cultural. “Es crucial reconocer que las escuelas representan terrenos en debate en la formación de subjetividades, pero que el terreno está fuertemente cargado de la cultura dominante” (Giroux, 2003, p. 95). Si bien la teoría de la resistencia plantea que la vida escolar está vertebrada por relaciones de poder conflictivas, en donde la opresión y la contestación son elementos consustanciales de la cotidianidad, reconoce que estas relaciones de poder se inclinan fuertemente hacia la cultura dominante.

Uno de los aportes fundamentales de Henry Giroux es que logra realizar un análisis político entre las conductas de oposición y los actos de resistencia. Las conductas de oposición son prácticas que en primera instancia desafían a la cultura escolar, pero que terminan legitimando a la lógica de opresión social que las generó. Por ejemplo, cuando los educadores no planean sus clases y llegan tarde al centro de trabajo desafían las políticas de eficiencia que impone el sistema escolar, pero al mismo tiempo, al estar ausente un proyecto de educación alternativa, terminan fortaleciendo una lógica opresiva en la relación que esta-

blecen con los estudiantes. “En la medida en que las conductas de oposición supriman las contradicciones sociales y simultáneamente se fusionen –más que desafíen– la lógica de la dominación, no caerán en la categoría de resistencia sino de su opuesto, esto es en la acomodación y el conformismo” (Giroux, 2003, p. 146). En contraparte, los actos de resistencia son acciones colectivas, abiertas o latentes, que ponen en crisis las relaciones de poder opresivas y que tienen un espíritu emancipador y libertario. “En un sentido más general, creo que la resistencia tiene que ser situada en una perspectiva o racionalidad que tome la noción de emancipación como su interés guía” (Giroux, 2003, p. 145).

La teoría de la resistencia supone una serie de principios acerca de la escolarización que han sido negados tanto por la pedagogía tradicional como por las teorías de la reproducción. Primero, es necesario reconocer el carácter dialéctico de la intervención humana. La escolarización no puede ser vista como un proceso pasivo y estático de dominación, sino como un proceso conflictivo y contradictorio en donde la dominación y la contestación son partes constitutivas de las relaciones humanas. Segundo, el poder es visto como una relación social cotidiana, como expresión de una forma creativa de producción cultural enfrentada a la fuerza inmediata de la dominación. Tercero, inherente a la noción de resistencia existe un sentido de esperanza, una confianza en la mediación cultural en donde se pueden construir verdaderas experiencias de emancipación y participación democráticas. “Finalmente, se debe subrayar enérgicamente que el valor esencial de la noción de resistencia tiene que ser medido no sólo por el grado en el que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, de manera más importante, por el grado en el que contiene la posibilidad de estimular la lucha política colectiva alrededor de problemas de poder y determinación social” (Giroux, 2003, p. 148).

La teoría de la resistencia plantea una serie de principios teóricos para construir una pedagogía crítica. Es necesaria una teoría que capte de forma dialéctica la relación entre las determinantes históricas del sujeto y el sujeto como actor de la historia. Es necesaria una visión de la escuela como un espacio contradictorio, como una arena política en disputa en donde las relaciones de dominación y resistencia ocupen el primer plano. “Las escuelas producen conformaciones sociales alrededor de la explotación de clase, de género y de raza, pero al mismo tiempo contienen pluralidades contradictorias que generan posibilida-

des tanto para mediar como para contestar a las ideologías y prácticas de dominación” (Giroux, 2003, p. 153). Es necesario que la escuela y la pedagogía crítica se vinculen al problema de generar una nueva esfera pública democrática. “Es decir, la tarea de los educadores radicales debe estar organizada alrededor del establecimiento de condiciones ideológicas y materiales que capacitarían a mujeres y hombres de clases oprimidas a afirmar sus propias voces” (Giroux, 2003, p. 153).

La teoría de la resistencia retoma las principales aportaciones de las teorías de la reproducción y las emplea para construir una noción de ideología y cultura como agencias contradictorias, que lo mismo contienen elementos de dominación como posibilidades de resistencia. La teoría de la resistencia construye un discurso y una pedagogía de la posibilidad. Sin ingenuidades históricas, ni sociales, se propone una pedagogía crítica emancipadora.

