

PEDAGOGÍA CRÍTICA

- **La modernidad**
- **Las primeras críticas a la modernidad y las raíces de la Teoría Crítica**
- **El objeto de estudio de la pedagogía y algunas observaciones críticas**

Rodolfo Bórquez Bustos

trillas 

OTRO TÍTULO

Teoría de la educación

Paciano Feroso Estabáñez

Una de las principales dificultades con que tropiezan la mayoría de los estudiantes cuando se inician en el conocimiento de una ciencia, es la de encontrar bibliografía actualizada acerca de su especialidad.

De ahí el acierto de Paciano Feroso al reunir en un solo libro información relativa a las más recientes aportaciones a la ciencia de la educación, y a los conceptos de aplicación cotidiana, para conformar una obra completa de acuerdo con las necesidades del estudiante de pedagogía y educación.

A lo largo de este texto, el autor realiza un examen minucioso de las principales teorías educativas, tales como la epistemológica, la antropológica, y la empírica. Asimismo, analiza con profundo sentido crítico, la situación actual de la enseñanza.

Su valor como obra didáctica convierte a este libro en herramienta indispensable para futuros educadores y para quienes ejercen profesionalmente la importante tarea de educar.

A la Universidad Autónoma de Guerrero, mi *alma mater*, por haberme facilitado el espacio académico para realizar este trabajo de investigación.

A mi esposa y compañera Laura, por su ayuda e interés en realizar la captura de esta obra de manera paciente, entusiasta y profesional.

A mi pequeña hijita Paulina, quien con pasión, y armada de muchísima paciencia, me introdujo y enseñó el intrincado uso de la computadora, convirtiéndose en mi maestra.

PEDAGOGÍA CRÍTICA

Rodolfo Bórquez Bustos

EDITORIAL
TRILLAS

México, Argentina, España,
Colombia, Puerto Rico, Venezuela



Catalogación en la fuente

Bórquez Bustos, Rodolfo
Pedagogía crítica. -- México : Trillas, 2006 (reimp. 2012).
200 p. ; 23 cm.
Bibliografía: p. 189-192
Incluye índices
ISBN 978-968-24-7596-2

1. Educación - Filosofía. 2. Educación - Innovaciones. I. t.

D- 370.12'B246m

LC- LB1028.35'B6.5

4402

*La presentación y
disposición en conjunto de
PEDAGOGÍA CRÍTICA
son propiedad del editor.*

*Ninguna parte de esta obra puede ser
reproducida o transmitida, mediante ningún
sistema o método, electrónico o mecánico
(incluyendo el fotocopiado, la grabación
o cualquier sistema de recuperación y
almacenamiento de información),
sin consentimiento por escrito del editor*

*Derechos reservados
© 2006, Editorial Trillas, S. A. de C. V.*

*División Administrativa,
Av. Río Churubusco 385,
Col. Gral. Pedro María Anaya,
C. P. 03340, México, D. F.
Tel. 56884233, FAX 56041364*

*División Comercial,
Calzada de la Viga 1132,
C. P. 09439, México, D. F.
Tel. 56330995, FAX 56330870*

www.trillas.com.mx

 **Tienda en línea**
www.etrillas.com.mx

*Miembro de la Cámara Nacional de
la Industria Editorial
Reg. núm. 158*

*Primera edición SM
ISBN 978-968-24-7596-2
\$ (50)*

Reimpresión, 2012

*Impreso en México
Printed in Mexico*

*Se imprimió en
Programas Educativos,
S. A. de C. V.*

B 105 TW

Índice de contenido

Introducción	7
Cap. 1. La modernidad	13
Primer acercamiento a la modernidad, 13. Antecedentes generales de la Ilustración, 16. La Ilustración y la ciencia, 18. Pensadores destacados de la Ilustración, 20.	
Cap. 2. Las primeras críticas a la modernidad y las raíces de la Teoría Crítica	31
Una primera explicación, 31. Las críticas a la modernidad, 32. Rousseau y la crítica a la idea de progreso, 33. La crítica liberal de Alexis de Tocqueville, 36. Marx y la crítica al capitalismo, 38. Weber y la crítica a la sociedad racional moderna, 42. Friedrich Nietzsche y su crítica a la razón moderna, 47.	
Cap. 3. La Escuela de Frankfurt y el origen de la Teoría Crítica	53
¿Qué crítica la Teoría Crítica actualmente?, 53. Antecedentes de la Escuela de Frankfurt (primera generación), 55. La segunda generación de la Escuela de Frankfurt vinculada con la Teoría Crítica, 67. La tercera generación vinculada con la Teoría Crítica, 80.	
Cap. 4. El objeto de estudio de la pedagogía y algunas observaciones críticas	83
Acercamiento al objeto de estudio de la pedagogía, 83. Pedagogía y educación, 85. Acercamiento al concepto de educación, 88. Los distintos sentidos del concepto de educación, 89. Características sustantivas de la educación, 92. La pedagogía como disciplina, desde una visión crítica, 93.	

Cap. 5. La pedagogía crítica	103
Principales corrientes actuales de la pedagogía crítica, 103. Antonio Gramsci (1891-1937), 106. Louis Althusser (1918-1990), teórico de la reproducción, 111. La aplicación práctica del modelo reproductor crítico, 115. La fundamentación teórica de Pierre Bourdieu (1930-2002) y su análisis sobre el sistema escolar, 117. Baudelot y Establet: las dos redes escolares, 124. Bowles y Gintis, 126. Basil Bernstein (1924-2000): el sistema educativo y la reproducción social y cultural, 129.	
Cap. 6. La versión comunicativa y de la resistencia radical de la pedagogía crítica	135
El clima intelectual en que se genera la segunda pedagogía crítica, 135. Antecedentes de la teoría de la resistencia, 143. Paulo Freire (1921-1997), pedagogo universal de los oprimidos, 144. Paul Willis y la resistencia de "los colegas", 153. La resistencia y el poder en Michael Apple, 157. Crítica y propuesta crítica de Henry Giroux, 164.	
Conclusiones	181
Apéndice	187
Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, de 1789, 187.	
Bibliografía	189
Índice onomástico	193
Índice analítico	195



Introducción

Uno de los principales objetivos de este texto, es contribuir teóricamente a descubrir el largo camino que ha tenido que recorrer la teoría social crítica, frente a los paradigmas conservadores que postulan el mantenimiento del orden y del poder dominante. En este recorrido, observamos que la propuesta central de la teoría social crítica ha sido criticar a la modernidad, y recuperar los aspectos emancipadores de su discurso, entendiendo esta posibilidad como tipos ideales, en el sentido weberiano. Por tal motivo fue necesario examinar los principales planteamientos de la modernidad, y al mismo tiempo considerar la crítica formulada por diversos pensadores, muchos de los cuales concluyen que es factible recuperar, reimaginar y reinventar el proyecto de la modernidad, con el fin de reconstruir un sociedad más justa, libre, solidaria y democrática.

Otro objetivo que persigue este texto, es analizar el vínculo existente entre la Teoría Crítica –instituida por la Escuela de Frankfurt–, y la pedagogía crítica; como podremos observar, esta última tiene como propósito primordial, analizar cómo se reproduce el sistema dominante y de qué manera se puede ligar la lucha de resistencia contrahegemónica que se da en la escuela, con las que se desarrollan a nivel de la sociedad global. En este sentido, veremos que la importancia de la Teoría Crítica, en tanto que el fundamento de la emancipación del ser humano, radica en haber planteado justamente una posibilidad o un camino en la búsqueda de la libertad, la solidaridad y la justicia social, frente a la opresión que imprime actualmente el modelo globalizador dominante, sustentado en políticas conservadoras y neoliberales.

En efecto, frente al vacío que propone el nihilismo posmodernista, asociado con la pérdida del sentido de la vida, algunos autores –apoyándose en la teoría social crítica y en la pedagogía crítica radical–, afirman que es posible recuperar los aspectos emancipadores del proyecto de la modernidad. Se considera que este aspecto constituye el principal vínculo entre la modernidad, sus críticos y la pedagogía crítica.

El presente texto puede parecer exclusivamente teórico; sin embargo en última instancia pretende, esencialmente, contribuir a la comprensión del mundo moderno con sus distintas contradicciones, y demostrar que es posible luchar por combatir las injusticias y construir una sociedad más igualitaria, democrática y libre en el mundo actual, donde no cesa de aumentar el número de marginados que carecen de los derechos humanos más elementales.

En esta obra se verá que, metodológicamente, la teoría y la pedagogía crítica proceden de manera multidisciplinaria, es decir, conjugan diversas tradiciones teóricas teniendo como fin último la construcción de un paradigma que cuestione los aspectos irracionales de la modernidad y que al mismo tiempo le permita recuperar sus aspectos liberadores y progresistas.

En estos términos, los teóricos críticos toman partido a favor de los oprimidos, donde se considera a los trabajadores explotados, a las mujeres, a las etnias, a los emigrantes, etc. Es decir, hacen juicios de valor, criticando de este modo la idea positivista de ser neutrales frente a cualquier objeto de estudio. Por tal razón, para los pedagogos críticos radicales *educar* no es instruir “imparcialmente”, como lo sostienen las corrientes positivistas, sino que el fin último es politizar los procesos educativos, es decir, que el educando logre convertirse en educador de sí mismo y que, al mismo tiempo, tome conciencia de que la lucha que libra en la escuela por su emancipación debe estar unida a la lucha por la emancipación de todos los oprimidos que se encuentran insertos en la sociedad global.

En general, este libro describe las principales características de la modernidad, la crítica que hace de esta época histórica la teoría social crítica, y la vinculación que existe entre este paradigma y la pedagogía crítica.

Concretamente, en el capítulo 1 se realiza un primer acercamiento a la modernidad, vinculando este fenómeno de racionalización de las sociedades europeas con la Ilustración; se dan a conocer los postulados científicos y optimistas de algunos de los principales enciclopedistas, que visualizaron el proyecto de la modernidad como una nueva forma de conocimiento objetivo, que acabó cuestionando y dejando al descubierto los límites del pensamiento religioso dominante, y que abrió las puertas al reconocimiento de los derechos fundamentales de los seres humanos en el mundo. Por esta razón, se considera que la modernidad constituye un ideal universal, a pesar de haber nacido y desarrollado inicialmente solamente en Europa. Sin embargo, esta etapa histórica que planteaba como fundamento el constante progreso científico, técnico, ético y moral de la sociedad, por diversas razones (donde debe destacarse principalmente la modernización económica capitalista) no logró la realización efectiva de la emancipación universal del ser humano, pero continúa siendo un tipo ideal –en el sentido weberiano– posible de alcanzar, según algunos científicistas sociales críticos.

En el capítulo 2 se analizan las diversas críticas que algunos pensadores clásicos hacen a la modernidad. Se destaca primeramente la reflexión político-filosófica de Rousseau, quien pensaba que la razón científica no traería a

la par el progreso, ya que ésta conducía a la decadencia de las costumbres, y de la fe, minaba la reverencia, anteponeía la prudencia a la intuición moral, y alentaba el desarrollo de desigualdades sociales. Este último aspecto, contribuía a impulsar un orden político contrario a los intereses de la sociedad civil. Rousseau considera que la única posibilidad de progresar (vale decir socavar la excesiva diferenciación social), es instaurando un contrapeso –un Estado–, donde se plasme la voluntad general, que consiste en que la soberanía recaiga en los ciudadanos y no en una autoridad superior. Para el filósofo ginebrino, sólo a partir de estos preceptos es factible fundar un orden social más equitativo, y fomentar la libertad natural en cada individuo.

Desde una postura liberal, Alexis de Tocqueville (1805-1859) critica a la modernidad porque piensa que, al permitir la igualdad de condiciones, se estimula al mismo tiempo el ascenso de las masas, muchedumbres que éste considera como ignorantes, y fácilmente manipulables, lo que podría provocar que cualquier dictador tome el poder y cometa todo tipo de excesos. Para que esto no suceda, Tocqueville propone un modelo jurídico, basado en el federalismo y en una correcta división de poderes, todo ello sustentado en la difusión de valores morales que estimulen el orden social.

Por su parte, para Karl Marx (1818-1883) la modernidad estimuló y desarrolló extraordinariamente las fuerzas productivas, lo que permitió un gran progreso a nivel técnico y económico, que sólo favoreció a una clase social minoritaria: la burguesía; las grandes mayorías –dice– son las que van a producir dicha riqueza gracias a la explotación que se ejerce sobre ellas. Marx sostiene que, para recuperar los principios genuinos que dieron origen al proyecto de la modernidad (libertad, solidaridad, igualdad social), es necesario que los explotados tomen el poder a través de la revolución, y que construyan una sociedad más libre, justa y fraterna.

Max Weber (1864-1920) afirma que la modernidad creó las condiciones para el desarrollo de un capitalismo racional, fundado en un principio ordenador y clasificador de las cosas y de la vida misma. Este uso instrumental de la razón provocó un gran auge económico y tecnológico, pero al mismo tiempo indujo al abandono del *ethos* liberador implícito en el discurso de la modernidad. En consecuencia, los individuos quedaron atrapados en una “jaula de hierro”, de la que no pueden liberarse.

Desde la filosofía, Friedrich Nietzsche (1844-1900) critica no sólo a la modernidad, sino a la cultura y a la civilización moderna en general, y argumenta que el espíritu apolíneo, caracterizado por la medida, el orden racionalista y el dominio de las pasiones, se ha impuesto al espíritu dionisiaco, que encarna lo primitivo, la pasión vital, la intuición y el impulso creador. Al ser sometida nuestra cultura occidental a la razón y certeza del espíritu apolíneo, por sobre la sensibilidad de la intuición, la vida humana declina, ya que ésta depende también de los instintos. Siendo la voluntad de poder el instinto básico, éste se alcanzará solamente cuando se abandone la visión de temporalidad entendida como progreso –perspectiva promovida por la modernidad

y el cristianismo—, y se opte por la idea del eterno retorno, que consiste en reivindicar el instante convirtiéndolo en eterno. El filósofo alemán sostiene que el único que puede realizar este cometido es el superhombre, debido a la capacidad que posee para vivir en el caos de las fuerzas que eternamente retornan hacia sí mismas, encontrando así la finalidad sin fin.

En el capítulo 3 se revisan las críticas que hacen las tres generaciones de la Escuela de Frankfurt al mundo moderno del siglo xx. En oposición a la teoría tradicional, los pensadores de esta corriente desarrollaron una teoría crítica sustentada en una actividad científica multidisciplinaria, construida con base en la crítica de la sociedad moderna, del positivismo, de la sociología burguesa, de la cultura de masas y de ciertos aspectos de la propuesta marxista.

Las principales observaciones de la primera generación, se basan en el análisis y crítica del capitalismo tardío, cuya expresión política más brutal fueron los regímenes totalitarios como el nazismo y el fascismo. Posteriormente, sus miembros desplegaron una profunda crítica a la sociedad de masas, particularmente a las formas modernas de dominación ejercida por la industria cultural.

La segunda generación critica el Estado de Bienestar y posindustrial, donde se plantea que el Estado de Derecho y las instituciones democráticas pueden ponerle límite a la brutalidad del capitalismo, con la condición de que —como lo señala Habermas— en el mundo de la vida se logre una racionalidad comunicativa.

La tercera generación critica el capitalismo global, y su planteamiento consiste en explicar la capacidad que poseen los sujetos colectivos, para extender la democracia, entendiendo ésta como la mejor forma de vida y de gobierno.

En el capítulo 4 se analiza el objeto de estudio de la pedagogía desde una postura crítica. Para ello, primeramente hicimos una distinción epistémica y metodológica del concepto de educación y de pedagogía, posteriormente vinculamos a la pedagogía con la modernidad, para finalmente estudiar la *pedagogía desde una visión crítica*, la cual sostiene que, en todo proceso educativo, educador y educando se condensan, y que ambos deben aprender, descubrir e incorporar el valor que todo bien cultural encierra, y usarlo críticamente. Asimismo sustenta que la aspiración última de todo proceso educativo debe consistir en que cada alumno logre realizar una actividad intencional y se convierta en educador de sí mismo; es decir, que se autoeduce, superando de esta manera la heteroeducación, en la que el profesor le da la dirección intencional a la enseñanza, y el educando acepta ser formado.

En el capítulo 5 se comparan y estudian los distintos modelos pedagógicos críticos conocidos como *reproduccionistas*, cuyo gran mérito fue haber analizado la problemática de la escuela no sólo en sus relaciones internas, sino también en las conexiones que mantiene el sistema escolar con la sociedad ampliada. Las escuelas reproducen las relaciones que se dan tanto con la sociedad desigual, como con el poder. En este paradigma se sostiene que a través de la ideología y la cultura, los centros educativos se convierten en

instituciones legitimadoras del orden establecido y, como resultado, a los alumnos se les enseña a integrarse pasivamente a la sociedad.

Las teorías reproduccionistas se fundamentan en un determinismo unilateral, sustentado en una visión demasiado simplista, puesto que en el proceso de reproducción se excluye todo tipo de contradicción y de resistencia contrahegemónica. En este razonamiento, los sectores subordinados aparecen como receptores pasivos frente a la ideología dominante.

En el sexto y último capítulo se analiza la versión comunicativa y de la resistencia de la pedagogía crítica radical; al mismo tiempo se hace una crítica al empirismo lógico-filosófico de origen positivista, como lo es el estructuralismo y el posestructuralismo reproduccionista. Se verá cómo los representantes de este paradigma proponen un modelo teórico novedoso y sugerente de resistencia a la dominación a nivel de la sociedad global-desigual, donde se destaca la educación ciudadana como alternativa a la reproducción social que ejercen los sectores dominantes.

La pedagogía comunicativa crítica-radical de la resistencia señala que no existe un poder cuya extensión se imponga de modo monolítico en toda la sociedad. Más bien, los grupos sociales oprimidos (como los trabajadores, la minorías étnicas, las mujeres, los emigrantes, etc.), poseen la capacidad y la fuerza para resistir a los sectores dominantes. En efecto, esta teoría afirma que, si bien es cierto que la escuela reproduce una sociedad desigual, los agentes que participan en el sistema escolar, cuando se enfrentan a los mensajes ideológicos vehiculados por los grupos dominantes, aunque pueden aceptarlos también poseen la capacidad de respuesta o contestación cultural y política, ya que la reproducción implícitamente engendra la contradicción; es decir, siempre estará abierta la posibilidad de la lucha contrahegemónica de resistencia. A partir de esta argumentación, este modelo teórico –cuyo representante más ilustre es Henry Giroux– considera a las escuelas como esferas públicas democráticas, cuya principal función consiste en educar para la acción transformadora de la sociedad global. Por tanto, este paradigma no se limita solamente al quehacer suscrito a las actividades escolares, sino que su propuesta incluye un proyecto global emancipatorio de toda la sociedad.

Hoy día, la modernidad se manifiesta esencialmente bajo la forma de modernización capitalista global, y busca como propósito fundamental reproducir un sistema neoliberal deshumanizante de dominación. Sin embargo –aprobandos los postulados de la teoría pedagógica crítica de la resistencia comunicativa radical–, también sostenemos que el mundo de la vida posee los elementos necesarios para resistir a cualquier forma de dominación por diversos medios, entre los cuales destacan, principalmente las esferas públicas contrahegemónicas. En este nivel destaca la lucha por la educación ciudadana en las escuelas, cuyo propósito es rescatar los objetivos y valores bondadosos que dieron origen al proyecto de la modernidad.



La modernidad

PRIMER ACERCAMIENTO A LA MODERNIDAD

Antes de explicar lo que se entiende por teoría y pedagogía crítica, se analizarán algunos aspectos de la llamada Edad Moderna o modernidad, debido a que tanto la teoría como la pedagogía crítica son críticas con respecto a esta época histórica. Es decir, los pensadores críticos tienen como punto de discusión y referencia obligada el origen, desarrollo, resultados y consecuencias que ha arrojado este periodo de la historia que para algunos ya ha terminado, y para otros aún constituye una época presente.

Para su estudio, la historia se ha dividido cronológicamente en Antigüedad, Edad Media y Edad Moderna. A esta última se le conoce también como Época Moderna o modernidad.

Pero, ¿qué es la modernidad?, ¿qué periodo abarca?, ¿cuáles son sus postulados?, ¿con qué objetivos nace?

En realidad, no existe un acuerdo unánime entre los científicos sociales con respecto a la etapa o periodo en que se inicia este lapso histórico que cubre la modernidad.

Algunos consideran que el mundo moderno comienza cuando Gutenberg (1400-1468) inventó la imprenta en 1436, ya que gracias a ésta fue posible producir, extender, reproducir y masificar paulatinamente el conocimiento a través de escritos. Gracias a la imprenta se editaron libros y circularon hojas, periódicos y panfletos. A mediados del siglo XVI comenzaron a publicarse boletines periódicos, y desde principios del siglo XVII ya aparecían con cier-

ta regularidad. La mayoría de las imprentas se concentraron en los centros comerciales más importantes de Europa. Además, este periodo coincide con el desarrollo de fenómenos importantes como son: el inicio de las primeras formas tanto de producción como de comercialización capitalista, y con el nacimiento del Estado-nación.

Sin embargo, otros estudiosos consideran que el mundo moderno inicia con la navegación y el descubrimiento de las grandes rutas marítimas, que trajo como consecuencia el encuentro de dos culturas: el llamado "Descubrimiento de América", en 1492. Este acontecimiento hizo pensar a muchos autores que Europa llevaba la "civilización" a un continente que aún vivía en una etapa comunitaria primitiva.

Igualmente se ha dicho que la época moderna se inaugura con la Reforma protestante de Lutero en 1520, el desarrollo del pensamiento científico durante el siglo xvii, la Revolución Francesa de 1789, o la Independencia de Estados Unidos de América en 1791.

Cada uno de los sucesos mencionados fueron históricamente importantes, y de una manera u otra marcó un hito. Por ello, es difícil señalar cuál o cuáles han sido el o los más relevantes como para afirmar que determinaron el inicio de la Edad Moderna. Sin embargo, la mayoría de los estudiosos del tema coinciden en señalar que la modernidad comienza a forjarse a partir de tres grandes acontecimientos de trascendencia histórica: el descubrimiento de América, el Renacimiento y la Reforma; estos tres hechos se producen en torno a 1500.¹ Quienes defienden esta postura afirman, por otro lado, que la Edad Moderna se abre o gesta definitivamente gracias a la producción intelectual de la Ilustración y se concreta con la Revolución Francesa y la difusión de los principios que la inspiraron.

A partir de esta aproximación, puede plantearse una primera definición "cronológica y geográfica" de **modernidad**: este fenómeno se inicia con el resultado de un proceso histórico, por el cual atravesaron las sociedades europeas occidentales desde el comienzo del siglo xvi hasta fines del siglo xviii. El resultado de este proceso fue lo que el sociólogo alemán Max Weber, en su estudio sobre sociología de la religión, llamó *la racionalización de la sociedad*.

El principal rasgo de la modernidad fue que, durante el siglo xviii, los pensadores de la Ilustración pusieron en tela de juicio todas las formas de conocimiento que estuvieran sustentadas en principios religiosos, y afirmaron que existen otras formas más certeras de acceder a un verdadero conocimiento; así, depositaron toda su fe en la razón científica, y al mismo tiempo unieron los principios de libertad, secularismo y filantropía, proponiendo un programa universal-cosmopolita.

Por tal motivo, la modernidad reemplaza a Dios por el conocimiento científico, y propone que las creencias religiosas se practiquen en el seno de la

¹ Jürgen Habermas, *El discurso filosófico de la modernidad*, Taurus, Argentina, 1989, p. 15.

vida privada. En efecto, se debía hacer tabla rasa con el pasado y, así, los seres humanos quedarían liberados de los grandes males heredados por las sociedades religiosas, entre los que se encuentran, principalmente, el uso de medios irracionales, la ignorancia, las desigualdades y la carencia de libertad. Como Max Weber señala, este proceso de desencanto provocó el desmoronamiento de las imágenes religiosas, y el nacimiento de una cultura profana; esto —dice Weber— implicó una secularización de toda forma de intelectualización del espíritu religioso (es decir, se rompe con dicho espíritu).

El pensamiento weberiano se desarrollará con más detalle en el capítulo 2; por ahora, en este acercamiento sólo queda reafirmar la tesis del sociólogo alemán Jürgen Habermas (n. 1929), quien identifica a la modernidad con la Ilustración, puesto que en el desarrollo histórico de la modernidad puede observarse un sentido de un proyecto, que es el propio proyecto de la Ilustración. Habermas sostiene que el proyecto de la modernidad formulado en el siglo XVIII por los filósofos de la Ilustración consistió en hacer un gran esfuerzo para desarrollar la ciencia objetiva, una moralidad, leyes universales y un arte autónomo acorde con su lógica interna.²

En este contexto, el filósofo alemán Immanuel Kant (1724-1804) hace un ferviente llamado a usar la razón, exclamando ¡*Sapere aude!*, es decir, “ten el valor de servirte de tu propia razón”. En esta frase Kant le está dando sentido concreto al proyecto de la Ilustración, motivo por el cual ha sido considerado como uno de los principales inspiradores del iluminismo. Aquello anunciado por Kant, como la certeza de la razón que se despliega en la historia, llega a su cumbre con Friedrich Hegel (1770-1831), quien señala que la astucia de la razón había permitido que la Ilustración fuera una certeza histórica, y que la distinción entre lo real y lo racional se había suprimido.

En efecto, tanto Kant y Hegel como, posteriormente, Karl Marx, compartieron la idea de que la raíz del mal que aquejaba al ser humano se encuentra en que éste ignora el funcionamiento del mundo, y que es posible descubrir los dones teóricos y sensibles del mundo sólo si se logra comprender certeramente sus fundamentos. Entre dicho objetivo y el hombre se ha tejido un producto intelectual construido por el propio ser humano, conocido como mito. Para estos tres grandes pensadores el mito ha puesto un muro de contención que impide a la ciencia indagar certeramente acerca de la naturaleza del mundo. Sin embargo, debido a su propia esencia, la ciencia posee un poder propio que, a la larga, terminará disipando progresivamente el mito. En la medida en que la razón y la ciencia lograron imponerse como la manera certera de comprender el mundo, se abrió una nueva etapa histórica conocida como Edad Moderna o modernidad que, como se mencionó, inicia en Europa. Pero, ¿qué sucedió en Europa para que se diera este movimiento tan importante?

²Jürgen Habermas, en Hal Foster, *La postmodernidad*, Kairós, Barcelona, 1985, p. 87.

ANTECEDENTES GENERALES DE LA ILUSTRACIÓN

Uno de los factores más relevantes que permitió el desarrollo de la Ilustración como proyecto de la modernidad fue el ascenso económico de la burguesía. ¿Cómo sucedió este acontecimiento?

A partir del siglo xvii el comercio se intensificó, extendiéndose primero en las ciudades del norte de Italia, después en Holanda e Inglaterra y, finalmente, en Francia. Posteriormente el comercio se amplió por toda Europa. El descubrimiento de América y los enlaces marítimos con Asia serán los primeros intentos por crear un mercado económico-comercial a nivel mundial.

La extensión y la explotación de las riquezas de América Latina permitieron el desarrollo de una burguesía mercantil, que generó una importante acumulación de capitales, que desempeñaron un papel decisivo en el proceso de creación y afianzamiento industrial en Europa.

Durante la Edad Media la agricultura local ocupaba un lugar predominante, y la nobleza feudal era quien disponía del suelo, dominando así al campesino, quien carecía de toda libertad. Por otro lado, en las ciudades los artesanos y comerciantes trabajaban principalmente para el mercado local y se organizaban en gremios, liberándose así, paulatinamente, de la tutela de los terratenientes.

Gracias a la acumulación de capitales de la naciente burguesía de las ciudades y al desarrollo acumulado del comercio y de las profesiones artesanales se pudo establecer una pequeña producción mercantil, cuyo proceso consistió en que los comerciantes les vendían la materia prima a los artesanos, quienes trabajaban en su domicilio. Los mismos comerciantes compraban los productos elaborados por los artesanos y los vendían en el mercado. Debido a su capacidad económica, los comerciantes podían fijar ventajosamente tanto el precio de la materia prima como el precio de la mercancía. Esta forma de organización económica casera constituyó el modelo dominante de producción no agraria en Europa entre los siglos xvi y xviii, y provocó que los pequeños productores de mercancías perdieran el control sobre sus productos y sus medios de producción.

Una segunda forma de producción económica, que se gestó a partir del siglo xvi, fue la manufactura, donde un propietario concentraba en su taller artesanos y trabajadores no especializados, que laboraban a cambio de un salario. Anteriormente, el que producía una mercancía también era dueño de los medios de producción y del producto de su trabajo. Después, el producto se convertirá en capital, y por tanto, en un medio para obtener dinero. Asimismo, el trabajo se compraba como cualquier mercancía.

Poco a poco se empieza a gestar una pujante burguesía que, debido a sus intereses, se separa paulatinamente de la pequeña burguesía integrada por artesanos y pequeños comerciantes. Lo que le dará la fuerza a la ascendente burguesía será que no consume lo que gana, sino que lo vuelve a in-

vertir para incrementar la producción, lo cual provoca como consecuencia, un aumento –hasta entonces desconocido– de las fuerzas productivas. Este proceso es lo que fundamentalmente va a distinguir al capitalismo de todas las sociedades preburguesas.

Dado que el naciente modelo económico burgués no era compatible con el régimen feudal, éste tenía que ser modificado por un nuevo orden jurídico que contemplara la racionalización administrativa, ya que la hacienda económica capitalista debía tener la seguridad de ser regulada y administrada de acuerdo con principios calculables. Los historiadores de la estadística sitúan entre 1650 y 1660, el nacimiento del cálculo de probabilidades, definido como el procedimiento que tiende a establecer la racionalidad de distintas opciones en ciertas situaciones de incertidumbre.³

Por otra parte, paulatinamente se introdujeron nuevas normas jurídicas inspiradas en el derecho racional romano, formuladas por escrito, claramente conceptualizadas y aplicables por igual a todos. Así sucedió con el derecho general prusiano en 1794, el *Código civil francés* de 1804, o el *Código general austriaco* de 1811.

Fueron las monarquías absolutistas las que, desde su origen, impulsaron y aplicaron un derecho racional, y una serie de medidas que favorecieron el progreso económico, político y social de la burguesía ascendente. En efecto, a partir del siglo xv se descentralizaron las funciones estatales que antes habían estado dispersas. Se conformaron ejércitos permanentes, aparatos burocráticos jerarquizados, lo que favoreció el intercambio de mercancía y de noticias. De hecho, en el siglo xvii se inicia la organización estatal del sistema postal y de noticias, que antes funcionaba en forma privada. François Michel Louvois (1639-1691), ministro del rey Luis XIV, diseñó y aplicó un modelo administrativo del correo francés entre 1668 y 1691, y, al mismo tiempo, transformó el sistema militar tradicional al crear un ejército moderno, remplazando las tropas improvisadas por una milicia regular, disciplinada y permanente. Por su parte, el correo privado en Inglaterra se suprimió en 1635, dejando esta función al Estado.

Durante el siglo xvii se crean en Europa cuerpos de ingenieros y geógrafos que van a inventariar y diseñar vías de comunicación tanto acuáticas como terrestres. Esto facilitará la distribución postal, la movilización estratégica de tropas durante las guerras y el intercambio comercial. En ese entonces, la navegación fluvial representaba un ahorro hasta de 25 veces respecto al transporte terrestre.⁴

Por otra parte, para hacer túneles o mermar rocas con el fin de construir caminos se utilizó la pólvora de cañón. Para la construcción de estas obras se recurrió a un sistema de *corveas*, que consistía en exigir a los campesinos trabajo forzado no remunerado (todo ello para que, finalmente, dichos cami-

³ Armand Mattelart, *La invención de la comunicación*, Siglo XXI, México, 1995, pp. 39-40.

⁴ *Op. cit.*, p. 23.

nos formaran parte del patrimonio del Rey). En esta época se destacó el trabajo de Sébastien Le Prestre, marqués de Vauban (1633-1707), quien fungió como Comisario de Fortificaciones y Mariscal de Francia, confeccionó mapas geográficos y construyó puentes, caminos y vías de navegación, obras que fueron de enorme importancia para el comercio. Además, en 1686 Le Prestre elaboró una metodología de censo de población y reevaluó el sistema impositivo, proponiendo que cada uno debía pagar en proporción a su renta y evitar de esta manera que la carga recayese mayoritariamente sobre el pueblo. Este ilustre francés se interesó y escribió también sobre táctica y estrategia de la guerra, lo que muchas veces ayudó a los franceses a romper con cercos militares durante las guerras en que se vieron involucrados.

Para los intereses de la burguesía ascendente, una de las grandes contribuciones de Sébastien Le Prestre, fue haber escrito un *Manual de instrucciones para el trabajo*, en el cual proponía una hoja de ruta que debía cumplir cada trabajador a fin de evitar el vagabundeo; además, introdujo el trabajo cronometrado. De esta manera, 200 años antes de que lo propusiera el ingeniero Taylor, ya existía en Francia una incipiente organización científica o racionalizada del trabajo.

Como pudo observarse, el Estado absolutista favoreció enormemente la expansión económica capitalista, ya que sentó las bases tanto sociales como de infraestructura para que se ampliara el comercio y la industria. Por su parte, también los grandes ejércitos que participaban en distintas guerras, así como las necesidades suntuarias del Rey, de su corte y los lujos de la nobleza, constituyeron factores importantes que estimularon el crecimiento de las ramas de la industria textil, siderúrgica y del comercio de alimentos.

En síntesis, con su política mercantilista, el absolutismo impulsó el nacimiento del capitalismo y el ascenso de la burguesía. Sin embargo, esto no bastaba. Fue el orden social injusto y la inequidad en la distribución del poder político, lo que determinó que la burguesía se planteara acabar con el régimen absolutista, para lo cual fue necesario una ofensiva intelectual —que sería elaborada por los enciclopedistas a lo largo del periodo conocido como la Ilustración— y una ofensiva política, la cual quedará plasmada por las revoluciones burguesas, que tendrán como símbolo la gran Revolución Francesa de 1789.

LA ILUSTRACIÓN Y LA CIENCIA

La Ilustración fue un movimiento intelectual fundamentado en el empirismo y el racionalismo durante el siglo xvii, y en la visión liberadora del Renacimiento, perspectiva que se afianzará en el siglo xviii, cuyo fin último fue, como lo dijo el filósofo Immanuel Kant, “liberar al ser humano de su culpable incapacidad”.

Formalmente, la época de la Ilustración abarca desde los últimos decenios del siglo xvii, hasta finales del siglo xviii. La Ilustración, también conocida

como Iluminismo o Siglo de las Luces, planteó una serie de ideas universales con el fin de liberar al hombre de las distintas formas en que se encontraba sometido, abordando problemas con respecto a Dios, la razón, el quehacer científico, el arte, la filosofía, la política y la relación entre el hombre y la naturaleza.

La idea central que guía a los hombres de la Ilustración fue su fe cartesiana en el poder de la razón. Pensaban que solamente a través de principios racionales, era posible reorganizar la sociedad.

En efecto, fue por medio de la razón que se habían logrado grandes avances científicos. Por ejemplo, en 1628 el médico inglés William Harvey (1578-1657) descubrió los mecanismos de la circulación sanguínea mayor y, al mismo tiempo, hizo una descripción detallada de los movimientos del corazón.

Entre 1590 y 1600, el artesano óptico Zacharias Janssen (1580-1638) experimenta con distintas lentes y descubre por casualidad el microscopio. A lo largo del siglo XVII este instrumento es perfeccionado y muchos científicos lo utilizan para observar diversos fenómenos, convirtiéndolo así en una poderosa herramienta científica. El inglés Robert Hooke (1635-1702) descubre células muertas y elabora la obra *Micrographia*, en la que describe y dibuja una serie de fenómenos percibidos por medio del microscopio. Por su parte, el italiano Marcello Malpighi (1628-1694) es el primero en observar células vivas; él logra ver los vasos capilares en el ala de un murciélago y funda, a mediados del siglo XVII, la anatomía microscópica, sentando las bases de la anatomía vegetal. Asimismo, el holandés Antony van Leeuwenhoek (1632-1723) estudia la microfauna que se encuentra en aguas estancadas, observa por primera vez los glóbulos rojos y descubre que el semen está compuesto por millones de minúsculos espermatozoides.

Por su parte, Nicolás Copérnico (1473-1543) provocó una revolución no sólo en la astronomía, sino en toda la ciencia. En su obra *Revoluciones de las órbitas celestes*, escrita en 1530 y publicada en 1543, Copérnico señala que el Sol ocupa el centro del cosmos, derrumbando así el dogma escolástico del geocentrismo, según el cual la Tierra era el centro del Universo. Esta crítica continúa con Johann Kepler (1571-1630), quien en 1611 creó un anteojo astronómico. Este científico enunció las tres leyes básicas del movimiento planetario, publicó en 1596 *Misterios cosmográficos* y fue precursor de la teoría de la gravitación universal.

A inicios del siglo XVII, Galileo Galilei (1564-1642) inventó el telescopio. Sus observaciones fueron publicadas en 1610 en el texto *Mensajero de las estrellas*, donde ratificó la teoría copernicana. Sus obras, principalmente *Diálogos sobre los dos máximos sistemas del mundo, tolomeico y copernicano*, iban en contra de ciertos principios defendidos por la Iglesia, lo que provocó la ira de ésta y la prohibición tanto de sus obras como las de Copérnico. El tribunal de la Santa Inquisición condenó e impidió a Galileo continuar con sus trabajos de investigación, obligándolo a renunciar a sus opiniones científicas, exigiéndole adherirse a la ortodoxa religiosa. Se dice que Galileo, al concluir su abjuración, murmuró: "*Eppur, si muove*" ("Y a pesar de todo, se mueve"), aludiendo al desplazamiento que ejecuta la Tierra alrededor del Sol.

Finalmente, en 1687 Isaac Newton (1642-1727) hizo una síntesis teórica en su obra *Principios matemáticos de la filosofía natural*, enunciando una visión coherente de un Universo homogéneo e infinito, y confirmó la ley de la gravitación universal ya estudiada por Galileo Galilei y Johann Kepler. Su sistema está basado en leyes racionales, que las hará extensivas a la naturaleza. Su pensamiento provocó un gran impacto, a tal grado que, por su importancia, históricamente se habla de una revolución newtoniana.

En general, todos estos pensadores consideraban al Universo como una realidad dinámica, sometida a leyes que la razón podría comprender y desentrañar, criticando de esta forma la creencia de que Dios es el creador de las leyes del Universo, y que lo dirige desde la sombra sin intervenir directamente.

Este postulado, hizo que los pensadores de la Ilustración depositaran toda su confianza en la razón humana para alcanzar el progreso de la humanidad, desconfiando y rechazando todo tipo de interpretación divina del mundo. De hecho, el filósofo inglés Francis Bacon (1561-1626), había establecido en 1621 los fundamentos de la ciencia, sosteniendo que ésta debe basarse en la experiencia y la observación, y que el fin de toda ciencia es lograr el progreso que haga mejor y más feliz al hombre, alcanzando de esta forma, la realización de una vida humana más comfortable.

Es justamente en este periodo donde nace la idea de lo humano, cuya extensión lo constituye la humanidad, entendiendo como género humano a todo ser o persona, indistintamente de su situación racial, geográfica o cultural.

Si bien es cierto que la Ilustración fue un movimiento intelectual europeo común, las posturas y los temas de interés abordados por los diferentes pensadores fueron distintos, dependiendo de la realidad nacional, política o social. Por ejemplo, en Alemania las discusiones se desarrollaron principalmente en torno a la metafísica y la religión, en cambio, en Francia los temas más apasionados fueron políticos.

PENSADORES DESTACADOS DE LA ILUSTRACIÓN

Generalmente se reconoce al filósofo empirista británico John Locke (1632-1704), como uno de los primeros ilustrados. En su obra *Ensayo sobre el conocimiento humano*, escrita en 1690, rechazó la explicación escolástica del mundo y el apriorismo cartesiano. Locke señala que los objetos del entendimiento no pueden ser entidades constituidas por ideas innatas, ya que los idiotas y los niños no las pueden aprehender; argumenta que las ideas son adquiridas y provienen de la experiencia. Incluso señala que nos apropiamos de la idea de Dios por medio de este mecanismo. En efecto, la idea de la existencia de Dios proviene del Universo, que contiene las señales visibles de la sabiduría y el poder excepcional de una deidad. Por tal motivo, Locke

sostuvo que la mente humana es como una página en blanco, una *tabula rasa*, en donde la experiencia de cada persona va formando su carácter individual. Las ideas proceden de nuestra experiencia, y es así como se va conformando nuestro conocimiento, es decir, de donde éste deriva.

Tales principios serán compartidos por David Hume (1711-1776), quien sentará las bases para establecer una nueva visión de la ética y de la sociedad, cuya correcta organización dependerá solamente de la razón humana.

Sin embargo, los pensadores de la Ilustración le pusieron límites a la capacidad de la razón, situación que queda de manifiesto cuando muestran su acuerdo con la doctrina de la "cosa en sí", noción —que marcará el siglo XVIII—, atribuida a René Descartes (1596-1650), y compartida por Kant, donde se sostiene que los poderes cognoscitivos humanos, sensibles o racionales, pueden extenderse hasta donde se extiende el fenómeno, pero no más allá de éstos. Por tanto, la Ilustración manifiesta que la crítica racional debe criticar los poderes cognoscitivos mismos. Es decir, como lo sostendrá Kant, hay que llevar a la razón al tribunal de la razón. Sin embargo, el objetivo principal es valerse de la razón y, con los resultados que se obtengan, poder mejorar la vida del hombre tanto individual como colectivamente.

Por otra parte, la Ilustración extendió la crítica a campos donde el cartesianismo le había puesto límites. En efecto, Descartes había considerado que la crítica debía estar suscrita exclusivamente al campo de la ciencia y de la metafísica, excluyendo el terreno de la política, la religión y la moral. La Ilustración no compartió esta idea, por lo que corrigió este principio cartesiano, extendiendo la crítica a todos los ámbitos. A continuación señalaremos algunos ejemplos de esta crítica.

En relación con la *crítica religiosa*, el deísmo constituyó una de las primeras manifestaciones de la Ilustración que determinó los principios de validez de la religión dentro de los límites de la razón. El deísmo proponía una doctrina de religión natural o racional, basada en un principio natural que la divinidad hace de sí misma, y de la razón del hombre, y no como producto de una revelación histórica. En efecto, reconoce a Dios como autor de la naturaleza, pero no admite revelación ni culto externo. Kant estableció los principios básicos del deísmo, al afirmar que la religión no puede contener nada irracional. De esta forma, la verdad religiosa se revela a la razón misma, resultando inoperante o inútil la revelación histórica. Por otra parte, todos los principios de religión natural o racional son la existencia de Dios, creación y gobierno divino del mundo, castigo del mal y premio del bien en una vida futura.

Asimismo, diversos autores, como Adam Smith (1723-1790), Hume y el francés La Bruyère (1645-1696), abrieron el campo de la *crítica moral*, destacando la influencia que ejerce en el comportamiento humano los sentimientos y las pasiones, e investigando por medio de la crítica racional los distintos principios que deben guiar la vida moral de los individuos. En este sentido, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) señala que la moral nace con la sociedad y que requiere libertad y orden.

Por otra parte, la mayoría de los autores que han tratado el problema de la modernidad reconocen que la *crítica política* elaborada por los pensadores de los siglos XVII y XVIII constituyó uno de los elementos más importantes para transitar hacia una sociedad moderna. Fue a través de la crítica política como se desarrollaron los elementos teóricos fundamentales que permitirían a la burguesía ascendente justificar y tomar definitivamente el poder político.

Con Thomas Hobbes (1588-1679) se inicia un gran debate en torno al tipo de Estado que debe gobernar la Inglaterra del siglo XVII.⁵ Este pensador fue testigo de las grandes pugnas entre los reyes —que eran sostenidos por la mayoría de los nobles y que pretendían establecer una monarquía absolutista similar a las monarquías europeas de aquella época—, y los puritanos, que contaban con el apoyo de la clase media. El propósito de los puritanos era limitar el poder del Rey a través del parlamento, creado a fines de la Edad Media, y que tenía dos instancias, los Lores y los Comunes. Históricamente, esta pugna constituye el reflejo de la primera lucha entre estatismo (monarquía absolutista) y democracia (sistema parlamentario).

Jaime I y su hijo Carlos I gobernaron con una política estatista y antiparlamentaria. Entre 1629 y 1640 el parlamento será disuelto. Esta forma autoritaria de gobernar primero irá contra la tradición democrática inglesa forjada desde el siglo XIII, cuando se aprobó la *Carta Magna*.⁶ Asimismo, se erigirá como un obstáculo a la economía expansionista liberal que prevalecía en Inglaterra, y que era organizada por empresas privadas. Además, se opondrá a la ideología religiosa de los puritanos.

Oliver Cromwell (1599-1658), apoyado por los puritanos, tomó el poder en 1645, después de derrotar a las tropas reales. Al mismo tiempo anuló el parlamento, estableció un Gobierno fuerte y creó un parlamento ficticio. De esta forma, se reemplazó el poder absoluto de los reyes, por el poder absoluto de Cromwell y de los puritanos. Debido a ello se debe considerar que había triunfado el estatismo.

Con la muerte de Cromwell el ejército se desorganiza y, poco tiempo después, la monarquía vuelve al poder, que en sus inicios gobierna de manera combinada entre un sistema parlamentario, al mismo tiempo que defiende las prerrogativas del Rey. Será sólo hasta la época de Jaime II que triunfará definitivamente el sistema parlamentario (monarquía parlamentaria), que se fundamentará en el principio de la alternancia, y que prevalece aún en Inglaterra hasta nuestros días. En 1689 se publicaron los dos primeros documentos en que se sustentará la democracia moderna: la *Declaration of rights*

⁵ Véase Thomas Hobbes, *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, Fondo de Cultura Económica, México, 1984.

⁶ La nobleza inglesa le obligó a firmar la *Carta Magna* a Juan sin Tierra, quien se caracterizó por ser un mal gobernante, cuyo poder era ejercido de manera excesivamente centralista. En este documento se delimitaba el poder absoluto al rey. Por ejemplo, el soberano no podía aumentar los tributos, ni pedir ayuda militar sin la reunión del Gran Consejo. En este procedimiento encontramos el origen del Parlamento británico de hoy y también se sientan las bases jurídicas de la libertad y de las garantías individuales.

(*Declaración de derechos*) y el *Bill of rights* (*Proyecto de ley de derechos*), donde se estipula que el parlamento tiene el control del poder Legislativo –hace la ley– y conforma el Gobierno a partir de las tendencias y alianzas mayoritarias que se den en su interior.

Este pequeño recorrido histórico de la Inglaterra del siglo xvii, muestra la importancia que este periodo tiene en, por lo menos, tres aspectos. En primer lugar, fue la postura de Hobbes la que abrió un gran debate sobre las formas del Gobierno. En segundo lugar, el ejemplo de la democracia inglesa constituyó un paradigma que seguirán muchos opositores al absolutismo estatista en Europa. En tercer lugar, las revoluciones burguesas de 1645 y de 1688 van a constituir experiencias históricas que muchos países posteriormente recuperarán.

En el *Leviatán*, Hobbes sostiene que el hombre en su estado natural es un ser que está hecho de deseos de poder, y que éstos cesan solamente con la muerte. Por tanto, el ser humano vive una guerra constante de todos contra todos. Esta guerra se da cuando se encuentran dos o más deseos similares frente a un solo objeto de deseo. En este mismo texto Hobbes afirma que de ese estado natural nacen los sentimientos de competencia, de desconfianza y –en caso de victoria–, de gloria. Sin embargo, el estado natural del hombre es de anarquía, de temor y de muerte.

También en el *Leviatán*, Hobbes trata de responder a una pregunta clave: ¿de qué manera los hombres pueden encontrar la paz y proteger sus derechos en una sociedad que está permanentemente en guerra de todos contra todos? La respuesta a esta interrogante es, para Hobbes, que todo hombre posee derechos a los cuales debe renunciar y transferirlos a un gobierno, que a cambio le garantizará el derecho a la paz. A esta mutua transferencia de derechos el filósofo inglés le llamó *contrato*. Para este pensador el régimen parlamentario impulsa la guerra de todos contra todos y, en cambio, la monarquía absolutista promueve la paz y la obediencia a favor de esta última, con la que él se muestra de acuerdo.

Contra esta teoría fundada en la idea de que el hombre es malo por naturaleza, y contra el derecho fundado en el temor y el miedo que anula completamente la libertad individual, se levantarán los argumentos liberadores del inglés John Locke y del francés Jean-Jacques Rousseau.

El filósofo inglés John Locke plantea sus ideas sobre el Estado, fundamentalmente en sus *Tratados sobre el gobierno* (1690). Aquí se refleja el espíritu democrático de la época, en el sentido de que la revolución “gloriosa” había implantado definitivamente el sistema parlamentario en 1688.

Locke se opone a las ideas de Hobbes y define el derecho natural⁷ como el derecho de la razón; además, afirma que el estado natural del hombre es de libertad y de igualdad. La razón guía la igualdad y la libertad de los seres huma-

⁷ **Derecho natural** es el derecho ideal, que tiene carácter de universalidad e imprescriptibilidad, y que proviene de la misma naturaleza del hombre.

nos, y es la única garantía para vivir en armonía. Para Locke, ceder los derechos individuales al Estado, lejos de permitirnos sobrevivir, nos anula, y una política que se sostiene en la fuerza tiene como fin destruir la vida personal. Por tanto, Locke prefiere la libertad a la seguridad del *Leviatán* propuesta por Hobbes.