Habría que señalar algunas críticas a la teoría de la resistencia. En primer lugar, aunque reconoce la importancia de la teoría psicoanalítica para estudiar con profundidad las relaciones de poder, se encuentra muy alejada de una teoría que sea capaz de mostrar los estratos más profundos de las relaciones de dominación y resistencia. En segundo lugar, la teoría de la resistencia le otorga demasiada importancia a la conciencia y a la voluntad, dejando sin criticar a las teorías humanistas y esencialistas que celebran el pacifismo y la libertad humana pero que no se comprometen con las luchas concretas de los pueblos oprimidos. En tercer lugar, la teoría de la resistencia emplea un discurso académico alejado de los intereses de los educadores latinoamericanos.

* * *

A partir de las teorías críticas de la educación que se han abordado se pueden resaltar los principios teóricos de la pedagogía crítica.

Antes que nada se debe negar a reconocer las desigualdades sociales como producto de las diferencias biológicas de las personas. Por el contrario, la pedagogía crítica sostiene que la división de la sociedad en clases sociales se debe a circunstancias históricas específicas, en donde un grupo impuso de forma violenta sus intereses a los demás grupos sociales. Las diferencias sociales son relaciones de poder construidas de forma arbitraria. Por lo tanto, el sujeto no es bueno ni malo por naturaleza: es un sujeto histórico producto de condicionantes biológicas y sociales. Su papel en la sociedad no depende de sus caracte-

rísticas biológicas o sus circunstancias sociales por separado, sino de la interacción dialéctica de ambos factores.

La pedagogía crítica reconoce que el Estado es una máquina de represión al servicio de los intereses de la clase dominante. Si bien el Estado no está exento de contradicciones, es un instrumento coercitivo e ideológico de dominación (Althusser, 1989). Por lo tanto, la educación que imparte el Estado no es políticamente neutral: tiende a adaptar de forma pasiva a los estudiantes a la sociedad establecida. Para la pedagogía crítica, el Estado y la educación institucionalizada dan forma y legitiman una sociedad opresiva.

La educación no es neutral, no está al margen de los intereses políticos de la lucha de clases. Por el contrario, la educación formal, al responder a los intereses de la clase dominante, representa la institucionalización de la violencia. Las actividades contestatarias dentro del espacio escolar deben verse como una respuesta política, como una contraviolencia en respuesta a la violencia simbólica que se ejerce en la cotidianidad de la vida escolar.

La escuela es un espacio contradictorio marcado por prácticas opresivas y por prácticas de resistencia. Todo acto de dominación genera una contestación. El poder es una actividad conflictiva, una lucha entre diferentes intereses de clase.

La pedagogía crítica denuncia el carácter opresivo del sistema escolar. El currículum escolar obligatorio pretende escolarizar el alma y la mente de los estudiantes. La certificación de la enseñanza enajena la educación. Los títulos y las calificaciones cobran mayor importancia que el aprendizaje y la realización integral de las personas. El currículum oculto es profundamente deshumanizador: se centra en la obediencia y la subordinación y destruye la imaginación y la creatividad de los seres humanos (Illich, 2006). Sin embargo, el mejor espacio para desinstitucionalizar la mente de los estudiantes son las instituciones mismas. La escuela es un espacio contradictorio, el mejor espacio para luchar y generar prácticas concretas de desescolarización.

Las prácticas dentro de los espacios escolares están permeadas fuertemente de la cultura que se impone en los espacios laborales: el sonido de la campana para entrar y salir, la jerarquía de mandos, la disciplina, son otros tantos elementos que preparan a los estudiantes para una cultura de sumisión en una futura vida laboral (Bowles y Gintis, 1981). Pero las prácticas escolares también son mediaciones culturales

activas para tomar conciencia de las relaciones opresivas y para luchar contra ellas de forma colectiva y organizada.

Las escuelas no son espacios pasivos de dominación, en donde el ojo del poder mantiene todo bajo control. La imposición de un capital cultural y la implementación de cierta autonomía relativa permite que los actores de la vida escolar participen de forma activa en su propia dominación. La vida escolar se basa en el ejercicio de la violencia simbólica en donde el poder arbitrario de quien impone las arbitrariedades culturales pasa desapercibido (Bourdieu y Passeron, 1981). Sin embargo, los actores educativos, al tomar conciencia de la violencia simbólica en la que se funda la vida escolar, pueden generar prácticas pedagógicas que desafíen de forma radical la lógica del poder y la dominación; pueden traspasar los estrechos límites de la educación institucionalizada y generar verdaderas prácticas de transformación social.