La racionalidad de Locke, se fundamenta en la búsqueda y defensa de la libertad de los individuos, en la conformación de un gobierno representativo, y en la tolerancia religiosa.

Con respecto a la libertad individual, la síntesis de la posición de Locke la encontramos en el capítulo tercero del *Segundo ensayo sobre el gobierno civil*, donde afirma que aquel que lo tuviera en su poder sin su consentimiento, usaría de él como quisiera, destruyéndolo si así lo decidiera. Por tanto, nadie puede aspirar a ser coaccionado, pues esta acción va contra el derecho a la libertad de las personas; el hecho de estar libre de toda coacción es la única seguridad que puede garantizar la conservación de los individuos.

Según Locke, por naturaleza todos somos seres razonables y libres. Con base en estos dos principios, es que debe ejecutarse un pacto o un acuerdo de manera bilateral, todo lo contrario de lo que Hobbes plantea, ya que el contrato que él propone implica la renuncia a los derechos individuales, los cuales se tenían que ceder a una sola persona o institución (monarquía absolutista). En cambio, en un contrato bilateral ambas partes deben estar de acuerdo, y ninguna de ellas es superior. Así pues, el principio de libertad e igualdad bilateral propuesta por Locke debe aplicarse tanto a los ciudadanos como a los legisladores y al propio rey. Por consiguiente, el poder del rey se fundamenta en bases legales del consentimiento mutuo, el cual no puede actuar contra dichas bases que lo pusieron en el poder.

Por otra parte, a Jean-Jacques Rousseau se le considera como el primer espíritu romántico importante de Europa; en cierta medida sus ideas inspiraron la Revolución Francesa. La idea principal que recorre gran parte de la obra de Rousseau es demostrar que el hombre es bueno por naturaleza, pero se ha vuelto malo debido a la vida social. Para Rousseau esto no quiere decir que haya que renunciar a la vida en sociedad, sino más bien a mejorarla.

En efecto, este filósofo afirma que los hombres son buenos cuando viven en estado primitivo, ya que se aproximan a la vida natural. También sostiene, que el origen del mal se encuentra cuando el primer hombre cercó un terreno y dijo "esto es mío", y encontró a personas bastante simples para que le creyeran. En ese momento se funda la sociedad, y con ella nace el egoísmo moral y político, ya que las personas le dan un mayor valor al tener que al ser. En sus postulados, Rousseau no desea que el hombre vuelva al estado de naturaleza, sino que a través de un contrato social se conforme una sociedad que garantice el bien común.

En su texto, *El contrato social*,⁸ Rousseau fundamenta su teoría y señala que el hombre ha nacido libre, pero por todas partes está encadenado. Ase-

⁸ Véase Jean-Jacques Rousseau, *El contrato social*, UNAM, México, 1978.

vera también, que la fuerza no debe ser la base del Estado, debido a que nos conduce a la guerra y que siempre existe la posibilidad de que una fuerza mayor pueda dominar, e imponga sus reglas. Por tanto, un Estado bien fundado no debe sustentarse en la fuerza física, sino en la fuerza moral.

Para este pensador es importante establecer un contrato entre hombres libres donde prevalezcan dos principios: el derecho y el deber. Él considera, que la constitución del Estado y la soberanía tienen como base la libre decisión de la voluntad general, la cual es guiada por un principio moral que se manifiesta en la vida concreta a través del deber y del derecho.

La voluntad general la conforma –dice Rousseau– ese cuerpo moral y colectivo al que se le puede dar el nombre de Soberano, y que se constituye en el acto mismo del pacto social. De esta forma, los actos de soberanía son actos de la voluntad general que se traducen en leyes. Las leyes siempre deben ser rectas y tender a la utilidad pública, no privada; éstas, al derivarse de la voluntad general, obligan a todos sus miembros por igual y, por tanto, no pueden ser injustas, puesto que nadie es injusto hacia sí mismo. De esta manera, el Soberano es un ser colectivo y no puede ser representado más que por sí mismo. La soberanía es, pues, el ejercicio de la voluntad general.

Rousseau afirma que la voluntad general tiene como fin la búsqueda razonada de la verdad; por tanto, no necesariamente constituye la voluntad de las mayorías. Por eso él piensa que la democracia se sustenta en la voluntad general, y no es asunto de un régimen parlamentario, el cual funciona a través de la aprobación de leyes que cuentan con la anuencia de la mayoría. Es cierto que en los sistemas parlamentarios existen muchas probabilidades de que se plasme la voluntad general a través de la mayoría, pero también puede suceder que un grupo posea la voluntad general y no necesariamente tenga la mayoría parlamentaria. Incluso un rey puede expresar la voluntad general, pero si el soberano desatiende esta voluntad general, deja de representar al pueblo. De esta forma, Rousseau entiende el principio la voluntad general como un principio de igualdad política, como un contrapeso frente a las desigualdades del mundo moderno. Estas ideas van a inspirar de manera determinante el desarrollo de la Revolución Francesa.

Otro pensador destacado que también influirá en la Revolución Francesa será Montesquieu (1689-1755), quien es conocido principalmente por su teoría de la separación de poderes. En el famoso libro XII del texto *Del espíritu de las leyes*,⁹ este autor –que había estudiado bien la situación política inglesa y que compartía plenamente su sistema parlamentario– sostiene que el Estado debe estar formado por tres poderes (el legislativo, el ejecutivo y el judicial), ninguno de los cuales debe tener el monopolio del poder; concluye que más bien la función de la división de poderes es complementaria y modificadora, afirmando que “el poder detiene al poder”.

⁹ Véase Charles de Secondat Montesquieu, *Del espíritu de las leyes*, Porrúa, México, 1985.

Por otra parte, Montesquieu define a las leyes como hechos positivos e históricos, que además poseen un espíritu, el cual se plasma como libre ejercicio. Si se procede de esta manera, las personas tienen el derecho de hacer todo lo que las leyes le permitan. Al contrario, si las leyes se imponen por el poder, éstas pierden el espíritu de libertad.

En este apartado no podemos dejar de mencionar a Voltaire, seudónimo de François Marie Arouet (1694-1778), quien (al igual que Rousseau) colaborará con la Enciclopedia; fue además un profundo crítico de las monarquías europeas y de la Iglesia. Fue también un defensor convencido de la libertad y de la tolerancia. Este pensador encarna la fe en el progreso y posee un profundo espíritu crítico, lo que caracterizará al pensamiento ilustrado.

En sus *Cartas filosóficas* (1734), Voltaire expresó su teísmo, que se sustenta en la creencia de que hay un Dios creador del mundo, pero que éste es ajeno a sus leyes y a su desarrollo. Más bien, las leyes que rigen el mundo deben ser comprendidas por los hombres, para que ellos mismos puedan gobernarse. Esta opinión creará un gran revuelo en la opinión pública francesa y europea en general.

Para Voltaire, la filosofía debe ser guiada por la experiencia y la razón, y no desgastarse en la búsqueda de un ideal trascendente, sino más bien contribuir en la elaboración de una moral práctica. Él pensó, que por medio del progreso, de las ciencias y de las artes era posible lograr la felicidad para todos los seres humanos. Por otra parte, Voltaire consideró a la filosofía como el espíritu crítico que se opone a la tradición.

Durante su exilio en Inglaterra, este filósofo francés conoció el constitucionalismo y la tolerancia que se vivía en ese país; producto de ello escribió, en 1729, sus *Cartas sobre los ingleses*, que contienen tres ensayos donde se analiza –entre otros temas– la forma pacífica en que viven las diferentes corrientes religiosas en Inglaterra. Voltaire concluyó señalando que el mejor mundo es donde la razón y la tolerancia sustituyan a la violencia, el fanatismo y la superstición. Cuando sus *Cartas* fueron publicadas, el editor francés fue encarcelado, el libro quemado, y a Voltaire se le dictó una orden de arresto debido a que –según las autoridades– su texto promovía el libertinaje (*sic*), lo cual era peligroso para la religión y la sociedad. Sin embargo, las *Cartas* solamente destacaban la tolerancia, la floreciente actividad económica, y el rico ambiente cultural y científico que vivía Inglaterra.

En realidad, Voltaire luchó toda su vida contra la superstición, la intolerancia, la crueldad, el dogmatismo y las injusticias cometidas en nombre de la naturaleza y de las fuerzas metafísicas.¹⁰ Éstas fueron las banderas de lucha promovidas por Voltaire, quien también fue uno de los grandes inspiradores de la Revolución Francesa; él destacó como valor supremo la tolerancia y la libertad, no solamente como una actitud de convivencia social y política, sino también como postura ética y moral.

¹⁰ Isidro H. Cisneros, *Los recorridos de la tolerancia. ¿Debemos ser tolerantes con los intolerantes?*, Océano, México, 2000, p. 101.

De esta forma, la libertad y la tolerancia durante la Revolución Francesa pasó a convertirse, de un precepto moral a una regla jurídica, plasmada en la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, el 27 de agosto de 1789 (véase el apéndice de este libro).

Otra de las características importantes de la Ilustración fue su oposición a la tradición, ya que los pensadores ilustrados afirmaban que era necesario destruir las creencias, prejuicios, errores y dogmas difundidos durante tantos siglos, oponiéndose así a todo tipo de autoridad que sea producto de la tradición. Los hombres de la Ilustración sustentaron que toda verdad debe ponerse a prueba, y afirmaron que el empirismo asegura esta posibilidad, ya que está fundamentado en el conocimiento científico. También se sostuvo que la física era la ciencia madre del pensamiento científico y la obra de Newton, *Principios matemáticos de filosofía natural*, publicado en 1687, fue estimada como la primera gran sistematización de esta ciencia.

Las doctrinas iluministas tenían como meta luchar contra los prejuicios, la ignorancia y los privilegios, con el fin de encontrar la felicidad y el bienestar de los individuos. Fue la Revolución Francesa la que mejor expresó este anhelo. Este proceso de cambio estaba acompañado de valores, como la tolerancia, la solidaridad y la libertad entre los seres humanos. Estos preceptos serán los principios fundamentales que marcarán la cultura moderna occidental, los cuales básicamente constituyen el sustento que impulsa el progreso. En estos términos, la Enciclopedia sostiene una concepción de la historia apoyada en el progreso, entendido éste como posibilidad de mejoramiento, tanto en el conocimiento como en la forma de vida de las personas. Así, el futuro histórico quedaba completamente abierto para que el hombre lo construyera e interpretara a su manera, negando la fatalidad histórica que impedía a la especie humana tener iniciativa para transformar el mundo.

En la Ilustración alemana hay que destacar al filósofo Christian Wolff (1679-1754), quien se basará en el empirismo inglés y en la reforma religiosa luterana para fundamentar el desarrollo de las matemáticas, y dar una respuesta a la problemática de la metafísica. Sin embargo, con las reflexiones filosóficas de Immanuel Kant, la Ilustración alemana alcanzará el inicio de una nueva forma de pensamiento denominado *moderno*.

En los países latinos, el italiano Giambattista Vico (1668-1744) desarrolló un modelo racional de la historia, donde clasificó a ésta en tres etapas: la edad de los dioses, la de los héroes y la de los hombres. En España, los intelectuales de la Ilustración fueron limitados por la tradición eclesiástica, pero en las colonias hispanoamericanas tuvieron una gran influencia, ya que inspiraron en cierta medida a los líderes que encabezaron los movimientos de independencia.

Algunos autores sostienen que los principios planteados por la Ilustración murieron con la Revolución Francesa, debido a los excesos cometidos por el terror, y afirman que el ser humano, al parecer, tiene dificultades para gobernarse por sí mismo. En cambio, otros señalan que estos principios fenecieron

con la realización de la razón científica, cuando se desarrolló la Revolución Industrial. Sin embargo, otros pensadores afirman que el proyecto de la modernidad aún sigue vigente, ya que muchos de los problemas políticos, sociales, éticos, estéticos y morales planteados actualmente ya habían sido expuestos por la Ilustración y, por tanto, este periodo histórico sigue teniendo una importancia capital, y en consecuencia sigue siendo referencia obligada para comprender el presente y proyectar el futuro en sus diversas dimensiones. Un asunto de primera importancia es que la Ilustración trazó un camino esperanzador en la historia de la humanidad, ya que anheló como fin último, como utopía, la búsqueda continua hacia el progreso, la cultura y la civilización.

En este sentido, el pensamiento de Condorcet (1743-1794) constituye un claro ejemplo de la idea de progreso que tenían los pensadores de la Ilustración. En su obra *Esbozo de un cuadro histórico del progreso del espíritu humano*, este autor entiende la historia de la humanidad a partir del modelo de la ciencia moderna, o sea, como un constante proceso de racionalización. Para Condorcet, el concepto de perfección, según el modelo científico, debe ser interpretado como un constante progreso. El espíritu humano logra el progreso como un libre ejercicio de su inteligencia, es decir, el progreso se asocia con el aprendizaje. Los seres humanos poseen medios para descubrir la verdad y la naturaleza, pero ésta pone resistencia a nuestros esfuerzos. Según Condorcet, cuando por medio de nuestra inteligencia descubrimos una verdad se da el progreso.

De acuerdo con este filósofo francés, usando el modelo de las ciencias naturales se acaba con los prejuicios y las supersticiones (las cuales constituyen un obstáculo al conocimiento), desterrando así las ideas morales, políticas, filosóficas y religiosas tradicionales. El poder de la tradición (teología y retórica humanista) es derrotado por el poder de las ciencias, por lo que se desprende que las ciencias cumplen con una función ilustradora.

Para fines del siglo XVIII las ciencias se encontrarán institucionalizadas, lo que servirá de base para la reorganización de la nueva sociedad y del nuevo Estado. En esta misma tónica, Condorcet afirmó que el progreso científico puede convertirse en el pilar de la racionalización de la vida social, a condición de que los científicos asuman la educación pública formal; y asimismo, para él todos los errores en política y en moral tienen como causa los errores filosóficos, los cuales provienen a su vez de una serie de errores físicos, al ignorar las leyes de la naturaleza. Estos errores deben ser superados utilizando los procedimientos científicos; de esta forma pueden resolverse las apreciaciones filosóficas y, como consecuencia, se alcanzará una mejor organización política y un perfeccionamiento moral.

En estos términos, Condorcet dedujo que la ciencia cumple una función crítica con respecto al progreso que se da tanto a nivel de la organización moral, como política. Pero la ciencia también tiene como fin la crítica de la propia organización científica del conocimiento. Este filósofo aseguraba que la Ilustración traería como consecuencia el progreso en la moralidad de los individuos; además, pensaba que dicho progreso debía estar encauzado hacia

la convivencia civilizada, que garantice la libertad de las personas. Al igual que Kant, Condorcet pensó que una república puede lograr dichos objetivos, además de asegurar un crecimiento económico, progreso técnico y acabar con las desigualdades sociales. Finalmente, para Condorcet las distintas sociedades organizadas bajo formas republicanas garantizarán a nivel mundial una constante paz.

A manera de conclusión diremos en primer lugar, que la modernidad concibe el futuro como un orden, como una máquina fundada en el cálculo, y que la razón desde su inicio se puso al servicio de los individuos, los cuales criticaron los modelos sustentados en proyectos religiosos.

En segundo término, la ideología que se desprende de la modernidad propuso un progreso constante inspirado en un orden racional, técnico-científico. Esta doctrina nació históricamente en Europa Occidental, y logró impulsar el desarrollo económico. En estos términos, la modernidad no sólo dominó las ideas morales y éticas a través de la filosofía de la Ilustración, sino que también consiguió controlar y desarrollar la esfera económica mediante un sistema que se conoce con el nombre de *capitalismo*.

En tercer lugar, durante el desarrollo de la Ilustración, se sentaron las bases cuyos principios inspiraron la Revolución Francesa, la cual promovió los valores de libertad, igualdad, fraternidad, tolerancia y el respeto hacia un gobierno de leyes por sobre un gobierno de personas. La relevancia de la Revolución Francesa fue que se estableció el reconocimiento de las libertades religiosas y políticas, que constituyen el fundamento ético del Estado liberal moderno, y que "la tolerancia se transformó de precepto moral a norma jurídica con el reconocimiento de los derechos inalienables del individuo y del ciudadano".¹¹

Como se dijo al inicio del capítulo, muchos intelectuales apoyaron el proyecto de la modernidad; en cambio, otros se inclinaron por recalcar las limitaciones y los problemas que plantea esta etapa histórica. Los juicios críticos se desarrollaron principalmente a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y durante el siglo XX; será en esta etapa cuando nacen y se fundamentan las principales teorías sociales críticas, que inspirarán la construcción de paradigmas pedagógicos críticos, primero de orientación reproductivista y posteriormente dialógico de resistencia radical. Estos modelos se analizarán en los dos últimos capítulos de este libro.

¹¹ *Op. cit.*, p. 102.



Las primeras críticas a la modernidad y las raíces de la Teoría Crítica

UNA PRIMERA EXPLICACIÓN

En primer lugar, hablar de “teoría crítica” en sentido amplio nos pone en un gran dilema, ya que toda teoría es crítica por esencia; o sea que para llegar a ser teoría se tiene que criticar algo, pues de lo contrario tendríamos que hablar de una ideología o doctrina, y no de teoría.

En segundo lugar, a lo largo de la historia del pensamiento encontramos una serie de teorías críticas con respecto al momento histórico en que ellas nacen. Por ejemplo, la teoría heliocéntrica de Copérnico, ratificada por Galileo Galilei, fue crítica con respecto al pensamiento cristiano dogmático dominante del medievo que sustentaba la teoría geocéntrica, y cuyo principal representante había sido Tolomeo (siglo II a. C.).

Es por ello que aquí haremos un corte histórico, ya que al referimos al pensamiento crítico, será con respecto a la modernidad. Pero además, debido a la enorme cantidad de pensadores que han criticado esta época (a nivel filosófico, histórico, político, cultural, social y económico), en un primer momento sólo nos referiremos a aquellos autores a quienes se les considera como los críticos clásicos de la modernidad.

Un tercer asunto que hay que explicar es que la principal puerta de entrada a la Teoría Crítica, será la Escuela de Frankfurt, ya que esta es la corriente de pensamiento que puso el énfasis en el componente crítico de la teoría. La Escuela de Frankfurt, fundada en 1923 y a la que han pertenecido autores muy disímiles, inicialmente fue conocida con el nombre de Instituto de Investigaciones Sociales; después, un círculo de intelectuales de dicho Instituto se re-

unirán en torno a Max Horkheimer y fundarán la “Teoría Crítica”, pensamiento que se impondrá “solamente en los años treinta [...] la Kritische Theorie (teoría crítica) se introduce apenas en el año de 1937 en el escrito programático de Horkheimer, *Traditionelle und Kritische Theorie*, que apareciera en el núm. 6 de la [revista] *Zeitschrift Für Sozialforschung*”.¹

Sin embargo, la corriente crítica tiene tres grandes vertientes o generaciones, en las que nos basaremos principalmente para comprender y describir el fundamento teórico en que se inspiran los modelos de la pedagogía crítica. La primera generación está encabezada en especial por Max Horkheimer, Teodoro Adorno y Herbert Marcuse, cuyas principales ideas se desarrollan a lo largo de la Segunda Guerra Mundial y de la posguerra. Un segundo grupo, en el que destaca la presencia de Jürgen Habermas, se conocerá como la segunda generación de la Teoría Crítica y sus planteamientos tendrán un gran auge desde la década de 1960 hasta nuestros días. En la tercera generación de intelectuales (cuyas posiciones, con ciertos matices, son cercanas a Habermas), encontramos a Alain Touraine y a Anthony Giddens, y se destaca principalmente la presencia del germano Helmut Dubiel. Estos últimos pensadores tratarán de dar respuesta a los problemas contemporáneos que presenta el mundo global moderno.

Estas tres vertientes, con sus postulados, propuestas y contextos, se analizarán con más detalle en el capítulo 3. A continuación, se realizará un breve recorrido por las críticas clásicas que se han hecho a la razón ilustrada.

LAS CRÍTICAS A LA MODERNIDAD

La idea de la modernidad consideraba una comunidad de individuos libres y racionales, que vivirían sobre los escombros de los viejos sistemas que habían gobernado arbitrariamente a través la tradición y la ley divina. El objetivo supremo de la modernidad fue convertir al ser humano en un trabajador y ciudadano libre, donde los intereses y necesidades individuales se correspondieran perfectamente; es decir, la organización racional de la sociedad debía permitir el libre desenvolvimiento de todas las necesidades individuales, y lo individual y lo colectivo tenían que complementarse o conjugarse totalmente. De esta manera, la historia que se inicia con la modernidad, se suponía que constituía el comienzo de una unidad de “continuo progreso”.

La razón había desecho los mitos, destruido la tradición, y como lo sostuvo Marx, todo lo que parecía tan sólido se desvanecía en el aire. Sin embargo, la racionalidad científica, que utiliza a la tecnología como su instrumento, a largo plazo ha provocado no sólo el sometimiento de la naturaleza, sino que también ha subyugado y facilitado el control del propio hombre. Esta dualidad de progreso y sometimiento, será uno de los factores determinantes que guiará el trabajo intelectual de la mayoría de los críticos clásicos de la modernidad.

¹ Helmut Dubiel, *La Teoría Crítica: ayer y hoy*, UAM-Plaza y Valdés, México, 2000, p. 9.

ROUSSEAU Y LA CRÍTICA A LA IDEA DE PROGRESO

Ya Rousseau lo había advertido, al señalar que la naturaleza desea que el conocimiento humano se aleje de ella por los daños que le puede causar, de la misma manera que una madre le quita un arma peligrosa a su hijo y, en su obra *Discurso sobre las ciencias y las artes (Primer discurso)*,² que presentó a la Academia de Dijon en 1750, agrega que los muchos secretos que esconde la naturaleza son los numerosos males de los cuales nos protege. En el fondo, Rousseau visualizaba que la razón ilustrada podría acarrear una desgracia humana y un desastre a nivel de la naturaleza, convirtiéndose de esta manera en un problema en lugar de un beneficio.

Mientras que en la Sorbona Turgot afirmaba tener absoluta confianza en el progreso humano, Rousseau, en su *Discurso* sostenía lo contrario. Para Rousseau, si bien es cierto que la racionalidad científica permitía aumentar nuestro saber y dominio sobre la naturaleza, enunciando leyes sobre el conocimiento obtenido, y además había hecho posible crear un número importante de obras de arte, ello no significaba que nos encontráramos en proceso de crear un hombre más libre, feliz y bueno. Más bien, todo lo contrario, Rousseau sostiene que la civilización corrompe al hombre, sumiéndolo a una vida viciosa e impura.

Algunos autores consideran que la argumentación crítica de Rousseau (que sostiene en su *Primer discurso*) con respecto a la ciencia, es poco sólida, ya que a la razón —que la Ilustración consideraba como la única esperanza de la civilización y el progreso—, contrapuso la posibilidad de desarrollar “los sentimientos amistosos y benévolos, la buena voluntad y la reverencia”.³ Sin embargo, se considera que el texto en su conjunto y la conclusión a la que llega Rousseau es sumamente interesante y actual. Veremos por qué.

Este pensador sostenía que lo que da un verdadero valor a la vida son las emociones comunes, donde los seres humanos casi no difieren. Son los sentimientos comunes los que determinan los valores morales, y estos valores se construyen en torno a la vida familiar, el cultivo de la tierra, la belleza de la maternidad, la reverencia religiosa y, sobre todo, la participación en una vida común; además, afirma que la actividad científica es consecuencia de la holgazanería, que la filosofía constituye un engaño intelectual y la civilidad de la vida cortesana solamente es una apariencia con escaso valor.

El aforismo de Rousseau “*l’homme qui medite est un animal depravé*” (el hombre que piensa es un animal depravado), en realidad alude a la frialdad de los enciclopedistas, para quienes no había nada sagrado. Esto no significa que Rousseau fuera un irracionalista religioso; todo lo contrario, su posición fue siempre anticlerical y comparte la postura de la existencia de ideas innatas

² Véase Jean-Jacques Rousseau, “Discurso sobre las ciencias y las artes”, en *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos*, Tecnos, Madrid, 1998.

³ George Sabine, *Historia de la teoría política*, Fondo de Cultura Económica, México, 1984, página 424.

y del poder especulativo que posee el ser humano, aunque insiste más en sus facultades volitivas, o de "voluntad". En este sentido, tal como lo señalamos en el capítulo 1, hay que destacar que para Rousseau, una sociedad justa es aquella que se basa en la voluntad general de sus miembros, y no en un modelo racional determinado por reglas establecidas a partir de la observación de la conducta de los distintos sectores sociales, tal como lo habían propuesto Locke y Montesquieu.

Tampoco debe pensarse que Rousseau fue el "buen salvaje", que pretendía volver a la vida tradicional; por el contrario, fue un "asombrado burgués" profundamente crítico de la sociedad cortesana de su época. Condenó ese orden social que lo oprimía, pero al mismo tiempo vislumbró que la teoría del progreso sostenida por la racionalidad científica traía un desarrollo técnico y material evidente, pero no moral ni cultural. Por tanto, la importancia de su Primer discurso fue haber distinguido aquello denominado "progreso humano", a lo que era tan sólo un progreso técnico.

¿Por qué Rousseau pensaba que la razón científica acarrearía una decadencia moral del hombre? Él sostenía que la crítica racional, al destruir los dogmas tradicionales de la Iglesia, podría también demoler aquellos aspectos de la reverencia que eran convenientes de conservar, ya que los hombres los consideraban sagrados.

Rousseau afirmaba que "la inteligencia es peligrosa porque mina la veneración, la ciencia es destructora porque elimina la fe, la razón es mala porque antepone la prudencia a la intuición moral".⁴ Curiosa paradoja de un intelectual de la Ilustración, puesto que sus colegas centraban toda su fe en la razón y en la ciencia; en cambio, Rousseau, condena de la misma forma tanto el orden social dominante de su época, como también a la filosofía que atacaba las bases de ese orden.

Sin embargo, la verdadera importancia de Rousseau radica en haberle dado un valor superior a la voluntad moral en comparación con la investigación científica. En el fondo, la ciencia debía limitarse a comprender, explicar y buscar soluciones en el mundo de los fenómenos, pero no debía entrometerse en las emociones y sentimientos de los hombres, y menos aún dictar leyes morales. De esta manera, Rousseau considera que el egoísmo racional no puede ser un motivo moral bueno, ni tampoco puede ser justificado.

Este Primer discurso puede considerarse un texto pionero en la crítica a la modernidad, donde se desprenden dos grandes conclusiones importantes. Por un lado, Rousseau hace un llamado a mantener la armonía con la naturaleza, y por otra parte, considera que el progreso de la ciencia y de las artes trae consigo también la decadencia de las costumbres.

En su *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* (1755), conocido también como *Segundo discurso*, Rousseau denuncia la desigualdad; a diferencia de Hobbes, plantea que no es la guerra de "todos contra todos"

⁴*Idem.*

lo que impulsa a los seres humanos a construir un orden social, cediendo sus derechos a un soberano absoluto, sino más bien, es la desigualdad que se da en las sociedades modernas lo que induce o incita a crear un orden político contrario a la sociedad civil. Afirmando que los hombres nacen libres, pero viven como esclavos en la sociedad, donde se encuentran obligados a obedecer a hábitos sociales, normas de urbanidad, buenas maneras y costumbres del Estado. De esta forma, los seres humanos pierden su libertad natural, y cambian su libertad por seguridad. Por su parte, las letras y las artes suavizan, adornan, embellecen y ocultan la esclavitud y la falta de libertad en que viven los hombres civilizados. Concluye afirmando que las ciencias y las letras están al servicio del poder del Estado y, además, que las personas civilizadas son esclavos felices, esclavos contentos con su esclavitud.

Como ya se ha señalado, Rousseau cree que el instrumento para luchar contra la desigualdad es la voluntad general; es decir, para él la soberanía no debe ser ejercida por un monarca sino por los propios ciudadanos. Este modelo permite que las leyes emanen de la voluntad general, único fundamento posible de un orden social justo y que respete al mismo tiempo la libertad individual. En el fondo, Rousseau desconfía del concepto de sociedad y prefiere el de *soberanía popular*, que será plasmado posteriormente en el Estado republicano. Con esta postura estarán de acuerdo los sectores más radicales de la Revolución Francesa, esto es, los jacobinos, encabezados por Robespierre.

Se trata, entonces, de un retorno a lo político por sobre la racionalidad jurídica del Estado. Esto queda claro cuando en *El contrato social* se sostiene que los seres humanos comienzan a ser hombres después de haber sido ciudadanos.

Por otra parte, la postura de Rousseau es luchar contra la desigualdad y contra los efectos negativos que provoca el enriquecimiento desmedido en nombre de la razón. Para paliar esta contradicción entre modernidad económica (enriquecimiento justificado por la razón ilustrada) y voluntad de luchar contra la desigualdad, Montesquieu y Voltaire, propusieron limitar el ejercicio del poder político. La solución de Rousseau no es el retorno a una sociedad primitiva sino, más bien, provocar "un vuelco profundo de las contradicciones sociales, con el fin de construir una sociedad de comunicación fundada en el conocimiento intuitivo de la verdad".⁵ Volver a una naturaleza donde hay orden y armonía, y escapar del caos creado por la organización social racional de la sociedad. Esta sería la tarea que debe desempeñar la educación (como lo manifiesta Rousseau en su obra *Emilio o de la educación*): formar un ser natural, bueno y responsable.

La modernidad que justifica Voltaire es la del orden social racional, donde se destacan los éxitos económicos y técnicos de la burguesía. Para Rousseau, la sociedad no es racional y la modernidad, antes que unir, divide.⁶ Por tanto, para él es necesario el desarrollo de la voluntad popular contra el interés de personas, grupos sociales, o instituciones, pero sobre todo es necesario volver

⁵ Alain Touraine, *Crítica de la modernidad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999, página 28.

⁶ *Op. cit.*, p. 29.

a la naturaleza, o sea a la razón, con el fin de encontrar la verdadera alianza entre el hombre y el universo. Rousseau es, entonces, el primero en exponer y defender la idea del individuo como representante de la naturaleza, contra el poder ilimitado del Estado.

Aquí se encuentra la profunda raíz de la idea de soberanía popular, que ha fecundado muchos regímenes democráticos pero también autoritarios, como el fascismo, el nazismo, el estalinismo o la época del terror durante la Revolución Francesa. Sin embargo, la intención de Rousseau se inscribe en la búsqueda del hombre natural, que sea capaz de conquistar una identidad como ciudadano libre y crítico.

LA CRÍTICA LIBERAL DE ALEXIS DE TOCQUEVILLE

La independencia de Estados Unidos de América y el triunfo de la Revolución Francesa pusieron fin (simbólicamente y de manera convencional) a tres siglos donde se forjó una visión racional del mundo, marcada por la secularización del pensamiento cristiano y el desarrollo del espíritu del capitalismo, que muchos historiadores le han denominado "periodo moderno".

La *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, aprobada por la Asamblea Nacional el 26 de agosto 1789,⁷ le dará el fundamento ético a esta nueva etapa que se abre con la secularización del pensamiento cristiano, donde el sujeto divino se oscurece y es remplazado por el sujeto humano, el cual ya no vive solamente bajo el asombro de un Dios oculto, sino que pasa a ser "un actor, un trabajador [...] una conciencia moral".⁸ Para Touraine, la importancia de este texto es que deja al descubierto la doble naturaleza de la modernidad construida a la vez de *racionalización* y de *subjetivación*, y los dos temas que se desprenden son la importancia de los derechos individuales (asociados a Locke), y la voluntad general (asociados a Rousseau). También, esta doble naturaleza se manifiesta en el hecho de que la mayoría de los pensadores tratan de conciliar el interés individual con el bien común.

La *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* resuelve a través de la ley, la dicotomía entre el interés individual (libertad del individuo), y el interés común de todos los individuos (bien social común). En efecto, es la ley la que va a mediar y fijar los límites de la libertad individual y el respeto de los derechos de los demás. En términos actuales, puede decirse que este principio es la base sobre la cual se sustentan los sistemas democráticos: "La Ley como la expresión de la voluntad general y como instrumento de igualdad."⁹ Este es el principal tema de la modernidad que aborda Alexis de Tocqueville, especialmente en sus dos volúmenes de la *Democracia en América*.

⁷ Véase el Apéndice.

⁸ Alain Touraine, *op. cit.*, p. 57.

⁹ *Op. cit.*, p. 59.

Tocqueville considera a la igualdad como igualdad de condiciones, que, en otros términos, es la supresión de obstáculos. Para él, la sociedad moderna, al eliminar los obstáculos de particularismos, las tradiciones sociales y culturales, permite el ascenso de las masas, lo cual representa un peligro ya que promueve la revolución, que siempre arroja miseria y desolación.¹⁰ Esta muchedumbre atomizada puede crear las condiciones para gobernar por medio de un poder absoluto y con excesos, como fue la época del terror posrevolucionario en Francia.

El pensador francés señala que esto no sucedió en Estados Unidos de América, debido a que existía un Gobierno federal que respetaba las decisiones tomadas por las comunas (municipios), y que el poder judicial poseía independencia. Sin embargo, él va más allá, afirmando que la religión promueve entre los hombres un principio de igualdad, lo que provoca una disminución de los conflictos, vale decir, seculariza la actividad política.¹¹ Por tanto, a la famosa igualdad de condiciones Tocqueville la sitúa en la cultura, en las ideas y formas de ser de los hombres, y no a nivel social, político o económico.

Por otra parte, este pensador acepta la derrota del antiguo régimen y el avance hacia una cierta igualdad, pero no cree que la modernidad traerá como consecuencia un progreso inherente a nivel de la libertad, la riqueza y la democracia, lo cual serviría como cimiento a la libertad del ser humano. Él piensa, más bien, que las costumbres y convicciones de las personas inciden en las instituciones y pueden entrar en conflicto con el proyecto de modernidad.

Otro asunto que trata Tocqueville es el temor a que las masas impongan dictaduras de mayorías y que la pobreza estimule la pasión por sobre la razón. La solución que él busca a estos posibles escenarios que se abren con la modernidad es evitar las revoluciones; para ello, considera que es importante poner ciertos límites tanto a la modernización económica, como al poder político central. Pero también deben promoverse valores morales o religiosos que estimulen el orden social.

Esta será, en efecto, una última tentativa para tratar de resolver los problemas planteados por la modernidad desde el pensamiento natural y del dualismo religioso-cristiano, racional-cartesiano.

A partir de este momento, el análisis posterior de la modernidad ya no se va a centrar en la naturaleza de los sujetos sociales, sino, más bien, en lo que hacen socialmente estos sujetos. De esta manera, la filosofía política le abrirá el paso a la reflexión desde la economía política, cuyo principal crítico será el alemán Karl Marx.

¹⁰ Véase, Alexis de Tocqueville, *Recuerdos de la revolución de 1848*, Nacional, Madrid, 1984.

¹¹ Véase Alexis de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*, t. I, Capítulo IX, Segunda parte, Flammarion, París, 1981, pp. 379-425.

MARX Y LA CRÍTICA AL CAPITALISMO

Sería imposible detallar en este pequeño apartado la crítica que Marx hace al capitalismo de su época. Nuestro objetivo es desprender desde su pensamiento las observaciones que plantea con respecto a la modernidad y, en forma particular, en relación con la modernización económica y política.

Karl Marx, intelectual del siglo XIX, queda perplejo por la capacidad económica y tecnológica que se desarrolla en el mundo moderno para producir y reproducir mercancías a una velocidad y volumen como nunca antes se había visto, afirmando que ello sólo es posible gracias al uso de la ciencia y la tecnología que aplica en el sistema productivo la burguesía (clase dominante), la cual tiene el capital suficiente, que aumenta constantemente (acumulación capitalista), gracias a la explotación de la fuerza de trabajo ejercida contra el proletariado (clase dominada). La burguesía sustenta la reproducción de su capital, debido, fundamentalmente, a que le paga al trabajador un salario que le permite a éste solamente recuperar su energía para volver a trabajar. Los dueños de los medios de producción no le remuneran al obrero un salario equivalente a las ganancias obtenidas. Para Marx, la masa de capital es invertida en materia prima, tecnología, infraestructura, mantenimiento de los instrumentos de producción, etc., pero no en un salario justo y equitativo al trabajo realizado por el obrero (horas de labor). Esa parte del "salario" no pagado, Marx la denomina plusvalía, y constituye la base del proceso de acumulación capitalista.

Curiosamente, este pensador alemán es un intelectual que comparte el proyecto de la modernidad, en el sentido de que se sustenta en la ciencia, en la razón y, sobre todo, porque persigue valores de igualdad y solidaridad. Sin embargo, constata que la modernización económica (capitalismo), ha provocado una especie de resultado "atípico" en el proyecto de la modernidad, ya que ha suscitado efectos perversos que van contra los objetivos genuinos de ésta, como son la explotación del hombre por el hombre y el empobrecimiento de las mayorías.

En el fondo, Marx observa que la modernidad trae aparejado un crecimiento repentino de las ciudades, automatización de la producción, nacimiento extensivo de las vías férreas para que la distribución de mercancías y el desplazamiento de personas se haga en forma rápida, nacimiento de la prensa masiva, surgimiento del telégrafo, etc. Todo ello le sorprende pero lo comparte; más aún, ve a la modernidad como un proyecto ligado al progreso de la humanidad. Sin embargo, también comparte y promueve la idea de que los pobres deben luchar "desde abajo" contra la modernización económica que los oprime.¹²

¹²Para ampliar esta postura, consultar en Karl Marx y Federico Engels, *El manifiesto comunista*, en *Obras escogidas*, t. I, Progreso, Moscú, 1976; Karl Marx, *La lucha de clases en Francia*, en Karl Marx y Federico Engels, *Obras escogidas*, t. I, Progreso, Moscú, 1976, Karl, Marx, *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*, en Karl Marx y Federico Engels, *Obras escogidas*, t. I, Progreso, Moscú, 1976.

Esta contradicción, que se manifiesta con el crecimiento económico y el aumento de la pobreza, Marx la vive al calor de los grandes movimientos revolucionarios a lo largo del siglo XIX, donde interpreta estos hechos como acontecimientos heroicos que fracturan la dura corteza de la sociedad capitalista europea, y señala que bajo esta superficie tan sólida, en apariencia, existen verdaderos océanos (masas proletarias) que sólo necesitan ponerse en movimiento para hacer saltar en pedazos continentes enteros. En el siguiente párrafo, Marx alude metafóricamente a la insurrección y a la revolución encabezada por el proletariado: "el movimiento proletario es un movimiento propio de la inmensa mayoría en provecho de la inmensa mayoría. El proletariado, capa inferior de la sociedad actual, no puede levantarse, no puede enderezarse sin hacer saltar toda la superestructura formada por las capas de la sociedad oficial".¹³ También explica que esta situación de constante malestar y acción revolucionaria se da debido a que la burguesía explota a la clase obrera, convirtiéndola en esclavos modernos.

Por su parte, la burguesía, haciendo uso de las fuerzas científicas, revolucionaria constantemente los instrumentos de producción y, por tanto, las relaciones de producción que inciden en todas las relaciones sociales. Para Marx, la revolución provocada por la burguesía a nivel de la producción determina las condiciones y los continuos movimientos sociales. Esto es lo que distingue –según él– la época burguesa de todas las anteriores.

Este pensador alemán sostiene que, así como la burguesía rompió con las creencias y con el modelo económico, social y político sostenido por la aristocracia y la Iglesia a lo largo de la Edad Media, y provocó que todo lo sólido se desvaneciera en el aire, de la misma manera la clase obrera –que constituye la clase en cuyos hombros la burguesía sustenta su poder y su riqueza–, deberá destruir a esta clase dominante a través de la revolución, conquistar el poder y resolver las contradicciones de la modernidad.

Si bien la burguesía necesita del proletariado, Marx explica –por medio del método dialéctico aplicado a los fenómenos sociales–, que el proletariado, a la larga, se transforma en el sepulturero de la burguesía. Él sostiene que, históricamente, todas las formas de dominación terminan descomponiéndose. Así, al conquistar el poder el proletariado, se confirmaría que todo lo sólido de la vida moderna se evapora en el aire.

Pero siguiendo esta misma lógica, ¿qué hace pensar a Marx que las leyes de la historia moderna no harían también saltar en añicos el poder del proletariado, haciendo que esta forma de dominación se desvaneciera igualmente en el aire? Por lo menos esto fue lo que sucedió con el llamado "socialismo real", donde –aclaramos–, el proletariado nunca controló realmente el poder sino que, más bien, una élite burocrática fue la que tuvo, dominó y ejerció el poder. Esta "casta" burocrática, que gozaba de una serie de privilegios, era la que verdaderamente, "en nombre del proletariado", gobernaba.

¹³Karl Marx y Federico Engels, *El manifiesto comunista*, en: *Obras escogidas*, op. cit., p. 121.

Por su parte, Marx confía en el proletariado, en esta clase de hombres nuevos; tiene fe en que ellos poseerán nuevos valores y, a través de la imaginación, podrán resolver las contradicciones de la modernidad, superar las presiones aplastantes, los hechizos sobrenaturales y los abismos personales y sociales, en medio de los cuales están obligados a vivir las mujeres y hombres modernos.¹⁴

En el fondo, Marx concibe a la modernidad como un constante progreso, pero no del triunfo de la razón, ni tampoco como la realización del espíritu absoluto como lo sostenía Hegel. Marx ve el progreso como “la liberación de una energía y de necesidades naturales a las que se oponen las construcciones institucionales e ideológicas”.¹⁵ Esto quiere decir que encontramos *necesidades* naturales, que se traducen en la lucha contra el poder, que los proletarios que viven miserablemente emprenden contra la clase dominante y, por otro lado, están las *utilidades* que obtiene una clase explotadora (la burguesía). Esta última construye instituciones y promueve una ideología opresora con el fin de que el proletariado mantenga una falsa conciencia y así permanezca sometido.

Para que la estrategia revolucionaria tenga éxito, Marx afirma que serán los intelectuales revolucionarios, los únicos capaces de comprender e interpretar correctamente las leyes de la historia, y el proletariado el motor del cambio revolucionario. Lenin, como seguidor de los postulados de Marx, irá más lejos aún: dirá que es la vanguardia compuesta por intelectuales revolucionarios organizado en el partido político la que tendrá como misión “introducir” desde el exterior la conciencia a los trabajadores para que éstos tomen el poder.¹⁶

Por tanto, los intelectuales, únicos capaces de entender las leyes de la historia, cumplen un papel fundamental en el desarrollo y consolidación del poder socialista. El último objetivo de esta nueva forma del poder es lograr el progreso como “liberación de la naturaleza [...] remplazar la rebelión realizada en nombre del sujeto humano por el análisis de las contradicciones del capitalismo [...] oponer la energía natural de las fuerzas de producción –incluso el trabajo humano– [a] la presión de las necesidades que terminarán por desarrollarse libremente en la sociedad comunista”;¹⁷ y en esta sociedad prevalecerá la máxima de “a cada quien según sus necesidades”. En estos términos, Touraine considera a Marx como el primer gran intelectual posmoderno, debido a que define el progreso como liberación de la naturaleza, y no solamente como la realización del hombre.

Puede afirmarse que Marx es un historicista, puesto que todo su modelo teórico está sustentado en supuestas “leyes históricas inevitables”, cuyo dictamen es destruir el orden antiguo (capitalismo), y remplazarlo por uno nuevo (socialismo), donde se desconfiaba del individualismo y los individuos se subordinan a las instituciones que los representan, como son el partido, el sindicato, las asociaciones de trabajadores y el Estado.

¹⁴ Marshall Berman, *Todo lo sólido se desvanece en el aire, la experiencia de la modernidad*, Siglo XXI, México, 1998, pp. 5-9.

¹⁵ Alain Touraine, *op. cit.*, p. 107.

¹⁶ Véase Vladimir Ilich Lenin, *¿Qué hacer?*, en *Obras escogidas*, *op. cit.*

¹⁷ Alain Touraine, *op. cit.*, p. 108.

En el socialismo real, este modelo se manifestó de una manera brutal. Primero se hace un llamado a la movilización social y política, debido a los conflictos de clase entre los sectores dominantes y dominados. Después del triunfo de la revolución, la movilización de los trabajadores tiene como fin principal apoyar a los “representantes del proletariado” (el partido comunista). Finalmente, las demandas individuales o de grupo desaparecen producto de la “confianza” que se tiene en los dirigentes, quienes por medio de la coerción y la represión, reducen los conflictos al mínimo, anulando así gran parte de las libertades individuales consideradas burguesas, logrando de esta manera la “integración social”. Por tanto, en el socialismo real el ser humano prácticamente desaparece y pasa a cumplir un papel puramente funcional, frente a un imponente aparato burocrático de dominación, centralizado por aquellos militantes que detentan el poder en el partido.

Resulta interesante destacar que los teóricos del Derecho Natural de los siglos XVII y XVIII reflexionaron acerca del orden, la paz y la libertad de los seres humanos en la sociedad. Es decir, que la modernidad era *una idea*. En cambio, los pensadores de los siglos XIX y XX, consideran a la modernidad como *una voluntad colectiva*, donde el sujeto se identifica con el sentido de la historia, que se expresa en un constante progreso. En Marx, el proletariado es el agente de cambio que traerá consigo una sociedad más justa. En estos términos, el progreso no es sólo un progreso de las ideas, sino que pasa a ser un progreso concreto a nivel del trabajo, de la producción y de la vida colectiva, que se manifiesta como voluntad de autoproducción y autotransformación de la sociedad. El sujeto ya no es un ser abstracto, sino que participa activamente tanto en obras (organizar la vanguardia), como en una vida social (luchar por el socialismo como destino inevitable). Con esta postura se confirma el historicismo de Marx, ya que él que piensa que la historia está subordinada a ciertas “leyes universales” y al sujeto no le queda otra alternativa que integrarse al sentido que tiene la historia, o quedar enterrado por ésta.

Sin embargo, la profundidad del pensamiento de Marx tiene un inmenso alcance, ya que ve a los hombres de la sociedad industrial como mercancías (obreros), quienes en su situación alienante han perdido la creatividad humana. Según Marx, la destrucción del capitalismo no basta para que el hombre recupere su creatividad desenajenada. Para que ello suceda deben suprimirse las clases sociales. Por tal razón, el llamado que hace este pensador es a la totalidad, es decir, a la liberación de las fuerzas productivas, de la naturaleza humana y a todas sus necesidades. El postulado de Marx se acerca a la naturaleza y a la acción social, que traen como resultado las grandes reformas sociales. Su postura es radical y solamente cree en que “la fuerza irresistible de la naturaleza, del progreso, de la razón, de la presión de las necesidades humanas [...] está mucho más cerca de los grandes destructores de la idea de modernidad”,¹⁸ como lo fueron Nietzsche y Freud.

¹⁸ *Op. cit.*, p. 83.

Al parecer, Marx entiende por naturaleza no sólo el dominio de su existencia física o realidad material. No se refiere al ser de las cosas, sino al origen y a la función de las verdades. Por tanto, pertenecen a la "naturaleza" –indistintamente de su contenido–, todas las verdades susceptibles de una fundación puramente inmanente, que no dependen de ninguna revelación divina o trascendente y que por sí mismas son ciertas y evidentes. Estas verdades se buscan tanto en el mundo físico como en el mundo intelectual y moral.¹⁹ En Marx, la verdad cierta y evidente es que el ser humano vive en un mundo sometido a un estado de alienación, a causa de que se ha convertido en una mercancía. Para sacarlo de ese estado de enajenación se deben suprimir las clases sociales. Este es, someramente, el sentido esencial de su proyecto.

A manera de conclusión puede decirse que Marx, a través de su extensa obra, demuestra la forma en que opera el capitalismo, particularmente hace una descripción detallada de cómo se realiza la explotación bajo este sistema, el estado de enajenación al que son sometidos los seres humanos, la función del Estado, que abandona su papel original asignado por los enciclopedistas, como promotor de un *ethos* igualitario, libertario y emancipador, para convertirse en un instrumento de poder utilizado en beneficio de la clase dominante. Pero también observa, que el sistema económico capitalista produce fundamentalmente mercancías, cuya esencia la constituye el valor de cambio, no el valor de uso, destinado a satisfacer las necesidades de la población. Este principio se filtra, moldea y determina al conjunto de la sociedad. Por tanto, el sistema capitalista es el único modelo conocido hasta ese entonces, que universaliza la producción y las relaciones sociales a partir del principio dominante del valor de cambio.

De lo anterior, puede desprenderse que el pensamiento de Marx deja al descubierto la postura original de la Ilustración, que planteaba la idea de razón emancipadora; con el capitalismo esta perspectiva se había abandonado paulatinamente, y la razón había pasado a desempeñar un papel instrumental y opresor.

La propuesta de Marx es que la razón debe retomar su función emancipadora. Pero ello solamente podrá ocurrir cuando el proletariado conquiste el poder, se construya el socialismo y, posteriormente, se consolide una sociedad comunista-igualitaria.

WEBER Y LA CRÍTICA A LA SOCIEDAD RACIONAL MODERNA

El punto de partida del análisis weberiano de la modernidad no es el estudio y evolución de las ciencias, sino de la evolución de las imágenes religiosas del mundo.

Para él, la aparición del racionalismo occidental es producto del proceso universal de desencantamiento que se da en las grandes religiones, el cual se

¹⁹ Véase Ernest Cassirer, *La filosofía de la Ilustración*, Fondo de Cultura Económica, México, 1984, pp. 240-246.

origina debido a que el pensamiento científico no puede justificar ni explicar el discurso religioso, que nos muestra un cosmos ordenado por Dios, con una orientación y un sentido ético. En efecto, el entendimiento empírico del mundo no vislumbra la posibilidad de “entender” el sentido del acontecer divino. Por tanto, Max Weber considera que los procesos fundamentados en la ciencia moderna constituyen la base de la sociedad racionalizada.

Es un tanto difícil dar una sola definición del concepto de racionalidad utilizado por Weber, ya que él lo emplea en sentidos distintos, lo cual hace confuso (cuestión que el propio sociólogo alemán reconoció más de una vez, al señalar que la racionalización asume formas inusitadamente variadas). Con el fin de aclarar este aspecto, que es central en el pensamiento de Weber, haremos una pequeña síntesis aproximándonos a los distintos sentidos que le da a este concepto.

De manera general, Weber llamó *racionalización* a toda ampliación del saber empírico, a toda capacidad de predicción, y a toda forma de dominio instrumental y organizativo que se realiza a través de procesos empíricos.

Pero, al mismo tiempo, Weber utiliza el concepto de *racionalidad con arreglo a fines y a valores*. Para poder comprender estas dos definiciones, primero señalaremos que Weber pensaba que la principal tarea de la sociología era comprender la acción definida como:

una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir), siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La “acción social”, por lo tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo. La captación de la conexión de sentidos de la acción es cabalmente el objeto de la sociología [...] y también de la historia.²⁰

Es decir, la acción se da cuando los individuos le atribuyen significados subjetivos a sus acciones. Entonces, el fin de la sociología es comprender e interpretar la acción en términos de su significado subjetivo, y concierne en última instancia a los individuos y no a las colectividades. Sin embargo, en cierta medida, en el análisis de la acción, Weber amplió su estudio hacia las instituciones sociales.

Después de este rodeo, puede señalarse que Weber consideró en primer lugar a la acción social **racional con arreglo a fines**, como:

[la] acción que está determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando estas expectativas como “condiciones” o “medios” para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos. [En segundo lugar] *Racional con arreglo a valores*, o acción determinada por la creencia conciente en el valor —ético, estético, religioso o de cualquier otra forma como se le interprete— propio y absoluto de una determinada conducta, [como la acción] sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de ese valor.²¹

²⁰ Max Weber, *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1984, pp. 5 y 12.

²¹ *Op. cit.*, p. 20. Las cursivas son nuestras.

Finalmente, Weber señala que la acción también puede ser afectiva, determinada por el estado sentimental y afectos, y tradicional, determinada por una costumbre arraigada.

En todo caso, si bien es cierto que estos matices son importantes, lo que más interesa es definir los otros niveles donde el sociólogo alemán considera la racionalidad.

Como vimos, Weber define la racionalidad con arreglo a fines y valores, en relación con la acción, y son la base de la racionalización a un nivel de gran escala. Sin embargo, el interés del sociólogo alemán va mucho más lejos y rebasa las orientaciones limitadas exclusivamente a la acción entendida como categoría abstracta, desplazando su atención a las pautas de la acción al interior de las civilizaciones, instituciones, organizaciones, estratos, clases y grupos. Concretamente, él se interesaba en la racionalidad objetiva, o sea, en la acción vinculada con procesos de sistematización externa.

En la obra de Weber pueden distinguirse cuatro tipos básicos de racionalidad objetiva, que eran empleados por el autor como instrumentos heurísticos para analizar el destino histórico de la racionalización vista como proceso sociocultural.

En primer lugar, encontramos la *racionalidad práctica*, que es la manera en que las personas juzgan las actividades cotidianas con base en los intereses pragmáticos, egoístas e individuales. Se acepta la realidad tal y como se nos presenta, y los individuos solamente se limitan a calcular la mejor manera de enfrentar las dificultades por las cuales se debe atravesar. Esta forma de racionalidad desconfía de los valores religiosos o de las utopías seculares, por considerarlas “poco prácticas”. Por este mismo motivo, también desconfía de la *racionalidad teórica*, a la cual nos referiremos a continuación.

Este tipo de racionalidad, al igual que la racionalidad política, se da a lo largo de las distintas civilizaciones. Su fin es lograr captar la realidad por medio de procesos cognitivos, abstractos (inducciones y deducciones lógicas), con el propósito de poder comprender el mundo como un ente significativo, trascendiendo así las realidades cotidianas. Esta forma de racionalidad ha existido desde siempre en la historia del ser humano. Primero, la pusieron en práctica los brujos y sacerdotes espirituales, posteriormente hicieron uso de ella los filósofos y los científicos.

En tercer lugar, Weber menciona la *racionalidad sustantiva* (existencia real). Al igual que la racionalidad práctica, ésta ordena la acción en pautas a partir de conjuntos de valores. O sea, se eligen los medios con base en los fines que se desea alcanzar, todo ello dependiendo siempre del contexto de un sistema de valores. Esto implica que los sistemas de valores de una civilización no son más racionales (sustantivamente) que otros, a condición de que exista un sistema de valores coherente.

La cuarta manera de entender la racionalidad es la que más le interesó y teorizó el sociólogo alemán, denominándola *racional formal*, la cual implica el cálculo de medios-fines. Este cálculo, en la racionalidad práctica, implica los

propios intereses pragmáticos; en cambio, en la formal se refiere a las reglas, leyes o regulaciones que universalmente se aplican. Esta forma de racionalidad objetiva e institucionalizada y supraindividual es propia del capitalismo industrial, el derecho formalista y la burocracia administrativa.

En su origen, la racionalidad formal se presentó solamente en Occidente y fue durante el proceso de la industrialización, que se extendió hacia las instituciones económicas, políticas, sociales y administrativas. Weber afirma que, en esta etapa, la dominación se manifiesta bajo formas burocráticas, legales y racionales.

A pesar de que Weber estudió los procesos de racionalización a nivel de las instituciones religiosas, de los sistemas políticos, de las ciudades, del derecho, etc., su interés mayor se centró particularmente en las economías capitalistas y en las burocracias, ya que consideraba que constituían dos grandes fuerzas racionalizadoras del mundo moderno, cuyas características principales pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- Primeramente, las estructuras racionales formales y las instituciones le otorgan una importancia de primer orden a la *calculabilidad*; o sea, a todo aquello que es posible medir o cuantificar.
- En segundo término, la *eficiencia* constituye otro rasgo importante, y consiste en utilizar el medio más adecuado para alcanzar un fin determinado.
- Una tercera característica es la *predictibilidad*, entendida como todo aquello que se realiza del mismo modo pero en tiempos y lugares distintos.
- El cuarto rasgo lo constituye la *reducción paulatina de la tecnología humana*, y su remplazo progresivo por la tecnología no humana. Como es el caso de los sistemas informatizados, que pueden ser considerados más eficientes, con mayor capacidad de cálculo y más predecible que las tecnologías humanas.
- La quinta característica, es que se considera que uno de los principales objetivos o aspiraciones de los sistemas racionales formales es lograr un *control total de las dudas o incertidumbres* que tienen los seres humanos que trabajan con estos sistemas, o que se apoyan en ellos.
- Un último aspecto, que Weber considera relevante, es que las consecuencias que provocan estos sistemas racionales formales son una serie de *resultados irracionales*, tanto para las personas implicadas como para los sistemas y, en última instancia, para toda la sociedad en el sentido amplio del término.

¿Cuál es el fundamento de esta apreciación? Weber observó que el capitalismo constituyó la forma más alta y acabada de organización alcanzada por la sociedad hasta ese entonces, y que el mundo racionalizado había logrado que el ser humano pudiese obtener grandes beneficios.

Dicha idea de Weber está claramente expresada a lo largo de su libro *La ética protestante*, cuando asevera que el interés particular del capitalismo moderno es el cálculo, tanto a nivel del sistema de justicia, de administración, como de la economía; agrega que una de las particularidades más destacadas de este sistema es la organización del trabajo sobre bases estrictamente racionales y el uso de tecnología racional. Esto fue posible cuando se desarrolló un Estado burocrático con leyes racionales, donde las decisiones, tanto de los jueces como de los funcionarios, fueron perfectamente predecibles.²²

A simple vista, Weber comparte los beneficios promisorios de un capitalismo moderno y racionalmente ordenado. Este sería el lado positivo, pero él también detecta un lado oscuro o negativo de la racionalidad capitalista, que implica una gran pérdida para la experiencia humana e incluso para la historia, ya que la vida social está sometida al cálculo y programación, donde prevalece la operatividad matemática, y cuyos preceptos asumen una función de conocimiento científico, adquiriendo desde su inicio un estatus cognoscitivo.

La tecnología constituye el instrumento que la racionalidad capitalista usa para el desarrollo del progreso. Lo que constata Weber, es que esa racionalidad instrumental bajo el capitalismo ha sido utilizada con el fin de consolidar un mandato jerárquico, basado en un orden legal bajo la forma de dominación burocrática, donde las funciones son: calcular y dividir el trabajo, planificar, fabricar, almacenar, hacer circular, consumir, etc., tanto los objetos como la vida misma.

De esta manera, la dominación burocrática, apoyada en la razón instrumental, se transforma en el principal ordenador y clasificador de la vida. La razón se instrumentaliza, el conocimiento científico asume un papel pragmático, manipulador de los fenómenos humanos y de las cosas.

En consecuencia, Weber observa que a pesar del tremendo empuje económico y tecnológico del capitalismo que él comparte y aprueba (aspecto positivo de la racionalidad), también existe un uso instrumental de la razón que provoca el abandono del *ethos* liberador que lo había inspirado; este sería el aspecto "oscuro" de la razón. En efecto, como ya se ha señalado, la Ilustración tenía como último fin poner la razón al servicio de la ciencia, y así lograr un control "científico" de la naturaleza, y con ello alcanzar una *buena vida* humana. Sin embargo, lo que ocurrió, según el sociólogo alemán, fue el triunfo de la racionalidad con arreglo a fines, o *zweckrationalität*, la cual tiende a expandirse en todas las esferas de la vida social, abarcando las relaciones económicas, la administración burocrática y todo tipo de producción cultural.

La expansión de la *zweckrationalität* cierra la posibilidad de realizar efectivamente la emancipación humana universal y abre un mundo marcado por la cerrazón, a lo que Weber denominó *jaula de hierro*, que es propia de la ra-

²² Véase Max Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Premio Editora, La Red de Jonás, México, 1984, pp. 44-47, y *Economía y sociedad*, op. cit., pp. 173-180.

cionalidad burocrática y de la cual nadie puede escapar. La razón se había transformado así, en el principal promotor de un orden sin cualidades. Este proceso fue uno de los temas que más le interesó al pensador germano, y lo denominó racionalización de la sociedad.²³

Frente a esta problemática, Weber propone una serie de soluciones, siempre estando en última instancia –y a pesar de todas las críticas– de acuerdo con el sistema democrático capitalista. Debido a ello se sostiene que su postura es un tanto ambigua y polivalente, sin desmerecer el rigor de su análisis. Por ejemplo, para resolver los problemas de orden político, en relación con las demandas a favor de la democratización, él comparte la idea de que sean los partidos políticos racionalmente organizados quienes impulsen estas medidas, ya que en dicha actividad prevalece el orden legal, y las formas de dominación racional. En cambio se opone a que líderes carismáticos, ajenos a toda regla y racionalidad, utilizando un cierto “don extraordinario” luchen y tomen el poder, ya que ello podría llevar hacia una dictadura irracional. En este sentido, Weber, al analizar la situación alemana, previno en cierta forma la llegada de Hitler al poder.

FRIEDRICH NIETZSCHE Y SU CRÍTICA A LA RAZÓN MODERNA

La filosofía de Friedrich Nietzsche no está expuesta de manera “ordenada” y su obra no se presenta en forma sistematizada, debido a que sus escritos fluctúan entre estilos y géneros diferentes, como son el ensayo, la prosa política, los aforismos, los diálogos y las sentencias. Sin embargo, esto no significa que no exista en Nietzsche un pensamiento filosófico coherente. Más aún, puede afirmarse que probablemente el pensamiento de este filósofo constituye un parteaguas en la historia de la filosofía, ya que cuestiona no sólo el racionalismo, el cientificismo y los valores promovidos por la Ilustración, sino que va más lejos; su crítica apunta hacia las bases mismas del conocimiento y de la cultura moderna; es decir, su crítica es hacia la civilización.

Esta crítica que hace el filósofo alemán desde una postura individualista, deja en claro que se opone a todo tipo de subordinación del ser humano con respecto a la sociedad. El desencanto que él tiene con la civilización moderna, y su reafirmación del individuo, hace que sus postulados muchas veces sean vistos, hasta cierto punto, como antisociales.

También puede señalarse que la crítica que plantea no está centrada sólo en la modernidad y en su idea de progreso, él critica incluso la idea misma de la vida en sociedad. El hilo conductor de la crítica que realiza Nietzsche se fundamenta en el hecho de que al individuo se le han impuesto valores morales como son las prácticas de compasión, la bondad y el sacrificio con el

²³Max Weber, *Ensayos sobre sociología de la religión*, vol. I, Taurus, Madrid, 1968, pp. 11-24.

prójimo. Estos valores son el resultado de la tradición religiosa judeocristiana, lo que ha traído como consecuencia la decadencia y domesticación del hombre. Asimismo, estos valores promueven el nihilismo, ya que hacen lo posible por impedir la sobrevivencia del hombre, y afirma que la compasión es la práctica del nihilismo. La cultura, con su sistema de valores dominantes, obstruye los valores instintivos y doma al ser humano a través de la educación, colocándole un freno al principal instinto del hombre, que es la voluntad de poder.

Por otra parte, puede decirse que en el pensamiento de Nietzsche destacan las siguientes ideas centrales:

En primer lugar, en su obra *El origen de la tragedia en el espíritu de la música*, escrita bajo la influencia de Wagner y Schopenhauer, Nietzsche afirma que en la cultura griega –la cual constituye la base de nuestra cultura occidental– pueden apreciarse dos grandes e importantes tendencias. La primera de éstas es el espíritu *apolíneo*, que deriva de Apolo, quien fue después de Zeus, el Dios más venerado del panteón griego y su influencia alcanzó hasta el Imperio Romano. Estéticamente, a este Dios se le caracterizó durante la civilización grecorromana como en las etapas barroca y renacentista, como una divinidad de perfecta belleza. Los principales atributos de este espíritu, eran su mesura, el orden racionalista, y el dominio que tenía en las artes plásticas, donde el criterio más importante era la armonía de las formas. A la otra tendencia, Nietzsche la denominó espíritu *dionisiaco*, que deriva de Dioniso (Baco para los romanos), que en la mitología griega representaba al Dios del vino. De las frenéticas ceremonias que se hacían en beneficio de su culto, nacieron la tragedia, la comedia y el drama satírico griego. Esta divinidad representaba la encarnación de lo primitivo, lo romántico, la pasión vital, la intuición e impulso creador. En este espíritu domina la música, la cual no tiene forma debido a que es ebriedad y fervor.

Este segundo espíritu es irreductible a todo esquema, y está constantemente rompiendo con las reglas o modelos impuestos por apolíneo; constituye la aceptación de la vida en todas sus dimensiones, no renegada ni quebrada, y simboliza la perseverancia de afirmarla y repetirla.

En la antigua Grecia, al imponerse el pensamiento racionalista socrático sustentado en el espíritu apolíneo, se había provocado como consecuencia la muerte de la tragedia, y la separación entre el pensamiento y la vida. Esta manera dominante de ver y entender el mundo perdurará en toda la cultura occidental; o sea, prevalece la razón, la certeza por sobre la sensibilidad de la intuición, y su máxima será, “la verdad es una sola”.

Este pensador alemán también culpó a Platón de esta situación, ya que sostuvo que el mundo solamente podía explicarse mediante la razón. En esta controversia, Nietzsche toma partido a favor del espíritu dionisiaco, es decir, se muestra como defensor del instinto frente a la razón, ya que considera a la razón como una apariencia, y lo que es verdaderamente real en los seres humanos es el instinto. Nietzsche afirma que nuestra razón hace que olvidemos nuestra vida.

En segundo lugar, en su texto *Humano demasiado humano*, Nietzsche arremete contra los valores occidentales regidos por la sumisión a las falsas es-

peranzas del cristianismo que ofrece un mundo celestial que nos salvará de los pecados; mientras que en su obra *Así hablaba Zaratustra*, manifiesta que los seres humanos deben permanecer fieles a la tierra y no creer en las esperanzas ultraterrenales. Además, afirma que en lugar de alabar a Dios, deberíamos mejorar y perfeccionar nuestra vida en este mundo, y remata con esta sentencia: "en la tierra no hay nada más grande que yo: yo soy el ordenador de Dios".²⁴

En el cristianismo, ni la moral ni la religión están en contacto con la realidad. El universo construido por el cristianismo (donde todo gira en torno a Dios, alma, espíritu, pecado, salvación, perdón de los pecados, etc.) es completamente imaginario, es un mundo de puras ficciones.²⁵ También afirma que el cristianismo se "ha puesto del lado de todo lo débil, de todo lo bajo, de todo lo fracasado, fomentando un ideal que se opone a los instintos de conservación de la vida fuerte [...] enseñando que los valores superiores de la inteligencia no son más que pecados, extravíos o tentaciones".²⁶ Por tanto, "la compasión [...] [constituye] uno de los principales instrumentos de la decadencia [...] [y no hay] nada tan insano en nuestro insano modernismo como la misericordia cristiana".²⁷

En el fondo —para Nietzsche— el cristianismo impuso una dudosa moral, suprimiendo la moral verdadera, ya que impidió el desarrollo de los valores vitales, y los sustituyó por valores espirituales de sospechosa procedencia, como son la caridad y el amor al prójimo, limitando indiscutiblemente el valor básico del hombre, que es la voluntad de poder.

Por otra parte, el hombre es el único animal no fijado, o sea que puede cambiar. Esta capacidad de cambio constituye su libertad, y gracias a ésta el hombre mató a Dios. En efecto, el filósofo alemán afirma que ha sido la Ilustración la que inició la muerte de Dios. Este hecho implica que debemos buscar otras explicaciones, otros fundamentos que le den un sentido distinto al mundo y al hombre, que excluya la construcción de una dimensión divina. Al abandonar la compasión moral y tradicional del mundo, debido a la muerte de Dios, el hombre deberá encontrar mayor impulso vital, fuerza, poder y libertad. De esta forma, la humanidad moderna permanece sorprendida en medio de una gran ausencia (Dios ha muerto), con un vacío de valores, pero simultáneamente con una abundancia de posibilidades.

En tercer lugar, Nietzsche señala que el heredero de la muerte de Dios será el superhombre, caracterizado por los seres libres que crean valores y formas de vida, ya que poseen la fuerza, la lucidez y la naturaleza de los dioses griegos, cuya máxima no será "tú debes" ni el "yo quiero", sino el "*yo soy*".

La potencia que posee el superhombre se encuentra en una fuerza-origen, que Nietzsche llama voluntad de poder, que es la energía vital. El hombre no debe escapar a esa voluntad, sino afrontarla e integrarse en ella.

²⁴ Friedrich Nietzsche, *Así hablaba Zaratustra, un libro para todos y para nadie*, Gómez-Gómez Hnos., México, 1975, p. 31.

²⁵ Friedrich Nietzsche, *El anticristo*, Gómez-Gómez Hnos., México, 1975, p. 18.

²⁶ *Op. cit.*, p. 8.

²⁷ *Op. cit.*, p. 10.

Como se mencionó, este pensador afirma que toda la vida humana depende de los instintos. El instinto básico que impulsa a todos los hombres es el de la voluntad de poder, y éste se alcanza cuando se abandona la visión de temporalidad entendida como progreso, idea que contaba con el consentimiento de la modernidad y el cristianismo, y se opta por la idea del eterno retorno, que consiste en reivindicar el instante convirtiéndolo en eterno; para ello el superhombre debe ser capaz de trascender el plano de la moral, desprendiéndose de las ataduras de los valores judeocristianos.

Este postulado Nietzsche lo retoma probablemente de algunos autores presocráticos, principalmente de Heráclito, quien repetía “del fuego al fuego”, lo que constituía uno de los grandes mitos antiguos de la humanidad; ese mito del eterno retorno que había sido enterrado por el racionalismo de Platón.

Por otro lado, más que una nueva raza (como lo creyó y practicó Hitler), el superhombre funda un ideal. No es una realidad, es una abstracción; constituye una versión trágica que acepta el devenir, el eterno pasar, el puro cambio, el sin sentido, la nada, el no ser. Este superhombre es un descubridor, creador de valores, que no acepta ningún principio superior al cual deba someterse; es libre, posee la capacidad de armonizar sus instintos naturales, recordando que “la mayor parte del pensamiento de un filósofo está gobernada por sus instintos”.²⁸ El superhombre puede soportar la verdad más dura que es la del eterno retorno, según la cual todo regresa, y lo hará en el mismo orden, siguiendo la misma sucesión. El superhombre es la encarnación de la voluntad de poder y de vida. Con el superhombre ya no existirán ni habrán más metas, sino que se tendrá que vivir según el caos de las fuerzas que eternamente retornan hacia sí mismas, encontrando la finalidad sin fin.

Puesto que el mundo está determinado por su naturaleza irracional y caótica, éste se ve obligado a aceptar y afirmarse a sí mismo. Debido a esta aceptación, el mundo se encierra en un círculo y, por tal motivo, se produce el eterno retorno. Este eterno retorno es, entonces, la vía cósmica del espíritu dionisiaco, a través del cual la vida se realza y glorifica a sí misma.

La magnificencia y esplendor del hombre estriban entonces en entregarse al eterno retorno, donde la necesidad es virtud y modifica la necesidad cósmica en un acto de aceptación. Cuando el ser humano (superhombre) alcance ese nivel de acogimiento, tendrá acceso a conocer la verdad cruel, total de la vida y del mundo que lo rodea; por consiguiente, podrá amar y aceptar tal como es la vida y el mundo. Cuando el hombre acepte este destino se va a liberar. Una vez que sea rechazado todo valor, y el devenir no tenga finalidad, el superhombre podrá darle un nuevo sentido a la vida. Incluso, el arte será considerado como un sentimiento de plenitud y fuerza, una verdadera manifestación del espíritu dionisiaco que, según Nietzsche, es mucho mejor y superior al sosiego o tranquilidad de Apolo.

²⁸Friedrich Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, Editores Mexicanos Unidos, México, 1986, página 9.

Es, a partir de esta visión, que Nietzsche critica no sólo la modernidad, sino a la cultura y a la civilización modernas, y abre una veta en la cual se inspirarán en gran medida muchos posmodernistas.

En cuarto lugar, Nietzsche considera que la cultura occidental atraviesa por una profunda crisis, debido a que está dominada por empresarios que no poseen virtud o fuerza vital de hombres extraordinarios. Además, en ella predomina la regimentación de las masas. Estas circunstancias hacen que la sociedad tienda a ser homogénea, impersonal y decadente.

Igualmente, la cultura de masas, creada por la razón ilustrada, promueve una ilusión de autonomía cuando en realidad lo que provoca es una falta de posibilidad y de libertad, "rechaza a los humanos pero atrae al epígono".²⁹ Las élites que deberían dirigir a la sociedad son los superhombres con voluntad de poder; sin embargo, los hombres mediocres son los que rigen y amenazan la alta cultura (ciencia, filosofía, arte y literatura), al imponer una cultura de mal gusto, que Nietzsche la identifica como la enfermedad histórica, cuya forma más típica la constituye el periodismo, que ha reducido la cultura a una mercancía, convirtiéndola en algo mediocre.³⁰

Finalmente, este filósofo alemán también critica la sociedad de masas, ya que las masas encarnan –según él– todo lo negativo de la naturaleza humana, y afirma que esta sociedad está fundamentada en la búsqueda del igualitarismo y del ascenso democrático de las multitudes. Este fenómeno ha conformado un tipo de persona y razonamiento limitado, débil, adecuado y funcional para un hombre vulgar, común, inferior y no para un ser superior. De esta postura, se deduce que Nietzsche consideraba a la masa como un grupo gregario e irresponsable.

Estos distintos autores críticos de la modernidad muestran, de una u otra manera, lo que el escritor francés Baudelaire, había captado acertadamente acerca de este fenómeno histórico, al señalar que la modernidad tiene dos mitades que se manifiestan de manera simultánea: una es lo efímero, lo contingente; la otra es lo eterno e inmutable.³¹ Es decir, con la modernidad se forja la idea occidental de que vivimos en un proceso de eterno progreso, de perfeccionamiento "hacia adelante", que se lleva a cabo a través de la razón y la ciencia, lo que trae consigo el crecimiento y la transformación positiva de nosotros mismos y de la sociedad; pero, en forma paralela, este progreso ascendente conduce hacia un mundo de la sinrazón, fugaz, breve, precario, ya que amenaza con destruir nuestros bienes, creencias y lo que somos. En efecto, por debajo del mundo moderno, dominado por el progreso, se desarrollan fuerzas destructivamente creativas y, al destruirse, se reconstruye. De ahí lo paradójico de la naturaleza de la modernidad, que no puede sobrevivir sin su propia destrucción creativa, y reconstrucción constante.

²⁹ George Friedman, *La filosofía política de la Escuela de Frankfurt*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986, p. 69.

³⁰ Umberto Eco, *Apocalípticos e integrados*, Lumen, España, 1990, p. 53.

³¹ Charles Baudelaire, "El pintor de la vida moderna", citado por Marshall Berman, *op.cit.*, página 131.



La Escuela de Frankfurt y el origen de la Teoría Crítica

¿QUÉ CRITICA LA TEORÍA CRÍTICA ACTUALMENTE?

La gran paradoja de la modernidad es que, al triunfar, termina agotándose. Como se ha mencionado, muchos pensadores vieron en el proceso de racionalización una posibilidad de introducir el espíritu científico, con el fin de construir una sociedad más justa, liberada de todo poder arbitrario y represivo. Sin embargo, la modernidad muestra su cara terrible al imponer un sistema de trabajo "científico" de producción, que somete al obrero a una organización rígida de constante vigilancia, y cuyo objetivo es aumentar las ganancias de unos pocos, olvidándose de las abominables condiciones físicas, psicológicas y sociales en que son sometidos los trabajadores.

La modernidad había prometido acabar con el oscurantismo cruel de los distintos sistemas políticos-religiosos, pero permitió que nacieran durante el siglo xx diversos regímenes tanto o más autoritarios y represivos que antes, como fueron el nazismo, el fascismo, y las dictaduras comunistas y militares.

Por otra parte, la modernidad forjó la idea más acabada del proyecto de una sociedad racional, fundada en el cálculo. Del mismo modo, muchas veces la razón ha sido utilizada como un instrumento al servicio del interés particular y del placer; en cambio, otras veces fue empleada como arma crítica para liberar al ser humano de todo tipo de opresión, tal como lo señala Touraine:

...la modernidad se define no como un nuevo orden sino como movimiento, como una destrucción creadora [...] movimiento que atrae a quienes han permanecido

largo tiempo en la inmovilidad; pero fatiga y se convierte en vértigo cuando es incesante y sólo conduce a su propia aceleración. Porque la modernidad es una noción crítica antes que constructiva, pide una crítica que debe ser hipermoderna.¹

Para muchos autores, el impulso liberador que originó la modernidad a través de la crítica (que Weber caracterizó como el desencantamiento de las imágenes religiosas), rompió con la idea de armonía construida por Dios, acabó con toda forma de magia, y eliminó las cosmologías racionalistas.

En el transcurso del siglo xx, muchos autores han coincidido en que la modernidad ha entrado en una profunda crisis, ya que si bien en sus inicios se muestra como un movimiento hacia la liberación, posteriormente la racionalidad se degrada y la visión del mundo se convierte solamente en una mera acción técnica puesta al servicio de las necesidades (muchas veces de “necesidades” completamente irracionales, como la creación de campos de concentración, y el uso de la tortura, como cámaras de gas destinadas a martirizar o a matar a los opositores de un dictador). Otras veces, la modernidad utiliza medios técnicos –publicidad– para estimular el consumismo irracional, donde los consumidores ya no están sujetos a la razón de los principios de orden social o natural.

El nazismo había destruido parte de la cultura alemana; exterminó a judíos, comunistas, gitanos, etc. En los campos de concentración, millones de europeos murieron en una guerra que tenía como fin la expansión germana y de la raza aria; en esa época, otros miles tuvieron que optar por el exilio. Por tanto, para muchos científicos sociales la barbarie nazi constituyó la prueba del total eclipse de la razón objetiva, que profundizará aún más la crisis de la sociedad burguesa de la época.

Para el interés de nuestro objeto de estudio, la Escuela de Frankfurt fue la que mejor captó durante la primera mitad del siglo xx, la irracionalidad del mundo moderno, aunque algunas de las conclusiones a que llegan sus fundadores no fueron del todo convincentes; nos referimos a que éstos ven con demasiado pesimismo la posibilidad que tienen los seres humanos para liberarse de la opresión a que nos somete el mundo moderno como, asimismo, nunca prueban la capacidad todopoderosa que posee la industria cultural para engañar, hacer consumir y someter al conformismo social a los individuos, convirtiéndolos en objetos y no en sujetos (*véase infra*, pp. 67-69).

Sin embargo, como se verá a continuación, las tres generaciones de la Escuela de Frankfurt han construido paulatinamente, en distintos momentos, con diversos matices y diferencias, una teoría crítica de la sociedad,² coheren-

¹ Alain, Touraine, *Crítica de la modernidad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999, página 94.

² Esto no quiere decir que, contemporáneamente, la Escuela de Frankfurt sea la única corriente teórica que presenta un programa o paradigma crítico de la modernidad y del capitalismo. Para los lectores que quieran ampliar su conocimiento con respecto a los sociólogos críticos contemporáneos, recomendamos estos dos buenos textos de síntesis: José Enrique Rodríguez Ibáñez, *Teoría crítica y sociología*, Siglo XXI, España, 1978, y Meter Wagner, *Sociología de la modernidad*, Herder, Barcelona, 1997.

temente elaborada, convincente y sobre todo alternativa a la teoría conservadora positivista tradicional. Esta teoría crítica fundada por la Escuela de Frankfurt muchas veces se ha constituido en punto de referencia o soporte teórico para distintas disciplinas del área de las ciencias sociales; particularmente autores como Peter McLaren, Henry Giroux, Michael Apple y Robert Yung, de una u otra manera hacen referencia a ella para fundamentar sus postulados sobre la pedagogía crítica.

ANTECEDENTES DE LA ESCUELA DE FRANKFURT (PRIMERA GENERACIÓN)

Asignarle una identidad específica a la Escuela de Frankfurt como una escuela filosófica, sociológica o un movimiento político-ideológico, sería un error, debido a que este centro de investigación tiene como campo de teorización tanto las dimensiones económicas como las culturales, políticas, sociológicas y filosóficas, lo que genera una actividad prominentemente multidisciplinaria.

Antes de revisar las bases teóricas de la Escuela de Frankfurt es importante hacer ciertas referencias acerca de su nacimiento y desarrollo, especialmente con el fin de aclarar el planteamiento de la Teoría Crítica que, como ya lo hemos señalado, fue creada formalmente por un grupo perteneciente a esta Escuela.

El Instituto de Investigación Social

Un grupo de intelectuales alemanes, después de asistir (en 1922, en Turingia), a la primera semana de sesiones marxista (donde destacó la presencia de Lukács, Korsch, Pollock y Wittfogel), decidieron crear un instituto independiente de investigación social, orientado por la teoría marxista. Este proyecto contó con el apoyo financiero del doctor en ciencias políticas Félix J. Weil (hijo de un próspero comerciante de granos que había hecho fortuna en Argentina) y, por un decreto del Ministro de Educación alemán (3 de febrero de 1923), fue aprobado con el nombre de Instituto de Investigación Social.

Esta institución tuvo como primer director a Kurt Albert Gerlach, quien murió en octubre de 1923, y fue remplazado por Carl Grunberg, que ejerció esta función hasta 1930.

Desde su creación hasta 1930, el Instituto tuvo como fin la investigación social, es decir, nace como un proyecto sociológico, "bajo el ángulo más positivo, [...] el económico".³ Por tal razón, la mayor parte de los trabajos de investigación estarán centrados en problemas económicos, guiados por el modelo marxista, que fue reducido "a una metodología científica y hasta inductiva, lo cual no estaba desprovisto de una tendencia positivista".⁴

³Paul Laurent Assoun, *La Escuela de Frankfurt*, Publicaciones Cruz, México, 1991, p. 41.

⁴*Idem.*

En esta época es cuando Félix Weil hace una extensa investigación sobre la planificación socialista; también es en este periodo cuando el sociólogo más importante del Instituto, Karl August Wittfogel, realiza una serie de estudios sobre China (que culmina con una célebre obra titulada *Economía y sociedad en China*), cuando Henry Grossmann va a escribir *La ley de acumulación y del derrumbamiento del sistema capitalista*, y cuando Friedrich Pollock será autor del texto *Experiencias de planificación económica en la Unión Soviética, 1917 a 1927*.

La metodología utilizada en estas investigaciones, a pesar de estar fundada en el marxismo, estaba en gran medida influida por la sociología empírica. Sin embargo, algunos intelectuales pertenecientes al Instituto también usarán el marxismo en la construcción de la investigación social, pero no estarán de acuerdo en emplear la metodología social marxista de manera empírica-positivista debido a su marcado carácter economicista.

La Teoría Crítica

A partir de 1930, Max Horkheimer asume la dirección del Instituto. Hasta ese momento, el proyecto de esta institución era "sociológico o hasta económico [...]. [Con Horkheimer] como director [...] se reivindica como exigencia metodológica bajo el término de filosofía social".⁵

La nueva perspectiva metodológica emprendida por Horkheimer aparecerá formalmente en un artículo titulado "Teoría tradicional y teoría crítica",⁶ publicado en 1937 en el periódico *Zeitschrift für Sozialforschung*.

¿Qué significó la propuesta de Horkheimer de remplazar el proyecto sociológico, por un nuevo eje centrado en la filosofía social? Lo que este cientifista social detecta es que existe un nuevo campo de teorización que no podía ser resuelto por la sociología ni por la filosofía. "Se trata de un acercamiento a los confines de la reflexión especulativa, de la observación sociológica modulada por una reflexión ética en relación con el dominio de la *kulturgeschichte* [cultura de la civilización]."⁷

En el fondo, la filosofía social constituye una actividad científica multidisciplinaria, donde confluyen diversas ciencias sociales, la filosofía, la cultura, la economía política, la ética, etc., y donde se articula la reflexión filosófica con la investigación científica basada en los datos empíricos. El fin último de esta actividad multidisciplinaria fue construir una teoría crítica como método de análisis de la realidad, en oposición a la teoría denominada tradicional. La Teoría Crítica se plantea como un conjunto de proposiciones referentes a un determinado dominio del conocimiento, y como el aspecto intelectual del proceso histórico de emancipación.

⁵ *Op. cit.*, p. 7.

⁶ Véase Max Horkheimer, *Teoría tradicional y teoría crítica*, Paidós, Barcelona, 2000.

⁷ Paul-Laurent Assouant, *op. cit.*, p. 7.

En este sentido, la “teoría” no debe ser entendida en términos tradicionales (entre el conocimiento y las transformaciones históricas), como algo dado, ni como dato, ni tampoco como un dogma o doctrina, sino como construcción histórica vinculada con el análisis de una realidad dinámica y cambiante.

La fundamentación de la Teoría Crítica se sostiene en la siguiente argumentación: su preocupación principal fue tratar de descifrar el planteamiento de Maquiavelo, quien anunció la abolición de la escisión entre filosofía y existencia, entre razón y realidad.⁸ Pero fue Hegel quien hizo madurar este proyecto, y proclamó el triunfo de la humanidad sobre las depredaciones de la realidad. Finalmente, lo real y lo racional habían logrado unirse. Marx confirma este postulado, pero sustituye la administración civil del Estado alemán –postura hegeliana– por el triunfo definitivo del proletariado, acontecimiento clave para resolver el proceso histórico.

Para la Teoría Crítica, la filosofía moderna está marcada por una autoconfianza radical, ya que cree posible que todo puede ser, tal como debe ser. Como argumento de este postulado se señala que la tecnología, como signo externo de la modernidad, da testimonio de la confianza que se tiene a sí misma. En el fondo, sólo a través de la tecnología podemos captar “adecuadamente”, “correctamente” y de forma “segura” la naturaleza en sus diversas representaciones. La tecnología era el medio o instrumento de las ciencias. Así se creyó desde la Ilustración en adelante, que la razón y la ciencia eran las vías de la liberación. Finalmente, se podría alcanzar la tan anhelada vida buena, ya que lo real había llegado a ser racional y lo racional real.

Si esto fuera verdad, se preguntan los creadores de la Teoría Crítica, ¿qué le queda por hacer al hombre? Al ser humano, el gran crítico del mundo y de la humanidad, no le quedaría otro papel –junto a la filosofía y al arte– que ser un simple medio, que justificara un mundo bien administrado y reconciliado consigo mismo.

Los miembros de la Escuela de Frankfurt, que habían construido la Teoría Crítica, se percatan de que, tal como lo había señalado Nietzsche, el triunfo de la razón moderna deja excluido el problema de descubrir cuáles son las funciones y los límites del hombre en el mundo, y que este mundo, concebido antes como natural y eterno, ha sido superado a través de la razón, y por tanto, la función crítica del hombre ha sido suprimida. Para estos intelectuales, el objetivo que se debe alcanzar es crear y/o renovar una teoría crítica capaz de expresar tanto lo que *debe ser* como lo que *realmente es* la realidad. También constatan que la identidad hegeliana de lo real y lo racional revela un profundo vacío de la proclama, después de ser testigos de la barbarie nazi y estalinista. En efecto, los campos de concentración nazis y estalinistas serán los símbolos de la modernidad, que conjugan razón y sinrazón. Estos abomi-

⁸Muchos autores han afirmado que la modernidad comienza con los escritos de Maquiavelo, quien desata una tremenda controversia con respecto a la filosofía especulativa, y también se muestra a favor de la razón como instrumento al servicio de los intereses de la humanidad.

nables lugares resultan ser racionales con respecto al uso “científico” que se les da, pero no razonables ya que ahí se tortura, mata y hace sufrir a seres humanos, simplemente por tener una diferencia política, religiosa o racial con los que detentan el poder.

El horror nazi, fascista y estalinista es el resultado de la convicción moderna de la identidad posible de la teoría (razón) y la práctica (realidad), fundamento de toda tecnología. La gran preocupación de la Teoría Crítica, será, entonces, responder a esta paradoja moderna: el mundo actual nos ha orillado a una racionalidad irracional o, de otra forma, la razón nos condujo a la sinrazón, porque la humanidad, en lugar de asumir una condición verdaderamente humana, se hunde en una nueva suerte de barbarie.⁹

La labor de la Teoría Crítica fue comprender la crisis de la modernidad desde todas las perspectivas posibles, y concluye que la humanidad atraviesa, principalmente, por tres grandes crisis producto de la racionalidad moderna.

La primera de ellas se da por el fracaso de las opciones estéticas, debido a que el mundo está dominado por una estética tecnologizada, promovida por la industria cultural, es decir, la industria del entretenimiento, donde los medios masivos de comunicación desempeñan un papel relevante. Esta temática se desarrollará con detalle más adelante.

La segunda crisis consiste en que el arte, que debe cumplir una función crítica trascendental objetiva de la realidad, se convirtió en recapitulación y afirmación de lo existente, o en una abstracción fraudulenta de lo concreto.

Finalmente, la tercera crisis se origina por el estado de alienación del hombre moderno, el cual hace que fracasen las opciones psíquicas, ya que el desarrollo del principio tánático suprimió el erotismo auténtico y posible para la existencia humana.

Estas tres crisis alimentan en forma constante la crisis de la vida cotidiana. La tecnología, como encarnación real de la razón, llega a imponerse no sólo como principio mecánico, sino también como principio social.¹⁰

El impulso de la tecnología es tan feroz, que logró domesticar incluso al sujeto revolucionario por el que había apostado Marx: el proletariado; éste deja de ser revolucionario y afirma la estructura social existente. Se produce la gran crisis de la historia; es decir que, en la sociedad opulenta y enajenante, se carece de un sujeto revolucionario que acabe con las formas de vida inhumanas.

En este sentido, los miembros de la Escuela de Frankfurt creen que los movimientos revolucionarios tercermundistas, el poder negro en Estados Unidos o los estudiantes, podrían convertirse en los nuevos sujetos revolucionarios que provocarían el cambio tan deseado; sin embargo, como sabemos, estos sectores sociales fracasan en su perspectiva.

⁹Max Horkheimer y Theodor W. Adorno, *Dialéctica del iluminismo*, Sudamericana, Buenos Aires, 1997, p. 147.

¹⁰Véase Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional*, Planeta-DeAgostini, Barcelona, 1995.

Cuando Hitler toma el poder, Horkheimer es despedido del Instituto, así como todos sus miembros fundadores, por el hecho de tener una orientación marxista y ser judíos. De manera emergente se abren sedes del Instituto en Francia, Suiza e Inglaterra. Finalmente, las principales figuras emigran a Estados Unidos, y en la Universidad de Columbia, Nueva York, continúan con sus actividades intelectuales. Por otra parte, gran parte de los artículos publicados desde 1930 en el periódico del Instituto, *Zeitschrift für Sozialforschung*, serán recopilados y aparecerán publicados en 1968 con el nombre de *Teoría Crítica*.

Tradicionalmente, las grandes figuras que de una u otra forma compartieron el planteamiento o propuesta teórica de Horkheimer fueron principalmente los alemanes Theodor Adorno (quien poseía una sólida formación en filosofía, sociología, psicología, crítica cultural y musicología), Herbert Marcuse (intelectual formado en el campo de la filosofía y del psicoanálisis), y Walter Benjamin, quien poseía estudios en las áreas de filosofía, crítica cultural y literatura. Este último, formalmente no perteneció al Instituto, pero colaboró con una serie de ensayos cuyos planteamientos versaban esencialmente sobre el análisis de la superestructura cultural. Todos estos autores, a pesar de estar formados académicamente en áreas distintas, compartieron una serie de ideas y propósitos comunes.

Después de haber finalizado la Segunda Guerra Mundial, algunos miembros del Instituto retornaron a Francfort a comienzos de la década de 1950. Adorno será el director entre 1958 a 1969, y junto a Horkheimer, que también vuelve a Alemania, y Marcuse, que permanecerá en Estados Unidos, le darán el sello original a la Teoría Crítica. Benjamin, que se había quedado en Europa durante la Segunda Guerra Mundial, fue detenido en España, y al verse amenazado de ser entregado a la Gestapo, se suicidó ingiriendo veneno la noche del 26 de septiembre de 1940.

Esta escuela de pensamiento se plasmó formalmente “hasta después que el Instituto [cerrado por los nazis] se vio forzado a abandonar Frankfurt [...] [y] la expresión ‘Escuela de Frankfurt’, en sí misma, no se utilizó hasta [que sus miembros regresaron a] Alemania en 1950”.¹¹

También es importante señalar que la lista de miembros y colaboradores de la Escuela de Frankfurt es bastante extensa. Aparte de los ya citados, puede destacarse la presencia de Erich Fromm, quien posee una formación marxista y muchos de sus escritos se fundamentarán en el pensamiento freudiano y en la psicología social. Franz Newmann y Otto Kirchheimer, cuyos trabajos incursionarán en el área de la ciencia política y el derecho. También puede señalarse algunos otros colaboradores menos conocidos, como son Franz Borke-nau, Kurt Albert Gerlarch, Henry Grossmann, Mira Kaomarovsky, Siegfried Kracauer, Leo Lowenthal, Andries Sternheim. De una u otra manera, con matices diversos, todos estos intelectuales estaban de acuerdo con el núcleo teó-

¹¹ Paul-Laurent Assoun, *op. cit.*, p. 6.

rico central de la Escuela de Frankfurt, a pesar de que algunos posteriormente romperán con esta institución, como fue el caso de Erich Fromm.

Ya ubicados en este marco general descriptivo con respecto a la evolución de la Escuela de Frankfurt, se señalarán a continuación las críticas más importantes que desarrollaron sus miembros.

Las principales críticas que formula la Teoría Crítica

Uno de los textos más destacados que guiaron el quehacer teórico de los miembros de la Escuela de Frankfurt y que inspiró el núcleo central de la Teoría Crítica es *Dialéctica del iluminismo*, escrito por Max Horkheimer y Theodor W. Adorno,¹² quienes se preguntan: ¿Por qué la humanidad en lugar de asumir una condición verdaderamente humana, se hunde en una nueva suerte de barbarie? (entendiéndose por barbarie, principalmente, la dictadura nazi). Para la Teoría Crítica la barbarie no es un acontecimiento fortuito, sino que obedece a causas humanas y, a pesar de que la modernidad tiende a ocultar el misterio de la barbarie, este hecho por ser humano tiene un orden, y, por tanto, posee un sentido. La Escuela de Frankfurt se propone desentrañar, o poner al descubierto, la barbarie humana.

Para lograr dicho fin, la Teoría Crítica entendida como el método de análisis de la Escuela de Frankfurt, no le preocupa el estudio de la razón como tal, ni la lucha de clases, ni encontrar la fórmula para llegar a una igualdad social; su preocupación principal o núcleo problemático fue entender el sentido que asume la racionalidad durante el siglo xx, comprender la sociedad de masas y discernir sobre la destrucción de la naturaleza.

Los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt, sostienen que tanto el trabajador como el burgués tienen como interés primordial vivir bien, con riqueza y comodidad. Por tanto, su análisis se dirige hacia la sociedad opulenta y a la deshumanización que sufren los seres humanos en dicha sociedad. El análisis que ellos hacen no es, por tanto, la dimensión económica sino más bien la estética.

Para la Teoría Crítica la razón burguesa carece de meditación, ataca el ámbito de lo sagrado y lo conquista para lo profano. "La irreflexibilidad y orgullo burgués tiende a imponerse, procurando administrar el espíritu mismo del ser humano, transformando la vida en algo terrible y despreciable."¹³ Esta idea puede comprobarse hoy con el valor del consumo, que es algo a lo que todos quieren tener acceso, o bien con el de la competencia, que mina el valor humano de la cooperación y la solidaridad.

¹² Véase Max Horkheimer y Theodor Adorno, *op. cit.*

¹³ George Friedman, *La filosofía política de la Escuela de Frankfurt*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986, p. 16.

En este mismo tenor, los teóricos de Frankfurt ponen en el banquillo de los acusados al socialismo ortodoxo o "real", ya que tanto el capitalismo burgués como el socialismo "proletario" entendían el trabajo no como un medio (valor humano), sino como un fin, y ese fin era el aumento de la producción y productividad, en beneficio de los empresarios (sistema capitalista), o para la burocracia en el poder (sistema socialista).

George Ritzer hace una muy buena síntesis con respecto a los principales tópicos de la crítica que formula la Teoría Crítica,¹⁴ por lo cual se tomarán como modelo estos elementos, y se argumentarán con ideas propias del autor cimentadas en las obras originales de los miembros de la Escuela de Frankfurt.

Crítica al positivismo

La Teoría Crítica no sólo criticó a la sociedad de su época, sino también a ciertos sistemas de conocimiento, como fue el positivismo, debido a varias razones. En primer lugar, según el positivismo existe un solo método científico fiable, que se fundamenta en la física y éste debe aplicarse en todos los campos de estudio. En segundo lugar, los positivistas afirman que todo conocimiento es neutral, y que en toda investigación se deben excluir los juicios de valor. Por tanto, la ciencia no debe defender alguna forma de compromiso social.

En tercer lugar, el positivismo tiene como fin reificar el mundo social y considerarlo como un proceso natural. De ello se desprende que los actores son entes pasivos determinados por "fuerzas naturales" e incapaces de provocar cambios. La Teoría Crítica considera que el resultado de esta lógica positivista fue la absolutización de los hechos sociales y la permanente reificación del orden existente.

La idea de reificación es clave en la concepción teórica de los críticos de Frankfurt, y por ello es necesario explicarla. Ellos retoman este concepto del filósofo húngaro Georg Lukács, quien trata este asunto en su libro *Historia y conciencia de clase*.¹⁵ Por su parte, Lukács —con el fin de ampliar este concepto— se inspiró en la obra temprana del joven Marx, especialmente en *Los manuscritos de economía y filosofía de 1844*.¹⁶

Marx había sostenido que en la sociedad capitalista, los seres humanos producen mercancías que circulan y adquieren un valor en el mercado, entendiendo por valor tanto el valor de uso (para lo que será usada la mercancía), como el valor de cambio (el precio de la mercancía). Al ser el mercado quien determina el valor de las mercancías, éstas se "independizan" de quien las creó. Al independizarse la mercancía del trabajador, ésta se vuelve extra-

¹⁴ Véase George Ritzer, *Teoría sociológica contemporánea*, McGraw-Hill, México, 1994, páginas 163-172.

¹⁵ Véase Georg Lukács, *Historia y conciencia de clase*, Grijalbo, México, 1969.

¹⁶ Véase Karl Marx, *Manuscritos de economía y filosofía de 1844*, Alianza, Madrid, 1985.