La pedagogía crítica reconoce que el capital cultural que impone la escuela se basa en un código elaborado a partir del cual se segrega a los estudiantes de las clases desfavorecidas (Bernstein, 1993). La pedagogía crítica rechaza de forma tajante cualquier tipo de sistema escolar basado en premios y castigos o en evaluaciones estandarizadas que solo favorecen a los estudiantes asiduos a la cultura dominante. La pedagogía crítica reconoce que el lenguaje es un instrumento de segregación cultural y al mismo tiempo un medio de contestación y emancipación social.

La escuela es un espacio en donde cobra forma una microfísica del poder. La escuela disciplina y normaliza. Y al mismo tiempo es un espacio para la lucha y la contestación. La escuela es una arena política en disputa (Foucault, 2009).

La escuela se basa en una pedagogía bancaria, en una relación opresiva que impide que los estudiantes se conviertan en actores de su propia historia. Los oprimidos, al responder de forma pasiva a la prescripción de los opresores, participan de forma activa en su propia opresión. Las relaciones de opresión son necrófilas: celebran la muerte, celebran la cosificación del ser humano (Freire, 1990). En contraparte, la pedagogía crítica lucha contra toda relación de opresión y lucha por la humanización de la sociedad. Los oprimidos deben tomar conciencia de sus condicionantes históricas y convertirse en actores colectivos de la historia.

La escuela es un espacio contradictorio y dialéctico, un espacio de oposición y resistencia. La pedagogía crítica estudia el contenido polí-

tico tanto las conductas de oposición como los actos de resistencia. Las conductas de oposición desafían la cultura escolar pero, en última instancia, terminan fortaleciendo a la lógica de dominación que las hizo posible. Mientras tanto, los actos de resistencia son acciones colectivas, públicas y latentes que desafían al poder, que desafían a toda relación de dominación y hacen posible la organización de la lucha por un futuro menos desalentador (Giroux, 2003). La pedagogía crítica convierte la educación, los espacios escolares, la ideología y la cultura en mediaciones políticas que dan forma tanto a prácticas opresivas como a auténticas acciones emancipadoras. La pedagogía crítica denuncia las prácticas opresivas que cobran forma al interior del espacio escolar y al mismo tiempo anuncian la construcción de un mundo basado en un auténtico acto de amor.

Conclusiones

Para concluir, es menester realizar una delimitación entre los principios teóricos de la pedagogía tradicional y la pedagogía crítica.

La pedagogía tradicional naturaliza las diferencias sociales; considera que los diferentes roles que desempeñan las personas en la sociedad corresponden a sus características biológicas. Parte del principio vitalista de que hay personas que nacen para pensar y otras que nacen para actuar. Considera que la sociedad es igual que cualquier organismo vivo cuyos elementos están diferenciados. Las relaciones de jerarquía y desigualdad son elementos naturales de la sociedad y de los seres vivos. Por lo tanto, para la pedagogía tradicional la división de la sociedad entre pobres y ricos, entre explotados y explotadores, entre oprimidos y opresores es consustancial a la naturaleza humana. La pedagogía tradicional es profundamente conservadora con la sociedad actual. Confrontada a este principio teórico, la pedagogía crítica parte del supuesto de que las desigualdades sociales son producto de las circunstancias históricas de cada grupo social. Las desigualdades sociales obedecen a una relación opresiva de poder en donde un grupo impone sus intereses de forma violenta a los demás grupos sociales. La pedagogía crítica denuncia a la sociedad existente, basada en la opresión y la explotación de clases, como un estado de barbarie en el que no siempre ha vivido la especie humana y en el que no está condenada a vivir por una eternidad. La pedagogía crítica tiene una profunda confianza en el ser humano, en la posibilidad de construir un mundo sin injusticias y sin ningún tipo de opresión social.

La pedagogía tradicional concibe al Estado como un órgano de regulación social, como una instancia que se encarga de representar los intereses generales de todas las personas que integran la sociedad. Por lo tanto, el Estado es el único que tiene la facultad para regular la educación, ya que representa los intereses de la sociedad por encima de

los intereses particulares. El Estado debe velar por el bien común y por la estabilidad social. En contraparte a esta visión, la pedagogía crítica concibe al Estado como un instrumento de dominación, como un medio institucionalizado con el cual se impone, se inculca y se legitima los intereses de la clase dominante. El Estado emplea medios tanto coercitivos como ideológicos para inculcar los intereses de la clase dominante. El Estado es un órgano a través del cual se ejerce la violencia de clase. Sin embargo, para la pedagogía crítica, aunque concibe al Estado como una máquina de dominación, también lo reconoce como un espacio en disputa, permeado por la lucha de clases, como un terreno en donde cobran forma prácticas contestatarias, como un campo de batalla permanente en donde la hegemonía siempre está sujeta a consensos frágiles y transitorios y en donde la correlación política se mantiene en desequilibrios permanentes.