ña con respecto al propio creador. A este proceso de “extrañamiento” Marx lo llamó *fetichización de la mercancía*. En efecto, el creador de las mercancías no sabe qué cantidad de éstas serán lanzadas al mercado, a qué precio serán vendidas o si el costo de producción podrá ser recuperado; ni siquiera sabe si la mercancía que él creó será vendida. Por tanto, en el régimen capitalista la suerte de los productores está íntimamente ligada al movimiento espontáneo de las mercancías y de su circulación. Es como si las mercancías producidas por los hombres comenzaran de manera “natural”, a adquirir vida propia, y a dominarlos, pero lo que sucede en realidad es que las relaciones sociales han adquirido una forma material.

Esta materialización de las relaciones de producción entre los hombres, esta dependencia de los hombres con respecto al movimiento independiente y espontáneo de las cosas (mercancías), constituye la base del fetichismo de la mercancía, que Marx compara con el fetichismo religioso. En efecto, Dios es una creación de la mente humana. El hombre le otorga ciertas cualidades a ese Ser, que a la larga se independiza de él, adquiere una vida propia, distinta del ser humano que lo ha creado, y que a la larga termina sometiénolo por medio de promesas de una vida feliz en el más allá, y de castigos terrenales si no se cumple con los preceptos establecidos por el Dios creado por el mismo hombre.

Lukács retoma este razonamiento y lo extiende, no sólo a las instituciones económicas, sino a toda la sociedad, ya que él considera que en el mundo capitalista las personas llegan a pensar y a creer que las estructuras sociales poseen vida propia, por lo que éstas llegan a tener un carácter objetivo, y olvidan que toda estructura social es creada por los propios individuos y que, por ese solo hecho, ellos pueden ser capaces de modificarla.

En efecto, el hombre en una sociedad capitalista, se enfrenta cotidianamente a una realidad que él mismo ha construido. Sin embargo, el mismo hombre considera ese mundo como natural y ajeno a sí mismo, como hechos de la naturaleza, como resultados de leyes y voluntades divinas. Es decir, los seres humanos pierden de vista la relación dialéctica que existe necesariamente entre ellos y los productores. La actividad del hombre, entonces, se limita a cumplir con ciertas tareas individuales, dejando que la realidad (que él mismo ha construido) decida por él, convirtiéndose (aunque “actúe”) en objeto y no en sujeto de los acontecimientos. A este fenómeno Lukács le llamó *reificación*, y afirma que para que los individuos cambien sustantivamente la realidad deben dar un salto cualitativo.

Este razonamiento no era nuevo; los sociólogos alemanes Weber y Simmel ya lo habían observado y analizado. La diferencia es que estos pensadores germanos creían que éste sería el destino inevitable de la humanidad, y Lukács, al igual que algunos miembros de la Escuela de Frankfurt, sostuvo que era un problema únicamente del capitalismo. El filósofo húngaro pensaba que los individuos solamente podrían provocar cambios sustantivos en la realidad si daban un salto cualitativo, pasando de una conciencia en sí, a

una conciencia para sí. Apoyada en la Teoría Crítica, la Escuela de Frankfurt sostiene que los actores sí son activos y capaces de provocar cambios, desconociendo del orden existente.

Sus miembros también señalan que las ciencias no son neutrales, ya que, de una u otra forma, todo tipo de conocimiento justifica o critica el orden existente; por consiguiente, ellos asumen juicios de valor y sostienen que no existe “un solo método científico” capaz de mostrar los fenómenos sociales con completa certeza. El individuo, al ser social, cambia constantemente y, por tanto, el método de la física aplicado al estudio de la sociedad jamás podrá tener éxito.

Crítica al marxismo

Si bien la Teoría Crítica de cierta manera se inspira en la teoría marxista, al mismo tiempo la critica ahí donde ésta se agota. Es decir, aunque utiliza el método de Marx para interpretar el mundo, esta interpretación termina cuestionando el propio pensamiento de Marx. A pesar de que la Escuela mantuvo su compromiso de apoyarse en el pensamiento de Marx, muchos acontecimientos mostraban que la teoría marxista se había convertido en un dogma (en la Unión Soviética y sus aliados), o bien se había vulgarizado (con la socialdemocracia). Por tanto, los miembros de la Escuela de Frankfurt no podían asumir el pensamiento de Marx sin cuestionarlo. El marxismo se había “oficializado” en los países socialistas, así que la Escuela debía apoyarse en el Marx “no oficial”. Los miembros de la Escuela de Frankfurt nunca fueron marxistas en el sentido ordinario, pues su marxismo era mucho más profundo que el oficial. Sin embargo, están de acuerdo con las orientaciones esenciales de Marx, como son: el paradigma de la economía política, en considerar que el ser humano está configurado según las condiciones sociales en las cuales vive, en el análisis de la sociedad considerando las diferencias entre las clases sociales, y en general, mantienen un compromiso con “los fines del proletariado, con sus necesidades objetivas y no con el proletariado tal y como era”.¹⁷

En este sentido, los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt, sostienen que, paulatinamente, el proletariado (sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial) se integró al sistema capitalista y dejó de ser revolucionario; así, sus medios de lucha serán primordialmente pacíficos, a través de los sindicatos y los partidos políticos. La idea que tenía Marx —a mediados del siglo XIX— de un proletariado revolucionario producto de la opresión abierta era ya, para el siglo XX, completamente anacrónica. En efecto, el proletariado había dejado de ser un sujeto revolucionario y en su práctica social se aburguesó.

Sin embargo, los marxistas de la época creían casi por un acto de fe en el materialismo histórico, el cual plantea que el proletariado, al superar la falsa conciencia, se convertiría en un sujeto revolucionario, con conciencia para sí, y sería capaz de destruir el sistema capitalista. Este desenlace inducido por la

¹⁷ George Friedman, *op. cit.*, p. 40.

crisis del capitalismo, los teóricos críticos lo ponen en duda: ellos no compartieron el componente teleológico de la teoría marxista de la historia.

Por otra parte, para Marx la razón está determinada por su naturaleza subjetiva y por su dimensión crítica. Dialécticamente la razón es astuta, ya que puede manifestarse en su contrario (en irracionalidad opresiva), pero la razón, al ser astuta, conserva su núcleo de racionalidad interna, que a la larga se impone sobre la irracionalidad universal, la cual será abolida por el "agente de la razón": el proletariado. Para Marx, la razón es crítica por naturaleza y, por tanto, no puede convertirse en objeto opresor.

Los frankfurtianos dudaron de este postulado, ya que comprobaron que la razón había llegado a ser afirmativa y con ello, al parecer, perdía su astucia. Si bien con la expansión del dominio de la razón se había logrado un cierto progreso formal, este progreso no era liberador para el ser humano.

Por tanto, estos teóricos críticos –inspirándose en Freud–, consideraron que a la revolución no sólo le correspondía plantear un cambio económico, político y social, sino que debía ir más allá: ser una revolución de la psiquis y de la sensibilidad *del ser humano*, y no sólo del proletariado, como lo plantearon Marx y muchos de sus seguidores.

Debido a estas razones, la Teoría Crítica no será aplicada para investigar sobre la infraestructura económica, sino que su principal esfuerzo estará centrado en otros aspectos de la vida social, otorgándole un gran interés al análisis de la esfera de la cultura.

Crítica a la sociología burguesa

Los miembros de la Escuela de Frankfurt criticaron la sociología burguesa, llamada "convencional", debido a que reduce todo lo humano a variables sociales y se olvida de establecer las relaciones entre los individuos y la sociedad. Es decir, concentra todo su interés en analizar el conjunto de la sociedad y omite a los individuos que son, en última instancia, quienes componen dicha sociedad.

Los sociólogos burgueses justifican el lema de la Revolución Francesa: Libertad, igualdad y fraternidad. Para alcanzar estos valores, ellos crean una ciencia de orden donde las contradicciones reales quedan suspendidas, mostrándonos una sociedad completamente armoniosa en la cual el conflicto está totalmente domesticado. Los más representativos de la sociología burguesa clásica –entre los cuales se encuentran Comte y Spencer– destacan que el orden socioeconómico burgués ha quedado cristalizado para siempre como producto de la Revolución Industrial, la Revolución Francesa y la Reforma. La Teoría Crítica se opone a este orden positivo y positivizable y afirma que, más bien, lo que hace la sociología burguesa es ocultar en el sustrato más profundo las contradicciones inherentes que se producen en el liberalismo burgués.¹⁸

¹⁸Jacobo Muñoz, "Introducción", en Max Horkheimer, *Teoría tradicional y teoría crítica*, páginas 11-14.

Crítica a la sociedad moderna

Uno de los principales núcleos de reflexión de la Escuela de Frankfurt es la cultura. Sus miembros pensaban que la dominación económica en el mundo moderno constituía una variable importante, pero que el elemento central de la dominación se daba en el reino de la cultura, cuyo rasgo esencial era la represión creada por la racionalización.

En este sentido, ellos retoman los principios establecidos por Max Weber, quien, como vimos en el capítulo anterior, señalaba que, irreflexivamente, la *racionalidad formal* adecua los medios a cualquier propósito. Así, el pensamiento tecnocrático siempre tiene como meta encontrar los medios más efectivos para alcanzar el fin en beneficio de aquellos que detentan el poder, sin importarles el precio que deban pagar el resto de las personas o la naturaleza. Bajo la inspiración de esta lógica se crearon los campos de concentración para eliminar opositores políticos, religiosos o étnicos, además de que día tras día se talan árboles, lo que trae como resultado un desequilibrio ecológico con graves consecuencias para la humanidad; también bajo esta lógica se contamina cada vez más el ambiente, etcétera.

Por eso, el pensamiento tecnocrático –racional formal– se opone a la *razón*.¹⁹ Así, el campo de concentración de Auschwitz era un lugar “racional”, ya que estaba fundamentado en la racionalidad formal, y apoyado en el pensamiento tecnocrático, pero al mismo tiempo, no era razonable, puesto que no era visto por los nazis desde el punto de vista de la racionalidad sustantiva, cuyo centro de interés está puesto en la felicidad del ser humano. De esta manera, ni el martirio que sufrieron los prisioneros en los campos de concentración, ni la destrucción de la naturaleza podrán jamás ser explicados por la razón, entendiendo a ésta como racionalidad formal.

En este mismo sentido, Marcuse es mucho más enfático y radical al afirmar que el mundo moderno está plagado de irracionalidad; incluso afirma que esta sociedad es irracional en su conjunto.²⁰

Esta idea, aunque puede parecer exagerada, para Marcuse no lo era en el momento de escribir esta obra (1954); incluso, actualmente puede confirmarse lo sostenido por este filósofo alemán; por ejemplo, según los expertos que participaron en marzo de 2002 en Monterrey, México, en la Conferencia Internacional sobre Financiamiento y Desarrollo, cada año mueren en los países pobres ocho millones de personas por motivos que pueden evitarse (por no tener vacunas para combatir la viruela o la tuberculosis, etc.). Por otro lado, también se señaló que millones de seres humanos jamás tendrán una buena calidad de vida porque sufren padecimientos que en su momento pudieron haberse

¹⁹ La *razón*, para la Teoría Crítica, es equivalente a la *racionalidad sustantiva*, lo que implica como eje central la valoración del uso de los medios en términos de valores humanos fundamentales, como la solidaridad, la libertad, la justicia, la paz, etc. Es decir, este tipo de racionalidad constituye la gran esperanza del futuro de la sociedad.

²⁰ Herbert Marcuse, *op. cit.*, p. 196.

evitado a un bajo costo, como la poliomielitis y la desnutrición infantil. Estas catástrofes se pudieron haber soslayado si los países ricos hubieran donado a los países pobres 20 centavos de cada 10 dólares de su producto interno bruto.

Otro ejemplo de irracionalidad es el acto terrorista del 11 de septiembre de 2001 en Nueva York, que acabó sepultando a cientos de personas inocentes bajo los escombros de las Torres Gemelas. Y tanto o más irracional fue la respuesta de Estados Unidos, al matar habitantes y destruir una gran parte de Afganistán (con el propósito de detener a un grupo de extremistas y, posteriormente, hacer lo mismo invadiendo a Irak). En efecto, hacer o amenazar con guerras para “mantener la paz” es completamente irracional.

Sin embargo, Marcuse empuja esta lógica hasta el extremo, pues sostiene como tesis central que la tecnología permite instituir formas de control y de cohesión social principalmente a través de maneras más eficaces y agradables, como el consumo televisivo, los deportes, la actividad sexual, etc. Para él, la tecnología impone un control cada vez más extenso, y los sujetos no pueden resistirse a su influencia.²¹

Según Marcuse, en esta sociedad unidimensional los individuos son mansamente manipulables, y pierden la capacidad de pensar y de actuar críticamente. Este dominio de la tecnología sobre el individuo se da no solamente en la sociedad de consumo capitalista, sino también en el entonces bloque socialista. Para él, los actores sociales son manipulados por la tecnología, y han quedado completamente eliminados de toda acción social crítica.

En general, para la Escuela de Frankfurt el pensamiento crítico ha sido eliminado por el “monstruo” del consumo de masas, el capitalismo industrial y el nacionalismo. La tecnología, en lugar de estar al servicio del ser humano, se ha puesto al servicio de la muerte y de la enajenación. Para los teóricos de Frankfurt, la tecnología conduce inevitablemente al totalitarismo.

Crítica a la cultura de masas

Para los teóricos de la Escuela de Frankfurt la cultura es manipulada y organizada por la industria cultural, lo que ha provocado como consecuencia una cultura de masas, a la que también llamarán cultura americana. El rasgo principal de esta industria es el entretenimiento, que tiene como fin producir y reproducir productos culturales masivos, como espectáculos deportivos, música, revistas, cintas, programas radiofónicos y televisivos, etc., donde la racionalidad técnica se manifiesta de la misma manera que en cualquier fábrica. La producción está uniformizada, y los bienes estandarizados según la demanda del mercado. De esta forma, a través de la producción elaborada por la industria cultural, se va creando una cultura de masas. Así la cultura se transforma en una mercancía, sujeta a los ritmos de la oferta y la demanda.²²

²¹ *Op. cit.*, pp. 39-48.

²² Max Horkheimer y Theodor Adorno, *op. cit.*, pp. 146-200.

Para Horkheimer y Adorno la industria cultural, a través del entretenimiento, es responsable de promover el conformismo social, la evasión de la realidad, el consumo y el aburrimiento, constituyéndose en la proveedora de una cultura de masas que se caracteriza por ser falsa, no espontánea, reificada y de baja calidad. Serán los medios masivos de comunicación los encargados de difundir esta cultura de masas, que a través de la racionalidad tecnológica y mensajes enajenantes, vulgarizan los contenidos, influyen en la uniformización de los gustos, eliminan la capacidad creadora y transformadora del hombre, imponen estereotipos, provocan la adhesión acrítica a los valores dominantes, y promueven la integración pasiva de los sujetos al sistema.

Por tanto, los representantes de la Teoría Crítica piensan que las ideas divulgadas a las masas a través de los medios tienen un efecto apaciguador, perverso e idiotizador, lo que lleva a concluir que la industria cultural, haciendo uso de una serie de argucias, posee una inmensa capacidad de manipular a las personas y también de organizarles su tiempo libre y la diversión. En este sentido, las masas desprovistas de una conciencia crítica viven engañadas y enajenadas, quedando como marionetas a merced de los medios de comunicación, sin tener la posibilidad de oponerse a la ideología que les transmiten.

Curiosa paradoja, ya que a pesar de ser el abogado del diablo de la escuela conservadora funcionalista estadounidense, conocida como la Mass-Communication Research, la Teoría Crítica coincide con ella en el sentido de que los medios de comunicación poseen un enorme poder para persuadir, manipular y convencer. La diferencia es que la primera sostiene que los medios cumplen con la función de favorecer a que el sistema social se mantenga equilibrado, en armonía y sin rupturas. En cambio, la segunda afirma que los medios enajenan a los individuos, con el fin de evitar que éstos tomen conciencia de sus condiciones reales de vida y que de esta manera sigan sumidos en un mundo no real, sustrayéndose de toda posibilidad de luchar por una mejor vida.

LA SEGUNDA GENERACIÓN DE LA ESCUELA DE FRANKFURT VINCULADA CON LA TEORÍA CRÍTICA

El representante más distinguido de esta segunda generación es el sociólogo Jürgen Habermas, erudito alemán sólidamente formado también en las áreas de ciencia política, historia, lingüística, comunicación y filosofía de las ciencias. Los otros miembros más conocidos son: Claus Offe, cuyos escritos están enmarcados en temáticas vinculadas con la ciencia política y con la sociología; Arkadij Gurland, que ha escrito especialmente sobre temas económicos y sociológicos; Oskar Negt, quien desarrolló una revisión de autores dialécticos, planteó una nueva imaginación sociológica, y también estudió temas vincu-

lados con los medios de comunicación masivos; Abrecht Wellmer, especializado en filosofía de las ciencias, centró su esfuerzo en problemas epistemológicos, y en la dialéctica de la modernidad y de la posmodernidad.

En este apartado se hará referencia, sólo de manera breve, al pensamiento –sumamente complejo y abstracto– de Habermas, en primer lugar por considerarlo el miembro más importante de esta generación, y también debido a que una parte sustantiva de su obra se vincula de una u otra forma con los problemas educativos y pedagógicos.

Como la obra de Habermas es sumamente vasta, y los temas que él investiga son en extremo distintos, sólo se hará una breve descripción general de su pensamiento, tomando como elemento principal sus postulados ligados directamente con nuestro objeto de estudio.

Sin embargo, constantemente recurriremos aquí a la aplicación del programa habermasiano, en especial cuando, en el capítulo 6, se desarrolle el tema de la pedagogía crítica desde una visión comunicativa de la resistencia, puesto que una buena parte de las propuestas que presentan los críticos de este tipo de pedagogía se inspiran en las ideas desarrolladas por el sociólogo germano.

Habermas fue el discípulo más joven de Adorno, Horkheimer y Marcuse, y su gran reto ha sido, hasta ahora, analizar la modernidad en la época contemporánea y buscar una solución teórica a los problemas planteados por la primera generación de la Escuela de Frankfurt, ya que considera que muchas de las respuestas que ellos dieron no fueron del todo convincentes. En efecto, la primera generación de la Escuela concluyó que la razón ilustrada, en su afán por explicar y controlar la naturaleza a través de los instrumentos técnicos, permitió a las personas aumentar el horizonte del pensamiento y de la acción, pero al mismo tiempo provocó en el individuo una disminución de autonomía, ya que éste menguó su fuerza de imaginación e independencia de juicio. El progreso de los recursos técnicos, que debían haber servido para iluminar la mente humana, resultó por el contrario en un proceso de deshumanización.

Por estas razones, es que, para la primera generación de la Escuela, el “progreso” amenaza con destruir lo que debía promover, es decir, la noción de hombre en todas sus dimensiones, principalmente como ser humano capaz de emanciparse a través de la crítica y de la creatividad. Estos elementos se ven amenazados por el desarrollo de una sociedad industrial que ha sustituido los fines por los medios, y ha transformado la razón en un instrumento cuyo objetivo es alcanzar fines que la razón ya no entiende, como el consumismo, el racismo, la falta de solidaridad, las guerras, el hambre, el desempleo masivo, etcétera.

En estos términos, la filosofía de la civilización industrial que considera a la razón como principio inmanente de la realidad, no se apoya en la razón objetiva, sino que más bien es una filosofía de la razón subjetiva, cuya principal característica es poseer una capacidad de calcular las probabilidades para

adoptar los medios adecuados con el propósito de alcanzar determinados fines. Según este principio, el pensamiento puede servir para cualquier propósito, ya sea éste bueno o malo; es un *instrumento* que puede actuar en distintos momentos. Esta razón no posee la capacidad para establecer lo bienhechor y lo protervo, que en toda sociedad sirve para orientar nuestra vida; quien tiene esta capacidad es el poder. La razón subjetiva, al someterse al poder, se transforma en un instrumento de éste, renunciando a su autonomía.

Tal decadencia del pensamiento fomenta la obediencia a los poderes establecidos, como son los grupos que controlan el capital, medios de comunicación de masas, sistemas educativos, etc. En conclusión, la razón ilustrada había orillado al ser humano a la sinrazón, debido a que la humanidad, en lugar de entrar en un estado verdaderamente humano, se había hundido en la barbarie.

Frente a este diagnóstico tan pesimista que la primera generación de la Escuela de Frankfurt hace de la modernidad, se levanta como alternativa la fuerza de lo que el propio Habermas denominó programa de investigación.

Al parecer, los fundadores de la Escuela de Frankfurt diagnosticaron un terrible desenlace de la modernidad, donde el hombre vivirá en un mundo de *cosas* completamente deshumanizado.

En esta misma tónica, algunos posmodernistas señalan que estamos viendo el fin de la historia, el fin de los metarrelatos, el fin de las utopías y de las ideologías; en efecto, el fin del proyecto de la modernidad.²³

Para Habermas, la crisis de la razón iluminista y el declive de la modernidad no constituyen el objetivo de su proyecto. Para él, más bien, debe recuperarse y replantearse lo que el proyecto de la modernidad tiene de emancipativo, o sea los valores de libertad, solidaridad, igualdad y tolerancia, así como las formas de vida democráticas basadas en el diálogo y en la comprensión del otro. Es decir, Habermas parte del supuesto de que el proyecto de la modernidad está aún inacabado.

El programa de investigación de Habermas

Para poder responder a los problemas planteados por la primera generación de la Escuela de Frankfurt, Habermas reconoce los elementos de crisis y recupera lo emancipativo de la modernidad. Con el fin de alcanzar esta meta, a través de toda su obra el sociólogo alemán se propone edificar un programa de investigación inspirado en la reconstrucción del materialismo histórico.²⁴ Por otra parte, este pensador no comparte la actitud pesimista y desilusionada de sus maestros con respecto a que la razón no ofrece alguna

²³ César Cansino Ortiz, "Gianni Vattimo y la postmodernidad (el camino de Nietzsche y Heidegger)", en revista *Topodrillo*, núm. 3, Otoño, UAM-Iztapalapa, México, 1988, p. 26.

²⁴ Véase Jürgen Habermas, *La reconstrucción del materialismo histórico*, Taurus, España, 1992, pp. 131-180.

posibilidad de liberar a las sociedades modernas. En este sentido, Habermas propone su propia visión crítica de la sociedad moderna y, al mismo tiempo, las alternativas para su superación por medio de la *acción comunicativa* y de su *ética del discurso*, conceptos que se desarrollarán más adelante.

En su programa, Habermas adopta el punto de partida de Marx: ver al ser humano en toda su potencialidad, como un ser genérico, creativo, sensual. Sin embargo, sostiene que Marx no distinguió dos elementos que analíticamente son diferentes en el ser genérico. Por un lado el *trabajo*, que se caracteriza por la *acción racional intencionada* y, por otro, la *interacción*, que se caracteriza por lo que él denominó la *acción comunicativa*. Dependiendo de la corriente sociológica, esta interacción puede ser analizada desde lo social o lo simbólico. Según Habermas, Marx analíticamente no separa estos dos componentes del ser genérico, y reduce la interacción o acto autogenerativo del ser humano simplemente al trabajo. Habermas hará esta distinción utilizando el término de *acción racional intencional* cuando se refiere al trabajo y, como se mencionó, *acción comunicativa* cuando se trata de interacción.

Para Habermas, la acción racional intencional se distingue por buscar un interés calculado; al mismo tiempo se manifiesta como acción instrumental, e involucra solamente a un individuo que calcula racionalmente los medios más adecuados para lograr un determinado objetivo. Por otra parte, la acción estratégica se da cuando están implicados dos o más individuos, que se ponen de acuerdo en llevar a cabo la acción racional intencional con el propósito de alcanzar un objetivo de manera calculada. De esta forma, tanto la acción instrumental como la estratégica tienen como propósito común lograr un dominio instrumental.

En este cuadro general lo que más le interesa a Habermas es la acción comunicativa, donde las acciones de los agentes implicados en ella se coordinan no mediante cálculos egocéntricos del éxito, sino mediante actos para lograr la comprensión. En la acción comunicativa los participantes no se orientan principalmente hacia su éxito, sino que persiguen sus metas individuales con la condición de que sean capaces de armonizar sus planes de acción sobre la base de definiciones comunes de las situaciones.²⁵

Es decir, el objetivo último de la acción racional intencional es alcanzar una *meta*; en cambio el de la acción comunicativa es lograr la *comprensión comunicativa*. Esta apreciación fue la que distanció a Habermas de Marx, ya que el primero consideró que la acción comunicativa es mucho más característica a los fenómenos humanos, y constituye el fundamento de toda vida sociocultural. Mientras que Marx centró todo su modelo teórico en el trabajo, Habermas lo hizo en la comunicación.²⁶

Marx analizó el trabajo creativo y libre de coacción, para criticar las formas en que se había dado el trabajo bajo los distintos modos de producción,

²⁵ Cfr. Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, t. I, *Racionalidad de la acción y racionalización social*, Taurus, Madrid, 1988, pp. 136-146.

²⁶ Cfr. Jürgen Habermas, *La reconstrucción del materialismo histórico*, op. cit., pp. 131-137.

particularmente en el capitalismo. Por su parte, Habermas retomó el mismo procedimiento, pero en su dimensión comunicativa, libre de distorsiones, su fin fue analizar la comunicación deformada. Por otra parte, a Marx le interesó estudiar y desenmascarar las instituciones que distorsionan el trabajo, como son la propiedad sobre los medios de producción o el Estado. En cambio, Habermas investigó sobre las estructuras sociales que provocan procesos de comunicación distorsionados como son, por ejemplo, los medios masivos de comunicación, instituciones, asociaciones e incluso el propio Estado.

El paralelismo entre ambos pensadores alemanes también se manifiesta en dos planos. El primero, en la búsqueda de objetivos políticos que puedan liberar al ser humano. Marx propuso liberar al individuo de la sociedad capitalista, ya que ésta le imponía un trabajo no liberador, y remplazarla por una sociedad comunista, donde el trabajo humano debería estar libre de cualquier distorsión. En cambio, Habermas propone superar las barreras que impiden una comunicación libre, lo cual sólo puede alcanzarse a través de la acción comunicativa.

En segundo lugar, para ambos pensadores sus proyectos liberadores tienen su sustento en la sociedad contemporánea; es decir, Marx afirma que en la sociedad capitalista se encuentran elementos que proyectan o prefiguran a un ser humano con capacidad creativa en los procesos de trabajo. Habermas, por su parte, encuentra que en la sociedad actual existen elementos que no distorsionan la comunicación.

Por tanto, la propuesta teórica del programa de investigación de Habermas tiene como propósito construir una sociedad racional, que supone la exclusión de todas las barreras que impiden la comunicación; es decir, las ideas deben expresarse libremente, y también defenderse abiertamente frente a las críticas. Habermas, en su afán por construir este modelo teórico, ha tenido que dar una serie de pasos que a continuación explicaremos de manera general.

La reconstrucción del programa de investigación de Habermas

La extensa obra de Habermas²⁷ no se inició como un sistema teórico pre-diseñado, sino como un programa de investigación, donde en cada texto ofrece un punto de vista, escrito al calor de la polémica con distintos autores.

Por medio de la argumentación, el sociólogo alemán aprueba, desaprueba o construye entramados categoriales propios. Por tanto, se deben "desenlazar" sus conceptos, los cuales siempre están intrincadamente unidos en "redes semánticas" no siempre fáciles de entender. Con el fin de que lo fun-

²⁷Habermas publicó un libro en la década de 1950, seis en la de 1960, cinco en la de 1970, 13 en la de 1980, y otros cuatro en el primer tercio de la década de 1990. Adrián Gurza Lavalle, "El programa de investigación de Jürgen Habermas", en revista *Metapolítica*, vol. 3, núm. 9, enero-marzo, CEPCOM, México, 1999, p. 151.

damental del pensamiento de Habermas, vinculado con nuestro tema, quede claro para el lector, se hará una reconstrucción del programa habermasiano, para que en un segundo apartado se examinen sus conceptos más importantes que están ligados con la pedagogía crítica.

El punto de partida de Habermas para construir su programa fue el estudio que realizó sobre la publicidad burguesa o lo público burgués.²⁸ En este texto se analiza la esfera pública moderna, en contraste con la publicidad representativa, típica de la sociedad feudal.

Habermas considera que la clase burguesa, ya en el siglo XVIII, poseía una identidad propia (sociedad civil), por el hecho de ser dueños autónomos de su condición de vida, y por tener iniciativa de juicio crítico frente al poder (estas críticas se harán en las casas de té, círculos literarios, periódicos culturales, etc.). Por estas razones, la clase burguesa tendrá la capacidad de configurar una esfera pública de carácter privado, o publicidad literaria, como le llamó Habermas. Esta publicidad u opinión pública burguesa, madurará hasta convertirse en crítica política, debido a que la crítica se desplazará hacia las estructuras de decisiones de poder.

En el sentido moderno y de manera concreta, Habermas define la esfera pública –*öffentlichkeit*– como el espacio legalmente privado en el que individuos sin estatus oficial discuten asuntos de interés general, y buscan persuadirse los unos a los otros por medio de la argumentación racional y la crítica. Pero además, este espacio de discusión y argumentaciones de lo público-civil, constituye un lugar donde la crítica racional tiene como objetivo vigilar e influir en el poder político.

En términos de tipo ideal, en el sentido weberiano, la esfera pública permanece universalmente abierta e incluyente para tratar críticamente asuntos que antes eran incuestionados, de tal manera que se conviertan en materia de interés común y de crítica racional. Por otra parte, también debe haber una igualdad de estatus en los participantes y, al mismo tiempo, tener autonomía frente al poder.

En el fondo, la idea de Habermas es que lo público-civil se convierta en una especie de autoridad crítica, frente al poder político y a la legitimidad de las normas. Se trata de un papel mediador y de influencia, para hacer valer los intereses de los privados, frente a las autoridades políticas públicas.

Desde el punto de vista de una teoría de la sociedad civil (democrática), la esfera pública representa el nivel en el que la integración legalmente regulada de grupos, asociaciones y movimientos pueden recibir la necesaria ilustración concerniente a las políticas públicas, e influenciar a la vez, en la formación de políticas, mediante la tematización y el debate de asuntos de interés general.²⁹

²⁸ Véase Jürgen Habermas, *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*, Gustavo Gili, México, 1986.

²⁹ Andreu Arato y Jean Cohen, "Esfera pública y sociedad civil", en revista *Metapolítica*, vol. 3, núm. 9, enero-marzo, CEPACOM, México, 1999, p. 39.

En este sentido, actualmente en muchos países encontramos diversas agrupaciones sociales que influyen en la toma de decisiones del poder público, como son asociaciones de padres de familia, defensores de los derechos humanos, grupos ecologistas, movimientos sociales que protegen los derechos de los emigrantes, indígenas o mujeres, etcétera.

Habermas considera que, durante los siglos XIX y XX, fueron cinco los fenómenos que influyeron para impedir la autonomía del espacio público de los espacios privados, frente al poder, y su función ha sido evitar el desarrollo de una esfera pública que sea capaz de ejercer un papel fuerte de mediación crítica y, al mismo tiempo, de combate contra los sectores dominantes.

En primer lugar, *el ascenso de las masas en el terreno de la política* ha provocado que éstas mantengan una postura acrítica frente al poder, a condición de que el Estado le otorgue ciertas ventajas sociales: nos referimos al Estado benefactor. A este tipo de público Habermas lo considera no racional, sino aclamatorio y plebiscitario.

Un segundo fenómeno ha sido *la concentración del capital*, la cual ha traído como consecuencia una marcada diferenciación social, lo que ha influido directamente para inhibir una interlocución igualitaria.

Otro fenómeno ha sido *el intervencionismo del Estado*; es decir que el Estado, al actuar a favor del capital, subordina los intereses de la sociedad civil, pero, al mismo tiempo, éste se vuelve social (Estado benefactor) con el fin de legitimarse y, de este modo, se estatiza la sociedad, aboliendo las diferencias (que dieron origen a la esfera pública burguesa) entre el Estado y la sociedad.

En cuarto lugar tenemos *el corporativismo institucional de intereses*; debido a la poca influencia de un público privado crítico, éste tiende a establecer vínculos semiorgánicos, lo cual trae como consecuencia la reagrupación corporativa de intereses –refeudalización de la vida pública, dirá Habermas–, que va a sustituir y a remplazar al público racional por un público colectivo, aclamatorio y de derechos delegados. Esta situación podemos palparla hoy en la postura de muchos sindicatos y asociaciones patronales.

Finalmente, un quinto fenómeno que observa Habermas ha sido *la influencia de los medios masivos de comunicación*; para Habermas, éstos funcionan bajo la lógica capitalista, y se interponen a la construcción de una esfera pública ideológica. Este fenómeno ha influido y resquebrajado en gran parte la posibilidad de comunicación libre y horizontal, capaz de generar una auténtica opinión pública.

La existencia de estos cinco factores negativos que inciden en la construcción de una verdadera esfera pública, condujo a Habermas a teorizar sobre la posibilidad de encontrar un horizonte histórico que permitiera el renacer de una sólida esfera pública, y así poder construir una alternativa posible frente a este diagnóstico tan oscuro y negativo. En el campo de la teoría, la propuesta de Habermas es construir un modelo que mantenga una tensión entre tres momentos o núcleos.

En un primer momento, Habermas define lo que fue y lo que debe ser la

esfera pública. Con respecto a *lo que fue*, el sociólogo alemán constata que las características de la esfera pública burguesa ya no son aplicables a un mundo actual tan cambiante;³⁰ por tanto, aquel público lector, culto, racional, que proyectaba la vida privada burguesa hacia un espacio de sociabilidad, y que hizo germinar la esfera pública moderna, ya no existe en nuestra época. En cambio, hoy nos encontramos de cierta manera con una participación mayor de las masas en la vida democrática (a través de los sindicatos, agrupaciones civiles, partidos políticos etc.), lo que crea condiciones completamente distintas. En relación con *lo que debe ser* una verdadera esfera pública (ya hemos señalado sus características), sólo agregaremos que su naturaleza debe ser dialógica, donde los conflictos siempre estén sujetos a la posibilidad de ser resueltos por individuos racionales, dispuestos a reconocer la verdad de los argumentos contrarios. Por tanto, siempre estará latente en la discusión pública la eventualidad de un consenso.³¹

En un segundo momento, Habermas hace una extensa crítica a los procesos que han incidido y desarticulado la esfera pública en el mundo moderno.

Finalmente, él enuncia y reconstruye una propuesta imperativa destinada a vigorizar una esfera pública basada en principios lógicos universales.

Para proponer una esfera pública con tales características, Habermas se da a la tarea de construir una teoría a la que él denominó *acción comunicativa*.³² A pesar de que el texto *Teoría de la acción comunicativa* fue editado en Alemania en 1981, todo el programa de investigación del sociólogo alemán posterior a la *Historia y crítica de la opinión pública* estará marcado o "atravesado" por la construcción del marco teórico de la acción comunicativa, ya sea para el análisis sociológico, moral, político, histórico, filosófico, o del derecho.

Principales problemas abordados por el programa de investigación habermasiano

Adrián Gurza ha sintetizado muy bien los campos de teorización examinados por Habermas.³³ Para él, el sociólogo alemán ha desarrollado cuatro líneas de trabajo, que se traducen en verdaderos hallazgos teóricos problemáticos, y nosotros agregaremos, todos enmarcados en última instancia en la teoría de la

³⁰ Recordemos que el texto *Historia y crítica de la opinión pública* fue escrito en 1962. En efecto, en los años sesenta se produjo una serie de cambios sustantivos. Después de la caída del Muro de Berlín, Habermas va a actualizar sus postulados en una obra —escrita en 1992— que ya es clásica, titulada, *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático en términos de teoría del discurso*, Trotta, Madrid, 1998. Hay un ensayo muy interesante del argentino Elías Palti, que toca esta problemática en forma crítica y bastante sugerente, "Los funerales de Patroclo y la sentencia de Habermas. A propósito de facticidad y validez", en la revista *Metapolítica*, vol. 5, núm. 19, julio-septiembre, CEPACOM, México, 2001, pp. 134-161.

³¹ Este principio constituye uno de los ejes centrales de la pedagogía crítica comunicativa.

³² Véase Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, t. I, *Racionalidad de la acción y racionalidad social*, t. II, *Crítica de la razón funcionalista*, op. cit.

³³ Adrián, Gurza Lavalle, op. cit., pp. 151-153.

acción comunicativa. Se retomará este esquema y se ahondará en cada punto, recurriendo a los escritos originales del pensador germano.

La primera línea de trabajo

El primer campo lo constituye el tratamiento de la problemática de la *legitimidad*.³⁴ Aquí se plantea la relación entre la sociedad y el poder; Habermas critica la postura de Weber, quien sostenía que la legitimidad se daba cuando la sociedad creía en los argumentos del poder; para él la legitimidad mantiene una relación inseparable con la verdad, y es la sociedad la única fuente auténtica de producir dicha verdad mediante el papel racionalizador que desempeña la esfera pública sobre el poder. Esto se traduce como la constitución de una esfera pública crítica, autónoma, que asuma el mandato de la opinión pública. Este es el elemento central y requisito *sine qua non* de las democracias.

Este postulado hizo que Habermas elaborara “una teoría de la legitimación, como racionalización comunicativa del poder, y en eso estriba, precisamente, la revolución habermasiana, en el campo de la teoría de la legitimidad”.³⁵

La segunda línea de trabajo

Este campo trata acerca de la visión que tiene Habermas de una sociedad vista a través de dos niveles: *el mundo de la vida* (o social), y *el sistema* (o el poder).

Como se dijo, el poder es legitimado por la sociedad civil, la cual, al mismo tiempo es productora de una emancipación comunicativa. A este mundo autónomo, Habermas –influido filosóficamente por Heidegger, y sociológicamente por Alfred Schütz–, lo denominará “mundo de la vida”, que representa una perspectiva interna, donde la sociedad es percibida desde una visión del sujeto en acción. El mundo de la vida es el lugar trascendental donde se encuentra el hablante y el oyente, donde ambos de modo recíproco reclaman que sus suposiciones encajen en el mundo, donde pueden criticar o confirmar la validez de sus pretensiones, poner en orden sus discrepancias y llegar a acuerdos.³⁶

En el mundo de la vida, las suposiciones, expresadas o no, deben ser mutuamente comprendidas por los sujetos con el fin de provocar la comunicación que conduzca a acuerdos. Es decir, es el lugar donde, mediante la acción comunicativa, se alcanza la comprensión mutua. Este mundo aparece enton-

³⁴ Véase Jürgen Habermas, *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Amorrortu, Buenos Aires, 1975.

³⁵ Adrián Gurza Lavalle, *op. cit.*, p. 151

³⁶ Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, t. I, *op. cit.*, pp. 104-107.

ces como un horizonte, en el interior del cual las acciones comunicativas están siempre listas y movilizadas. Los agentes que participan en las interacciones comunicativas no se vinculan por determinaciones heterónimas, sino por el reconocimiento mutuo, implícito en la producción autónoma de sentido.

En la lógica weberiana, el mundo de la vida está determinado o dominado por la racionalidad sustantiva. Habermas afirma que existe una tendencia hacia la racionalización del mundo de la vida, y que la interacción entre sujetos está cada vez más determinada por una comprensión mutua racionalmente motivada. El método para alcanzar el consenso por medio de la acción comunicativa lo constituye finalmente el mejor argumento.

Inspirado en la teoría sistémica de Parsons, Habermas afirma que el mundo de la vida se compone de un sistema cultural, uno social y uno de la personalidad. Cada uno de ellos desempeña un papel importante sobre la acción, ya que nos dan y determinan las pautas interpretativas. A través de la acción comunicativa, con cada uno de estos sistemas –que, como dijimos, son partes del mundo de la vida– se refuerza la cultura, se logra la integración social y se conforma la personalidad.

Por otro lado, si bien es cierto que el origen del sistema se encuentra en el mundo de la vida, éste posee características estructurales propias. Estas estructuras pueden ser el Estado, la Iglesia, la familia, etcétera.

Cuanto más evolucionan las estructuras, más se alejan del mundo de la vida. A mayor racionalización del sistema, las estructuras serán más autosuficientes, y obtendrán una mayor capacidad de dirigir el mundo de la vida a través de un control externo. Así, las estructuras, en lugar de facilitar los procesos de comunicación con el fin de alcanzar la comprensión y el consenso, limitan estos procesos por medio del control externo que ejercen sobre el mundo de la vida. De esta forma, las estructuras del sistema terminan independizándose de dicho mundo.

El gran reto de Habermas fue buscar cómo conectar estos dos niveles. Para ello, él examina desde una perspectiva sociológica la integración social centrada en el mundo de la vida y en el sistema.

En primer término, el sociólogo alemán examina *la integración social centrada en el mundo de la vida*. En esta visión, todos los tipos de acciones³⁷ se integran a través de un acuerdo generalizado normativamente, o alcanzado mediante la comunicación. Se opta entonces por un punto de vista interno de los grupos, y para comprender las interacciones de los miembros del mundo de la vida, se usa un enfoque sustentado en la hermenéutica. Por tanto, la sociedad –considerada como mundo de la vida– se reproduce constantemente,

³⁷Habermas distingue cuatro tipos de acciones: la *teleológica*, que presupone a los actores a alcanzar ciertos fines; la regulada por *normas*, donde se tiene en cuenta el mundo objetivo y social, para establecer acuerdos y respetarlos; la *dramatúrgica*, entendida como la interacción de un actor con su público, donde éste busca ser visto y aceptado por el público de una determinada manera; y la *acción comunicativa*, que ya se ha definido, y que será la tercera línea de trabajo de la que se ocupa el programa de investigación habermasiano, *op. cit.*, pp. 124-146.

producto de las acciones ejecutadas por los miembros del mundo de la vida, cuyos fines son mantener sus estructuras simbólicas. En esta perspectiva sociológica, no se tiene en cuenta la opinión de los sujetos externos, ni de los procesos de reproducción que se dan en el sistema.

En segundo término, Habermas analiza *la integración centrada en el sistema*. Esta visión es completamente contraria a la integración social, puesto que las decisiones individuales están subordinadas al control externo del sistema. No se toma en cuenta al actor, y se observa a la sociedad como un sistema que se reproduce de manera autorregulada. Aquí se opta por la perspectiva externa de los miembros.

Habermas va a integrar estas dos tradiciones teóricas. Por un lado, reconoce que la sociedad vista como *sistema* contribuye al mantenimiento de los mundos socioculturales de la vida, y por otra parte, que el *mundo de la vida* determina la constitución de sociedades sistemáticamente estabilizadas mediante la acción de grupos socialmente integrados, que favorecen la organización del sistema. Por tanto, el sociólogo alemán aprueba la propuesta heurística que considera a la sociedad como una entidad que, a través de su evolución social, se diferencia como sistema y como mundo de la vida. De esta forma, él conceptualiza a la sociedad como una entidad compuesta de ambos elementos.

Para Habermas, tanto el sistema como el mundo de la vida han desarrollado un proceso de racionalización ascendente, y el sistema ha terminado imponiéndose o colonizando al mundo de la vida. ¿De qué manera?

En efecto, tal aumento de la racionalización del mundo de la vida significa que aumenta la acción que busca la comprensión mutua entre los sujetos, por medio del lenguaje cotidiano, con el fin de llegar a consensos. Sin embargo, al crecer las demandas en el lenguaje, éste termina agotando su capacidad. El sistema reemplaza esta carencia que se da en el mundo de la vida, implementando formas de medios no lingüísticos, como son el dinero (la economía) y el poder (el Estado), sustituyendo así, en cierta medida, el lenguaje cotidiano y restringiendo la comunicación. Este proceso constituye el origen de la colonización del mundo de la vida. En el fondo, lo que trata de explicar Habermas es que la modernización capitalista tiene este rasgo distintivo, donde el dinero y el poder constituyen las formas no lingüísticas que deforman y reifican las estructuras simbólicas del mundo de la vida.³⁸

Con la colonización del mundo de la vida por parte del sistema, la comunicación se hace cada vez menos flexible y más pobre. Por otra parte, cuando entra en crisis el sistema en sus dominios formalmente organizados de acción, como ocurre generalmente a nivel de la economía y del Estado, éstos emprenden acciones contra el mundo de la vida. A pesar de la fuerza que

³⁸ Esta segunda línea de trabajo tiene para Habermas como fin último "desarrollar un instrumento teórico para caracterizar el fenómeno de la reificación". Jürgen Habermas, "Moralidad, sociedad y ética", entrevista dada a T. H. Nielsen, en M. Herrera (coord.), Jürgen Habermas, *Moralidad ética y política: propuestas y críticas*, Alianza, México, 1993, p. 106.

tiene el sistema, Habermas sostiene que el mundo de la vida nunca será despojado totalmente de su capacidad de concebir al sujeto en acción, a través de la racionalidad sustantiva.³⁹

Por tanto, frente a este desacoplamiento entre el mundo de la vida y el sistema, Habermas propone un reencuentro dialéctico entre ellos, donde ambos se enriquezcan mutuamente y se vinculen en armonía por medio de la acción comunicativa. Hoy día puede constatarse empíricamente que son muchos los grupos que han reaccionado cuando el sistema ataca al mundo de la vida: ecologistas, globalifóbicos, asociaciones que luchan por la defensa de las causas indígenas, de los emigrantes, de las mujeres, de los derechos humanos, etc. En todos estos casos, finalmente el sistema casi siempre termina abriéndose al diálogo con el mundo de la vida.

La tercera línea de trabajo

Este tercer campo de teorización se centra en *comprender la acción social como comunicación*. De una u otra forma, esta construcción se vincula a la conclusión a la que llega Habermas en la segunda línea de trabajo, en términos de que, al entender a la sociedad desacoplada en dos niveles –y este acoplamiento se logra por medio de la acción comunicativa–, se deduce que “la teoría de la acción comunicativa contiene tanto una teoría de la acción social [...] como una teoría general de la sociedad, [entendida] como una sociedad desacoplada en dos niveles. La acción comunicativa aparece así como un concepto de acción universal-lingüístico pleno de potencialidades racionalizadoras”.⁴⁰

Por tanto, a nivel abstracto y en términos de su estructura lógica, la acción comunicativa adquiere un estatus universal y, a nivel pragmático, el lenguaje constituye su elemento determinante para establecer acuerdos no de manera directa, sino de forma reflexiva.

La cuarta y última línea de trabajo

Aquí, Habermas se propone estudiar el proceso de *rehabilitación comunicativa de la razón*. Ello implica un vínculo entre sociedad y razón, donde la razón rehabilitada se constituya en el medio de transformación del mundo.

El procedimiento que aplica este sociólogo alemán rompe con las tradiciones filosóficas que abordan la razón subjetivamente centrada, como es el

³⁹ Un ejemplo prueba este postulado de Habermas. Se trata de la crisis económica, política y social que sacudió a Argentina durante 2002, donde los gobernantes arremetieron contra el mundo de la vida. Durante la crisis se hizo cada vez más difícil el consenso, hasta que la situación estalló, se realizaron grandes movilizaciones, lo que provocó y continuará provocando a la larga, nuevos consensos entre el sistema y el mundo de la vida.

⁴⁰ Adrián Gurza Lavallo, *op. cit.*, p. 152.

caso de la filosofía de la conciencia, y plantea la reedificación de la razón comunicativa, fundamentándose en el carácter intersubjetivo de la propia razón. Así, “los medios narrativos [...] pueden convertirse en una autocrítica dialógicamente introducida, para la que el diálogo psicoanalítico entre médico y paciente ofrece un modelo apropiado”.⁴¹ Vale decir, que el psicoanalista, a través de la liberación de los bloqueos de la comunicación, hace que el paciente torne consciente lo inconsciente y logre su alivio. En la sociedad se rehabilita la razón comunicativa –tal como lo hace a nivel individual el psicoanálisis–, cuando la razón del hombre común coincide en el mundo de la vida con la acción comunicativa. Esta es la búsqueda, y es lo que sucede muchas veces con la lucha de las mujeres y etnias oprimidas, así como de ecologistas, pacifistas, emigrantes, desempleados, etcétera.

La razón comunicativa, constituye entonces, el principal elemento para mantener una correcta relación entre verdad y razón, requisito indispensable para una verdadera legitimidad.

Por otra parte, en el pensamiento de Habermas lo que prevalece es que la teoría de la acción comunicativa constituye una ética del discurso, es decir, él sustenta sus postulados desde un concepto de la racionalidad intersubjetiva, la cual se expresa mediante los actos del habla o de la comunicación. Es, desde esta perspectiva, que el sociólogo germano analizará la problemática de la modernidad, no desde la conciencia subjetiva –como lo habían hecho muchos pensadores críticos–, sino desde una reflexión crítica del lenguaje. Y concluye que lo agotado no es la racionalidad moderna, sino el paradigma del sujeto o de la conciencia.

Habermas sostiene que, así como existe una estructura sintáctica y gramatical, también existe una pragmática en el habla cotidiana, y mediante una crítica trascendental del lenguaje se puede constituir una pragmática universal de los actos del habla. En efecto, en las esferas públicas se pueden organizar comunidades ideales de habla y, a través de la acción comunicativa –que se sustenta en la argumentación dialógica racional de los involucrados–, se puede llegar a un consenso. Es cierto que este tipo de comunicación es ideal, que constituye una aspiración y que en la práctica no se da de manera pura, pero su función es que sirve para corregir nuestras formas de comunicación.

Para poder llegar a un consenso legítimo tienen que darse ciertas condiciones previas; por ejemplo, respetar los argumentos de los participantes; que dichos argumentos sean acordes con los intereses del grupo; defender racionalmente cada quien sus diferentes posturas, sin recurrir a la fuerza, la manipulación, el engaño, la amenaza, etc.; respetar las normas del procedimiento y, sobre todo, asumir las responsabilidades de los acuerdos tomados. Es decir, el criterio ético no pretende aspirar o definir normas morales, sino criticar, dialogar por medio de argumentos racionales, y legitimar o no ciertos acuerdos. A este proceso dialógico Habermas lo denominó la *ética del*

⁴¹Jürgen Habermas, *El discurso filosófico de la modernidad*, op. cit., p. 357.

discurso. Esta ética está principalmente vinculada con la responsabilidad que debe tenerse por las consecuencias que provocan las acciones humanas.

Muchos de los pedagogos comunicativos-críticos se van a inspirar principalmente en estos postulados de Habermas, afirmando que en la escuela debe ejercitarse el diálogo crítico, racional y argumentativo, con el fin de educar a los alumnos en un ámbito público y configurar así en ellos un comportamiento solidario, emancipatorio y democrático. Este tema se desarrollará más adelante en el capítulo 6.

En definitiva, el programa de investigación habermasiano establece un macro modelo crítico, donde interviene una teoría general de la sociedad, una teoría general de la acción social y una teoría de la legitimidad, todas ellas "cruzadas" o determinadas por la acción comunicativa.

Como se ha podido ver hasta ahora, cuando Marx habla de crítica se refiere al *capitalismo industrial*, donde los cambios sociales se realizarán a largo plazo, por medio de la revolución. Horkheimer y Adorno centran primeramente su crítica en el *capitalismo tardío burocrático*, cuya expresión más brutal fueron los regímenes totalitarios (nazismo, fascismo); posteriormente su crítica la extenderán a la sociedad de masas, en particular al plexo cerrado herméticamente de las formas modernas de dominio (la industria cultural), y destacan la posibilidad práctica que poseen los actores colectivos para romper con ese plexo de dominio, idea que encontramos particularmente en el último Horkheimer. En cambio la crítica de Habermas contra el *capitalismo del Estado de bienestar y posindustrial*, plantea que el Estado de Derecho y las instituciones democráticas pueden ponerle un límite a la brutalidad del capitalismo, siempre y cuando en el mundo de la vida se logre una racionalidad comunicativa.

LA TERCERA GENERACIÓN VINCULADA CON LA TEORÍA CRÍTICA

Herederos de la tradición habermasiana y de la Teoría Crítica de la primera generación de la Escuela de Frankfurt, los críticos contemporáneos tendrán como una de las preocupaciones fundamentales "la impronta de los problemas del derrumbe de una clase completamente distinta, a saber: justamente el orden social [socialismo real] que había presumido haber superado el capitalismo de una vez por todas".⁴² Este será uno de los temas –la caída del socialismo real–, que esta tercera generación investigará. Pero los miembros de esta generación también han estudiado de manera particular, los problemas contemporáneos del capitalismo global. En este sentido, han sostenido que el neoconservadurismo ocasiona una marcada tendencia a desnacionalizar las economías en la mayoría de los países, lo cual provoca el

⁴² Helmut Dubiel, *La teoría crítica: ayer y hoy*, UAM-Plaza y Valdés, México, 2000, p. 47.

debilitamiento de los Estados nacionales. Otro fenómeno que han detectado, es que la sociedad global provoca, como corolario, un aumento constante de flujos migratorios, desequilibrios ecológicos, concentración de la riqueza y aumento de la pobreza en el mundo. Esta situación ha repercutido en diferentes estructuras como son, por ejemplo, pérdida de derechos sociales, transformación en los patrones educativos, aumento en las redes globales de telecomunicaciones, nacimiento de nuevas instancias de comunicación democrática, etcétera.

Los miembros de esta tercera generación señalan que el debilitamiento del Estado nacional –producto de la globalización– ha favorecido la multiplicación y descentralización de las dimensiones políticas, sociales y culturales, que antaño estaban bajo la tutela del Estado. Como consecuencia de esta realidad, se observa la constitución acelerada de comportamientos políticos no convencionales, que se manifiestan por medio de iniciativas ciudadanas (por ejemplo, en el marco de la seguridad pública, se organizan grupos de vigilancia y denuncia). A nivel de los movimientos sociales pueden observarse grupos de mujeres que defienden sus derechos, al igual que agrupaciones ecologistas, de jubilados, niños de la calle, minorías étnicas, emigrantes, chavos banda, etc. En el ámbito prepolítico, se encuentran grupos que se organizan bajo una cierta orientación moral o cultural, como asociaciones de padres de familia, que están a favor de mejorar los programas televisivos y se muestran contra la violencia que transmiten los distintos medios masivos de comunicación; grupos que por afinidad se movilizan a favor o en contra del aborto; personas que se reúnen en torno a un interés artístico, literario o musical, etcétera.

Una dimensión prepolítica, que merece un comentario especial, lo constituyen las instancias económicas, particularmente la cogestión en las empresas. La complejidad que comporta actualmente la gestión económica global, ha orillado a los empresarios a abrir espacios de participación activa y creativa para los trabajadores. En efecto, los empresarios han visto con buenos ojos, el aporte que dan los trabajadores en todo el proceso de producción y comercialización.

Estos escenarios promueven de cierta forma la crítica, lo que trae como resultado la extensión de valores democráticos, como la igualdad social y la participación activa y abierta en contextos de plena libertad. Por consiguiente, la reflexión primordial de esta tercera generación crítica es teorizar acerca de las posibilidades de ampliar la democracia en el mundo moderno y plantear un modelo de democracia radical.

Sin pertenecer de manera formal a la Escuela de Frankfurt –ya que ésta en la actualidad prácticamente no existe–, el razonamiento crítico que aplican muchos autores en sus análisis hacen pensar que la nueva Teoría Crítica (que no posee un estatus normativo “único”), tiene como principal objeto de estudio y propuesta hacer más vasta la democracia. Esta última, entendida como una forma de vida que engloba, por tanto, las relaciones de pareja, el diálogo al interior de las familias, la relación de enseñanza-aprendizaje en

las instituciones educativas, la vinculación de los ciudadanos con el poder, la constitución de esferas públicas en distintos niveles, incluyendo hasta esferas públicas globales (como es el caso de Greenpeace).

Entre los herederos de la Teoría Crítica actual, destacan conceptos clave de distintos pensadores sociales; por ejemplo: la filosofía política de Hannah Arendt y su republicanismo; la nueva conformación de la sociedad civil desarrollada por Arato, Cohen y Rödel; la propuesta de historicidad y retorno del sujeto expuesta por Alain Touraine; las relaciones de asociación de Claus Offe; la modernización reflexiva de Ulrich Beck; la tercera vía de Anthony Giddens; la democracia radical de Dubiel; la racionalización del mundo de la vida de Habermas, etcétera.

De una u otra manera, cuando se examina la pedagogía crítica se retoman ciertas ideas ya desarrolladas por algunos de estos autores. En estos términos se considera que uno de los ejes fundamentales del quehacer profesional de los pedagogos críticos es, justamente, que el estudiante debe aprender no sólo lo considerado en el currículum –“¿qué debo estudiar?”–, sino también aprender a promover toda forma de vida democrática y, así, cultivar la capacidad y la conciencia de responder a la pregunta, *¿para qué aprendo?*



El objeto de estudio de la pedagogía y algunas observaciones críticas

ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PEDAGOGÍA

La mayoría de los textos que tratan sobre el estudio de la pedagogía señalan que, etimológicamente, este concepto tiene su origen en el griego *paidagogía*, que significa *paidos*, niño, y *agogía*, conducción; o sea "conducción del niño", o conducir al niño.

En la antigua Grecia, el *paidagogo* –pedagogo– era el esclavo que cuidaba y conducía a los niños donde estaba el maestro, quien tenía el deber de enseñarle. En esta época histórica los pedagogos se consideraban como ineptos e inútiles. Su función, como se mencionó, se limitaba a vigilar, llevar y traer a los niños, debido a ello un proverbio de la antigüedad latina expresaba: "Aquel mortal que los dioses quieran castigar, que sea destinado a cuidar niños." Los pedagogos eran, pues, seres menospreciados. Todavía en los siglos xvii y xviii "se empleaba ese nombre para [los] *preceptores* de los hijos de familias acomodadas".¹

Como podemos ver, el concepto de pedagogía se encuentra desde su origen unido al de educación. ¿Qué se entendía en la Antigüedad por educación? ¿Cuál era su vinculación con la pedagogía?

En la antigua Grecia la educación no poseía el mismo carácter, ni el significado que actualmente le otorgamos. En aquellos tiempos la educación estaba especialmente enfocada en la formación ética y política de los hombres. En efecto,

¹Ricardo Nassif, *Pedagogía general*, Kapelusz, Buenos Aires, 1980, p. 37.

en la antigüedad clásica la pedagogía no constituía un área de conocimiento autónomo, sino que era parte de la ética o de la política. Por tanto, su accionar estaba sujeto al *fin* que la ética y la política le proponían al hombre antiguo. Sin embargo, por otro lado, los *medios* pedagógicos se definían en relación con la educación del ser humano en la edad infantil; nos referimos, por ejemplo, a enseñar a leer o a escribir, a efectuar operaciones lógicas, realizar cuentas, etcétera.

De esta manera, desde su inicio el quehacer pedagógico aparece bifurcado en dos líneas: una de naturaleza filosófica, sujeta a los fines que la ética y la política proponen para el hombre, y la otra de naturaleza empírica, que consistía en la aplicación práctica de ciertas medidas o medios para que en sus primeros años de vida el niño pudiera obtener los aprendizajes más básicos.

Durante la Edad Media la pedagogía fue asimilada a un catecismo ramplón, cuyo fin era transmitir la fe a las personas por medio de la comunicación maestro-alumno, privilegiando la memorización y la imitación.

El primer pensador que buscó unir la filosofía (la cual permanecía subordinada a los fines éticos y políticos) con los medios pedagógicos fue el checo Comenio (1592-1670). Tal como lo señala Jean Piaget, “al escribir su *Didáctica magna*, Comenio contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza, como disciplinas autónomas”.² En efecto, muchos autores coinciden en señalar que la *Didáctica magna* constituye el primer manual de la técnica de la enseñanza, basada en principios científicos que hacen de la educación una ciencia.

Comenio retomará el modelo científico elaborado por Francis Bacon, y construirá un vasto y complejo sistema pedagógico cuyo fundamento era considerar el fin educativo para llegar a proponer los medios e instrumentos didácticos más adecuados; todo ello inspirado en la pansofía, que consistía en enseñar “todo a todos”. En el sentido moderno, se dirá que uno de los propósitos más importantes de este pensador fue unir la pedagogía con la didáctica. Su *Didáctica magna* –que perseguía una instrucción universal–, está inspirada en principios religiosos humanistas, y a través de este texto, Comenio proyectó establecer un sistema educativo organizado en ciclos, cuyo fin último era dirigir el avance moral e intelectual del alumno.

A partir de la obra de Comenio comienza a manifestarse una serie de corrientes en relación con el objeto pedagógico, donde destacan las concepciones filosóficas del empirismo de Locke, la postura de Rousseau basada en los principios de la Ilustración, el romanticismo de Federico Fröbel (1782-1852) y el kantismo de Johann Pestalozzi (1746-1827).

Sin embargo, será Johann Herbart (1776-1841) el primer pensador que tratará de organizar científicamente –en el sentido positivista– la pedagogía, uniéndola de manera sistemática las dos vertientes que desde la antigüedad aparecían separadas; nos referimos a los *fines*, que la pedagogía los tomará de la ética, y los *medios* educativos, que los obtendrá de la psicología. A estos dos

²Gabriel de la Mora, “Prólogo”, en Juan Amós Comenio, *Didáctica magna*, Porrúa, México, 1998, pp. XXX-XXXI.

troncos, Herbart les dará un tratamiento particular, pero al mismo tiempo los va a relacionar de manera correlativa integrando así un solo cuerpo. La propuesta de este autor la encontramos en sus obras *Pedagogía general*, editada en 1806, y en *Bosquejo para un curso de pedagogía*, editada en 1835.

En Italia se desarrolló a inicios del siglo xx, una idea de la pedagogía fundamentada en el idealismo romántico, el cual negaba la diversidad de las personas y sostenía que los individuos se unían en el espíritu universal, condensando e identificando por tanto el avance individual de las personas con el desarrollo universal del espíritu, o sea que la pedagogía quedaba disuelta en la filosofía.

Por el lado contrario, otras propuestas de orientación positivista reducen la pedagogía a una ciencia mecánica, fundada en el método de la física, incluso se le ha llegado a modificar el nombre por el de *paidología*, entendiendo a ésta como la ciencia exacta de la educación, además de considerar a la pedagogía como el arte empírico de la educación. Asimismo, es importante señalar que los primeros en usar el concepto de pedagogía fueron el alemán O. Chrisman y el francés E. Blum, a fines del siglo xix. Estos autores plantearon que, por medio de la psicología, se podría influir y orientar la formación mental de los seres humanos, de la misma manera que las leyes naturales nos dan las bases para dirigir la naturaleza.

En la época contemporánea el debate sobre la pedagogía ha llevado a la mayoría de los autores a abandonar la postura de reducir al hombre a un espíritu absoluto, a una serie de leyes mecánicas. Ahora la tendencia a nivel pedagógico es que los *finés* permanecen abiertos; éstos se plantean, más bien, en forma hipotética y no de manera absoluta y dogmática, y a partir de ahí se proponen los *medios* educativos.

PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN

Como se ha observado, por convencionalismo tácito se afirma que la pedagogía tiene como objeto de estudio la educación, o, como dicen los positivistas, "el hecho educativo". Para otros, la pedagogía constituye "el planteo y la solución científica de los problemas educativos [...] o las normas que rigen o deben regir la actividad educativa".³ También, ciertos autores ya le han otorgado a la pedagogía el estatus de ciencia, y afirman que es la ciencia de la educación, esto es, el "estudio sistemático de la educación".⁴ Larroyo especifica la relación entre pedagogía y educación; señala que "la ciencia de la educación o pedagogía, describe el hecho educativo, busca sus relaciones con otros fenómenos, lo ordena y clasifica, indaga los factores que lo determinan, las leyes a que se haya sometido y los fines que persigue".⁵

³Ricardo Nassif, *op. cit.*, p. 3.

⁴Francisco Larroyo, *Diccionario de pedagogía y ciencias de la educación*, Porrúa, México, 1982, página 452.

⁵*Op. cit.*, p. 208.

Igualmente algunos autores han vinculado a la pedagogía con la educación, y afirman que esta última debe entenderse como “la realidad compleja y prolongada, que da como resultado la formación humana [...] [cuyo fin es lograr] una forma de perfectibilidad [...] [donde] el proceso educativo [constituye] la única vía para arribar al mundo de la cultura, que es el de las realizaciones humanas más finas, más significativas, más auténticas [...] el proceso educativo toma formas variadas: se realiza espontáneamente o con deliberada intención”.⁶ Villalpando considera también que de esta complicada realidad –se refiere a la educación–, “se ocupa una forma particular del saber, una modalidad científica que es la *pedagogía*, a la que, con justa razón, se le considera como una teoría de la educación, como un estudio del hecho educativo, como una reflexión acerca de la realidad educativa”.⁷

Por su parte Luzuriaga, señala que la pedagogía “sería así como la integración de las diversas interpretaciones de la educación, las cuales no constituirían más que partes o capítulos de la misma”.⁸ ¿Y cuáles son las diversas “interpretaciones” que este autor tiene de la educación?

Para él, la educación constituye una realidad única, esencial, inconfundible y permanente de la vida humana, y agrega que originalmente ha sido sobre todo un *arte*, ya que lo determinante era la capacidad, habilidad y destreza que poseía el maestro para transmitir conocimientos. En este sentido, la pedagogía debe ser considerada como la teoría del arte de la educación.

Por otra parte, Luzuriaga considera a la educación como *técnica*, puesto que para enseñar algunos contenidos educativos (por ejemplo, la lectura, la escritura, el cálculo, etc.) se usan ciertos métodos y procedimientos, los cuales constituyen la técnica de la educación. Por consiguiente, esta técnica educativa, que surge con Comenio y alcanza su plenitud con Pestalozzi y Fröbel, también es considerado como objeto de estudio de la pedagogía.

Sin embargo, para Luzuriaga la educación no es sólo un acto práctico carente de reflexión sino, al contrario, todo acto educativo –enseñar a leer, por ejemplo– necesita una meditación, un pensamiento reflexivo, una *teoría*; los grandes educadores –dice– han sido a la vez teóricos y prácticos, y sus teorías sobre la educación tenían como fin la mejora del hombre y de la sociedad.

La educación, al ser una actividad vinculada con la práctica, el arte, la técnica y el quehacer teórico, con el tiempo se transformó en un objeto de reflexión científica; este tipo de reflexión la ha hecho, precisamente, la pedagogía, convirtiéndose así en una ciencia normativa, ya que investiga sobre los fines de la educación descriptiva, puesto que investiga la realidad educativa. En este punto, algunos autores le atribuyen a Locke –y otros a Herbart– el mérito de haberle otorgado a la pedagogía un carácter científico.⁹

⁶José Manuel Villalpando, *Didáctica de la pedagogía*, Porrúa, México, 1977, pp. 3-4.

⁷*Idem*.

⁸Lorenzo Luzuriaga, *Pedagogía*, Losada, Buenos Aires, 1991, p. 13.

⁹*Op. cit.*, p. 21.

Finalmente, Luzuriaga concluye que la pedagogía, al igual que las demás ciencias, posee una visión del mundo y, por tanto, una fundamentación teórica de carácter filosófico. Como podemos imaginar, la conclusión a la que llega este autor es evidente: "aunque la pedagogía puede ser un arte, una técnica, una teoría y una filosofía, esencialmente *la pedagogía es la ciencia de la educación*".¹⁰

Como se ha podido comprobar en este apartado, muchos autores consideran en última instancia a la pedagogía como la ciencia de la educación. Pero aunque se considere a la pedagogía como ciencia, disciplina, teoría, reflexión o estudio del hecho educativo, ésta siempre aparece vinculada con la educación. Por consiguiente, la actividad de la pedagogía siempre se desprende de su objeto, que es la educación. De este acercamiento podemos deducir que la pedagogía y la educación constituyen entes distintos, ya que la primera es la disciplina, y la segunda el objeto. Debido a que el objeto de estudio de la pedagogía posee características singulares, haremos un pequeño recorrido en torno a la educación.

La raíz etimológica de la palabra educación la encontramos en el latín, *educare*, cuyo significado es: "criar", "nutrir", "conducir", "guiar", "orientar", "alimentar"; y de *exducere*, que quiere decir "extraer", "hacer salir de dentro hacia fuera".

Esta doble etimología ha dado como resultado dos visiones distintas, que a simple vista pudieran aparecer como dos posturas opuestas o diferentes. En efecto, cuando se dice *educare*, nos referimos a educar de afuera hacia adentro, es decir instruir o adiestrar a un alumno, lo que nos lleva a suponer que el alumno "no sabe", y el maestro le va a "enseñar". En cambio, cuando se acepta el concepto de *exducere*, estamos pensando en "encauzar", o "encominar" las disposiciones o conocimientos que el sujeto (alumno) ya posee.

Este doble sentido que tiene su fundamento en las raíces etimológicas del concepto educación ha recibido dos sentidos distintos: acrecentamiento, igual a *educare*, y crecimiento, igual a *exducere*. O bien, también se le conoce como modelo "directivo", es decir *educare*, donde la función del profesor es "dirigir" al alumno; y el modelo de "extracción", es decir *exducere*, donde el maestro ayuda a "sacar" el conocimiento que ya existe en el alumno, es decir, lo "extrae".

Estas dos formas de entender la educación han servido a los pedagogos para señalar que la primera corresponde a una forma de educación tradicional, que considera al alumno como un recipiente vacío, como un mero receptáculo de conocimientos transmitidos por el maestro, y que el papel del alumno se limita a repetir dichos conocimientos. En este modelo se privilegia la influencia o la intervención. El segundo modelo se enmarca dentro de lo que se conoce con el nombre de educación nueva o progresiva, y está sustentada en la libertad que tienen los estudiantes para construir o "sacar" sus propias ideas.¹¹ Aquí se privilegia la idea de educación como desarrollo.

¹⁰ *Op. cit.*, p. 24.

¹¹ Ricardo Nassif, *op. cit.*, p. 5.

Ya que hemos observado el sentido contradictorio de lo que se entiende etimológicamente por educación podemos ahora descubrir otra aparente contradicción, que consiste en que, al privilegiar la influencia (*educare*), el sentido que se le da al proceso educativo se sustenta en la *heteroeducación* (del griego *heterós*, que significa “otro” o “distinto”). Es decir que el proceso educativo es organizado y se impone desde fuera al alumno, por alguien externo (el profesor). En cambio, al privilegiar el desarrollo, sustentado en el concepto de *exducere*, la dirección que se le da al proceso educativo se conoce como *autoeducación*, cuyo origen deriva del griego *autos*, que significa “uno mismo” o “propio”; es decir que el proceso educativo ya no se impone desde afuera, sino que nace del propio individuo.

A simple vista, estas dos dimensiones o formas de entender la educación podrían parecer contradictorias; sin embargo, en la práctica cotidiana se complementan. Lo que se ha aprendido y asumido como formas de pensamiento y comportamiento ha sido siempre el resultado de prácticas sociales o acciones sociales, sustentadas en procesos heteroeducativos, provenientes de distintas personas o instituciones, y autoeducativos construidos de manera independiente por el propio sujeto.

ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

La definición clásica del concepto de educación (de la cual parte la mayoría de los autores) es la del sociólogo francés Emilio Durkheim, quien sostuvo que la *educación* es un proceso por obra del cual las generaciones jóvenes van adquiriendo los usos y costumbres, las prácticas y hábitos, las ideas y creencias, la forma de vida de las generaciones adultas. Y concluye que, para que haya educación, es indispensable la presencia de una generación de adultos y una de jóvenes, donde los primeros ejerzan una acción sobre los segundos.¹²

En las sociedades primitivas el adulto influía sobre los menores de manera prácticamente inconsciente. En la medida que el adulto se da cuenta de la importancia de esta influencia, le enseña a los niños de manera empírica ciertos oficios, como cazar, pescar o cultivar la tierra. Es en estos términos que Durkheim define la educación, desde una perspectiva heteroeducativa.

Con el correr del tiempo, las prácticas sociales trajeron como resultado nuevas formas de organización social, lo que provocó cambios sustantivos en distintos niveles, factores determinantes que influyeron para pasar de una educación primitiva-espontánea, a una educación sistematizada-organizada, cuyo ejercicio estará a cargo de personas especializadas, donde el contenido de lo que se va a enseñar se especificará en programas, de acuerdo con ciertos objetivos o propósitos, que en sus inicios fueron religiosos, políticos y económicos. Este proceso desembocó en lo que hoy llamamos educación formal,

¹² Emilio Durkheim, *Educación y sociología*, Linotipo, Bogotá, 1979, pp. 55-85.

que es organizada por instituciones educativas, denominadas escuelas, centros educativos o de enseñanza.

Sin embargo, con el correr del tiempo la educación primitiva y espontánea no ha desaparecido. Basta con mencionar el acontecer educativo, no formal, que se da en la familia, en la Iglesia, al interior del grupo de amigos, o en las relaciones que establecemos con el poder público y los medios de comunicación de masas, para darnos cuenta de que la educación extraescolar es determinante en los procesos de educación escolarizada.

Por otra parte, Durkheim se pregunta: ¿Cuál es la naturaleza de la acción que ejerce la generación de adultos sobre la generación de jóvenes? Su respuesta es que todo sistema educativo, en todas las épocas, posee un carácter múltiple y único. *Múltiple*, en el sentido de que la educación varía según la pertenencia social. Un patricio no era educado de la misma manera que un plebeyo, así como tampoco lo era un Brahmán y un Sudra, un joven paje y un villano, un burgués y un obrero. Pero también la educación varía según el lugar donde se vive. Durkheim destaca la diferencia entre la educación que se imparte en el campo y en la ciudad. Sin embargo, todas estas formas de educación especiales o diferentes, donde quiera que se les observe poseen una base común, es decir, tienen un carácter *único*.

En efecto, el sociólogo francés afirma que, en cualquier pueblo, siempre habrá un cierto número de ideas, sentimientos y prácticas comunes, que la educación debe inculcar a todos los niños sin distinción, independientemente de la categoría social a la que pertenezcan. Por ejemplo, en la Edad Media tanto los siervos como los villanos, los burgueses y los nobles recibían, todos por igual, una educación fundamentada en el cristianismo. También hay ideas comunes de la naturaleza humana, el derecho, los deberes, etc. Durkheim concluye que en cada sociedad se forma un cierto ideal de lo que debe ser el hombre, tanto del punto de vista intelectual, como físico y moral. Esto hace que las personas adquieran sentido de pertenencia a una sociedad específica. En estos términos, la educación refuerza la homogeneidad. Pero la vida colectiva también reconoce que, sin una cierta diversidad, toda cooperación sería imposible. Por tanto, la educación también asegura la necesidad de que persista esta diversidad.

LOS DISTINTOS SENTIDOS DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

En esta primera aproximación, la educación es analizada desde una amplitud de criterios o puntos de vista. Para ello, nos valdremos del esquema elaborado por Nassif, quien realiza una clasificación interesante para mostrarnos la amplitud semántica de este concepto.¹³

¹³Ricardo Nassif, *op. cit.*, pp. 12-15.

La educación como actividad intencional

A este tipo de educación se le denomina *sistemática*, y tiene como propósito formar a otros. El educador es un ser formado, y el educando, un ser no formado o inmaduro. A la relación que se establece entre ambos se le denomina *acto educativo* o pedagógico. Si el proceso educativo se basa en la *heteroeducación*, el educador le da al educando una dirección intencional y éste acepta ser formado. En esta perspectiva, algunos autores como Jonas Cohn definen la educación como la influencia consciente que ejerce un educador sobre el hombre dócil e inculto, y cuyo propósito es formarlo. En esta misma postura se destaca Wilhelm Dilthey, quien afirma que la educación es la actividad planeada mediante la cual los adultos tratan de formar la vida anímica de los seres en desarrollo. En cambio, si el proceso educativo se fundamenta en la *autoeducación*, el mismo individuo realiza una actividad intencional y se convierte en educador de sí mismo.

Sin embargo, desde un horizonte crítico, la práctica pedagógica se define como una actividad dialéctica de *síntesis*, donde debe promoverse simultáneamente tanto la autoeducación del alumno como la coordinación del conocimiento por parte del docente, es decir, se trabaja con base en el principio de cooperación y no en el de imposición, se pone el acento en el aprendizaje más que en la enseñanza, y se le concede mayor relevancia a la formación que a la información. En definitiva, se le “enseña”, o más bien, el alumno “aprende a aprender”.

La educación como proceso general

Se refiere al conjunto de influencias que se ejercen sobre el ser para configurarlo, no sólo desde el punto de vista espiritual y social, sino también biológico. Nassif señala que este proceso alcanza no sólo al hombre, sino que también, en cierta medida, al animal, ya que éste puede recibir influencias que lo conduzcan a la domesticación y al adiestramiento.¹⁴

El proceso educativo general está dividido en una serie de etapas que pueden delimitarse; a pesar de que mantienen relaciones mutuas estas etapas son las siguientes:

- La *crianza*, la cual constituye el periodo donde la conducción se da primordialmente en el plano biológico, y cuyo fin es asegurar la subsistencia orgánica del ser, tales como alimentación, abrigo, cuidado y protección.
- El *adiestramiento*, el cual tiene como propósito que el individuo adquiera hábitos para adaptarse y reaccionar frente a la vida social y natural. Tanto la crianza como el adiestramiento se aplican indistintamente tanto al hombre como al animal.

¹⁴Idem.

- La *instrucción*, donde entramos en la esfera solamente humana, ya que la relación educando-educador se supedita a un bien objetivado; por ejemplo, el profesor le transmite ciertos contenidos al alumno, como fórmulas químicas, fechas, sucesos, etc., y éstos deben *aprehender* esta información, o sea, dichos contenidos deben captarse tal cuales, y retenerlos. En este proceso, tanto el maestro como el alumno se someten a estos contenidos, cuya forma y estructura no dependen de ellos.

Según Nassif, los dos momentos de la instrucción son: transmisión o enseñanza, y aprehensión o aprendizaje. En el acto instructivo “no hay relación directa entre maestro y alumno, sino indirecta a través del bien objetivado que se transmite o se aprende”.¹⁵ En rigor, en esta relación trasciende solamente lo intelectual. Sin embargo, la transmisión de un contenido educativo puede educar e instruir a la vez.

La educación

La educación va más allá de la simple instrucción; no se trata de un mero vínculo intelectual entre alumno y maestro, donde ambos se encuentran subordinados a la simple transmisión de un bien cultural o material de estudio. En todo proceso educativo se establece una relación directa entre educador y educando, cuyo fin es transmitir un contenido, para también impulsar las capacidades y disposiciones que posee el alumno para captar, aprehender, y usar dichos contenidos. El estudiante debe descubrir, entender, incorporar y usar el valor que todo bien cultural encierra, pero además emplearlo críticamente.

En estos términos, nos referimos a una influencia intencional que ejerce el profesor sobre el educando; el propósito de esta influencia intencional y metódica es que el ser inmaduro desarrolle sus potencialidades propias.

La autoeducación

Al hablar de *autoeducación* nos referimos a la voluntad que tienen los seres humanos para formarnos de manera autónoma. Los conceptos clave aquí son *formación* y *autonomía*, es decir que la verdadera o auténtica educación siempre culmina en “el desarrollo de su forma propia [...] [como lo señala René Hubert] es una tutela que tiene como objeto conducir al ser hasta el punto en que no tenga ya necesidad de tutela”.¹⁶ O sea, cuando el proceso educativo culmina debe arrojar como resultado un proceso de formación individual y autónoma. De esta manera, la educación se manifiesta como autoeducación.

Como pudo apreciarse en este breve recorrido, el concepto de educación es polisémico y, por tanto, difícil de definir y sintetizar.

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ *Op. cit.*, p. 16.

CARACTERÍSTICAS SUSTANTIVAS DE LA EDUCACIÓN

Después de la apreciación general anterior es posible deducir una serie de ideas y características de la educación.

Primeramente, constituye un proceso de *construcción* personal, que se sustenta en modelos o prototipos socioculturales; es una realidad histórica, es decir, producida por el ser humano en un contexto determinado.

Asimismo, en el proceso educativo siempre interviene directa o indirectamente la *influencia* del educador, quien actúa como modelo en el educando para que éste construya sus propios conocimientos de acuerdo con patrones socioculturales determinados.

También, la educación está determinada por una finalidad: no es un proceso casual sin objetivos sino, todo lo contrario, siempre tiene una *intencionalidad* asumida por el educador, cuyo propósito es que el educando construya progresivamente su personalidad, que es única e irrepetible, y que se conforma de acuerdo con un modelo prefijado. Por tal razón, todo proceso educativo está marcado por la intencionalidad, asumida primero por el educador, pero cuyo fin último es que sea asumida por el propio educando, que como ser humano, siempre será un ser finito, inconcluso, contingente, incierto y en constante movimiento y búsqueda de nuevos conocimientos, pero sobre todo consciente de su finitud.

De igual manera, la educación siempre tiene como propósito el *perfeccionamiento* del ser humano, ya que éste, al lograr como fin último la autonomía, puede distanciarse de las "respuestas dadas" y de los estímulos externos, y alcanzar libremente sus pensamientos, actos o prácticas sociales, pero también prevenir las posibles consecuencias que implica todo acto social.

Además, la educación constituye un *proceso gradual*, ya que el ser humano, al alcanzar un cierto nivel de conocimiento aspira a otro superior. Pero también es un *proceso integral*, puesto que incide tanto en el educando como en el educador. A pesar de existir "recortes epistémicos" que le asignan un objeto particular a ciertos campos de teorización de la educación (tales como educación política, educación musical o educación cultural), en última instancia todos ellos pertenecen a una dimensión única, donde se afirma que el proceso educativo tiene como fin supremo la autonomía, y como consecuencia la libertad del individuo.

En rigor, el *educador* coordina, promueve el conocimiento, pero *no educa* al educando. Este último, al lograr la autonomía construye sus propios conocimientos, al aceptar, negar, modificar o cambiar sus referentes cognitivos. En este nivel debe considerarse que la educación constituye un *proceso activo* en constante cambio.

Finalmente, la educación tiene como principal característica ser un proceso que se *reconoce con la vida*, ya que, como se ha dicho, los individuos a nivel

del conocimiento somos seres en constante aprendizaje, asimilación, construcción, destrucción y reconstrucción.

En esta invariable construcción y reconstrucción de conocimientos el hombre pasa toda su vida; esto nos lleva a deducir que somos seres inacabados. Es en este nivel que la educación se identifica con la vida de la especie humana. En definitiva, vivimos inmersos en un mundo sociocultural donde, mediante un proceso educativo, espontáneo, intencional y organizado, heredamos y asimilamos los conocimientos producidos por la humanidad.

Por último recordemos que la pedagogía, a través de su historia, ha tratado de construir proposiciones que han intentado describir y explicar en forma lógica y sistemática los procesos educativos, principalmente la enseñanza y el aprendizaje de los seres humanos.

Después de haber hecho un recorrido general a través de los conceptos de educación y pedagogía, podemos deducir que ambos se contienen, ya que no hay pedagogía sin procesos educativos, ni puede haber procesos educativos sin la existencia del análisis pedagógico. En relación con esta problemática, ¿cuál es la postura de la pedagogía crítica? A esta pregunta se tratará de dar respuesta en los apartados siguientes.

LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA, DESDE UNA VISIÓN CRÍTICA

La raíz de la pedagogía se sitúa en la época de la Reforma y Contrarreforma, donde se enfrentaban dos visiones de escuelas: las apoyadas en las ideas del catolicismo romano, promovidas por la organización de la Compañía de Jesús, y las que se basaban en la doctrina protestante o cercana a ella, cuyo proyecto culmina con la obra de Comenio, *Didáctica magna*. Es importante señalar que Comenio profesaba los principios de la Iglesia de Moravia, de tendencia similar a la protestante.

Por tanto, la pedagogía nace con la modernidad, y desde su origen, su práctica fue notablemente ideológica. Como ya lo hemos señalado en los capítulos sobre la modernidad, la mayoría de las prácticas científicas en aquella época se basaban en el método experimental, para así forjar los cimientos de una actividad científica *explicativa*. En cambio, la pedagogía en su origen, fue repetidora o reproductora de ideologías y de la normatividad de la época, convirtiendo así su práctica en *prescriptiva*.

Con el correr del tiempo se ha pretendido otorgarle a la pedagogía el estatus de ciencia, situándola ya sea en las ciencias humanas o sociales. Pensamos que, al conferirle a la pedagogía el estatus de ciencia de la educación, obedece más bien a un convencionalismo tácito que a un desarrollo teórico, lógico, metodológico y epistémico. Como ya hemos visto, algunos científicos sociales han afirmado que la pedagogía constituye una ciencia, pero ello

ha sido “más por un decreto que por derivaciones de fundamentaciones plasmadas en proposiciones teórico-argumentativas”.¹⁷

Desde su origen, el quehacer pedagógico ha carecido de principios propios a nivel teórico filosófico, y por ende metodológico. Con el fin de superar esta insuficiencia, la pedagogía ha tenido que apoyarse en los paradigmas y métodos ya construidos por otras ciencias, como son, principalmente, la psicología y la sociología. Por tal motivo, la investigación pedagógica no tiene otra opción que recurrir a la multidisciplinariedad.

En sus inicios, la pedagogía se fue conformando solamente con base en los puros datos, convirtiendo su práctica en una labor inmediateista, operando a nivel de lo “dado” de forma empírica. Este proceder limitó su desarrollo como ciencia, ya que se privilegió lo empírico-fenomenico, lo inmediato, lo aparente. Se opera, desde entonces, un obstáculo epistemológico que impidió construir una reflexión de la esencia misma del objeto de estudio y, a partir de esta insuficiencia, se establecieron los fundamentos teóricos y metodológicos. “Al no tener basamento teórico (excepción de los trabajos de Herbart), [...] la pedagogía se ha quedado rezagada respecto a las demás disciplinas.”¹⁸

El grueso de los trabajos de investigación pedagógica carecen de claridad epistémica, y muchos suplen esta deficiencia con la sistematización empírica de los datos, dándole así un carácter “científico” a sus postulados. El tratamiento técnico-estadístico de los datos no tiene ningún valor científico si no lo abstraemos mediante un paradigma que nos permita comprender y explicar cómo se produce el fenómeno y de qué manera se puede superar. Sólo a través de la teoría se abre la posibilidad del conocimiento y de su constante superación. Sin embargo, la pedagogía carece de estos elementos de tradición reflexiva, fincando todo su interés en lo fáctico, inmanente e inmediato. Planteadas así las cosas, todo indica que en lugar de construir una ciencia humana o social, la pedagogía, en rigor, se ha manifestado como una forma de ideología. Se sabe que, desde su origen, la pedagogía se constituyó como una práctica ideológica, de carácter técnico e instrumental. Tal vez este sea el motivo de que hasta ahora exista tanta confusión en el quehacer pedagógico, tanto en el plano del objeto de estudio, como en la generación de conocimientos, e incluso en el ejercicio mismo de la profesión.

A esta problemática se suma el hecho de que el discurso pedagógico “está cargado de normatividad y consignas [...] [la pedagogía] es una disciplina todavía orientada a promover el ‘deber ser’, como una mera prescriptiva”.¹⁹

Entonces, ¿cómo es posible que algunos autores (los de tendencia positivista) señalen que la pedagogía es una ciencia, y otros (los críticos) lo pongan en duda o sostengan lo contrario? Para entender ambas lógicas se explicará cómo se ha ido conformando el discurso pedagógico después de la Reforma y Contrarreforma.

¹⁷ Carlos Ángel Hoyos M. “Pedagogía de la modernidad”, en Carlos Ángel Hoyos M. (coord.), *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*, UNAM, CESU, P y V, México, 1997, p. 9.

¹⁸ *Op. cit.*, p. 10.

¹⁹ *Op. cit.*, p. 11.

Pedagogía y modernidad

Como ya se ha señalado, desde una visión positivista la pedagogía constituye una ciencia, que tiene como objeto de estudio la educación. En la conformación de esta ciencia han contribuido, a lo largo de la historia, una serie de intelectuales, como Comenio, Pestalozzi, Herbart, Dewey, etc., quienes se apoyaron en distintas ciencias construyendo un *corpus* teórico específico. La mayoría de los especialistas en este tema coinciden en señalar que el proyecto herbartiano constituye la base que impulsó el estatus científico de la pedagogía, o el fundamento de un saber que aspiraba a ser científico. Debe recordarse que el pensamiento de Herbart está sustentado en la tradición reflexiva de la teoría del conocimiento, y se apoya en Fichte para construir un "corpus sistemático de conocimientos que canalizarán al hombre, en devenir hacia el desarrollo de sus facultades, mediante el conocimiento. El título de la obra de Fichte, *Doctrina de la ciencia*, está pensado, más bien, en términos de la tradición crítico-reflexiva y no de la funcionalización científicista pragmática de laboratorio".²⁰

Este será el camino que sugiere Herbart, quien apoyándose en la psicología y en la ética se propuso reflexionar sobre los fines de la educación, y sostuvo que el objeto de la educación es la educabilidad humana. También señaló que la educabilidad humana, "no era consecuencia fortuita, sino proceso constante del desarrollo de la conciencia en el devenir del yo y su confrontación con el no yo".²¹ Por tanto, su enfoque es crítico-reflexivo.

Herbart sustentó la idea de que la educabilidad debe tener como meta el perfeccionamiento moral del alumno.²² En estos términos, el educador debía tener pautas, referencias donde apoyarse, para llevar a cabo y evaluar los procesos educativos. Por tal razón, la ética auxiliará a la pedagogía para fijar los fines y, en cambio, la psicología le aportará los medios.

Las observaciones que se pueden hacer a este punto de vista son fundamentalmente dos: en primer lugar, la pedagogía tiene como una de sus funciones sustantivas evaluar los procesos educativos, lo que orilla a Herbart a sistematizar una serie de instrumentos didácticos para cumplir con dicho objetivo, lo cual puede parecer como una propuesta instrumental fincada en una concepción científicista-funcional. Sin embargo, su fundamento basado en la tradición crítica-reflexiva, exige la sistematización herbartiana de la percepción exclusivamente funcional. En segundo lugar, lo que no pudo evitar Herbart fue el hecho de sostener su modelo de ciencia en la psicología y en la

²⁰ Carlos Ángel Hoyos Medina, "Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de la modernidad", en Carlos Ángel Hoyos Medina, *op. cit.*, pp. 33-34.

²¹ *Idem.*

²² "El concepto de educabilidad (ductividad, plasticidad) es de vasta extensión [...] se extiende casi hasta los elementos de la materia [...] pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre", Johann Herbart, *Bosquejo de un curso de pedagogía*, citado por Lorenzo Luzuriaga, *op. cit.*, p. 201.

ética; esto hace que la pedagogía no tenga modelos propios y, por tanto, no puede reflexionar sobre ella misma con sus propios conceptos y categorías. Es decir, paradigmáticamente no se puede establecer una distinción o independencia entre psicología, ética y pedagogía. Si la pedagogía renuncia a ser auxiliada por la psicología y la ética no puede presumir de ser una disciplina científica, puesto que de ellas obtiene el método. La pedagogía, al construir su modelo teórico y su método a partir de la psicología y la ética, se limita ella misma desde su origen a construirse como ciencia independiente.

Los pedagogos críticos ubican lo pedagógico en una dimensión donde se vincula lo humanístico, histórico, político y social. Ellos se apoyan principalmente en las mismas críticas hechas por los científicos críticos a la modernidad, tema que ya se ha analizado en los capítulos anteriores. La particularidad, con respecto a la pedagogía, es que la economía capitalista como ya se ha dicho, había estimulado el espíritu pragmático, lo calculable y, por tanto, lo predecible. En este contexto, la pedagogía es visualizada “como chaperón (la guía cuidadora que acompaña para garantizar el tipo de actividad programada en su secuencia y contenido) del proyecto de modernidad faceta productivista”.²³

En efecto, el nuevo orden moderno tenía necesidad de construir un conocimiento socialmente útil. La pedagogía cumplió con esta pretensión, al someterse a una epistemología que se reafirma hasta Kant, donde se privilegia al objeto. El sujeto sólo debía adecuarse al objeto, puesto que éste constituía lo conocido. El sujeto social no cumplía papel alguno en el conocer, ya que lo conocido ya estaba dado por el objeto.

Esta lógica se inicia con el racionalismo cartesiano, continúa con la racionalidad, y alcanza su punto más alto con el Iluminismo o Siglo de las Luces. Las raíces de esta lógica, a nivel de la pedagogía, se encuentran en la obra de Comenio, *Didáctica magna*, quien, como ya se ha señalado, propone construir “bases sólidas” con el fin de alcanzar la “certeza” en la instrucción educativa. El ideal pansófico de este pedagogo consistió en una mezcla de fundamento religioso, inspirado en el humanismo-renacentista, y en el modelo científico experimental baconiano.

Este pensador considera al ser humano como un microcosmos, una síntesis del universo que ya no tiene acceso al cosmos, debido al pecado original. Por tanto, el hombre requiere de la educación y de la gracia divina para alcanzar la máxima potencialidad que le da el conocimiento del cosmos; para ello es necesario que recurra a la experiencia. Comenio afirma que incluso el conocimiento de los ángeles es experimental.

Cuando el pensador checo afirma que hay que enseñar “todo a todos”, no significa que todos adquieran conocimientos de todas las ciencias y todas las artes; significa, más bien, que todos deben acceder a una educación apropiada, lo cual implica una preparación para la vida, esto es, conocer el fundamento,

²³ Carlos Ángel Hoyos Medina, *op. cit.*, p. 22.

la razón y la finalidad de las cosas principales, naturales y artificiales, ya que al mundo no hay que verlo como espectador, sino también como actor. Él señala que una educación buena produce buenos frutos. El fin último de este ideal pansófico de Comenio es servir a Dios, al prójimo y a nosotros mismos, sólo así puede lograrse el desarrollo armonioso del hombre microcósmico, y que éste pueda alcanzar el cosmos. De este ideal, se desprende que la aspiración de Comenio fue construir un método universal "científico" único, válido para todas las escuelas del mundo.

Pero esta situación descrita no es propiamente sólo de la pedagogía, el caso de la sociología constituye, en su origen, un ejemplo típico de esta afirmación, ya que el modelo propuesto por su fundador, Augusto Comte, anunciaba el nacimiento de una sociedad positiva, cuyo principal rasgo era que el nuevo mundo social estaría marcado por el orden y el progreso. Esta teoría le venía como anillo al dedo a la naciente sociedad capitalista, que necesitaba trabajadores dóciles que no protestaran (orden), para así poderlos explotar a su antojo ("progreso"). Pensada así la sociedad, ésta traería como resultado una mejora –especialmente económica– para las clases poseedoras de la riqueza y el poder. Este paradigma positivista también pretende ser universal, ya que, al igual que la pedagogía, se fundamentaba en los principios de las ciencias naturales. La diferencia es que la sociología, desde su inicio, va a tener el referente empírico referido para lograr "el estatuto de científicidad [...] [lo que la pedagogía] no ha podido, salvo en la confusión, consolidarse como ciencia".²⁴

Pedagogía y teoría del conocimiento a partir de una visión crítica

Los pedagogos críticos consideran que la postura herbartiana en su intento científicista, tiende a reducir el objeto fundamental en la educabilidad del hombre. Ellos afirman que el objeto primordial de la educación es el "desarrollo de la conciencia para sí, como consecuencia del esfuerzo sistemático, orientado a la formación integral del sujeto".²⁵

En efecto, en el transcurso de la historia, la pedagogía se desarrolló bajo la influencia de la racionalidad objetivista, debido al dominio del método de las ciencias naturales que prevaleció durante los siglos XVII y XVIII. Este método considera que todo conocimiento se fundamenta en la exactitud, en la precisión predictiva, en el control externo del experimento, y en la verificación empírica, todo ello ajustado a un lenguaje formal, exacto y unívoco. Esta idea general del saber positivo tuvo diversos aportes (con distintos matices) de autores como Pestalozzi, Claparède o Dewey; todos estos pedagogos clásicos

²⁴ *Op. cit.*, p. 34.

²⁵ *Op. cit.*, p. 35.

configuraron saberes específicos acerca de la enseñanza y el aprendizaje. A nivel educativo sucede algo similar: este saber se legitima con el funcionalismo derivado del pensamiento de Durkheim, o la organización social sistemática estructural de Parsons y Luhmann.

En el plano del conocimiento, desde una visión positivista, lo que hace que el pensamiento tenga un fundamento científico es que éste se sustente en la epistemología, entendida como teoría del conocimiento. Sólo en este sentido se concibe a la ciencia tal como lo plantea la conciencia positivista. El positivismo ha limitado la epistemología a “generar discursos refractarios al sujeto cognoscente y a las relaciones sociales, lo que [...] coarta las posibilidades de desarrollo del conocimiento”.²⁶

Este límite que le ha impuesto el positivismo a la epistemología (dejar al sujeto cognoscente sin capacidad de crítica), ha generado a nivel pedagógico el desarrollo de la “pedagogía científica”, que convierte a ésta “más bien [en] una actividad ideológica, técnico-instrumental [...] [de esta forma nos encontramos frente a una epistemología que sustenta] una sola forma de conocimiento posible: la científica”.²⁷ Para esta epistemología, la vida social se reduce, despersonaliza y abstrae a datos externos al sujeto; todo lo que tiene validez existe en forma externa a él, el procedimiento metodológico tiene como fin comprobar hechos empíricos, y negar toda posibilidad que no sea la cuantificación de datos externos al sujeto. Para esta postura, la capacidad que el sujeto tiene para darle sentido a su accionar no constituye una forma de conocimiento posible por ser subjetivo.

Curiosamente, con el pasar del tiempo la modernidad ha ido “funcionalizando” los conceptos a sus necesidades. No siempre la teoría del conocimiento tuvo como elemento determinante al objeto. En su origen, la epistemología se fundamentó en la unidad del conocimiento; más aún, el sujeto tenía mayor jerarquía sobre el objeto que se pretendía conocer y explicar. Las necesidades propias del proyecto burgués produjeron el desarrollo de un proceso de modernización, que puede definirse como la institucionalización del crecimiento de la producción capitalista y la aceleración de los cambios sociales que esta institucionalización supuso. Este proceso trajo consigo la idea de progreso y de poder ejercer un control racional, no sólo de la naturaleza, sino también de la historia, convirtiendo a ésta en un mundo y proyecto único. Para que ello haya sucedido, la teoría del conocimiento –la epistemología–, tuvo que modificarse y relegar a la totalidad y al ente, a un plano metafísico, marginado y especulativo. Actualmente, para el positivismo el único conocimiento válido es el exterior al sujeto, es decir, el objetivismo. En esta proyección, la epistemología se ha convertido en una actividad reduccionista y justificadora de un proyecto histórico, social, económico, cultural y político, y este proyecto

²⁶ Carlos Ángel Hoyos Medina, “Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de la modernidad”, en *op. cit.*, p. 33.

²⁷ *Idem.*

es el del capitalismo, cuyo programa actual se manifiesta bajo la forma de neoliberalismo y con la expresión neutral de "globalización".