La pedagogía tradicional concibe a la violencia como toda acción que atenta contra los intereses del Estado. La violencia que ejerce el Estado es una acción legítima y necesaria para salvaguardar los intereses generales de todas las personas que integran la sociedad. Por tanto, la escuela es una instancia que tiene permitido el ejercicio legítimo de la violencia, abierta o simbólica, argumentando el bien común y la estabilidad social. En contraparte, la pedagogía crítica concibe al Estado como la institucionalización de la violencia de clase, en tanto que el Estado responde a los intereses de las clases hegemónicas. Entonces, la escuela, como parte de los aparatos ideológicos del Estado, encarna la institucionalización de la violencia. Las acciones que atentan contra los intereses del Estado, contra los intereses de las clases hegemónicas, la pedagogía crítica las concibe como una respuesta política, como una contraviolencia a la violencia institucionalizada.

La pedagogía tradicional concibe al sujeto como un ser perverso por naturaleza, como un ser violento que encarna un ímpetu incontrolable por la dominación, el egoísmo y el acaparamiento insaciable de poder y riqueza. En consecuencia, la cultura en general y la educación en particular tienen la función de dominar la naturaleza perversa del ser humano y adaptarlo a la sociedad. Para la pedagogía crítica el ser humano no es bueno ni malo por naturaleza, sino que es un ser social, un producto de las circunstancias históricas y sociales en las que le tocó vivir. Pero el sujeto no solamente es un producto pasivo de la historia, también es un ser biológico, un heredero original del desarrollo filogenético de la especie humana. Para la pedagogía crítica, el sujeto

es un producto de la relación dialéctica entre lo biológico y lo social. Al tomar conciencia de sus condicionantes históricas, el sujeto puede convertirse en un actor colectivo de la historia.

La pedagogía tradicional le asigna a la educación una función adaptadora: la educación debe brindar los elementos necesarios para que las personas se puedan integrar a la sociedad. La pedagogía tradicional pone la educación al servicio de la lógica de mercado; desarrolla las competencias laborales que la clase dominante requiere para explotar a las clases trabajadoras. En contraparte, la pedagogía crítica concibe a la educación como un medio para tomar conciencia de la sociedad opresiva en la que vivimos y como una posibilidad para que las clases y grupos oprimidos actúen sobre el mundo para transformarlo.

La pedagogía tradicional intenta despolitizar toda actividad educativa; sostiene que la educación debe ser neutral, que debe mantenerse al margen de toda posición o actividad política. El carácter neutral de la educación parte del supuesto de que el Estado es un órgano de regulación social y que, por lo tanto, la educación que imparte el Estado no debe favorecer intereses de grupos particulares. La educación debe estar alejada de cualquier posición política. En cambio, para la pedagogía crítica la educación es una actividad política por naturaleza, ya que los educadores se enfrentan ante la disyuntiva de educar para que los estudiantes se adapten a la sociedad establecida o educar para que los estudiantes cuestionen el mundo en donde viven y luchen para transformarlo. La educación que imparte el Estado es una actividad política por naturaleza, tiende a defender y a legitimar los intereses de un grupo sobre los intereses de los demás grupos sociales. Por lo tanto, la pedagogía crítica reconoce el carácter político de la educación y se posiciona políticamente al lado de todos los grupos oprimidos en lucha contra cualquier tipo de injusticia y explotación social.

La pedagogía tradicional concibe a las escuelas como espacios cognitivos, como lugares en donde las generaciones adultas transmiten el conocimiento acumulado por la humanidad a las nuevas generaciones. Las escuelas son un templo del saber, al margen de cualquier conflicto político. En cambio, para la pedagogía crítica las escuelas son una arena política en disputa, un espacio social en donde entran en pugna relaciones institucionalizadas de dominación y estrategias contrainsurgentes de resistencia. Las escuelas están impregnadas de autoritarismo y poder. Se impone un currículum oculto que obliga a los

estudiantes a someterse a determinados horarios de clase, a determinados contenidos y a determinados procedimientos de evaluación. La escuela se basa en una serie de rituales antidemocráticos de poder y servilismo. Al mismo tiempo, las escuelas son espacios para la confrontación política. La cultura y la ideología son reconstruidas por educadores y estudiantes con el propósito de dar forma a estrategias de resistencia y solidaridad social contra las prácticas opresivas. Las escuelas son, al mismo tiempo, un espacio para la dominación que para generar experiencias educativas democráticas y emancipadoras.