Según esta corriente positivista, sólo borrando al sujeto en la construcción del conocimiento se puede aspirar a la pretensión última planteada por la pedagogía científica, que consiste en construir una ciencia basada en la certeza de cómo el profesor debe enseñar, y de que manera el alumno debe aprender. Como ya se ha señalado, el fin último de este quehacer científico era construir un método universal al que Comenio llamó *pantodidáctica*. Este método debía poseer las cualidades de validez para aplicarse en cualquier escuela a nivel universal. En este postulado se evidencia, entonces, que las afirmaciones pedagógicas debían tener un valor racional-científico-universal, y su procedimiento tenía que ser el mismo que utilizan las ciencias naturales. Por tanto, de este paradigma se desprende que todo conocimiento es asocial, y proviene de lo que el objeto dicta al sujeto.

Con este tipo de razonamiento se infiere una falsa forma metodológica, en términos de creer que la metodología aplicable a las ciencias naturales también lo es para las ciencias del hombre. En el caso específico de la pedagogía, se cae en una aporía cuando se traslada acríticamente el método experimental fáctico de las ciencias de la naturaleza hacia el estudio de un objeto particularmente social y humano, como lo es la educación de las personas. Con respecto a la relación que se establece entre un sujeto que conoce y un objeto desconocido, "hasta Kant se privilegió la perspectiva del objeto, en el sentido de que el conocimiento —sobre todo el científico—, consiste en la adecuación de la inteligencia al objeto; fueron Hegel y Marx —cada uno con su propia originalidad—, quienes introdujeron cambios significativos al señalar el carácter dialéctico, y por lo mismo histórico, de lo real (en particular lo social), así como el papel central del sujeto social en el conocer".²⁸ Los teóricos de la pedagogía crítica sostienen este postulado, y se inspiran en él con el propósito de encontrar fundamentos *epistémicos* (no epistemológicos), para construir otras formas de conocimiento posible, cuyo cimiento está conformado por la conciencia crítica. ¿En qué consiste lo epistémico?

Antes de responder a esta interrogante, recordemos que el proyecto de la modernidad ha traído como consecuencia la sobrevivencia de un hombre reificado, completamente acorde con un modelo racional de orden y progreso positivista comtiano, el cual tiene como fundamento los límites de un solo tipo de conocimiento posible, sustentado en el marco de la epistemología. Sin pretender negar el aporte que esta visión ha dado, principalmente a las ciencias naturales, los pedagogos críticos sostienen que esta visión es lineal, y que se limita a justificar el proyecto de la modernidad.

Ellos también afirman que existen otras formas de conocimiento posible donde se considera el eterno devenir del objeto, y la capacidad crítica del sujeto en la construcción del conocimiento. La fundamentación epistémica recoge

²⁸ Miriam Limoneiro, *La ideología dominante*, Siglo XXI, 1975, p. 147.

esta perspectiva: el objeto pedagógico no es algo “dado”, sino un objeto “posible” para ser construido. Para ello, es necesario pasar de la certeza del dato que la teoría del conocimiento nos fundamenta a través de la epistemología, al cuestionamiento crítico-reflexivo, y así poder superar la aparente objetividad fenoménica de lo “dado”, logrando otra forma de conocimiento posible por medio de la fundamentación epistémica, donde lo que sobresale es la conjugación o condensación de un sujeto que posee conciencia crítica (capacidad de construir conocimientos diferentes a la apariencia fenoménica del objeto), y un objeto que no está inmóvil sino en eterno movimiento y cambio.

Es desde esta perspectiva que los griegos definían la *episteme* como el saber teórico. Para ellos el conocimiento siempre estaba predispuesto a ser construido. “Lo que nosotros designamos con el usual concepto de ciencia, habría sido entendido por los griegos, más bien, como el saber de aquello sobre cuya base es *posible fabricar algo*: los llamaban *poietike, episteme* o *techne*.”²⁹ Este conocimiento posible, fundamentado en lo epistémico, rechaza toda forma de juicio sustentado en la racionalidad científica, pragmático-funcional, que explica el objeto desde una postura lineal-positivista, y que exalta un pretendido objetivismo.

La educación (que constituye el objeto de estudio de pedagogía), como toda práctica social, escapa a la reductibilidad de “lo dado”, simplemente porque es al mismo tiempo sujeto participante y objeto a interpretarse. En efecto,

la conducta social está medida por los esquemas interpretativos de los actores mismos [...] el ámbito objetual de las ciencias sociales se compone de símbolos y de formas de comportamiento que no pueden ser aprehendidas como acciones con independencia de los símbolos. El acceso a los datos incluye aquí, no solamente la observación de sucesos, sino al mismo tiempo, la comprensión de nexos de sentido.³⁰

Esta combinación de conjugación dialéctica entre sujeto y objeto, la dimensión simbólica propia de las relaciones humanas, el acceso comprensivo a los datos, hacen que el objeto educativo sea participante e intérprete de su situación, lo que hace imposible reducir el quehacer pedagógico a lo “dado”, formalizado por convención en un proyecto absoluto y universal.

Para los pedagogos críticos, las bases epistémicas del quehacer pedagógico abren las posibilidades para construir un nuevo tipo de conocimiento, donde “lo dado” y “lo dándose” se contengan y no se excluyan, donde en el ámbito objetual, la comprensión –entendida como intersujektividad de la experiencia comunicativa– constituya un elemento indispensable en la construcción del objeto.

²⁹Hans Georg Gadamer, *La razón en la época de la ciencia*, Alfa, Barcelona, 1981, p. 11. Las cursivas son nuestras.

³⁰Thomas McCarthy, *La teoría crítica de Jürgen Habermas*, Tecnos, Madrid, 1995, pp 188-189.

En esta perspectiva confluyen diversas posturas teóricas, donde destacan principalmente, con sus respectivos matices, la dialéctica, la hermenéutica crítica, y el modelo habermasiano. Estas corrientes han asumido actualmente la tarea de contribuir por medio de la crítica a la reflexión práctica y teórica de la pedagogía. Estas distintas posturas se analizarán de manera concreta en el capítulo 6. En cambio, en el capítulo 5, se hará un recorrido por el origen de la pedagogía crítica, y se analizarán las corrientes más destacadas.



La pedagogía crítica

PRINCIPALES CORRIENTES ACTUALES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Hoy día, cuando hablamos actualmente de la pedagogía crítica nos referimos formal y principalmente a dos corrientes que, por su relevancia, han marcado este paradigma, y que los hemos clasificado en *modelos reproductivistas y enfoques comunicativos de la resistencia*.

En suma, los modelos reproductivistas consideran a la escuela como un apéndice ideológico del Estado, que tiene como función principal reproducir las relaciones de poder. También estiman que la escuela es un instrumento que desempeña un papel reproductor de las relaciones sociales y culturales dominantes. Desde este enfoque, se le niega al sujeto toda capacidad de autonomía frente a la estructura; es decir, la estructura –que puede ser la familia, el Estado, la escuela, etc.– constituye la variable dominante que determina el accionar de los agentes sociales. Por tales características, este paradigma ha sido considerado como estructuralista, a pesar de que la mayoría de sus exponentes de una u otra manera toman ciertos elementos del marxismo, lo cual metodológicamente podría ser contradictorio, ya que Marx usó el método dialéctico y el concepto de totalidad –modo de producción–, que no tiene la connotación de estructura, sino de conjugación o condensación de las partes en el todo, vinculación donde no existe la idea de que una estructura domina a las otras partes, sino que todas las partes se contienen. Curiosamente, al mismo tiempo, algunos representantes de esta corriente se declaran críticos del estructuralismo, es decir, retoman solamente algunos elementos de este paradigma y desechan otros.

Muchos de los partidarios del modelo reproductorista, consideran que existe una correspondencia entre la escuela y el universo económico (ya que la función primordial de los centros educativos es calificar la fuerza de trabajo para el mercado laboral, según las necesidades de la clase poseedora de los medios de producción), pero al mismo tiempo estiman que la fuerza laboral útil es sometida a los valores dominantes, por medio de la reproducción ideológica que ejercen los que poseen el poder y la riqueza.

Por otra parte, en una perspectiva novedosa, el enfoque comunicativo de la resistencia hace una serie de "críticas a la crítica" del paradigma reproductorista, pero principalmente desaprueba a la pedagogía tradicionalista conductual-positivista. Su punto de partida es que el sujeto, a pesar de estar sometido a una serie de instituciones coercitivas, ostenta la capacidad de resistir. Por otro lado, reivindica el saber dialógico-intersubjetivo que tienen los individuos, y su disposición a transformar su entorno. A pesar de reconocer que la escuela es un instrumento más de transmisión ideológica a favor del poder, este enfoque sostiene que los sujetos involucrados en el proceso educativo no sólo gozan de la posibilidad de resistir, sino también de intervenir para modificar la realidad social. Con respecto a las relaciones que se establecen en el aula, se considera que el educador tiene como misión ser un facilitador del diálogo, que el aprendizaje debe darse en un plano horizontal por medio de la interacción comunicativa entre maestro y alumno, y que la escuela no es únicamente una reproductora del orden y cultura dominante, sino que también puede convertirse en un lugar alternativo de creación cultural.

Un aspecto interesante que estudian ciertos autores que comparten este enfoque es el análisis con respecto al poder que se establece al interior del aula y las posibilidades de transformación. Una gran parte de ellos se inspiran en la tradición de la sociología crítica vinculada especialmente con la segunda y tercera generación de la Escuela de Frankfurt, y en particular con el pensamiento de Habermas.

Si bien es cierto que esta división tentativa que se ha propuesto respeta las diferencias de fondo entre un paradigma y otro, también debemos señalar que muchas veces ambos modelos se "acercan", debido a la propia evolución intelectual de sus miembros; así, por ejemplo, los trabajos más recientes de Bernstein –la teoría del discurso pedagógico– se sitúan dentro de los parámetros del enfoque comunicativo; sin embargo, la mayor parte de su obra responde a las características propias de los modelos reproductoristas.¹ Por tanto, esta clasificación obedece de cierta manera a un juicio convencional, lo cual tiene también como propósito hacer más clara la exposición.

Asimismo, debe señalarse que existen ciertas características comunes entre ambas corrientes teóricas críticas. Su acercamiento más notorio es haber sacado el análisis de la educación fuera de los muros escolares, y haber vincu-

¹Ana Ayuste et al., *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, Graó, Barcelona, 1999, p. 33.

lado los procesos educativos con el poder y, en general, con el todo social, es decir, comparten las ideas de que la educación desempeña un papel determinante en la sociedad; que existe una relación directa entre la educación y el poder político; que debe hacerse una profunda crítica a los modelos educativos tradicionalistas, burgueses, autoritarios, modernos; y que para lograr alcanzar la esencia misma de una crítica pedagógica hay que proceder desde un planteamiento holístico que englobe fundamentalmente lo económico, político, social y principalmente, lo cultural, ya que todos estos componentes son determinantes en el funcionamiento de la sociedad.

Peter McLaren sintetiza de manera elocuente las características y metas más importantes de la pedagogía crítica, al afirmar que ésta se asocia al símbolo hebreo *tikkun*, el cual significa "curar, reparar y transformar el mundo ...":

la pedagogía crítica proporciona dirección histórica, cultural, política y ética, para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos [...] dado que la historia está fundamentalmente abierta al cambio, la liberación es una meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente [...], los teóricos críticos generalmente analizan a las escuelas en una doble forma: como mecanismos de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencia para dar poder social e individual.²

Es decir, los pedagogos críticos comparten la idea de que la educación debe impulsar el cambio social, que favorezca la disminución de las desigualdades económicas, sociales, raciales, de género, etc., pero también se propone incidir en la formación de buenos ciudadanos, que sean capaces de luchar por mejores formas de vida pública, comprometiéndose con los valores de la libertad, igualdad y justicia social.

Como ya se ha señalado al final del capítulo 3, los pedagogos críticos contemporáneos fundaron sus postulados, principalmente, en la teoría social crítica, que engloba el neomarxismo, así como a la Escuela de Frankfurt con sus tres generaciones, la filosofía política de Hannah Arendt, las nuevas ideas sobre la sociedad civil elaboradas por Arato, Cohen y Rödel, los postulados de historicidad y la centralidad del sujeto desarrolladas por Alain Touraine, las reflexiones críticas de la modernidad hechas por Ulrich Beck, la tercera vía de Anthony Giddens, algunos posmodernistas y muchos otros pensadores clásicos, fundamentalmente Weber y Marx.

Sólo por una cuestión de forma, en este capítulo se analizará únicamente las teorías de los autores más representativos del modelo reproduccionista, y se dejará para el capítulo 6 y último, el enfoque que se ha calificado como comunicativo y de la resistencia.

²Peter McLaren, *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Siglo XXI, México, 1998, p. 196.

Se estima que uno de los pensadores más notables que influyó en el desarrollo de la pedagogía crítica moderna, especialmente en su vertiente reproductivista, fue Gramsci, ya que a través de un modelo de análisis político novedoso y con un marxismo renovado, sentó las bases y realizó una crítica moderna al sistema capitalista, asignándole un papel importante a la educación, elemento que se constituirá en un componente nodal de su paradigma. Gramsci sostiene que la cultura que se trasmite a través del sistema escolar desempeña un papel de primer orden en el mantenimiento o cambio del poder. Se piensa que los problemas y alternativas planteados por él, en el primer cuarto del siglo xx a nivel social, político, cultural y educativo, continúan vigentes.

ANTONIO GRAMSCI (1891-1937)

Este pensador italiano es considerado como uno de los posmarxistas más interesantes e importantes del siglo xx. Muere muy joven, debido a que tuvo una salud frágil, la cual se agravó cuando fue detenido en múltiples ocasiones, y encarcelado definitivamente bajo el régimen fascista, acusado de promover ideas revolucionarias de orientación comunista. Según el testimonio del obrero Antonio Oberti, militante comunista condenado en 1928 a 10 años de cárcel por sus actividades políticas, algunos de los grandes méritos de Gramsci fue "haberles enseñado a los obreros a 'conocer' el mundo fundado en el antagonismo de clases, y la necesidad de luchar por un 'orden nuevo', donde no existan ni 'explotadores ni explotados': la sociedad socialista".³

A pesar de su corta vida, la producción intelectual de este luchador italiano es enorme, entre la que se destaca su gran obra *Cuadernos de la cárcel*. Esta obra está conformada por más de 3500 páginas manuscritas que Gramsci escribió durante el periodo que permaneció encarcelado y enfermo. También se ha recopilado parte de la obra de Gramsci a partir de temas de interés, y se toma como fuente sus artículos periodísticos —especialmente del diario *L'Ordine Nuovo*— así como ensayos, comentarios, ponencias en congresos políticos, entre otros escritos. Por otra parte, muchos autores a partir de los años sesenta redescubrieron la riqueza del pensamiento gramsciano, y han escrito una serie de obras inspirados en los postulados de este intelectual italiano.

El pensamiento teórico de Gramsci y su vinculación con la educación

Para los fines de nuestro estudio nos interesa rescatar una serie de ideas que desarrolló Gramsci sobre la educación, mismas que actualmente tienen una gran influencia en la pedagogía crítica. Antes, empero, haremos un ro-

³ Alfonso Leonetti, *Notes sur Gramsci*, Argalia, Paris, 1970, pp. 63-64.

deo en torno a su pensamiento en general, para así comprender mejor cómo se relaciona su concepción teórica con la problemática educativa.

Dos son los grandes temas políticos que este intelectual analiza, y enlaza con la educación. En primer término, él trata de explicar por qué el capitalismo aún sobrevive, a pesar de todas sus contradicciones y de la decadencia tan anunciada por Marx. En segundo lugar, Gramsci diseña un modelo de estrategia política para luchar y derribar el capitalismo, y así poder construir una sociedad socialista, la cual debería ser más justa. El desarrollo de estas dos problemáticas estarán entrecruzadas por distintos temas educativos. Se revisará, de manera breve y general, el pensamiento gramsciano y su relación con la educación.

En relación con la primera temática, Gramsci sostiene que la clase burguesa mantiene su dominio no sólo debido a su poder económico y al ejercicio de coerción física, sino también a su control ideológico. Por medio de estos mecanismos, la clase dominante impone una serie de valores y creencias, con lo que logra persuadir y dominar a las clases subalternas. En este sutil proceso, en el cual la burguesía mantiene la hegemonía,⁴ contribuyen diversas instituciones, como son la familia, la Iglesia, los medios de comunicación y la escuela.

Para Gramsci, la hegemonía se ejerce cuando –con el fin de asegurar sus intereses– una clase dirigente compuesta por una alianza de personas que él denomina *bloque histórico* es capaz no sólo de ejercer *coerción* sobre una clase subordinada, sino también de desplegar una autoridad social total sobre estas clases. La forma como se ejerce la hegemonía es por medio de la combinación de *fuerza y consenso*. La clase dominante siempre intenta asegurar que la fuerza parezca estar sepultada en el consenso de la mayoría, la cual se expresa a través de la opinión pública, que se manifiesta comúnmente en periódicos y asociaciones. Las clases sociales que ejercen la hegemonía no sólo dominan a la sociedad civil y a la sociedad política, sino que también la dirigen. Para Gramsci, la *sociedad civil* está formada por el conjunto de organismos vulgarmente llamados “privados”. El teórico italiano considera a la Iglesia, en la Edad Media, como sociedad civil, la cual era el aparato hegemónico del grupo dirigente. Él ubica a la sociedad civil en la superestructura, y su función principal es darle dirección intelectual y moral a toda la sociedad. También estima que la sociedad civil tiene un campo de acción amplio; puede ser considerada como *una ideología de la clase dirigente*, y abarca todas las ramas de la ideología a nivel del derecho, la economía, el arte, las ciencias, etc. Pero también es pensada como *una concepción del mundo*, que se manifiesta mediante diversas formas, como la filosofía, la religión, el sentido común, o el

⁴“El término hegemonía deriva del griego *eghesthai*, que significa ‘conducir’, ‘ser guía’, ‘ser jefe’; o tal vez del verbo *heghemoneno*, que significa ‘guiar’, ‘proceder’, ‘conducir’, y del cual deriva ‘estar al frente’, ‘comandar’, ‘gobernar’. Por *eghemonia* el antiguo griego entendía la dirección suprema del ejército. Se trata, pues, de un término militar”, Luciano Gruppi, *El concepto hegemonía en Gramsci*, Cultura popular, México, 1978, p. 7.

folklore. Asimismo se expresa como *dirección ideológica de la sociedad*. Aquí se distinguen tres niveles: como ideología propiamente dicha; como estructura ideológica (se refiere a las organizaciones que crean y difunden la ideología); y como material ideológico (constituido por los instrumentos técnicos de difusión ideológica, como son las bibliotecas, el sistema escolar, o los medios de comunicación).

Por otra parte, Gramsci considera al Estado como *sociedad política*. Sin embargo, como veremos más adelante, tanto la sociedad política como la sociedad civil se contienen, y son analíticamente inseparables.⁵

Hegemonía y dirección cultural

En relación con la hegemonía, "Gramsci rechaza la paternidad de este concepto, a la vez que subraya su importancia [...] varias veces [él] ve el origen de esta noción en la obra y en la acción política de Lenin".⁶ Sin embargo, el líder soviético en ninguna de sus obras habla de hegemonía en el sentido gramsciano; lo más próximo a este concepto es lo que él llama *dirección*,⁷ la cual entiende como dictadura del proletariado, y afirma que "la dictadura del proletariado es la dirección de un determinado tipo de alianzas [...] cuando Lenin habla de dictadura del proletariado, no usa nunca el término de hegemonía".⁸

Sin embargo, el teórico italiano señala que entre la *dictadura del proletariado* y la *hegemonía proletaria* hay una diferencia. La primera se refiere a la forma política que asume la hegemonía, donde se condensa, a la vez, el mando que tiene el proletariado para establecer alianzas, y la capacidad de suministrar una base social de apoyo al nuevo Estado, que remplazará al Estado burgués cuando éste sea destruido. En cambio, la segunda es la facultad de establecer alianzas con el fin de suministrar una base social de apoyo al Estado proletario.⁹

Para el tema específicamente educativo se destacará otra dimensión de la hegemonía que Gramsci subrayó (Lenin no la contempla, ya que él destaca sólo el aspecto político), y es que ésta también se manifiesta a nivel de la dirección cultural, es decir, los sectores de la clase dirigente por medio de un bloque histórico despliegan su poder a nivel económico y, al mismo tiempo de dominar y dirigir políticamente a la sociedad, también le dan un sentido cultural, es decir, construyen una visión del mundo sustentada en los valores dominantes.

⁵Hugues Portelli, *Gramsci y el bloque histórico*, Siglo XXI, México, 1982, pp. 13-23.

⁶*Op. cit.*, p. 65.

⁷Cfr. Vladimir Lenin, *Dos tácticas de la social democracia en la revolución democrática*, en *Obras escogidas*, t. I, Progreso, Moscú, 1961, pp. 477-584.

⁸Luciano Gruppi, *op. cit.*, p. 13.

⁹Este tema, Gramsci lo desarrolla ampliamente en su obra *La cuestión meridional*, Reunited, Barcelona 1966, donde afirma que "el proletariado puede convertirse en clase dirigente y dominante, en la medida en que concibe crear un sistema de alianzas de clase que le permita movilizarse contra el capitalismo y el Estado burgués, a la mayoría de la población trabajadora", p. 13.

En relación con el bloque histórico, Gramsci distingue tres grupos distintos en el interior de él: *a) la clase fundamental*, la cual cumple con la función de dirigir el sistema hegemónico, y cuyos miembros pueden ser políticos, alto clero, empresarios, etc.; *b) los grupos auxiliares*, que son los intelectuales que constituyen una base social de apoyo, y es donde se encuentra el semillero que la clase fundamental utiliza para reclutar a su personal, y *c) las clases subalternas*, las cuales están excluidas del sistema hegemónico.

Por su propia naturaleza, Gramsci considera al bloque histórico como algo dinámico y, por tanto, sostiene que el sistema hegemónico es cambiante. Es decir, una clase se hegemoniza en la medida en que representa los intereses de *todas* las clases sociales; incluso las mismas clases subalternas deben reconocer esos intereses como suyos.

De esta manera, la hegemonía se concibe como un proceso que se hace y deshace constantemente, tanto a través de la coerción como por medio del consenso, donde el campo cultural se sitúa en un lugar privilegiadamente estratégico de lucha por la hegemonía, ya que en este campo se articulan especialmente los conflictos sociales. La idea interesante que hay que rescatar y que será retomada por la pedagogía crítica contemporánea en su vertiente comunicativa, es que las clases subalternas tienen la capacidad de resistir a la hegemonía dominante, más aún, tienen la capacidad de proponer nuevas concepciones del mundo.

A partir de este razonamiento, Gramsci plantea que una de las tareas principales que debe ejercer el "nuevo Príncipe" (se refiere al partido revolucionario) es lograr, por medio de los intelectuales orgánicos del proletariado, que se modifique gradualmente la conducción cultural e ideológica ejercida por el bloque histórico burgués dominante, y así construir una nueva hegemonía.¹⁰

Estos nuevos espacios ideológico-culturales, el partido los gana por medio de una "guerra de posiciones o trincheras", en el debate parlamentario, en los consejos obreros, en las escuelas, en la prensa, es decir, en la sociedad civil. Sólo cuando se hayan transformado los aspectos relevantes de la realidad sociocultural, o sea, cuando la mayoría de la población tenga conciencia de la necesidad del cambio, se puede dar un salto cualitativo, que Gramsci —continuando la metáfora militar— le denominó "guerra de movimientos", que es la toma del poder. Por consiguiente, hay que conquistar primero a la sociedad civil, y sólo después a la sociedad política, es decir, al Estado.

Como se ha podido apreciar, en la lucha por el poder los intelectuales orgánicos ligados a los intereses de la clase obrera y al partido revolucionario, cumplen con la función de conformar un nuevo bloque histórico, emprender una lucha al interior de la sociedad civil para alcanzar una conducción cultu-

¹⁰ Evidentemente, el papel del partido político en Gramsci es mucho más complejo; aquí sólo lo analizamos desde nuestro objeto de estudio. Para ampliar la información, sobre esta temática, consultar Antonio Gramsci, *Maquiavelo y Lenin. Notas para una teoría política marxista*, selección de Osvaldo Fernández, Diógenes, México, 1973.

ral ideológica, y consolidar un proyecto diferente que culmine con una nueva visión del mundo. En este sentido, el partido se transforma en "el educador permanente".¹¹ Como se mencionó, esta lucha que dan los intelectuales orgánicos del proletariado se efectúa en la fábrica, en la escuela, en los medios de comunicación y, en fin, en toda la sociedad.

Las conclusiones

Gramsci sostiene que al interior de la sociedad civil existen instituciones encargadas de difundir concepciones del mundo¹² acordes con los intereses de la clase dirigente; estas instituciones son, principalmente, la Iglesia, la escuela y los medios de comunicación. De esta manera, se cierra la explicación acerca del modelo gramsciano. Sólo ahora estamos en condiciones de responder a la pregunta inicial de *cómo domina la clase dominante*.

El pensador italiano asevera que la clase dominante posee los medios de coerción, es decir, el Estado con todos sus aparatos represivos. Asimismo, como esta clase no puede dominar exclusivamente sobre la base de la pura coerción, antes de aplicar la coerción busca asegurar el consenso por medio de la divulgación ideológica que realizan las instituciones ya señaladas. De esta manera, consenso y coerción forman parte de un mismo proceso hegemónico. En efecto, Gramsci concluye que no existe ningún sistema social donde sea sólo el consenso o sólo la coerción la base de la hegemonía.

El segundo gran tema de Gramsci es *cómo derribar el sistema capitalista*. La respuesta se deriva de lo expuesto anteriormente: a través de una larga lucha de trincheras. Como ya se explicó, en este campo de batalla se enfrentan las distintas concepciones del mundo, tanto a nivel de la sociedad política como a nivel de la sociedad civil; aquí la disputa por resignificar el carácter de la escuela recobra un papel fundamental. Éste será el aspecto más relevante que los pedagogos críticos retomarán del intelectual italiano.

Como hemos repetido, Gramsci considera a la Iglesia, los medios de comunicación (en aquella época, principalmente prensa y radio) y al sistema escolar como las principales organizaciones propagadoras de la ideología dominante. Estas tres organizaciones forman el conjunto cultural de la sociedad civil. En particular, el sistema escolar está bajo el control del Estado, y es una institución de primer orden en la trasmisión ideológica; por ejemplo, la universidad y la academia ejercen una función nacional de alta cultura,

¹¹ Angelo Broccoli, *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, Nueva Imagen, México, 1987, p. 104.

¹² Gramsci define a la ideología "como una concepción del mundo que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de la vida intelectual y colectiva", Antonio Gramsci, *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Nueva Visión Buenos Aires, 1971, p. 12.

“especialmente como depositaria de la lengua nacional y por tanto de una concepción del mundo”.¹³ Por tal motivo, los intelectuales orgánicos de las clases subalternas deben dar una larga batalla en el campo cultural (escuela), para construir nuevas formas alternativas de hegemonía.

Cabe decir, como última aclaración, que Gramsci nunca marcó una línea *divisoria tajante* entre sociedad civil y sociedad política. Esta distinción es puramente metodológica, no orgánica, ya que en las prácticas sociales cotidianas, en la vida concreta, existe una unidad entre economía y Estado, entre política y sociedad, entre sociedad civil y sociedad política. Para ilustrar esta afirmación este pensador italiano nos describe una serie de situaciones. Por ejemplo, el parlamento constituye un órgano de sociedad política cuando adopta una ley –uso de la coerción–, pero también es una institución de la sociedad civil, ya que expresa oficialmente la opinión pública –uso del consenso–. Por tal razón, los regímenes parlamentarios se caracterizan por combinar la coerción y el consenso.¹⁴ Sólo al tener claro este aspecto puede comprenderse el sentido que Gramsci le da a la lucha de trincheras y de movimiento.

LOUIS ALTHUSSER (1918-1990), TEÓRICO DE LA REPRODUCCIÓN

Este filósofo francés es uno de los intelectuales más importantes en la tradición marxista contemporánea, y a partir de los años sesenta marcará una *gran influencia* en las teorías educativas de la reproducción. Por su postura teórica se le ubica como estructural-marxista.

Con el fin de recuperar la verdadera esencia del pensamiento de Marx, que había sido dogmatizado por el estalinismo y convertido en un verdadero catecismo, Althusser realiza una relectura de la obra del pensador germano. Los hallazgos que hace el filósofo francés se encuentran principalmente en dos de sus libros, *Pour Marx* (que debería haberse traducido “Por Marx”, pero en español lo titularon *La revolución teórica de Carlos Marx*) y *Lire le capital* (*Leer el capital*); este título sí fue correctamente traducido. Consideramos que conservar la traducción original es sumamente importante, ya que dichos títulos tienen la característica de ser verdaderas consignas, y la pretensión de Althusser fue hacer un llamado al lector para que éste vuelva a leer a Marx, y redescubra la riqueza de su pensamiento.

En la relectura que el filósofo francés hace de Marx considera que han *habido “dos Marx”*, el joven hasta 1845, que es hegeliano y humanista, y el maduro, que inicia a partir de 1857, época en que empieza a escribir *El Capital*, y convierte al marxismo en ciencia. Teniendo presente esta consideración,

¹³Cfr. Hugues Portelli, *op. cit.*, pp. 30-43.

¹⁴*Op. cit.*, p. 24.

Althusser toma los postulados de Bachelard y señala que en el pensamiento de Marx ha habido una ruptura epistemológica, que se da cuando el Marx influido por el idealismo hegeliano sucumbe y se abre paso hacia un pensamiento científico materialista. Asimismo, el filósofo francés rechaza las ideas del Marx joven, y el economicismo, que consideraba a la superestructura como un simple reflejo de la infraestructura.

En su análisis, Althusser centra su interés en lo que denominó los tres componentes de la sociedad —o formación social—, los cuales son: la política, la economía y la ideología. Para él, estas tres regiones gozan de una cierta autonomía pero, al igual que Marx, considera que la economía mantiene un papel determinante, pero sólo “en última instancia”. Para el análisis de nuestro objeto de estudio nos interesa estudiar la postura del filósofo francés en relación con la problemática de la ideología. A pesar que Althusser no escribió específicamente nada sobre pedagogía, su libro *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*¹⁵ constituye la base del modelo teórico donde su tesis central es que la educación, y otros aparatos ideológicos de Estado, constituyen los mecanismos que ayudan a la reproducción de las relaciones sociales de producción. Este marco teórico servirá de modelo a Baudelot y Establet, en su investigación empírica cuyos resultados aparecerán publicados en su obra *La escuela capitalista en Francia*, en 1971.

La reproducción de la sociedad

Para explicar el proceso de reproducción, Althusser inicia su razonamiento parafraseando a Marx, quien advertía que “incluso un niño sabe que si una formación social no reproduce las condiciones de la producción al mismo tiempo que produce, no sobrevivirá ni un año”.¹⁶ Es decir, si una formación social quiere mantenerse como tal, tiene necesariamente que reproducirse, sólo así podrá seguir produciendo las condiciones de producción. Concretamente, para seguir con el dominio las clases dominantes deben reproducir los medios de producción, las fuerzas productivas y las relaciones de producción. Esta triple reproducción provoca la reproducción general de la formación social, y logra como objetivo final mantener el *status quo*.

En efecto, ciertos capitalistas producen materias primas, maquinarias, es decir, medios de producción en general, que son necesarios para que otros capitalistas produzcan mercancías, como pueden ser ropa, autos, calzado, productos agrícolas, etc. Estas mercancías van al mercado para el consumo. De esta manera, las clases dominantes se necesitan unas a otras, y su relación se establece por criterios de producción y reproducción.

¹⁵ Cfr. Louis Althusser, “Ideología y aparatos ideológicos de Estado (apuntes para una investigación)”, en *Revista Mexicana de Ciencia Política*, núm. 78, año XX, octubre-diciembre, UNAM, México, 1976, pp. 5-43.

¹⁶ Karl Marx, “Carta a Kugelmann”, en *Lettres sur le capital*, Sociales, París, 1970, p. 229, citado por Louis Althusser, *op. cit.*, p. 5.

A nivel del trabajo, también la clase burguesa necesita que la fuerza de trabajo sea calificada. En la formación precapitalista, la reproducción de la fuerza laboral se hacía cuando en el propio proceso de producción el maestro le enseñaba al aprendiz. Según Althusser, en la sociedad capitalista industrial este aprendizaje se realiza en una serie de instituciones, donde la escuela cumple un papel preponderante. Estas instituciones desempeñan un papel doble. Por un lado, enseñan las habilidades y conocimientos necesarios para la producción pero, por otra parte, se constituyen en correas transmisoras de inculcación ideológica. Entonces, en relación con nuestro tema educativo, para Althusser la escuela reproduce la fuerza de trabajo en dos vertientes: porta conocimientos y enseña habilidades, pero también somete ideológicamente.

Al respecto, el propio Althusser manifiesta que:

la reproducción de la fuerza de trabajo exige no solamente una reproducción de su calificación, sino al mismo tiempo, una reproducción de su sumisión a las reglas de un orden establecido, es decir, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante para los obreros, y una reproducción de la capacidad de mejorar bien la ideología dominante para los agentes de la explotación y de la represión, con el fin de que éstos aseguren también “por medio de la palabra” el dominio de la clase dominante.¹⁷

En esta misma tónica, Althusser concluye afirmando que “la escuela (pero también otras instituciones del Estado, como la Iglesia, o como el ejército), enseña las ‘habilidades’, pero en formas que aseguran la sujeción a la ideología dominante o el dominio de su práctica”.¹⁸

El papel de la ideología en la reproducción

La afirmación señalada en el párrafo anterior nos lleva al corazón mismo de la teoría elaborada por Althusser, que es la concepción que tiene de la ideología y del Estado. El filósofo francés, como buen marxista, considera que el Estado tiene como función principal perpetuar las relaciones de explotación, y así eternizar el sistema capitalista. Analíticamente, Althusser distingue el poder del Estado y el aparato del Estado. Este último está conformado por los “Aparatos Represivos de Estado” (ARE), y su papel “consiste fundamentalmente [...] en asegurar por la fuerza (física o no), las condiciones políticas de la reproducción de las relaciones de producción”.¹⁹ Como es de suponer, los ARE los constituyen el sistema judicial en general, es decir, la policía, los tribunales, las fuerzas militares, las cárceles, etc., y ejercen la violencia.

¹⁷ Louis Althusser, *op. cit.*, p. 7.

¹⁸ *Idem.*

¹⁹ *Op. cit.*, p. 13.

Por otra parte, se encuentran los “Aparatos Ideológicos de Estado” (AIE), que están conformados por instituciones precisas y especializadas, que Althusser propone a continuación, aclarando que “naturalmente [esta lista empírica] deberá ser examinada en detalle, puesta a prueba, rectificada y corregida”.²⁰ La propuesta de los AIE es la siguiente:

- El AIE religioso (el sistema de las diferentes iglesias).
- El AIE escolar (el sistema de diferentes escuelas públicas y privadas).
- El AIE familiar (también interviene en la reproducción de la fuerza de trabajo).
- El AIE jurídico (son las leyes, y también pertenece al aparato represivo).
- El AIE político (el sistema político con sus diferentes partidos).
- El AIE sindical (las agrupaciones sindicales).
- El AIE de la información (prensa, radio, televisión, etc.).
- El AIE cultural (las letras, bellas artes, deportes, etc.).

Estos AIE cumplen con la función de transmitir ideología, es decir, nos dan una visión del mundo, pero también, en un plano secundario, actúan de manera represiva, aspecto que puede manifestarse bajo la forma de sanciones que se ejercen en la escuela, Iglesia o familia.

Pero, para Althusser, ¿qué es la ideología? Él construye un concepto teórico general de la ideología, el cual pretende captar a la sociedad en abstracto, es decir, en su función general de representación, sin tener en cuenta tiempo ni espacio. En estos términos, Althusser considera que la ideología no tiene historia, al igual que el inconsciente, puesto que ambos son omnihistóricos. En esta acepción, el filósofo francés considera que “la ideología representa la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia”.²¹ A este nivel abstracto-intemporal, la ideología “interpela” a los sujetos en todas las prácticas sociales.

En efecto, el vínculo que la ideología establece con la realidad es construir una representación y un conocimiento imaginario. Althusser recupera de Marx y Engels esta idea; ellos consideraban a la ideología como falsa conciencia. Para el filósofo francés, la ideología es un sistema de representaciones de la realidad que posee una dimensión psíquico-práctica, en el sentido que implica un sistema de representaciones imaginarias, que se exteriorizan en prácticas o acciones.²² Pero él también define a la ideología de manera “práctica” y ahí habla en plural, y afirma que *las ideologías* son “formaciones complejas de montajes de nociones-representaciones-imágenes, en comportamientos-conductas-actitudes-gestos”,²³ lo que de manera llana diríamos que las ideologías se objetivan en nuestros gestos, rituales, conductas y actitudes en general.

²⁰ *Op. cit.*, p. 11.

²¹ Louis Althusser, *Positions*, Sociales, París, 1976, p. 101.

²² Louis Althusser, “La ideología y aparatos ideológicos de Estado (apuntes para una investigación)”, *op. cit.*, p. 12.

²³ Louis Althusser, *Philosophie et philosophie spontanée des savants*, Maspero, París, 1974, p. 26.

Definido el sentido dual que tiene para Althusser la ideología, éste señala que los AIE cumplen con la función de reproducir la ideología dominante, y por consiguiente, reproducen el sistema a través de la interpelación ideológica que hacen a los individuos.

Sólo ahora podremos aclarar un asunto que había quedado pendiente, cuando se mencionó que Althusser analíticamente distingue el poder del Estado y el aparato del Estado. El primero –el poder del Estado– es nada menos que la capacidad que posee el Estado para servirse del aparato del Estado, es decir, de los ARE más los AIE.

La escuela y la trasmisión ideológica

Con respecto específicamente al AIE escolar, Althusser considera que éste desempeña una función primordial, y que el binomio Iglesia-familia ha sido sustituido en importancia por la alianza escuela-familia. Para el filósofo francés, la escuela acoge a los niños de diversas edades y clases sociales, durante muchos años. Desde pequeños, los infantes son vulnerables al AIE familiar y escolar, ya que es ahí donde se les enseña los primeros conocimientos y las diversas habilidades. Estas dos instituciones están inmersas en la ideología de la clase dominante. Esta visión ideológica del mundo se les inculca en el cálculo, la enseñanza de la lengua, la ciencia, la filosofía, la educación cívica, la moral, la ética, etcétera.

Otro elemento que subraya Althusser es que el AIE escolar tiene una gran importancia, ya que las personas permanecen en él durante muchísimo tiempo debido a la propia organización de los grados educativos. Por todo ello, él considera que la función de reproducción del aparato escolar es de primer orden. El pensador galo advierte también que el proceso de reproducción del AIE escolar es eficaz, ya que permanece oculto, es decir, muestra falsamente a la escuela como una institución neutra, sin ideología, “apolítica”, donde sólo se transmiten conocimientos científicos, y donde se promueven normas y valores impercederos, válidos universalmente.

Algunos investigadores realimentarán la teoría reproductorista althusseriana, y llevarán a cabo una serie de trabajos teórico-empíricos, tendientes a probar dichos postulados. Este será el tema que desarrollaremos a continuación.

LA APLICACIÓN PRÁCTICA DEL MODELO REPRODUCCIONISTA CRÍTICO

Un buen número de sociólogos aplicaron en investigaciones prácticas el modelo teórico reproductorista construido teóricamente por Althusser a lo largo de la década de 1960. En esta línea de trabajo se destacan, principalmen-

te, algunos intelectuales franceses, ingleses y estadounidenses, formados sobre todo en la sociología, pero también en la antropología cultural y en la lingüística. Estas investigaciones se realizarán con mayor ímpetu, principalmente a partir de la década de 1970. Antes de analizar la postura de cada uno de ellos, haremos una breve descripción de los rasgos más comunes de esta tendencia teórica.

En primer término, la mayoría de estos autores fundamentan sus postulados en los paradigmas de tres sociólogos clásicos: Marx, Durkheim y Weber; en este sentido se les reconocen como teóricamente heterogéneos. Por tal razón, algunos observadores han señalado, por ejemplo, que Bourdieu (considerado en una primera época dentro de la corriente reproduccionista), se apoya en Marx, pero está "contra" Marx; lo mismo sucede al recuperar a Durkheim y a Weber. Por tal motivo, cuando los reproduccionistas hacen mención del orden social desde una postura marxista, se refieren a un sistema determinado por clases en conflicto, donde el mantenimiento del orden, y su reproducción, se origina en el plano *económico*, por medio del funcionamiento del sistema productivo, en lo *político*, con el empleo que hace la clase dominante de los aparatos coercitivos del Estado, y a nivel *cultural*, por medio de la inculcación ideológica. En cambio, también estos autores muchas veces hablan de orden social, tomando como parámetro el funcionalismo derivado de Durkheim. En este caso, el orden social y su reproducción se obtienen debido a que los individuos aceptan el conjunto de normas institucionalizadas e interiorizadas. Para esta corriente, la socialización, que es la interiorización de valores y normas construidas por la cultura, desempeña un papel determinante en el mantenimiento del orden social. Los sociólogos que analizan la reproducción social muchas veces mezclan estas dos perspectivas, e incluso incorporan elementos de la sociología comprensiva weberiana, y afirman que los sujetos les damos sentido a las acciones sociales.

En segundo lugar, otro elemento común de esta corriente es que la mayoría de sus representantes consideran que la estructura económica y política son aparatos importantes de dominación; pero su preocupación fundamental es descubrir cómo domina la clase dominante a partir de la trasmisión ideológica-cultural, que se realiza principalmente mediante la familia, la escuela y los medios de comunicación.

Un tercer elemento se relaciona con el empeño de la clase dominante en mantener la estructura de clases, la cual constituye la base más importante en la sustentación, distribución y reproducción del poder. En efecto, si bien es cierto que el sistema educativo contribuye a la movilidad social individual, ésta no tiende a destruir la estratificación social establecida, sino que refuerza y consolida la estructura de clases. O sea, el sistema educativo reproduce la herencia social.

Un cuarto rasgo común de esta corriente es que al sistema educativo se le considera como una de las instituciones más importantes en la formación de *estructuras mentales*, las cuales favorecen y nutren las relaciones de domi-

nación. Como veremos más adelante, a estas estructuras mentales que determinan las representaciones y las prácticas sociales, Bourdieu las denomina *habitus*, Bernstein, *códigos* y Bowles-Gintis *personalidad*.

Hay dos puntos en que los teóricos de la reproducción no están completamente de acuerdo. En primer término, algunos estiman que existe una autonomía relativa entre el sistema educativo y la organización social de clases. Un segundo aspecto es que le otorgan poca importancia al conflicto en el seno de las instituciones educativas; a excepción de Bernstein, la mayoría de estos teóricos le conceden muy poco valor a las posibilidades de que los agentes educativos resistan a los embates de la reproducción; más bien estos agentes son concebidos como entes pasivos, imposibilitados para transformar su entorno. Los que realmente retomarán el tema de la resistencia al interior de las instituciones educativas serán principalmente Giroux y Freire, quienes darán una respuesta mucho más optimista a esta problemática. Estos autores se tratarán en el capítulo 6.

LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE PIERRE BOURDIEU (1930-2002) Y SU ANÁLISIS SOBRE EL SISTEMA ESCOLAR

La obra de este sociólogo francés es monumental, y su pensamiento extremadamente abstracto y complejo. Esto se debe a varios factores, pero por el interés de nuestro objeto de estudio destacaremos solamente dos.

En primer término, Bourdieu introduce en la sociología el rigor de la reflexión filosófica, sin que ello signifique restringirla a la ambigüedad de las macroteorías sobre los sistemas sociales.²⁴ Por tal razón, él se ha cuidado de no proponer paradigmas universales para explicar problemas concretos. Es decir, construye su herramental teórico donde se incluye la teoría de los campos, *habitus*, reproducción, estrategia, teoría de la violencia legítima, arbitrariedad cultural-social, capital simbólico, etc., no con el fin de encontrar y dar respuestas universales, sino buscando, con este instrumental, los vínculos específicos que contiene cada fenómeno que estudia.

En segundo lugar, Bourdieu no se cobija en ningún cuerpo teórico específico sino que, por el contrario, establece canales de comunicación entre autores, que en el ámbito ortodoxo de la cultura intelectual —a nivel de los teóricos tradicionales de las ciencias sociales tradicionales—, podría parecer una blasfemia. Con su manera heterodoxa de proceder, el sociólogo francés logra, por ejemplo, vincular las teorías elaboradas por Marx, Weber y el funcionalismo derivado de Durkheim, las cuales tradicionalmente habían sido consideradas

²⁴Un buen ejemplo de esta manera de proceder lo constituye la reflexión epistemológica que hace Bourdieu de la sociología desde y con la filosofía. Con ello, el pensador francés busca resolver los problemas concretos que presenta la investigación sociológica. Véase Pierre Bourdieu et al., *El origen de la sociología*, Siglo XXI, México, 1990.

como antagónicas e irreconciliables. De esta forma, por medio de una comunidad de ideas él propone –en *El oficio del sociólogo*– establecer una teoría del conocimiento de lo social. Es decir, la obra de Bourdieu está construida a partir de una multirreferencialidad, compartiendo con los postulados de algunos pensadores, pero al mismo tiempo los critica.

El pensamiento relacional de Bourdieu

El hecho de que Bourdieu no opte por una postura teórica monolítica no quiere decir que él apueste a la ilusión erudita del eclecticismo. Más bien, considera que el funcionamiento clasificatorio del pensamiento constituye un obstáculo al progreso de la investigación, ya que proscribía la invención intelectual, y agrega que la única manera de enriquecer una cultura teórica no es estableciendo una relación pragmática con los diversos autores de puro y simple eclecticismo, sino de forma relacional. Por tal motivo, a pesar de recuperar ciertos postulados del marxismo, Bourdieu considera que, en su versión economicista, el marxismo nos da una visión reduccionista de la complejidad del campo social, sustancializa los conceptos –tales como clase social– y su objetivismo (lucha de clases), no deja apreciar la riqueza de los enfrentamientos simbólicos. Algo similar sucede con el estructuralismo, ya que el sociólogo francés se apoya en esta corriente que introduce en la ciencia social una forma de pensamiento relacional, pero al mismo tiempo rompe con él, debido a que considera que la existencia social, no se puede reducir a las estructuras de pensamiento; Bourdieu retoma, más bien, el planteamiento de los existencialistas, quienes sostienen que el ser no se resuelve en el pensar porque éste no agota aquél.

Con su postura sustentada en principios heterodoxos, Bourdieu busca construir un pensamiento relacional, que él denomina *mediación* y que consiste en una construcción relacional del objeto. Su estructura categorial es el resultado de esta búsqueda, que tiene como fin lo que él llamó –inspirado en el pensamiento de Bachelard– *vigilancia epistemológica*, lo cual consiste en un intercambio generalizado de críticas al objeto, ya que la objetividad de la ciencia no puede ser confiable, puesto que descansa en un fundamento tan incierto como es la objetividad de los científicos. Se trata, entonces, de que por medio de una construcción relacional se tenga una actitud vigilante del objeto, para que se encuentren los errores y los elementos que lo engendran, pero también para descubrir los medios para superarlos.²⁵

Esta es la postura que tomará Bourdieu en los estudios que hace sobre el sistema escolar. Ante el error funcionalista que considera la escuela como una institución que permite el ascenso o la movilidad social, él desarrolla-

²⁵ Véase Gaston Bachelard, *Los tres grados de la vigilancia*, en Pierre Bourdieu et al., *op. cit.*, páginas 121-127.

rá su propia hipótesis, la cual sostiene que el sistema escolar reproduce las formas de dominación. Pero también del propio error funcionalista buscará otras respuestas que sean válidas.

La función reproductora de la escuela

Los trabajos donde Bourdieu, conjuntamente con Passeron, trata el problema de la reproducción a nivel del sistema escolar, son fundamentalmente dos: *Los estudiantes y la cultura*, escrito en la década de 1960 y su obra cumbre en este terreno, *La reproducción*.²⁶ Esta última, por las razones descritas, está redactada en un lenguaje abstracto, edificado por las mediaciones multirreferenciales, donde se combina una construcción teórica heterodoxa, con los datos empíricos del sistema de enseñanza en Francia. Será principalmente este texto, el que nos servirá de guía para acercarnos al intrincado pensamiento de Bourdieu en relación con la esfera educativa.

En *La reproducción*, este autor parte de la hipótesis siguiente: *la escuela ejerce una violencia simbólica sobre sus usuarios*. ¿Cómo se da este proceso? La violencia simbólica es considerada como “todo poder que logre imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza, lo que constituye el fundamento de su propia fuerza, añade su propia fuerza, que es propiamente simbólica a esas relaciones de fuerza”.²⁷ En efecto, la escuela es una de las instituciones desde donde se ejerce la violencia simbólica. Como ya se había mencionado, el lenguaje de este autor es sombrío, hermético y abstracto; sin embargo, lo que puede comprenderse de esta cita es que la escuela despliega una violencia simbólica, que se impone sobre los estudiantes, de tal manera que se concibe como legítima. Esta legitimidad oscurece, es decir, oculta las relaciones de poder, lo cual hace que la imposición sea aceptada y exitosa.²⁸

Como hemos dicho, cuando Bourdieu habla de *violencia simbólica* se refiere a la imposición –como si fueran legítimas– de una serie de significaciones; asimismo, a lo que se oculta detrás de tales significaciones, y a la legitimidad que adquieren éstas. Todo ello le permite a los grupos dominantes seguir ejerciendo su violencia. Esta imposición de significaciones se da a través de la acción pedagógica; en efecto, “toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica, en tanto que imposición por un poder arbitrario, de un arbitrario cultural”.²⁹ Esta afirmación abarca todo tipo de acción pedagó-

²⁶ Véase Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Los estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona, 1973; y *La reproducción, élément pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, París, 1970.

²⁷ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción, élément pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, París, 1970, p. 18.

²⁸ La dimensión simbólica se enfoca en los significados generados en las personas por las acciones, los procesos, los logros, etc. No se enfoca en las cosas en sí, sino en lo que éstas significan y simbolizan.

²⁹ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción, élément pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, París, p. 19.

gica de una formación social, ya sea de un grupo familiar (educación familiar), de un sistema de agentes destinados explícitamente a ese fin (educación institucional) o la educación difusa (por ejemplo, la que se da al interior de un grupo de iguales).

Veamos por partes esta aseveración. ¿Qué quiere decir el sociólogo francés cuando afirma que el poder es arbitrario? Lo que quiere expresar es que las clases dominantes ejercen su poder sobre las clases dominadas, no porque el poder les pertenezca de manera "natural", sino que lo obtienen debido a su posición arbitraria que tienen sobre las demás clases sociales. El poder arbitrario es impuesto por medio de la acción pedagógica, la cual se ejerce en las distintas relaciones de comunicación. La acción pedagógica que se impone obedece a los intereses de las clases dominantes, lo que beneficia a la misma dominación. Entonces, las diferentes acciones pedagógicas que practican los diversos grupos o clases contribuyen indirectamente a la dominación de las clases dominantes.

La acción pedagógica, al imponer los intereses de las clases dominantes por medio de un poder arbitrario, significa que produce una arbitrariedad cultural. ¿Qué denota esta afirmación? Que la selección de significados que elige la acción pedagógica para expresar o establecer las relaciones de comunicación no tienen como fundamento ninguna ley o principio universal, físico, biológico o espiritual, sino que se sustenta en un criterio de arbitrariedad cultural, que consiste en adecuar los significados en beneficio de las clases o grupos predominantes. En efecto, estos sectores, con el fin de eternizarse en el poder, necesitan de contenidos que proclamen de la mejor manera sus intereses. Por tal motivo, la arbitrariedad cultural debe ser interpretada como una necesidad sociológica, que nos da cuenta del cómo los sectores dominantes perpetúan su dominio.³⁰ Mientras las opciones culturales preponderantes que elige la clase dominante sean más arbitrarias, mayor será el grado de arbitrariedad del poder. La conjugación de la arbitrariedad cultural y del poder suscita, en una formación social determinada, una reproducción cultural y social, las cuales no pueden comprenderse de manera disociada.

Esta doble arbitrariedad (social y cultural) de la acción pedagógica, nos pone al centro mismo de la explicación que Bourdieu da del sistema escolar, y cómo éste se relaciona con las estructuras de las clases sociales. De lo que se trata, es que el sistema escolar promueve y ayuda a que las clases explotadas se mantengan fieles y sumisas a un sistema social desfavorable a sus intereses. Es decir la situación interna de la escuela, es analizada a la luz de una teoría general de la reproducción; por tal motivo, el sociólogo francés concluye que la doble arbitrariedad (social y cultural) acaba por ocultar una arbitrariedad mayor y única, que es la de *dominación, a nivel de todo el sistema social.*

³⁰ *Op. cit.*, pp. 22-25.

El sistema escolar y la función legitimadora de la dominación

¿Cómo sucede el proceso de ocultamiento de la arbitrariedad cultural y social por medio de la esfera del sistema escolar? Para Bourdieu, la acción pedagógica no se reduce sólo a una relación psicológica de comunicación maestro-alumno, sino que también cumple una función ideológica de legitimación y conservación del sistema de dominación. Esta práctica se realiza por medio de la autoridad pedagógica, que puede ser, por ejemplo, una institución escolar o un agente (director, profesor, padre de familia, etc.), quienes son mandatarios de los grupos dominantes, para aplicar la violencia simbólica. Por su parte, los que reciben los mensajes transmitidos por la autoridad pedagógica ya están "preparados" para aceptar y reconocer la validez de dichos mensajes, puesto que se hallan condicionados previamente para ello. En el caso del sistema escolar, la función principal de la autoridad pedagógica (maestros y directivos) es que los receptores (estudiantes) acepten el contenido comunicado. En consecuencia, la acción pedagógica tendrá mayor éxito mientras la arbitrariedad transmitida se encuentre más cercana a los receptores. En el sistema capitalista industrial, las clases dominantes inducen a crear y terminan por imponer la idea de que la cultura que ellas monopolizan es la verdadera cultura (arbitrariedad cultural). Así, los alumnos deben aceptar esta "verdadera" cultura transmitida por aquel agente social (director, profesor y padres), que tiene la autoridad de hacer o decir.

¿Cómo se da concretamente en la escuela esta arbitrariedad cultural? Los estudiantes provenientes de las élites se encuentran mejor preparados para asimilar los contenidos y valores de la cultura escolar, debido a que coinciden con la cultura de su clase social. Para ellos, esto significa darle *continuidad* a su modelo cultural. En cambio, las clases dominadas, por medio de un gran esfuerzo, deben *adquirir*, conquistar, una cultura que les es desconocida, sufriendo un verdadero proceso de inculturación. Por tal motivo, los alumnos de origen pobre, procedentes de familias obreras y campesinas, están en desventaja, con respecto a los hijos cuyos padres desempeñan un trabajo intelectual, o pertenecen a las clases acomodadas, puesto que estos últimos comprenden de manera natural el lenguaje escolar, los valores del colegio, el contenido de las materias y el sentido de las reglas, mientras que los primeros no.³¹

Esa imposición cultural oculta la autonomía relativa de la institución escolar, le da un sello operante a ésta, que se muestra a simple vista como neutral. Pero lo que en realidad ocurre es que el sistema escolar mantiene una absoluta dependencia con la estructura de las relaciones de clase. En el fondo, esta supuesta y engañosa neutralidad de la escuela enmascara la reproducción de la distribución del capital cultural. Es efecto, un concepto de primer orden que utiliza Bourdieu para explicar las desigualdades educativas desde otro punto

³¹ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Los estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona, 1973, p. 51.

de vista es el de *capital cultural*, cuando los resultados educativos no podían ser explicados exclusivamente por las diferencias económicas. Concretamente cuando Bourdieu habla de capital cultural, se refiere a la capacidad intelectual y artística, conocimientos y habilidades mentales que poseen los individuos. De manera abstracta, él lo define como el tener, transformando en ser una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la persona, con un *habitus*.³²

De manera general, podría decirse que el *habitus* es un sistema de disposiciones internalizadas que median entre las estructuras sociales y la actividad práctica, siendo moldeado por las primeras y regulado por las últimas. Es decir, el proceso pedagógico, en tanto que actividad de inculcación, crea en los estudiantes un *habitus*, que se entiende como un sistema de principios, de arbitrariedad cultural interiorizada y durable. El *habitus* es, entonces, un complejo de significaciones incorporadas al cuerpo biológico, con poder de constitución real, ya que funciona como ordenador de toda actividad, como categoría de clasificación y comprensión del mundo.

Con respecto al capital cultural, el sociólogo francés señala que éste puede existir bajo tres formas:

1. *En estado incorporado*. Es el que se adquiere durante la vida, por medio del proceso de socialización. Por razones obvias, este capital no puede ser comprado ni vendido, y sus principales rasgos son: *durabilidad* (o sea, capacidad de engendrar prácticas estables en el tiempo), *transparencia* (es decir, la posibilidad de ser aplicado en distintos campos de acción) y *exhaustividad* (definida como la propiedad de reproducir en sus prácticas la mayor cantidad de principios vinculados con la cultura de un grupo social).
2. *En estado objetivado*. Aquí los objetos culturales se apropian de manera *material*, lo que supone que se tiene un cierto capital económico para adquirir algunos bienes, como obras de arte, libros, discos, computadoras, etc. Pero también estos bienes se apropian de manera *simbólica*, que es en el fondo la apropiación cultural. Por ejemplo, un hacendado puede comprar un cuadro, pero no darle un valor estético si carece de una cultura en el área del arte; en cambio, un maestro de arte puede darle el valor que distingue a esa obra. Algo similar puede suceder con aquella persona que tiene dinero para adquirir una computadora sofisticada: la compra porque la "gente bien" posee ese objeto, pero al no poseer el conocimiento técnico no hará uso de ella y sólo la tendrá por lo que representa simbólicamente, y no por una necesidad práctica.

³² Bourdieu define el *habitus* "como un sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores; generan estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidas expresamente con este fin". Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura*, Grijalbo, México, 1990, p. 141.

3. *En estado institucionalizado*. Es un capital que tiene el respaldo de una institución; por ejemplo, los títulos profesionales, las constancias de estudio o los diplomas académicos. En el fondo, los títulos acreditan la posesión de cierto capital cultural, que a través de un diploma se puede convertir en una mercancía con valores determinados para que el individuo ofrezca sus servicios en el mercado laboral.

En una sociedad dividida en clases sociales, el capital cultural está desigualmente distribuido. Como es de suponer, la acumulación del capital cultural es mucho mayor en las clases dominantes que en las clases dominadas. Debido a que la cultura de las clases dominantes constituye el modelo que se sigue en las escuelas, los hijos de estas clases están familiarizados con dichos parámetros, elemento esencial para el éxito escolar. Esta representación cultural dominante nos da una visión legitimada del mundo, que aparece en forma natural a nivel del sistema escolar. De esta forma, se acepta como normal la manera de evaluar y calificar, sin tener jamás en cuenta, por ejemplo, el capital cultural diferenciado en que ingresan los estudiantes a la escuela.

Por su parte, el *habitus* infundido inicialmente por el trabajo pedagógico primario en el seno familiar no hace más que añadirse al *habitus* que inculca la escuela (trabajo pedagógico secundario). La inculcación de un *habitus* actuará siempre como principio generador de prácticas reproductoras; en este sentido, la escuela, en tanto que institución ligada a los intereses de las clases dominantes, tiene como fin último reproducir las desigualdades sociales. Por todo lo señalado es muy probable que un hijo de obrero sea también obrero. Por consiguiente, la función principal del trabajo pedagógico es reproducir las arbitrariedades que reproducen las estructuras dominantes, y producir un *habitus* duradero, inculcando al conjunto de los destinatarios un sistema de esquemas de percepción, de pensamientos, de apropiación y de acción, para que los agentes sociales no sean capaces de percibir la naturaleza reproductora, legitimadora del trabajo pedagógico.

En la segunda parte de *La reproducción*, Bourdieu y Passeron realizan una investigación empírica, y demuestran la manera oculta en que la escuela reproduce las estructuras de dominación.

En esta misma perspectiva y utilizando instrumentos cualitativos y cuantitativos, varios autores demostrarán la función reproductora de dominación que cumple el sistema escolar, entre los cuales podemos destacar la importante contribución de Baudelot y Establet.

BAUDELOT Y ESTABLET: LAS DOS REDES ESCOLARES

Apoyados en la teoría de la reproducción, Baudelot y Establet realizaron una investigación empírica sobre el sistema escolar francés,³³ dejando al descubierto el carácter ideológico de la escuela "única"; además, demostraron que la pretendida escuela "única" no otorga igualdad de oportunidades a los estudiantes provenientes de hogares pobres, con respecto a los que descienden de familias económicamente acomodadas. Más bien, la escuela no es "única" o igual para todos, sino *diferente*, ya que está dividida y promueve esta división. Veamos de qué manera lo hace.

Para estos autores, el nivel de la instrucción y la obtención de títulos (capital institucional), se da en la medida en que se asciende en grados académicos (usando el ejemplo mexicano, diríamos primaria, secundaria, preparatoria y estudios universitarios superiores), formándose una pirámide escolar, donde alcanzan la cima un pequeño número de estudiantes, mientras que en la base se encuentra la mayoría. En el caso específico del sistema educativo francés, Baudelot y Establet nos dicen que, en 1968, 80.6% de la población con 15 años y más de edad cursaron estudios de primaria; dentro de este porcentaje, 47.5% no poseen diploma alguno, lo cual significa que no concluyeron la primaria. Por otra parte, descubren que sólo 13.4% de estudiantes pudieron obtener un diploma igual o superior al bachillerato, y que este pequeño grupo lo conforman hijos de padres que ejercen profesiones liberales, directores medios o altos de empresas, prósperos comerciantes, etc.; es decir, una clase social media alta y alta (clase dominante). En cambio, en el resto de la población estudiantil procedente de clases sociales bajas (clase dominada), difícilmente llegan a realizar estudios universitarios. Esta tendencia no difiere fundamentalmente en España, donde "en 1960, 93.7% de la población que ha realizado estudios [...] solamente han recibido una formación elemental".³⁴ Por su parte, en México esta tendencia no es distinta, ya que sólo 4.45% de la población estudiantil está inscrita a nivel de licenciatura, y apenas 0.19% en posgrados; en cambio, 56.91% están en primaria.³⁵ Esto quiere decir que, en la medida en que los alumnos avanzan en el largo andar educativo, la mayoría se va quedando en el camino, y esta mayoría pertenece a las clases bajas.

Este constante abandono del sistema escolar "único", por parte de los hijos de las clases pobres, hace que Baudelot y Establet sostengan que la escuela

³³ Véase Christian Baudelot y Roger Establet, *La escuela capitalista en Francia, Siglo XXI*, Madrid, 1976.

³⁴ Instituto Nacional de Estadísticas, 1960, citado por Jesus Palacios, *La elección escolar. Críticas y alternativas*. Lai, Barcelona, 1984, p. 454.

³⁵ Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo* (Conjuro de la Cultura Económica, México, 1995) p. 210. Para profundizar sobre esta temática en México, consultar esta obra, capítulo 6: "La desigualdad en el sistema educativo mexicano", pp. 207-245.

no es "única" ni tampoco continua, más que para aquella fracción minoritaria descendiente de las capas intelectuales y burguesas que tienen la posibilidad económica, social y cultural de recorrer todos los escalones académicos. En cambio, para los que abandonan el sistema educativo y alcanzan sólo la primaria, o que optan por la enseñanza profesional (especie de escuelas técnicas), no existe una escuela "única y continua". De esta manera, para los estudiantes de origen pobre la enseñanza profesional de primer grado no se prolonga con la secundaria, ni con el ciclo superior, sino con el mercado laboral. A ellos se les prepara para trabajar, probablemente como obreros al igual que sus padres. La conclusión es simple: la escolaridad básica obligatoria no acaba con la división de las clases sociales sino, más bien, la profundiza.

Asimismo, siguiendo con los datos de la escolaridad en Francia, estos autores señalan que 25 % de los alumnos abandonaron sus estudios al terminar la educación obligatoria, y que en el curso de los años siguientes lo hicieron 50 %; solamente 25 % cursó todo el sistema escolar de enseñanza básica. Los jóvenes que alcanzaron la cima de la educación superior eran hijos de padres de la clase dominante; en cambio, los que abandonaron el sistema escolar "único" provenían de familias pobres.

Al final, todos los datos empíricos que nos dan estos dos investigadores franceses van en el mismo sentido: que existe una escuela "única" para la minoría, y una escuela de las grandes mayorías, que no concluyen todo el ciclo escolar, y que su único destino es integrarse tempranamente al mercado laboral. A partir de estos antecedentes, ellos explicarán este fenómeno a través de la teoría de las dos redes.

Para estos sociólogos franceses existen dos redes escolares: la secundaria-superior (SS), reservada para los hijos de la clase dominante, quienes recorren el sistema educativo "noble", asisten a grandes escuelas y universidades; y la primaria-profesional (PP), donde se preparan los hijos de la clase dominada, para incorporarse al trabajo poco calificado. Las características de ambas redes se describen a continuación.

La primaria profesional (PP)

Esta red se encuentra integrada por alumnos de origen pobre, lo que constituye el elemento primario; su objetivo es reproducir al proletariado como fuerza laboral, en tanto que la clase social dominada, sus prácticas escolares se sustentan en la repetición; se tiende a instruir a los alumnos de la manera más económica y menos directiva posible; se le da gran importancia a la observación basada en lo concreto, por medio de la "lección de las cosas", y de pedagogías activas; se cultivan valores que estimulan la aceptación de la dominación de la clase burguesa.

En efecto, la clase dominante impone su cultura, la cual es consumida apropiadamente por la red SS ya que constituye su cultura. Por otro lado, la clase dominante también distribuye su cultura de manera degradada, la

cual se presenta como un subproducto cultural empobrecido. Esta cultura vulgarizada es la que consume la clase dominada, la cual no es la cultura dominante, ni tampoco la cultura de los pobres (cultura proletaria o popular). De esta forma se construyen dos redes ideológicas que aparentemente son iguales y que en el fondo son distintas.

Por una parte, a los futuros proletarios se les asesta un cuerpo compacto de ideas burguesas simples, por otra los futuros burgueses aprenden, a través de toda una serie de aprendizajes apropiados, a convertirse (en pequeña o gran escala) en intérpretes, actores e improvisadores de la ideología burguesa.³⁶

La secundaria-superior (SS)

Esta red tiene como principal fin reproducir los intereses de la burguesía, este aspecto constituye el elemento superior, pero también se distingue por el hecho de que las prácticas escolares tienen una continuidad progresiva y son graduadas; el medio que se usa es la selección a través de la competencia; la práctica educativa reposa en el culto del libro, y se cultiva la abstracción; es en esta instancia donde se adquieren los valores de la cultura burguesa, cuya vocación es dominar a las otras clases sociales.

Estas dos redes, dicen Baudelot y Establet, constituyen –por las relaciones que las definen–, el aparato escolar capitalista que, como tal, contribuye a reproducir las relaciones de producción capitalista, es decir, la división de la sociedad en clases, en provecho de la clase dominante.³⁷

Al final, estos investigadores franceses dejarán al descubierto la realidad que escondía la ideología burguesa, a saber: la escuela no otorga igualdad de oportunidades, y por tanto, es una falacia pensar que existe la escuela “única”. Más bien, la escuela reproduce, refuerza y profundiza las diferencias sociales. La escuela capitalista está diseñada para que una minoría tenga “éxito”, y una mayoría no curse todos los grados educativos, sean rechazados y como consecuencia fracasados, no quedándole otra opción que integrarse al mercado laboral, con estudios cuyo valor es bajo o nulo.

BOWLES Y GINTIS

De origen estadounidense, estos dos científicos sociales harán, en la década de 1970, una investigación empírica basada en la teoría de la reproducción, que en su época provocó una verdadera revolución paradigmática. Los resultados de dicha investigación fueron publicados en 1976.³⁸ Las hipótesis que manejan estos sociólogos son similares a la de los autores reproducio-

³⁶ Christian, Baudelot, y Roger, Establet, *op. cit.*, p. 139.

³⁷ *Op. cit.*, pp. 41-42.

³⁸ S. Bowles y H. Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, Madrid, 1981.

nistas que ya hemos analizado; en primer lugar, que la educación no puede ser entendida si la separamos de la sociedad, ya que está indisolublemente vinculada con las instituciones sociales y económicas; en segundo lugar sostienen que la educación tiene como principal función perpetuar el sistema capitalista a través de distintos medios y, por tanto, la escuela es una de las tantas instituciones que contribuye en el reforzamiento del orden económico y social existente. De esta observación deducen una última hipótesis: la educación no puede constituirse como una fuerza que promueva el cambio social en beneficio de una mayor igualdad.

Consecuente con estas afirmaciones, estos autores primeramente van a analizar de manera global el sistema capitalista, y concluyen que este sistema no posee una estructura económica que favorezca a la gran mayoría sino que, todo lo contrario, se basa en la búsqueda constante de ganancia de una minoría (la burguesía), quien adquiere dicho beneficio por medio de la obtención de plusvalía, que extraen de los trabajadores, y cuando estos protestan la clase dominante utiliza los aparatos estatales de represión. Como esta manera de mantener el orden social no siempre da buenos resultados, la clase en el poder utiliza la ideología que impera en la vida cotidiana, lo que provoca que los explotados se habitúen a las relaciones sociales desiguales, y las vean como normales y, por tanto, aceptables.

En este contexto, ¿cuál es el papel que desempeña el sistema educativo? Para Bowles y Gintis, la escuela ayuda a integrar a los jóvenes al sistema económico dominante. ¿De qué manera? En el sistema educativo, las relaciones sociales son una copia de la división jerárquica del trabajo. En la escuela se establecen relaciones de poder de manera vertical, y se dan particularmente de administradores hacia maestros, y de maestros hacia estudiantes. En las fábricas o empresas las jerarquías sólo cambian de nombre, y verticalmente se originan del director general hacia los directores de área, de los directores de área hacia los jefes de departamento, quienes aplican su autoridad a los jefes de taller, y estos últimos ejercen el mando sobre los obreros.

Por otra parte, el proceso de aprendizaje de conocimientos a nivel educativo se establece por la competencia, que se mide por evaluaciones sumatorias, manifiestamente sustentadas en criterios meritocráticos, cuyo resultado es un premio a los que tienen mejores calificaciones (aparecen en el cuadro de honor, les dan un diploma). En los sistemas laborales se premia al mejor trabajador, que es aquel que más ha producido y, por ende, contribuido al aumento de la productividad y de la ganancia. También en algunas empresas como recompensa se les da a ciertos trabajadores una pequeña compensación económica, o bien, se exhibe públicamente la foto del empleado con la leyenda "mejor trabajador del mes".

Por otra parte, estos investigadores estadounidenses sostienen que la competencia entre las relaciones sociales a nivel económico y educativo se da de manera cotidiana a través de cuatro aspectos relevantes.

Primeramente, los *trabajadores* no pueden tener prácticamente ninguna

injerencia con respecto a su trabajo. Todas las decisiones que se toman en las empresas (como son estudio del mercado, calidad de la producción, comercialización de las mercancías, precios, etc.) son elegidas y aprobadas por los directivos. De igual manera, los *estudiantes* no tienen ningún control sobre su trabajo escolar. Las decisiones al respecto son tomadas por el Estado, quien es el encargado de elaborar los planes de estudio y los textos escolares, así como de aprobar los modelos pedagógicos. En cambio, las autoridades de los colegios se limitan a aplicar las decisiones del Estado, como confeccionar los horarios, distribuir las asignaturas según los perfiles académicos y normar la disciplina. Por su parte, a los maestros se les encomienda sólo impartir clases, usar material didáctico y planear el trabajo en el aula. De esta forma, tanto en la fábrica como en la escuela, al alumno como al trabajador no le queda otra opción que obedecer.

En segundo término, tanto al *trabajo* productivo como a la *educación* se les considera como un medio, más que un fin. Se trabaja para obtener un salario, y con ello tener acceso al consumo. Se estudia para obtener un título o un certificado de estudios –meritocracia–, que le permita encontrar un lugar en el mundo laboral.

En tercer lugar, al interior de las *fábricas* se establece una división social del trabajo: cada persona ejecuta una labor que requiere un cierto grado de especialización. A *nivel educativo* también se especializa y compartimenta el conocimiento por medio de áreas; así, se encuentran las áreas de matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, etc. Tal como se mencionó, ambas actividades se efectúan bajo el parámetro de la competencia.

En definitiva, la escuela prepara a los estudiantes para el mercado del trabajo y, debido a ello, los estudios de primaria son repetitivos, las personas que alcanzan solamente este grado obtendrán un certificado meritocrático que los acredita para ejecutar labores repetitivas como, por ejemplo, el trabajo en cadena que realizan los obreros en algunas fábricas. En cambio, los estudios de secundaria son menos repetitivos, los trabajos que ejecutan aquellas personas que hayan alcanzado este grado poseen cierta autonomía y, en la vida laboral, pueden desempeñarse como secretarías, empleados de oficina, encargado de taller en una fábrica, etc. En último lugar (a nivel de la educación universitaria) se promueve la investigación y la toma de decisiones por parte de los estudiantes. El futuro trabajador, que poseerá un título universitario (capital institucional), tendrá garantizada la posibilidad de acceder a empleos con una elevada autonomía.

Finalmente, Bowles y Gintis centran su investigación en demostrar empíricamente la vinculación que existe entre las relaciones económicas y educativas, y concluyen que tanto en la escuela como en el trabajo se premian y se reprueban ciertos hechos, es decir, ambas dimensiones mantienen una completa correspondencia. Por ejemplo, en la educación básica se ejecuta un trabajo repetitivo, rutinario, se desaprueba la crítica, la independencia y, muchas veces, incluso la creatividad. En cambio, se recompensa o premia la obe-

diencia, la perseverancia, la dependencia, la identificación con la institución (“ponerse la camiseta”) y la puntualidad. En el mundo del trabajo sucede algo similar con la actividad laboral.

En esta misma óptica reproductivista, algunos autores estudiarán específicamente este fenómeno, desde la relación que guarda el orden simbólico (la cultura) y la estructura social educativa; este es el caso de las investigaciones realizadas por el sociólogo inglés Basil Bernstein.

BASIL BERNSTEIN (1924-2000): EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA REPRODUCCIÓN SOCIAL Y CULTURAL

Bajo el influjo del estructuralismo, este sociólogo inglés articuló de manera creativa orientaciones teóricas distintas vinculadas principalmente con el marxismo, el funcionalismo durkheimiano –donde se encuentra la mayor influencia–, la sociología comprensiva weberiana y el interaccionismo de George Herbert Mead. Su principal preocupación fue encontrar respuestas a la relación que se establece entre la trasmisión cultural y la estructura social, particularmente la dependencia entre la economía política, la familia, el lenguaje y la escuela. Esta temática la teorizó durante más de cuarenta años, y sus distintas conclusiones están magistralmente desarrolladas, principalmente en su famosa y extensa obra *Clases, códigos y control* (cuatro volúmenes). En general puede decirse que su obra aborda dos grandes áreas de interés, las cuales están unidas entre sí. En primer término se destaca la temática relacionada con la vinculación que mantiene el sistema educativo con el sistema de producción. En segundo lugar, se distinguen sus tesis sociolingüísticas.

Con respecto al primer centro de interés, este sociólogo inglés analizó los distintos tipos de currículo, los modelos pedagógicos, y la correspondencia que mantiene el sistema educativo con las demandas del aparato productivo, y concluye que los códigos educativos –se refiere a los sistemas de significados– ayudan a moldear las estructuras mentales de las personas, lo cual contribuye a la reproducción cultural y social, y que la forma en que la sociedad elige, clasifica, distribuye, trasmite y evalúa el conocimiento educativo público es, en el fondo, el reflejo de la desigual distribución del poder y de la aplicación social de éste.

Bernstein afirma que el conocimiento educativo se lleva a cabo por medio de tres componentes que se encuentran imbricados, a saber: el currículo, la pedagogía y la evaluación. Estos tres elementos son gobernados por principios subyacentes, que conforman un código de conocimiento educativo. Para aclarar esta aseveración, se examinará la postura que tiene este autor en torno al currículo.

Este sociólogo considera que el currículo es lo que cuenta como conocimiento válido o conveniente, y ello implica el concepto de legitimidad. A

nivel curricular, sostiene que lo más importante no es tanto el contenido de lo que se trasmite, sino la forma en que se vinculan o no los contenidos; más específicamente, las fronteras que se establecen. Esta demarcación queda descubierta cuando la observamos bajo el criterio de clasificación. En este sentido, Bernstein nos habla de dos tipos de currículo: el *collection* (recopilación), caracterizado por delimitar claramente cada una de las materias –como pueden ser biología, química, español, etc.–, y el *integrado*, que se distingue por subordinar el orden de las materias a una idea, a través de la cual se vinculan diversos saberes, para así poder llegar a perder los elementos que tradicionalmente caracterizan a las distintas materias o áreas del conocimiento; el caso típico lo constituye el currículo construido modularmente. Optar por uno de estos dos tipos, es sumamente importante, ya que desde ahí se teje o estructura la identidad de los estudiantes; en estos términos, el currículo aporta un elemento que incide en la reproducción cultural y social.

En rigor, el *currículo collection* promueve la formación de identidades fuertes, futuros profesionales especializados en áreas concretas del conocimiento y vinculados con el poder; al mismo tiempo, con este tipo de currículo se forman personas con un pensamiento rígido, y generalmente resistentes al cambio. En el sentido opuesto, con el *currículo integrado* se abre la posibilidad de modificar las relaciones del poder; ello implica que los sujetos formados en esta perspectiva son generalmente más sensibles a la transformación cultural y social. Frente a este panorama, se sabe que la mayoría de los currículos en el sistema educativo mexicano son *collection*, es decir, se oponen al cambio e impulsan la reproducción cultural y social.

En relación con las tesis sociolingüísticas, que constituyen el segundo gran centro de interés de Bernstein, este autor sostiene que cuando un niño aprende su lengua, y en el momento que incorpora los códigos que determinan sus actos verbales, aprende, al mismo tiempo, las exigencias de la estructura social en la cual se encuentra inserto.³⁹ Como puede constatarse, esta postura no difiere sustantivamente de lo sostenido por Bourdieu y Passeron, quienes en su momento reconocieron su deuda con el sociólogo inglés.⁴⁰

Bernstein asevera que los niños desarrollan distintos códigos dependiendo de su extracción social, y demuestra que los códigos lingüísticos que usan los infantes en la escuela están asociados principalmente con las pautas socializantes que se dan al interior de las familias. Estos códigos que adquieren formas de discurso pueden perjudicar o favorecer las experiencias escolares. La investigación que realiza este sociólogo no se centra en las diferencias del

³⁹Bernstein Basil, "Códigos elaborados y restringidos: sus orígenes sociales y consecuencias", en Alfred G. Smith (comp.) et al., *Comunicación y cultura*, Nueva Visión, Argentina, 1977, pp. 45-48.

⁴⁰Pensamos que esta postura de Bernstein tiene su fuente legítima en Peter Berger y Thomas Luckmann, quienes a mediados de la década de 1960, inspirados en la teoría del conocimiento de Alfred Schutz, escribieron *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1995. Véase sobre todo el capítulo 1, "Los fundamentos del conocimiento de la vida cotidiana", pp. 46-65.

vocabulario, o de capacidad verbal, sino en el *uso* que le dan al lenguaje los niños ricos y los niños pobres. Por otra parte, él hace una distinción entre un código lingüístico *elaborado* y uno *restringido*. Los contrastes entre ambos se establecen a niveles sintácticos, gramaticales, de vocabulario y de las estructuras de significados que se producen en cada uno de los códigos. Estos dos códigos se pueden definir a partir de los componentes sintácticos que una persona usa en su discurso. Así, en el caso de un código *elaborado*, el individuo opera su selección entre una gama amplia de posibilidades, lo que hace que sean difíciles de prever los elementos que organizarán este discurso. En cambio, en el caso del código *restringido*, el número de opciones posibles que tienen las personas para organizar su discurso es muy limitado y, por tal motivo pueden preverse los componentes que serán utilizados.⁴¹

Este investigador inglés sostiene que el discurso que utilizan los niños provenientes de clase baja se sustenta en un *código restringido*; en efecto, las familias pobres viven inmersas en una fuerte cultura familiar de vecindad o barrial. Ahí, generalmente los valores y las reglas se dan como un hecho; por ejemplo, un niño que pide algo a sus padres y éstos no se lo pueden dar, simplemente le dicen "deja de molestar" y no le explican el porqué no le pueden otorgar lo solicitado. Un niño pequeño de 10 años, por ejemplo, debe cuidar a su hermanito menor; esos son valores dados y no se discuten. También el lenguaje del código restringido se construye al calor de la experiencia cotidiana y no a través de la discusión de ideas, o procesos abstractos, lo cual le da al lenguaje un carácter más implícito que explícito. Por otra parte, el discurso sustentado en este código está determinado por las normas del grupo, sin que se explique el porqué se siguen ciertas pautas de conducta. En definitiva, un código restringido arroja como resultado un discurso pobre o limitado.

Al contrario, los niños de familias pertenecientes a las clases media y alta adquieren un *código elaborado*, donde aprenden que las palabras pueden individualizarse y adecuarse a las circunstancias particulares; el uso de su lenguaje está menos ligado a contextos particulares, lo que les permite comprender otras experiencias y hace que puedan expresar con facilidad ideas abstractas. En este mismo tenor, si, por ejemplo, un niño no quiere asistir al colegio, su madre dialogará con él; no sólo le dará órdenes sino que probablemente escuchará los motivos que tiene el menor, y le explicará el beneficio que conlleva asistir a clases; en cambio, una madre de un infante de clase baja probablemente le dirá que es un flojo o le pegará para que éste asista a la escuela. El resultado es que, cuando se usa el código elaborado, el control social está sustentado en significados lingüísticos construidos racionalmente, donde el poder se utiliza como última posibilidad. En cambio, cuando se usa el código restringido el manejo que se hace del lenguaje no es explicativo, y se privilegia el poder de mando.

⁴¹ Basil Bernstein, *op. cit.*, pp. 48-53.

Para Bernstein, los códigos surgen en el seno mismo de las relaciones sociales y tienen un carácter dialéctico, ya que son expresión de dichas relaciones, pero al mismo tiempo las determinan. Particularmente, los códigos se conforman en cuatro situaciones de intercambio lingüístico: situaciones de inculcación moral, de aprendizaje cognitivo, de imaginación y de conocimiento psicológico. Si en cada una de estas situaciones el intercambio lingüístico está organizado principalmente según el código restringido basado en roles colectivos, el resultado será significaciones particularistas. Al contrario, si estas situaciones de comunicación están organizadas según un código elaborado, basados en roles particulares, la consecuencia será significaciones universalistas, independientemente del contexto.

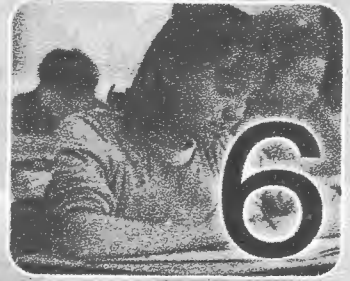
La comprobación empírica de estos preceptos teóricos condujo a Bernstein a constatar que en las escuelas se usa, preferentemente, un código lingüístico elaborado. Esta realidad hace que los alumnos de clase baja estén en desventaja con respecto a los de la clase media o alta. En efecto, el ingreso a la escuela por parte de los niños pobres supone un cambio simbólico y, al mismo tiempo, social, ya que se le somete a un discurso ajeno a sus códigos y vínculos sociales objetales que promueven la utilización del código elaborado. Por tanto, el bajo rendimiento escolar —que caracteriza a la mayoría de los niños provenientes de hogares pobres— no puede explicarse como una falta de capacidad intelectual, sino más bien debido a carencias económicas, diferencias culturales y de identidad social, que se manifiesta en la organización escolar.⁴²

Para Bernstein existen diversas características del lenguaje de código restringido que inhiben el rendimiento escolar de los niños de origen pobre. Entre estos rasgos destaca el hecho de que los infantes, al recibir respuestas limitadas a los cuestionamientos que plantean en su hogar, ingresan a la escuela poco informados, lo que provoca también como consecuencia que sean poco curiosos sobre el mundo que los rodea. También, por las razones señaladas, a estos infantes se les hace difícil usar y comprender un lenguaje abstracto, así como asumir los principios de la disciplina escolar. Al ser el código elaborado el que domina el lenguaje que usa el profesor, el niño de origen pobre, al desconocer este código, debe aprender a “traducir” dicho lenguaje a su lenguaje, familiarizarse con él; al realizar este proceso hace un doble esfuerzo pero, además, no siempre logra captar lo que el maestro pretende explicar. Aunque estos niños podrían lograr —y de hecho muchos de ellos lo logran— un aprendizaje o “adiestramiento” rutinario de los códigos elaborados, difícilmente alcanzan a comprender los matices conceptuales que implican las generalizaciones y abstracciones.

⁴²Juan Carlos Tedesco, *Concepto de sociología en la educación*, América Latina, Buenos Aires, 1991, p. 27. En México se constata una tendencia que prueba esta apreciación, ya que según los resultados del examen CENEVAL diseñado para medir conocimientos y habilidades, como paso previo para ingresar a la educación superior, el índice más bajo lo encontramos entre los indígenas, en los hogares cuyos padres poseen baja escolaridad y en los estados más pobres, como son Chiapas, Oaxaca y Guerrero, donde también vive una población indígena numerosa. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C., “Evaluación de la educación media superior. Factores que inciden en los resultados”, en revista *Este país, tendencias y opiniones*, núm. 150, septiembre, DOPSA, México, 2003, pp. 45-48.

La principal crítica que se le ha hecho a esta teoría es que considera el lenguaje de la clase trabajadora como deficiente. Bernstein siempre rechazó esta interpretación, y afirmó que lo único que él pretendía demostrar es que los códigos restringidos no son deficientes, sino que éstos están directamente vinculados en la práctica concreta, con la división social del trabajo; es decir, el código elaborado es funcional con los cambios producidos por la división social del trabajo, lo cual hace que las clases medias –quienes dominan los códigos elaborados– contribuyan a la reproducción, más que a la producción, del sistema dominante. El sociólogo inglés afirma que, para tener éxito en la práctica escolar cotidiana, es necesario dominar el código elaborado; esto significa que los alumnos procedentes de las clases sociales bajas están en desventaja con respecto al código dominante de la escuela, *no* que su lenguaje sea deficiente. Es decir, no es que los niños con códigos restringidos posean un tipo de habla inferior, de baja calidad o que su discurso sea deficiente, lo que Bernstein quiere demostrar es que la forma en que usan su lenguaje se contraponen de manera negativa con la cultura académica de la escuela. En cambio, los que hacen uso de códigos elaborados se adaptan con mucha mayor facilidad al entorno escolar, ya que la forma de usar dichos códigos coincide con la cultura de los sistemas educativos. Esto hace que estos niños, desde el inicio del ciclo escolar, ostenten un mayor capital cultural con respecto a los infantes provenientes de hogares socioeconómicamente desfavorecidos.

Como hemos podido observar a lo largo de este capítulo, los teóricos de la reproducción, utilizando caminos distintos, llegan a la misma conclusión, en el sentido de considerar que el sistema escolar tiene como función primordial reproducir las desigualdades que se originan en la sociedad y, por tanto, contribuye a ampliar la iniquidad social. Con semejante conclusión quedan dos alternativas: destruir las escuelas y construir una escuela “militante” a favor de los más desfavorecidos; o bien, indagar las contradicciones, conflictos y luchas que se dan al interior de los sistemas educativos, con el fin de promover nuevas alternativas. Esta última postura será la que optará por la corriente que hemos denominado convencionalmente *enfoque crítico-comunicativo de la resistencia*, y que revisaremos en el capítulo siguiente.



La versión comunicativa y de la resistencia radical de la pedagogía crítica

EL CLIMA INTELECTUAL EN QUE SE GENERA LA SEGUNDA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Como se mencionó al inicio del capítulo 5, el punto más débil de la teoría reproductivista fue considerar a los sujetos, estudiantes y profesores, incapaces de construir un saber dialógico-intersubjetivo y, por consiguiente, impossibilitados de resistir y modificar el entorno educativo. Por distintos caminos, la mayoría de los teóricos críticos que se sustentaron en el paradigma de la reproducción social coinciden en la conclusión de que el sistema educativo tiene como fin último reproducir la dominación de clase. Con este razonamiento, los miembros de las clases subordinadas aparecen como receptores pasivos frente a la ideología dominante.

Sin embargo, el aspecto relevante que debe reconocerse a la teoría reproductivista es haber analizado lo educativo de manera alternativa al funcionalismo clásico, que consideraba a la educación como un elemento más en el mantenimiento armonioso de la sociedad, donde se aceptan las determinaciones que pesan sobre los individuos. En efecto, los reproductivistas ponen al centro de sus análisis una profunda crítica al poder, y las formas de dominación que implican las prácticas educativas. Otro gran aporte de este paradigma fue explicar lo humano por medio de un razonamiento pedagógico crítico, y establecer que a lo largo de la historia de cada sujeto éste se enfrenta a esquemas educativos arbitrarios, elaborados por grupos sociales dominantes. Esta propuesta rompe con la vieja idea de la modernidad, la cual postulaba que la pedagogía constituía una ciencia única y uni-

versal, puesta al servicio y beneficio de todos. También la pedagogía crítica en su versión reproductorista “saca” a la educación fuera de los muros de la escuela, y la relaciona con elementos generadores de sometimiento que se dan en la sociedad en general, como son la ideología y el poder de la clase dominante.

A pesar de estos grandes aportes, este modelo teórico queda atrapado en el estructuralismo que considera al sujeto descentrado. Uno de los tantos fundamentos del estructuralismo se lo debemos al gran antropólogo francés Claude Levy-Strauss. Cuando este pensador investigó sobre la historia de diversos pueblos primitivos, le interesó demostrar cómo los mitos (las estructuras) actúan en la mente de los hombres, y no lo que los hombres (sujetos reflexivos) piensan de los mitos; es decir, los agentes sociales pasaban a un segundo plano, en relación con las estructuras.

Estructuralismo y posestructuralismo

El considerar a los sujetos como entes pasivos sin capacidad de resistir es una vieja idea que divide a la filosofía y a las ciencias sociales desde su origen. En la historia de las ciencias sociales, ciertos científicos le han dado mayor importancia al objeto, o a la estructura, y menor o ninguna relevancia al sujeto o individuo. Los reproductoristas, en general, hicieron suya la postura estructuralista, la cual dominaba en los años sesenta la investigación en el área de las ciencias sociales.

Durante mucho tiempo, los investigadores que privilegiaban al objeto (la estructura) usaron sobre todo métodos cuantitativos (empirismo), y los que centraban su interés en el sujeto prefirieron los métodos cualitativos (etnometodología). Los primeros hicieron suyos el concepto de explicación (*Erklären*), y los segundos se interesaron más por la comprensión (*Verstehen*).

Para Anthony Giddens, el descentramiento del sujeto se asocia con el estructuralismo y con el posestructuralismo; Giddens cree que a éstos les gusta afirmar que “el psicoanálisis ya había mostrado que el yo no era el dueño de su propia casa, y que sus características sólo se revelan dando un rodeo a través del inconsciente [...] [se puede considerar] que los escritos de Heidegger desde *El ser y el tiempo* en adelante, afirman la primacía del ser sobre la conciencia”.¹ En esta misma perspectiva, Giddens señala que existe un nexo bastante marcado entre Freud, Heidegger y Nietzsche. Sin embargo, considera que las raíces del concepto de “sujeto descentrado” se encuentran principalmente en el suizo Ferdinand de Saussure.

¹ Anthony Giddens, “El estructuralismo, el postestructuralismo y la producción de la cultura”, en Anthony Giddens *et al.*, *La teoría social hoy*, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y Alianza Editorial, México, 1991, p. 267

Para este lingüista suizo, el lenguaje es un sistema de signos que se constituye con base en una relación arbitraria entre un significado (concepto) y un significante (imagen acústica).² Si este proceso ocurre con los objetos del mundo externo

debe también referirse a las características del productor del lenguaje, el hablante. Igual que el significado de "árbol" no es el objeto árbol, tampoco los términos que se refieren a la subjetividad humana [...] [del "yo" del sujeto pensante o del sujeto agente, pueden ser estados de conciencia de aquel sujeto. Como cualquier otro término de un lenguaje, "yo" sólo se constituye como tal signo en virtud de sus diferencias respecto a "tú", "nosotros", "ellos", etc. Como el "yo" sólo tiene sentido en virtud de que es un elemento de una totalidad "anónima", no tiene sentido atribuirle ningún principio filosófico distintivo.³

Este razonamiento no lo desarrolló concretamente De Saussure, pero lo dejó planteado como un tema que será ampliamente reafirmado por el estructuralismo de Claude Levy-Strauss y los posestructuralistas, como Foucault, Gadamer, Barthes, Lacan –entre otros–, quienes en general critican el cartesianismo "pienso, luego existo", y toda filosofía vinculada con la fenomenología, debido a que ésta postula que la conciencia logra ser un elemento desde donde se puede pretender conocimientos. Para los posestructuralistas,

el yo ["yo pienso"] no es inmediatamente accesible para sí mismo, puesto que deriva su identidad de su inserción en un sistema de significaciones. El "yo" no es la expresión de un cierto núcleo de mismidad continua que constituye su base. El "ser" sugerido en el existo no se da mediante la facultad del sujeto para usar el concepto "yo" [...] El discurso del "Otro" es el origen tanto de la facultad del sujeto para ampliar el "yo" como la afirmación de existencia del yo existo.⁴

Es decir el "yo" obtiene su identidad gracias al "otro". El "yo" por sí mismo no es nada.

Algo similar sucede con el lenguaje escrito; para esta corriente el escritor no tiene importancia, ya que un texto se estructura con base en la combinación entre significantes. Quien organiza esta combinación –el escritor– no tiene ninguna relevancia para que un lector pueda comprender un texto. En este sentido se piensa que el autor de un texto no tiene ningún tipo de relación "íntima" con el texto que él escribe. Es a esta "concepción de 'autonomía' de los textos a la que llega Gadamer [...] [vale decir] es como si los textos se escribieran a sí mismos; [relegando] al autor al papel de un oscuro ayudante de la escritura".⁵

² Véase Ferdinand de Saussure, *Curso de lingüística general*, Nuevomar, México, 1982, páginas 99-108.

³ Anthony Giddens, *op. cit.*, p. 267.

⁴ *Op. cit.*, p. 268.

⁵ *Op. cit.*, p. 274.

Lo mismo sucede con Foucault; en sus escritos queda de manifiesto que los sujetos no hacen la historia, ya que éstos no tienen fines a los cuales puedan aspirar; por tal motivo, el pensamiento del filósofo francés carece de una teleología global, y en consecuencia no es importante “el resultado de la acción de los sujetos humanos. Los seres humanos no hacen la historia; por el contrario, la historia hace a los seres humanos. Es decir, la naturaleza de la subjetividad humana está configurada en y por los procesos de desarrollo histórico”.⁶ A esta explicación Foucault le llama “la historia continua”, y a través de esta concepción él logra descentrar al sujeto.

Estos fundamentos filosóficos fueron utilizados por los teóricos reproductoristas, quienes sostuvieron que la escuela le proporciona a los miembros de las distintas clases sociales la ideología apropiada, éstas la interiorizan y asumen su papel en el mantenimiento y reproducción de la dominación capitalista.

Las críticas al empirismo lógico-filosófico

Los críticos a la postura reproductorista sostienen que en las prácticas escolares cotidianas se viven –al igual que en cualquier dimensión social– situaciones de constante y múltiples contradicciones, donde los sujetos muchas veces se oponen y resisten a ciertos imperativos estructurales. Por ejemplo, la coerción normativa puede provocar en los estudiantes conductas de resistencia, las cuales tienen valor de mensajes y, como tales, algunas veces influyen en los distintos actores. Puede ser que esto suceda cuando observamos conductas de antipatía por parte de los estudiantes, a causa de la coerción normativa impuesta por la institución educativa, lo cual también puede provocar como resultado la creación de un sistema de micropoderes, como sería la conformación de una federación de estudiantes cuyo fin sea democratizar la escuela.

Si bien es cierto que la mayoría de los críticos al paradigma reproductorista reconocen que el papel que le asigna la clase dominante a la escuela es que ésta se constituya en un elemento más que le ayude a perpetuar su dominio, no es menos cierto que esta intencionalidad muchas veces “choca” con los intereses de los sujetos que integran la comunidad escolar, quienes intercambian significados, y eligen acciones a partir de su mundo cotidiano, y de su posición como clase, etnia, género, edad, religión, zona geográfica, etc. Por tanto, la escuela se define como el lugar donde los sujetos hacen la historia y donde se encuentran enfrentados permanentemente a imposiciones, oposiciones y resistencias.

Esta idea de considerar al sujeto activo tiene una serie de fuentes. Debido a nuestro objeto de estudio, nos limitaremos sólo a explicar, de manera

⁶ *Op. cit.*, pp. 276-277.

muy general, ciertas corrientes del pensamiento contemporáneo ligados a esta problemática.

La nueva manera de ver la realidad parte de la idea de que la conciencia sí puede ofrecer una fundamentación al conocimiento, y desecha toda filosofía –y, por consiguiente, las formas de análisis social que en ella se sustentan, como el empirismo– que plantee un acceso inmediato a la conciencia. A nivel filosófico, la fenomenología comparte esta posición.

En segundo lugar, después de la Segunda Guerra Mundial el quehacer científico fue dominado por el empirismo lógico-filosófico, cuyos rasgos comunes eran definir con claridad lo que debería considerarse como científico; no se admitía que existiesen diferencias lógicas esenciales entre las ciencias naturales y las sociales; su método era de corte hipotético-deductivo, donde por medio de la constatación de los datos debía verificarse las hipótesis planteadas; su fin último era la *explicación* (*Erklären*) en función a leyes causales, consideraban que estudiar la acción humana a través de la *comprensión* (*Verstehen*), constituía un planteamiento erróneo, ya que esta problemática incumbe, más bien, a una cuestión de carácter psicológico, es decir, subjetivo.