La pedagogía tradicional legitima la función segregadora del sistema escolar proponiendo una educación credencialista basada en premios y castigos y en evaluaciones estandarizadas. Se sostiene que la escuela debe premiar a los estudiantes inteligentes y castigar a los desadaptados sociales. En cambio, la pedagogía crítica cuestiona cualquier mecanismo de segregación social; propone que la escuela sea un espacio para construir experiencias democráticas de emancipación social. La pedagogía crítica sustituye la educación autoritaria y segregadora por una educación dialógica y solidaria.

La pedagogía tradicional le concede una importancia desmedida a la acción educativa; plantea que la educación es la base para mejorar la sociedad. Igualmente, la pedagogía tradicional culpa a las educadoras y a los educadores de todos los males sociales. Los valores y las ideas son para la pedagogía tradicional el motor de la historia. En cambio, la pedagogía crítica pone a la lucha de clases como el motor de la historia. La educación (y la labor de los educadores), si bien es un elemento importante para cambiar la sociedad, es parte de un conjunto de factores económicos, políticos y sociales sin los cuales es imposible concebir cualquier transformación social importante. La pedagogía crítica parte del supuesto teórico de que la educación no es la única instancia que genera los cambios sociales, pero sí es un medio ideológico importante para orientar los cambios sociales hacia la justicia y la emancipación social. La educación no es el motor, sino la brújula de las transformaciones sociales.

La pedagogía tradicional es profundamente pesimista; termina legitimando el mundo actual basado en una sociedad opresiva, inequitativa e injusta. La pedagogía tradicional es necrófila: enaltece a la muerte, impide que los seres humanos actúen sobre sus condicionantes históricas y mutila la posibilidad de que los estudiantes se conviertan en actores de su propio destino. En contraparte, la pedagogía crítica es es-

peranzadora; confía en que los seres humanos podremos superar la barbarie del capitalismo depredador; propone que los espacios escolares se conviertan en la realización de la gran utopía en donde se denuncie cualquier tipo de opresión social y en donde se anuncie un futuro menos desalentador.

El camino de la pedagogía crítica está sembrado de esperanza para que las nuevas generaciones puedan cosechar la luz.

Bibliografía

- ALTHUSSER, L. (1989). *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1986). *La escuela capitalista* (8a. ed.). México: Siglo XXI.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- BERTALANFFY, L. (1976). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo y aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Laia.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- DURKHEIM, É. (2001). *Educación y sociología*. México: Ediciones Coyoacán.
- FOUCAULT, M. (1991). *Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (2003). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- ILICH, I. (2006). La sociedad desescolarizada. En I. Illich, *Obras reunidas I* (pp. 186-323). México: Fondo de Cultura Económica.
- LUHMANN, N. (1995). *Introducción a la teoría de sistemas*. México: Universidad Iberoamericana.
- MCLAREN, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- PARSONS, T. (1985). La educación como asignadora de roles y factor de selección social. En M. de Ibarrola, *Las dimensiones sociales de la educación* (pp. 79-90). México: El Caballito-SEP.
- SCHULTZ, T. (1985). Valor económico de la educación. Formación del capital humano, inversión y desarrollo. En M. de Ibarrola, *Las dimensiones sociales de la educación* (pp. 69-76). México: El Caballito-SEP.

Contenido

Introducción	11
Capítulo 1	
Pedagogía tradicional	
1.1. Teoría funcionalista	15
1.2. Teoría estructural-funcionalista	23
1.3. Teoría del capital humano	28
Capítulo 2	
Pedagogía crítica	
2.1. Teoría antiinstitucional	33
2.2. Teoría de la correspondencia	39
2.3. Teoría de la reproducción social	47
2.4. Teoría de la violencia simbólica	54
2.5. Teoría de la reproducción cultural	61
2.6. La microfísica del poder	68
2.7. La pedagogía de la liberación	77
2.8. Teoría de la resistencia	85
Conclusiones	93
Bibliografía	99

Esta 1a. edición de
Pedagogía tradicional y pedagogía crítica
se imprimió y encuadernó en Chihuahua, Chih.,
en el mes de enero de 2014,
en las instalaciones del
Taller de Encuadernación Ari,
con domicilio en calle Escudero n. 2304,
col. Santo Niño, Chihuahua, Chih., c.p. 31200.

Edición y producción: Martín Reyes.