Un tercer elemento lo constituye el hecho de que, a partir de las décadas de 1950 y 1960, proliferan tradiciones teóricas distintas al empirismo lógico-filosófico, que reivindican la reconceptualización de la naturaleza del sujeto a partir de la comprensión y, al mismo tiempo, hay una convergencia con algunas escuelas sociológicas empíricas ortodoxas, que tradicionalmente habían manifestado su rechazo al método de la comprensión. Todo ello provocará que se emprendan trabajos de investigación multidisciplinarios, lo cual arrojará como resultado la posibilidad de usar tanto el método de la *comprensión* del significado como el de la *explicación*, para entender mejor la realidad. La forma antagónica de percibir la teoría social (que antaño había dividido a los pensadores sociales entre aquellos que compartían la *explicación* y los que optaban por la *comprensión*), sería considerada como una falsa polémica, y se considerará que ambos métodos pueden en la práctica condensarse. También empieza a cimentarse una corriente teórica que rechaza la postura de creer que pueden existir observaciones teóricamente neutrales.

Como lo señalan acertadamente Giddens y Turner, a nivel de la filosofía de la ciencia natural el dominio del empirismo lógico poco a poco ha perdido fuerza, debido al nacimiento de nuevos paradigmas impulsados por autores como Kuhn, Toulmin, Lakatos, Hesse, etc. En efecto, paulatinamente se ha ido construyendo una *nueva filosofía de la ciencia*, que cuestiona y objeta muchos supuestos y puntos de vista anteriores. Este acontecimiento ha influido en el pensamiento de la ciencia social, y el modelo dominante ha entrado en una verdadera crisis paradigmática. De esta forma han surgido enfoques de pensamiento teórico alternativo a la principal corriente de la ciencia social, que formalmente se le ha denominado empirismo lógico-filosófico. Muchas de estas nuevas corrientes se inspiran en posturas ya elaboradas pero que habían sido mal conocidas o simplemente ignoradas, tales como la fenomenología.

logía –en especial la vinculada con la obra de Alfred Shutz–, la hermenéutica –desarrollada principalmente por Ricoeur⁷ y la teoría crítica, esencialmente la segunda y tercera generaciones, representada básicamente por la obra de Habermas. Por otra parte, ha resurgido y se ha revitalizado con gran fuerza una serie de tradiciones teóricas, como son:

el interaccionismo simbólico en los Estados Unidos y el estructuralismo o posestructuralismo en Europa [...] Hay que añadir [también] tipos de pensamiento de desarrollo más reciente, entre los que se cuentan la etnometodología, la teoría de la estructuración [de Anthony Giddens] y la “teoría de la praxis”, relacionada sobre todo con Bourdieu.⁸

En esta larga lista faltan muchos nombres y corrientes de pensamiento, pero por su relevancia quisiéramos agregar –sin afán de ser reduccionistas– solamente dos pensadores, y una corriente de pensamiento. Uno de ellos es Castoriadis, quien guía su trabajo intelectual sustentado en el principio de que no existen relaciones sociales que sean completamente estructurales, y que escapen por completo a la acción de los sujetos, ni tampoco existe lo contrario, es decir, que todo depende exclusivamente de la acción de los sujetos. Por ejemplo, las relaciones completamente “sólidas” que existían en el mundo socialista, de la noche a la mañana se disolvieron. ¿Cómo sucedió esto? Para explicarlos, Castoriadis sostiene que debe construirse una teoría de la acción, a partir de los principios ya señalados.

El segundo pensador importante es Alain Touraine, quien en el periodo de pleno auge del estructuralismo y posestructuralismo europeo fue uno de los raros pensadores que defendió la capacidad que tienen los actores para organizarse, fundar movimientos sociales y provocar cambios en las estructuras de dominación, proyectando así teóricamente el “retorno” del sujeto en el análisis social. En sus obras más recientes, Touraine reafirma que su reflexión está asentada en la idea de Sujeto la cual se liga con la de movimiento social. Esta proyección contiene dos afirmaciones: “La primera es que el Sujeto es voluntad, resistencia y lucha [...] y la segunda es que no hay movimiento social posible al margen de la voluntad de liberación del Sujeto.”⁹

Finalmente, una importante escuela del pensamiento, alternativa al empirismo lógico-filosófico, que hará suyo este nuevo resurgimiento de tradiciones teóricas, será el Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de

⁷ Frente a la postura positivista de estudiar los fenómenos sociales y culturales como si fueran objetos naturales, Ricoeur –pero también filósofos como Dilthey y Heidegger– sostiene que todos los fenómenos y especialmente las formas simbólicas, por definición deben ser abordados a través de una actividad comprensiva y explicativa.

⁸ Anthony Giddens y Jonathan H. Turner, “Introducción”, en Anthony Giddens *et al.*, *op. cit.*, página 11.

⁹ Alain Touraine, *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999, p. 85.

Birmingham (Inglaterra), más conocido como la Escuela de Birmingham o los Cultural Studies, la cual desarrollará, de manera paralela al estructuralismo y al posestructuralismo de las décadas de 1950 y 1960, una serie de trabajos de investigación multidisciplinarios –enmarcados dentro de una perspectiva predominantemente marxista– en diversas áreas, tales como la crítica literaria, la historia, la sociología, las culturas populares, los medios de comunicación, etc. En estos estudios se rechaza la concepción sociológica neopositivista, debido a que consideraban que el estructural-funcionalismo era esencialmente integracionista, ya que abolía la contradicción transformando sus premisas altamente ideológicas. Por otra parte, se apoyarán también en la sociología comprensiva de Max Weber, que intentaba –al igual que posteriormente el interaccionismo social inaugurado por Mead, y proseguido por Peter Berger y Thomas Luckmann– abordar la acción social y las instituciones como estructuras de significado objetivo; los estudios de historia literaria de Lukács; la tradición etnográfica británica; el psicoanálisis; la hermenéutica; las categorías de ideología de Althusser y de hegemonía de Gramsci; el estructuralismo lingüístico de Barthes; y el antiestructuralismo semiótico, principalmente el de Voloshinov, quien criticará la lingüística estructural de De Saussure como neopositivista.

Todas estas tradiciones serán recuperadas de manera crítica, y reconstruidas por los miembros de la Escuela de Birmingham, donde se destaca principalmente la presencia de Richard Hoggart, Raymond Williams, Stuart Hall y E. P. Thompson.¹⁰ El interés primordial de estos teóricos ha sido, sobre todo, analizar una forma específica del proceso social a partir de la cultura, es decir, de la atribución de sentido de la realidad, que se manifiesta por las prácticas sociales de significados compartidos, o comunes. En estos términos, esta corriente de pensamiento considera a la cultura no como *una* práctica, ni como las costumbres de una sociedad, sino como *todas* las prácticas sociales, y la suma de sus interrelaciones. El propósito último de esta escuela es definir “el estudio de la cultura propia de la sociedad contemporánea como un terreno de análisis conceptualmente importante, pertinente y teóricamente fundado”.¹¹ Por tanto, el concepto de cultura va a determinar, atravesar o “cruzar” todo el campo de investigación de la Escuela de Birmingham, que consideraba a la cultura como “*el sistema significativo* a través del cual necesariamente (aunque entre otros medios) un orden social se comunica, se reproduce, se experimenta, se investiga”.¹² Para Williams, el hecho de que la cultura sea un sistema significativo quiere decir que ello implica todas las formas de actividad social y, por tanto, todas las prácticas significativas, como el lenguaje, las artes, la filosofía, la moda, etcétera.

¹⁰Rodolfo Bórquez, “La audiencia es el mensaje”, en revista *Etcétera*, núm. 10, agosto, Análisis, Ediciones y Cultura, México, 2001, p. 49.

¹¹Mauro Wolf, *Investigación de la comunicación de masas, crítica y perspectivas*, Paidós, México, 1994, p. 121.

¹²Raymond Williams, *Sociología de la cultura*, Paidós, Barcelona, 1994, p. 13.

Esta escuela vincula cultura y lenguaje a partir de la lingüística estructural de Roland Barthes. Se recordará que, para este pensador francés, la lengua constituye un elemento paradigmático, ya que a través de ella es posible analizar todas las prácticas sociales, es decir, la lengua es un sistema ordenado, estructurado, y el más importante para producir significados. Al estudiar los sistemas de signos que se representan por medio de la lengua en las prácticas cotidianas, Barthes puso todo su énfasis en lo cultural. En estos términos, para la Escuela de Birmingham la cultura se convierte en sí misma en una práctica significativa, y tiene su propio producto, el significado. En su proyecto multidisciplinario, curiosamente los Cultural Studies, como ya se mencionó, se apoyarán en el semiótico filósofo del lenguaje Voloshinov, quien a la vez es un crítico de la lingüística estructuralista. De este pensador tomarán las siguientes ideas: la ideología no puede divorciarse de la realidad natural del signo; los signos, por su parte, no pueden divorciarse de las formas específicas de interacción social; todas las formas de comunicación no pueden separarse de las bases materiales, y el acto del habla es un intercambio entre individuos donde la conciencia ya ha sido socialmente construida.

Este interés por lo cultural allanó el camino a los teóricos de la Escuela de Birmingham, para vincular la cultura con contextos sociales estructurados bajo formas simbólicas. En este sentido, reelaboran el significado de la cultura, que hasta entonces el marxismo vulgar la consideraba simplemente como representaciones generadas en la superestructura, producto de la relación "refleja" de la infraestructura económica. Esta corriente reconstruye el concepto de cultura a partir de elementos de subjetividad de la acción humana, de la capacidad que tienen los sujetos de darle un sentido a su entorno. A partir de estos preceptos se van a aclarar principalmente los procesos históricos, comprender mejor la acción de los agentes sociales y percibir de forma más clara el ejercicio asimétrico del poder. Con esta nueva proyección se abandona todo tipo de reduccionismo determinista, y también se le otorga una autonomía relativa a la instancia cultural, que abre la posibilidad a la transformación y cambios a partir de la dimensión cultural que involucra la acción de los sujetos sociales.

Este clima de efervescencia, a nivel del debate de la ciencias sociales y de la filosofía, y la aparición de paradigmas alternativos que planteaban un trabajo intelectual multidisciplinario que incluyera la explicación y comprensión para entender mejor las acciones humanas, va a influir enormemente en los planteamientos de esta segunda generación de la pedagogía crítica; a continuación se revisarán los postulados de algunos de sus principales representantes.

ANTECEDENTES DE LA TEORÍA DE LA RESISTENCIA

Baudelot y Establet habían matizado en algún momento el mecanicismo estructuralista althusseriano, donde los estudiantes aparecen como seres pasivos, manipulados por los mensajes de la ideología dominante; de hecho, estos investigadores habían considerado que los obreros franceses podían en cierto momento resistir a la inculcación ideológica burguesa, pero nunca desarrollaron esta premisa, sólo se limitaron a enunciarla afirmando que “en la base existe el instinto de clase, las formas espontáneas (no organizadas ni teorizadas) de resistencia a la explotación y a sus consecuencias, la opresión política y la dominación ideológica”.¹³ El trabajo lento podría ser una manera de resistencia espontánea, pero estos autores nunca explicaron cómo se genera la transmisión de esta experiencia del padre obrero a sus hijos que asisten a la escuela. A nivel de las instituciones educativas, explican que también se dan formas de resistencia activa –como puede ser el vandalismo escolar–, y pasiva, que se manifiesta con el rechazo a la terminología escolar. Sin embargo, afirman todo esto sólo para explicar su teoría de las dos redes, que se sustenta en la producción de ideología (mensaje escolar) pero no hacen un análisis con respecto a las relaciones y prácticas sociales. Se puede decir que entran al problema de la resistencia, pero no explican su génesis ni sus resultados; se quedan, pues, al inicio del camino.

Algo similar sucede con el procedimiento que aplican Bourdieu y Passeron, quienes afirman que el sistema escolar inculca un arbitrario cultural, que corresponde al *habitus* de la clase dominante, lo cual produce una carencia cultural en los alumnos provenientes de hogares pobres, y ayudar de esta manera a que los individuos se mantengan en su posición social originaria, contribuyendo así a la reproducción social. Es evidente que el planteamiento de estos sociólogos franceses pretende demostrar sólo cómo domina la clase dominante, y los efectos que provocan en los sujetos la reproducción social. A pesar de que en su propuesta subyace la idea de una sociedad desigual, en la que se da una serie de conflictos y una estructura con varios mecanismos donde se encuentra el sistema escolar que reproduce la dominación, ellos nunca plantean que en dichos conflictos la clase oprimida tiene capacidad de resistir; lo más lejos que llegan es sostener que la escuela puede exhibir una cierta autonomía, pero nunca aclaran lo que podrían realizar los dominados en ese espacio de autonomía. En estos términos, el interés de Bourdieu y Passeron fue demostrar las formas de imposición ideológica en lo individual, y la conformación de capital cultural en lo colectivo, lo cual orilla a ver a la sociedad como un todo homogéneo. Ellos no teorizaron sobre la posibilidad de resistencias, rupturas o cambios. Por tanto, no les preocupó mayormente la cultura de los dominados, ni si éstos tienen capacidad de rechazar los embates del *habitus* de la clase dominante.

¹³ Christian Baudelot y Roger Establet, *La escuela capitalista en Francia, Siglo XXI*, Madrid, 1976, p. 156.

Por su parte Bernstein, a pesar de que su planteamiento escapa al mecanicismo de correspondencia estructural entre clase, escuela y control político, casi no deja espacio para que el sistema educativo pueda contribuir a ensanchar los límites simbólicos impuestos por las relaciones de clase. Esta situación impide que las clases subordinadas puedan resistir y rebasar los mecanismos reproductores, lo cual hace que la escuela refuerce el predominio de la cultura de los grupos dominantes e inhiba o devalúe la cultura de los grupos dominados y, por tanto, ella no ofrece una perspectiva de cambio a través de la oposición crítica.

También, las conclusiones a las cuales llegan Bowles y Gintis son verdaderas sentencias donde se afirma que la educación sólo sirve para perpetuar o reproducir el sistema capitalista. Para ellos, es inconcebible que en el sistema educativo puedan existir contradicciones que abran brechas a favor de la resistencia crítica, y que contribuyan al cambio social.

En el fondo, en todos los modelos reproductoristas no hay un análisis que incluya la posibilidad de resistencia al poder por parte de los sectores dominados. Frente a esta carencia, durante las décadas de 1970, 1980 y 1990, Paulo Freire en América Latina, pero también una serie de investigadores, principalmente europeos y estadounidenses, van a construir diversos modelos teóricos que abrirán un campo de teorización, donde se contemplará la problemática de la escuela ya no desde afuera, sino desde su interior, donde se observará una serie de resistencias por parte de los dominados, y se incluye en esta categoría no sólo las contradicciones de clases, sino también los conflictos que se generan al interior mismo de los centros educativos, y que están ligados a los problemas de género, raza, preferencias sexuales, etc. Los principales exponentes de esta corriente crítica europea y estadounidense denominada de la resistencia son Paul Willis, Michael Apple y Henry Giroux.

PAULO FREIRE (1921-1997), PEDAGOGO UNIVERSAL DE LOS OPRIMIDOS

Este gran pedagogo brasileño nació en Recife, capital del estado de Pernambuco. Estudió Derecho en la Universidad de Recife y, en forma simultánea, realizó estudios de filosofía y de psicología del lenguaje. Prácticamente no se dedicó a la abogacía; más bien, toda su vida la consagró a unir su trabajo teórico-práctico en el área de la educación, con el fin de ayudar a las personas más desfavorecidas.

En los inicios de su carrera como pedagogo (1947-1956), Freire fue asistente y posteriormente director del Departamento de Educación y Cultura de Pernambuco. Posteriormente impartió clases de historia y filosofía en la Universidad de Recife. A inicio de los sesentas fundó el movimiento de Cultura Popular, en Recife, que pronto se transformó en un movimiento nacional.

También en esta época (1961-1964), este pensador brasileño puso en práctica su método de alfabetización, cuyo fin último no era sólo enseñar a leer y a escribir, sino a liberar a los oprimidos de la domesticación ejercida por el poder, a través del desarrollo de sus capacidades críticas-reflexivas, que provoca en los educandos la conciencia de la necesidad de cambiar la sociedad injusta. En 1961, en la ciudad de Angicos, en el Estado de Río Grande Do Norte —empobrecida región noreste de Brasil—, fueron alfabetizados en 45 días los primeros 300 campesinos, con el método de Freire.

En 1963 este pensador asumió la presidencia de la Comisión Nacional de Cultura Popular. El presidente Joao Goulart lo invitó a coordinar el Plan Nacional de Alfabetización de Adultos. Cuando en 1964 se instaló una dictadura producto de un golpe de Estado, el pedagogo brasileño fue encarcelado durante dos meses y, posteriormente, se exilió a Chile, donde asesoró a los Gobiernos demócrata cristiano de Eduardo Frei y del socialista Salvador Allende, logrando con su método desterrar completamente el analfabetismo en ese país. También, durante su estancia en Chile, trabajó cinco años como Consejero de la UNESCO, y en el Instituto de Entrenamiento e Investigación de la Reforma Agraria. En 1969 colaboró con la Universidad de Harvard en el Centro Universitario para el Estudio del Desarrollo y el Cambio Social.

En 1970, Freire fundó, en Ginebra, Suiza, junto con un grupo de exiliados, el Instituto de Acción Cultural, cuyo fin inicial fue dar asesoría educativa a las ex colonias portuguesas. Ahí se desarrollaron proyectos de alfabetización en Tanzania, Nicaragua, Guinea-Bissau, São Tomé y Príncipe. Freire fue también profesor en la Universidad de Ginebra y trabajó en el Consejo Mundial de Iglesias con sede en esta misma ciudad. En 1980 recibió el premio *Rey Balduino de Bélgica*, y en 1986 la UNESCO le otorgó el premio *Educación para la Paz*.

Acogiéndose a la *Ley de Amnistía*, Freire regresó a Brasil en 1979, donde impartió clases en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo y en la Universidad de Campinas de esta misma ciudad. En 1989 fue nombrado Secretario Municipal de Educación de São Paulo. Este gran pedagogo, el año en que muere, estaba invitado para dictar clases en la universidad estadounidense de Harvard.

La obra de este pensador universal es inmensamente vasta, y su trabajo intelectual y práctico estuvo siempre ligado a un compromiso con los oprimidos. Concretamente, escribió 25 libros publicados en 35 idiomas; su intensa labor estaba guiada por su amor a la enseñanza, pero también trabajaba para vivir, ya que su pensión de jubilado de 700 dólares no le alcanzaba para mantener a su esposa y cinco hijos. Estas son las paradojas de la vida, de un hombre que fue feliz entregando su sabiduría y trabajo a favor de aquellos que vivían en la pobreza y marginalidad.

La obra pedagógica de Freire está guiada por el interés de desarrollar una educación liberadora, la cual tiene como fin último la humanización del hombre. A continuación se examinarán los principales postulados en que este pensador brasileño, finca su proyecto liberador.

Alfabetización y educación liberadora

La crítica que hace Freire a la educación tradicional y su propuesta de educación liberadora está enmarcada en el contexto histórico en que se encontraba Brasil. Para este pensador su país atravesaba por un proceso de transición entre lo que fue (es decir, una sociedad cerrada)¹⁴ y lo que debería ser (una sociedad abierta o democrática).

Freire sostenía que el pueblo era el motor de la historia, y que su misión consistía en hacer avanzar a la sociedad brasileña hacia una etapa abierta o democrática. Para que ello pudiera llevarse a cabo, este pueblo debía tener conciencia de su papel. ¿Cómo los pobres oprimidos podían ser actores en el proceso de cambio, si en el noreste de Brasil –uno de los lugares más pobres del país– vivían 25 millones de personas de las cuales 15 millones eran analfabetas? Los testimonios que describe Paulo Freire acerca de los habitantes de esa región son elocuentes:

...quiero aprender a leer y a escribir –dice un analfabeto de Recife– para dejar de ser la sombra de otros [...] otro dice en tono afligido, no tengo rabia por ser pobre, sino por no saber leer [...] [un analfabeto afirma] quiero aprender a leer y escribir para cambiar el mundo.¹⁵

Frente a este reto, una de las primeras tareas que emprenderá Paulo Freire será crear un método y un proyecto de alfabetización, el cual pondrá en práctica originalmente en Brasil y posteriormente en Chile. Sin embargo, para él alfabetizar no era sólo enseñar a leer y escribir, sino *educar*, y educar tiene como propósito principal crear en el individuo una constante actitud crítica frente a su realidad, que le permita al educando comprender el estado de opresión en el que se encuentra sumido; así, paulatinamente, las personas adquieren conciencia y comprenden que esa situación puede ser modificada de manera favorable a sus intereses.

El método creado por este pensador brasileño para alfabetizar tiene como objetivo final lograr una educación liberadora, y se basa en los principios siguientes: debe ser activo, dialógico y comportar un espíritu crítico, lo cual ayudará a los hombres a superar sus actitudes mágicas o ingenuas frente a la realidad; para que esto suceda es necesario modificar los programas educacionales. También se recomienda usar técnicas, como la reducción y la codificación.

¹⁴ La **sociedad cerrada** es aquella profundamente jerarquizada, donde existe una marcada división entre una gran mayoría de pobres, y muy pocos que detentan el poder y la riqueza. En este tipo de sociedad no se reconocen los derechos fundamentales de las clases desposeídas. Nadie se interesa por educar a los analfabetos adultos, y ellos no tienen derecho a votar. Es la típica sociedad basada en una explotación colonizadora. Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973, pp. 32 y ss.

¹⁵ *Op. cit.*, pp. 97 y ss.

Freire divide en cinco fases la elaboración y acción práctica del método:

- **Primera etapa:** *obtención del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajará.* Se realiza mediante contactos informales con los moradores del área que se va a alfabetizar, donde se descubrirán los vocablos típicos del pueblo que tengan mayor sentido existencial, y las expresiones ligadas a la experiencia del grupo.
- **Segunda etapa:** *selección del universo vocabular estudiado.* Se estudian todas las palabras, frases y expresiones, seleccionando las palabras generadoras. Los criterios para seleccionar dichas palabras son la riqueza silábica, las dificultades fonéticas y el contenido práctico.
- **Tercera etapa:** *creación de situaciones existenciales típicas con que se va a trabajar.* Aquí se plantean situaciones y problemas de carácter nacional, regional o local, que les atañe a la existencia concreta de los participantes. Dichas situaciones se codifican apoyándose en distintas técnicas, como pueden ser fotografías, dibujos, diapositivas, etc. Los analfabetos, con la colaboración del coordinador, descodificarán el mensaje, lo que provocará un rico debate en el grupo. Por ejemplo, si son campesinos pobres la palabra generadora puede ser “vaca”; se promueve entre los participantes la reflexión y discusión, lo que puede conducir a que ellos concluyan que no tienen vacas, y como trabajadores solamente las ordeñan. En el debate, también pueden llegar a preguntarse si alguna vez ellos podrán tener sus propias vacas; la respuesta probable será que no, ya que ganan poco y son pobres. En fin, este tipo de pláticas abiertas tienen como fin provocar la toma de conciencia y, al mismo tiempo, alfabetizar.
- **Cuarta etapa:** *elaboración de fichas que ayuden a los coordinadores en su trabajo.* Tal como lo indica su nombre, estas fichas constituyen sólo un apoyo para el coordinador, jamás una prescripción rígida que se debe seguir al pie de la letra.
- **Quinta etapa:** *preparación de fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores.* Esta etapa no consiste sólo en la preparación del material (que pueden ser, por ejemplo, carteles, los cuales comporten las familias fonéticas y las palabras generadoras), sino que lo más importante es crear, por parte de los coordinadores, una actitud de diálogo abierto con los educandos analfabetos, donde se establezca una relación dialogal entre el yo-tú, y no —como tradicionalmente se hace— donde el “tú” es un mero objeto; si así fuera, el diálogo se destruiría y ya no se estaría educando, sino deformando, o bien domesticando.¹⁶

Organizadas estas cinco fases ya puede iniciarse la etapa alfabetizadora, que se desarrollará en los círculos de cultura.

¹⁶ *Op. cit.*, pp. 110-113.

De todo esto puede deducirse que, para Freire, **educar** no es sólo transmitir o entregar conocimientos determinados y estáticos sino, más bien, es la capacidad de crear una situación pedagógica, en la que el ser humano se conozca a sí mismo y logre tomar conciencia del mundo o el entorno injusto que lo rodea, con el propósito de transformarlo. En este sentido, la educación cumple con una función liberadora, y es una acción política cuyo fin consiste en hacer que los individuos tomen conciencia de la opresión que padecen y, de esta manera, generen acciones concretas que conduzcan a la ejecución de cambios sociales cualitativamente sustantivos.

Por otra parte, Freire considera que la clase dominante impone su hegemonía mediante la construcción y trasmisión de conocimientos. Como ejemplo típico, puede señalarse el contenido curricular de las escuelas, que generalmente son completamente ajenos a los educandos de origen humilde. Este razonamiento conduce al pensador brasileño a señalar que tanto la educación como la cultura no pueden ser neutrales, ya que siempre están ligadas a una posición política. De hecho, él define a la cultura de este modo:

...como un campo de lucha por el significado, una conversación entre muchos que nunca es neutral [...] el lenguaje y la cultura siempre reflejan una pluralidad de valores, voces e intenciones que generan el diálogo. Tal perspectiva, presta atención a la intensidad de las contradicciones sociales dentro de los sistemas lingüísticos y simbólicos. *La cultura* [por lo tanto también la educación] *nunca está despolitizada; siempre permanece ligada a las relaciones sociales y de clase que la conforman.*¹⁷

Teniendo presente esta postura, *alfabetizar*, aparte de enseñar a leer y escribir, es sobre todo una acción cultural y política, que tiene como fin concientizar¹⁸ a los analfabetos, es decir, hacer que los analfabetos tomen conciencia, y sean actores de su propia historia, transformando su entorno, para liberarse de la sociedad que los oprime, en estos términos los educandos deben “leer” política y socialmente el mundo opresivo, tomar conciencia de ello con el fin de romper las cadenas de la opresión por medio de la lucha. Con este razonamiento se deduce que Freire postula la unión entre la teoría y la práctica. Esta propuesta específica no debe ser aplicada sólo a los procesos de alfabetización, sino a todo proceso educativo. Por medio de la educación, el pensador brasileño pretende modificar la mentalidad de los dominados, para que pasen de una cultura del silencio a una cultura del diálogo, de la reflexión, de la crítica, de la libertad y de la lucha, lo que propiciará la transformación de su existencia miserable.

¹⁷Peter McLaren, *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Siglo XXI, México, 1998, p. 238.

¹⁸En el sentido más amplio, *alfabetizar* consiste en el aprendizaje de los códigos lingüísticos, y *concientizar* es el desciframiento de la realidad vivida; es la relación que debe existir entre el pensar y el actuar. Alguien que se concientiza (ello ocurre en las prácticas sociales cotidianas) es aquel que ha sido capaz de encontrar la razón de ser de las cosas (la pobreza, por ejemplo). Este descubrimiento debe estar acompañado por una acción transformadora, que puede ser organizarse políticamente para combatir la pobreza. Estas dos categorías son inseparables y constituyen el núcleo central del método de Freire.

La función del educador no es, entonces, la de *transmitir* un conocimiento que será *asimilado* por el educando, donde se “depositan” conocimientos ya elaborados para que sean pasivamente adquiridos por los alumnos; para Freire la labor del educador debe ser “problematizar a los educandos el contenido que los mediatiza, y no la de disertar sobre él [...] como si se tratara de algo ya hecho, elaborado, acabado, terminado”.¹⁹ El problematizar a los educandos tiene como finalidad desarrollar la conciencia crítica, para que descubran las relaciones de explotación y de poder que se dan en la vida cotidiana y para que desmitologicen el mundo que los rodea. Desde esta perspectiva, el pensador brasileño propone politizar y desmitificar la noción de cultura dominante, y sostiene que los estudiantes, considerados como agentes sociales de cambio, pueden apropiarse críticamente de ella y construir social y políticamente alternativas que beneficien a los sectores oprimidos. Esta propuesta freiriana se sustenta en la concepción que él tiene del hombre.

El concepto de hombre en Freire

Freire afirma que el animal está unido a su realidad, no puede separarse de ella, su actividad es él, y está determinada por su instinto, es un ser que no posee otras posibilidades que las que tienen los otros animales de su especie, que consiste en “acomodarse” a su realidad, está encerrado en sí mismo. Por tanto, el animal, al no tener poder de decidir, de elegir, “al carecer de finalidades que proponerse y proponer, [no tiene poder de objetivarse, ni objetivar su actividad] al vivir ‘inmerso’ en el ‘mundo’ al que no consigue dar sentido, al no tener un mañana ni un hoy, por vivir en su presente aplastante, el animal es ahistórico”.²⁰

En cambio, el hombre no está *en el mundo* como un objeto más, está más bien *con el mundo*; por medio de la razón puede comprender ese mundo, darle un sentido, reflexionar, criticar, crear ideas nuevas y transformarlo. El hombre no se *acomoda*, sino que se *integra* al mundo, pero en este proceso de integración él tiene la posibilidad de luchar contra todas las formas de opresión que le impiden humanizarse. Así, el hombre se construye a sí mismo, se hace sujeto; al construirse como persona transforma al mundo, se relaciona con otros hombres, construye cultura y hace la historia, historia que, al mismo tiempo, la puede reformar o transformar, por el solo hecho de ser sujeto, y no objeto.

Este proceso hace que el hombre tenga *conciencia* (es decir, darse cuenta de ciertos acontecimientos, tener la capacidad de analizar críticamente distintas situaciones y de llegar al fondo de la problemática observada, con el fin de provocar o modificar el problema detectado) de su actividad y del mundo en que se encuentra, ya que su actuar se realiza en función de lograr ciertas

¹⁹ Paulo Freire, *¿Extensión o comunicación?*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973, p. 62.

²⁰ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1975, pp. 118-119.

finalidades. Su presencia creadora se plasma en las transformaciones que él efectúa. Ello ocurre debido a que el hombre tiene el poder de separarse del mundo, no como el animal que vive adherido a él; por tal razón, el ser humano no sólo vive sino que *existe*, y su existencia es histórica, en el sentido de que posee la capacidad de vivir en un presente, heredar el pasado y proyectarse en el futuro; en cambio, el animal siempre vive en el ahora.

Freire reconoce que, por medio de la cultura y la ideología, las fuerzas históricas opresoras constantemente empujan y fuerzan al hombre para que se acomode, o ajuste al mundo de las injusticias. Pero el hombre, al ser un sujeto por vocación, tener conciencia —estar *con* el mundo—, poseer disposición a la crítica y ser ontológicamente inacabado, tiene la posibilidad de resistir, modificar y cambiar el mundo que el poder dominante pretende implantar; pero ello no lo hacen los hombres de manera aislada, sino en relación con los otros hombres. Por tal motivo, uno de los rasgos más relevantes de los seres humanos es que se comunican; se hacen en el diálogo, en la palabra, no en el silencio.

La educación dialógica y la educación bancaria

La comunicación constituye uno de los rasgos humanos más importantes; en cambio, el monólogo niega la naturaleza del hombre. La base de la comunicación es el diálogo, cuyas características son ser racional, y que ninguno de los interlocutores posea el monopolio de la iniciativa. Por medio del diálogo las personas expresan su intersujektividad. La forma más habitual que tienen los seres humanos para dialogar es a través de la palabra, que está ligada a la acción y a la reflexión. En efecto, para este pensador brasileño palabra y acción están unidas íntimamente, advirtiendo que la palabra sin acción es *verbalismo*; en cambio, la acción sin palabra es *activismo*. Las personas se distinguen por su quehacer, que a la vez es acción y reflexión, vale decir, es praxis, es transformación del mundo, es reflexión y acción. Por tal motivo, expresar la palabra verdadera contribuye a cambiar el mundo. Al mismo tiempo hay que señalar que la palabra no es privilegio de unos pocos, sino un derecho de todos: ningún individuo puede decir la palabra por otro, si así ocurriera, sería robarle al otro el derecho a decirla.

Esta idea de diálogo la introduce Freire a toda actividad educativa, señalando que los maestros deberían trabajar a partir del capital cultural de los alumnos (o de los oprimidos, en el caso particular de los analfabetas); ello se obtiene abriendo el diálogo con el educando, con el objetivo de incorporar el bagaje cultural del alumno al currículo, y evitar así las “constricciones de significado impuestos por la cultura dominante que tiende a colonizar la vida de las personas”.²¹

²¹ Ana Ayuste et al., *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, Graó, Barcelona, 1999, p. 42.

La práctica pedagógica basada en la comunicación dialógica abierta crea, a nivel individual y colectivo, inmensas posibilidades de reflexión y de acción, donde se destaca que el educador puede “leer” el mundo de los oprimidos, y que éstos comprendan su mundo con el fin de transformarlo, abriendo las posibilidades de la crítica y de la acción liberadora. En cambio, si la relación pedagógica se finca en cerrar el diálogo, y el profesor se limita a aplicar el programa sin comprender el mundo de los estudiantes, evitando así toda posibilidad de intercambio de experiencias, estaríamos frente a un tipo de “educación bancaria”. En este caso, el maestro solamente trasmite al alumno los contenidos curriculares elaborados por las instancias administrativas del sistema escolar, y deja al margen todo el bagaje cultural del educando, el cual se considera completamente extraño a los objetivos de los programas, y olvida la riqueza que puede aportar la cultura de los educandos en los procesos de aprendizaje.

Para Freire, la educación bancaria se caracteriza por ser de naturaleza narrativa, discursiva o disertadora; ello implica una relación entre un *sujeto* activo –el educador– que narra o diserta, y un educando que es un *objeto* paciente que escucha, memoriza y repite. La tónica de este tipo de educación es narrar sobre una realidad estática, completamente ajena a la experiencia existencial de los alumnos; la tarea del educador consiste en “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. El educador será mejor en la medida en que más llene los recipientes de su depósito, y los educandos serán mejores cuanto más se dejen “llenar” dócilmente. En lugar de comunicarse, el profesor hace comunicados y “deposita” sus conocimientos en los estudiantes, quienes lo reciben pacientemente, repiten, memorizan y archivan dichos “depósitos”.

La concepción bancaria de la educación refleja la sociedad opresora, suscita una cultura del silencio, pero también mantiene y promueve las contradicciones, a las que Freire clasifica a partir de las siguientes características:

- El educador es siempre quien educa; el educando es siempre el educado.
- El educador es el que sabe; los educandos no saben.
- El educador es el sujeto del proceso educativo, es el que piensa; los educandos son los objetos, los que sólo repiten lo pensado y expresado por el educador.
- El educador es el que habla; los educandos sólo escuchan dócilmente.
- El educador es quien disciplina; los educandos son los disciplinados.
- El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos son quienes siguen la prescripción.
- El educador es quien actúa; los educandos tienen la ilusión de actuar, pero actúan en la actuación del educador.
- El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos –a quienes jamás se les escucha– se acomodan a él.
- El educador identifica la autoridad del saber, con su autoridad funcional, la cual se opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las decisiones de aquél.

- Finalmente, concluye Freire, el educador es el sujeto del proceso; los educandos son meros objetos.²²

El fin de este modelo bancario de educación es adaptar, domesticar, ajustar a los hombres al sistema dominante; de hecho constituye una forma o práctica más de la dominación. En cambio, el modelo dialógico busca que el hombre participe, construya conocimientos a partir de su experiencia de vida, comprenda la sociedad opresiva, la critique, proponga y actúe para cambiar dicha sociedad. A pesar de que la *intencionalidad* de la educación bancaria es mantener sometidos a los individuos a un mundo opresivo, estos son seres que tienen como vocación ontológica humanizarse; por tanto, tarde o temprano descubrirán la contradicción en que la educación bancaria pretende sumirlos y, por tal motivo, tomarán el compromiso de luchar por un mundo más justo y libre.

La renovación del pensamiento de Freire

Las conclusiones a las que llega Freire son fundamentales con respecto al tema que nos interesa en este apartado, ya que en su modelo crítico considera como posibilidad real que los oprimidos resistan y se liberen de la dominación en la que se encuentran sometidos; en este sentido, la educación dialógica, abierta, cumple un papel relevante.

El segundo aspecto importante es que Freire rompe con el concepto dominante de ciencia que ha prevalecido en la modernidad, donde el sujeto –educador– es el único capaz de conocer, poseer y construir conocimientos, mientras que el educando, es un simple objeto incapaz de pensar, tener ideas propias, y oponerse a la cultura e ideología dominantes. Es decir, Freire rechaza toda forma de positivismo y reproduccionismo estructuralista.

Las críticas conservadoras que se le han hecho a este pensador brasileño, sostienen que Freire pretende colocar al profesor en el papel de un agitador político, cuya labor no es educar sino concientizar, lo que conlleva implícitamente una cierta propuesta de sociedad (socialismo). Esta postura, un tanto radical, Freire la matizó en sus últimos escritos, ya que profundizará sobre los procesos de comunicación e interacción intersubjetiva entre educadores y educandos; en esta relación, el primero tiene como función ser un facilitador de la comunicación, cuyo objetivo final no es la construcción de una sociedad completamente liberada de alienación, sino la extensión de la democracia, es decir, la formación ciudadana; por tal motivo, la práctica educativa “exige la eticidad del educador y su necesaria militancia democrática”.²³

En sus últimos años de vida, el pedagogo brasileño volcó su interés hacia el estudio de las formas en que las clases populares resisten al poder dominan-

²² Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, op. cit., pp. 73 y ss.

²³ Paulo Freire, *Política y educación*, Siglo XXI, México, 1999, p. 43.

te por medio de sus diversas expresiones culturales (como las fiestas, danzas, juegos, lenguajes, leyendas, manifestaciones religiosas, etc.), y afirma que es importante comprender estos tipos de resistencia para conformar un programa de acción político-pedagógico, que tenga como principal propósito promover las formas de vida democrática.

En esta misma línea, Freire recuerda que cuando fue Secretario de educación en la ciudad de São Paulo, su objetivo prioritario consistió en democratizar el sistema educativo; para ello fue necesario hacer más autónomas a las escuelas, es decir, democratizar el poder:

reconocer el derecho de voz de los alumnos, de los profesores, disminuir el poder personal de los directores [...] [estimular la] mayor participación de los alumnos [...] profesores [...] madres [...] padres, de la comunidad escolar; [ya que] la democracia pide estructuras democratizantes y no estructuras inhibidoras de la presencia participativa de la sociedad civil en el mando de la república.²⁴

A todas luces, el discurso de Freire había cambiado y su objetivo ya no era concientizar para la revolución, sino que, a través de una comunidad comunicativa de aprendizaje, ampliar de manera crítica la democracia. Esta idea la desarrollarán de manera mucho más sistematizada Apple y Giroux.

Por otra parte, la postura de Freire acerca de comprender las distintas formas en que se manifiesta la resistencia de las clases populares, será también expuesta por el inglés Paul Willis, cuyas ideas principales se examinarán a continuación.

PAUL WILLIS Y LA RESISTENCIA DE "LOS COLEGAS"

Este sociólogo, miembro del Centro Contemporáneo de Estudios Culturales de la Universidad de Birmingham, Inglaterra, fue uno de los primeros investigadores en Europa que, a pesar de mantenerse bajo un marco de análisis marxista y reproduccionista, supera las teorías críticas anteriores en el sentido de que plantea una relación dinámica, contradictoria, dialéctica entre la *estructura* y los *actores sociales*. Haciendo uso del método etnográfico, Willis integra en el concepto de cultura todas las experiencias cotidianas; es decir, al recurrir a la observación participante de las actividades que se realizan en la escuela, dentro y fuera del aula, este autor pudo profundizar sobre las formas en que se dan los procesos de producción y reproducción cultural. Para ello realizó una detallada investigación²⁵ en una escuela de Inglaterra (llamada imaginariamente Hammertown pero que en realidad era Covertly) ubicada en una zona obrero-urbana.

²⁴ Paulo Freire, "Educación y participación comunitaria", en Manuel Castells et al., *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Paidós, México, 1994, p. 93.

²⁵ Los resultados de esta investigación fueron publicados en Paul Willis, *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal, Madrid, 1988.

En esta investigación el sociólogo inglés centra su estudio en un grupo no académico, antiescuela, de alumnos provenientes de familias obreras, quienes conforman una pandilla llamada “los colegas” o “trastos”. Convivir con ellos le permite a Willis obtener una información de primera mano, pero también le permite hacer un seguimiento de estos jóvenes en el momento en que se integran a la vida económica productiva. Este investigador no sólo penetra al interior de la escuela como observador y amigo de los “colegas”, sino que también entrevistará a algunos profesores, directivos y padres de los miembros de la pandilla.

En el texto *Aprendiendo a trabajar* pueden distinguirse dos grandes temas que se entremezclan. El primero se centra en una visión etnográfica, donde se explica la cultura de los “colegas”, y se distingue por ser un tanto descriptivo. El segundo es más sociológico y comporta abundantes elementos de análisis. El autor señala que en la cultura de los “colegas” se destacan algunos elementos distintivos, como son rechazo al conformismo y oposición a la autoridad y a la institución escolar en general. En este sentido, ellos critican fuertemente a los chicos obedientes y estudiosos (académicos o “matados”), a quienes despectivamente llaman “estatuas” (ya que no se mueven), o también les dicen *ear holes*, que significa literalmente “orejas perforadas”, en alusión al ganado que es pasivo. Consideran que estos estudiantes siempre están escuchando atentamente y repitiendo lo que dice el maestro, pero nunca hacen ni crean nada en forma independiente.

Para manifestar su disconformidad con la escuela, los “colegas” tienen un estilo de vida propio, que se expresa bajo la forma de una cultura contraescolar, cuyos rasgos más destacados son: tener una manera particular de vestirse y peinarse, saltarse las clases, no realizar los trabajos escolares, divertirse luchando y diciendo palabrotas, rechazar la competencia individual, y optar por una solidaridad de grupo; se sienten más “maduros” ya que fuman en la puerta de la escuela, y frecuentan bares donde ingieren bebidas alcohólicas. Esta supuesta madurez los hace romper con la cultura de la adolescencia que predomina en la escuela, los acerca al mundo de los adultos, y los hace más “atractivos” sexualmente que a los “matados”. Constantemente provocan peleas como una forma de diversión: si pasan por algún parque, destruyen la bicicleta del cuidador, lo que Willis interpreta como actos de masculinidad; esta masculinidad también se expresa en las historias sexuales que se cuentan entre los “colegas”, donde la mujer es reducida a un objeto sexual. Además, sus vidas giran en torno al “ligue”, al “cachondeo”, y a la diversión con chicas. Otro aspecto de su masculinidad se expresa en su aversión al trabajo intelectual, por considerarlo afeminado, y prefieren el trabajo manual ya que es más “físico”, más “masculino”.

Estos pandilleros pasan las noches generalmente fuera de su hogar, en bares y realizando pequeños robos. También obtienen dinero rápido en trabajos esporádicos, o bien, asaltando en la escuela a los “matados”. Estos hechos los colocan —según su cultura—, en un grado de superioridad en el mun-

do escolar. Su forma de organización es informal, es decir, no hay reglas públicas, tienen ciertos rituales de iniciación, no poseen un lugar físico de reuniones, cuando desean verse lo hacen generalmente en la escuela o fuera de ella, en los bares, calles o parques, no se organizan jerárquicamente, ni tienen castigos reglamentados. Sin embargo, ellos están organizados con base en un gran principio, que consiste en que la esencia de ser un "colega" significa *pertener* al grupo, esto es, estar unidos en una cultura contraescolar, vale decir, tener fidelidad al grupo y jamás delatar a sus miembros.

Los "colegas" usan el tiempo a partir de su cultura vivida, que se reduce a chacotear, bromear, faltar constantemente a clases, vagar, etc., así, construyen una jornada propia, distinta de la que ofrece la escuela; debido a ello la principal acusación que los profesores hacen de este grupo es que pierden el tiempo. Con esta práctica, los "colegas" ganan un espacio simbólico y físico, y obtienen un cierto grado de control informal en la escuela, en el sentido de que crean un escenario de interés y diversión propio, distinto del de las pesadas reglas y programas oficiales.

El aspecto más interesante del trabajo de investigación de Willis es que, después de hacer una descripción de la cultura contraescolar de los "colegas", este sociólogo la relaciona con la cultura de la fábrica, y encuentra que existen ciertas similitudes, como la masculinidad y la dureza; pero el rasgo que se destaca más es que en la fábrica también se lucha por lograr un espacio de control informal sobre el proceso de trabajo. Los grupos informales que resisten a las reglas de la fábrica muestran desprecio hacia los conformistas; además, trabajan más lento, y bromean.

Finalmente, el sociólogo inglés va a analizar cómo y por qué el grupo de alumnos antiescuela de padres obreros desean, en el futuro, realizar trabajos de obrero. Para ello, él construye un marco teórico apoyado en los conceptos de *penetración* y *limitación*. El primero alude a las respuestas que los estudiantes u obreros han dado de forma no individual a la escuela y al trabajo, que consideran injusto y que se enfrentan día tras día. La *penetración* son los impulsos de resistencia que se tienen dentro de una determinada forma cultural frente a las condiciones de existencia de sus miembros, y al lugar que ocupan en una formación social determinada. Es decir, se trata de captar teóricamente las contradicciones vinculadas con la explotación, la división social del trabajo y la enajenación.

En cambio, cuando Willis nos habla de *limitación* se refiere a las barreras y efectos ideológicos que perturban y, por consecuencia, impiden el desarrollo libre de estos impulsos. Esto nos remite a la vieja idea de Marx, quien sostenía que los hombres hacen la historia, pero la hacen en condiciones que no son elegidas en completa libertad.

Acerca del porqué los hijos de obreros —los "colegas"— quieren ser obreros, Willis afirma que esto se debe, en primer lugar, a la naturaleza propia de su cultura contraescolar que está marcada por un fuerte escepticismo con respecto al valor de estudiar. La lógica de los "colegas" es: "para qué tengo que

estudiar tanto y obtener un diploma, para qué voy a gastar tanto de mi tiempo, si este sacrificio seguramente no me va a conducir a obtener un mejor empleo que el de mi padre”.

En segundo término, la cultura vivida por los “colegas” los orilla a pensar que cualquier trabajo en una fábrica –que seguramente harán, e incluso desean que así sea para reafirmar su masculinidad–, es repetitivo; en este tipo de trabajo se usa primordialmente la fuerza física, y se requieren pocos conocimientos y habilidades: ¿por qué entonces hay que estudiar tantos años en la escuela? Por tanto, el discurso escolar oficial (el cual afirma que la educación promueve la movilidad social) para estos chicos de origen obrero no tiene sentido, no significa nada. Es por ello que rechazan el credencialismo, ya que se sustenta en promesas que en la práctica se transforman en ilusiones.

En tercer lugar, la cultura de los “colegas” –entendida como experiencia vivida– se distingue, como hemos dicho, por un profundo machismo aprendido desde el seno de la cultura familiar obrera, la que asocia a la masculinidad con el trabajo manual de la fábrica, ya que se realiza utilizando la fortaleza física, y en cambio ve al trabajo de oficina como marcado por la femineidad.

Con este marco cultural de fondo, los “colegas” aspiran a ser obreros manuales del sector industrial, lo que consideran como una verdadera liberación con respecto a su condición escolar. Su incorporación de la escuela al mundo del trabajo se hace sin sobresaltos, ya que se identifican rápidamente con las reglas y códigos de comunicación, pero también el hecho de incorporarse en la fábrica reafirma su identidad masculina adulta.

Paul Willis llega a la conclusión de que la escuela sigue cumpliendo con su papel reproductor, idea similar a la de los reproducionistas que se trataron en el capítulo anterior. Lo novedoso en este autor es que escapa al modelo determinista-mecanicista de los autores precedentes, ya que deja al descubierto todas las contradicciones y la cultura contraescolar que se da al interior de las escuelas. Esta postura va contra el determinismo ideológico, el cual sostiene que la ideología dominante se impone y es asumida sin oposición por toda la comunidad escolar. Por ejemplo, la ideología dominante promueve el individualismo y la competencia; en cambio, la cultura contraescolar de los “colegas”, no. Sin embargo, a pesar de que la ideología del individualismo recibe un duro golpe a nivel de la cultura vivida de los “colegas”, de todas formas se reproducen dos elementos valiosos para el buen funcionamiento del sistema capitalista: la división social del trabajo y la división sexual. De todas formas, el acierto de Willis es haber detectado que en la escuela y en la fábrica se reproduce el sistema dominante, pero también se reproducen sus contradicciones.

Es decir, la escuela, más que ser un lugar donde se impone la cultura y la ideología dominante, es un espacio donde se crea y reconstruye. El sociólogo inglés demuestra que en la escuela existen grupos contestatarios al modelo cultural dominante y estos grupos, por medio de la creación y la resistencia, permiten la supervivencia de su cultura. Esto hace pensar que los modelos reproducionistas-deterministas no pueden explicar la compleja realidad del

sistema educativo. Pero también hay que destacar que la resistencia de los "colegas" hacia la ideología dominante de la escuela, en última instancia termina apoyando la opresión que ataca, en términos de que ellos serán obreros como sus padres; es decir que, como lo observa Willis, la reproducción social se realiza ya sea a través de la voluntad obediente, o con el rechazo activo de sus propias víctimas. Los "colegas" resisten a la cultura dominante, actúan en oposición al proceso de reproducción social, pero no rompen con la subordinación de clase, es decir, no aprovechan la escuela como una posibilidad de ascenso social para de esa forma poder salirse del circuito reproductivo.

Esta misma problemática abordada por Willis será profundizada por los sociólogos estadounidenses Michael Apple y Henry Giroux, quienes realizaron interesantes trabajos de investigación sobre las contradicciones que se dan en el sistema escolar, y de qué manera las resistencias en la escuela pueden trascender en la lucha por democratizar la sociedad.

LA RESISTENCIA Y EL PODER EN MICHAEL APPLE

Este sociólogo estadounidense desarrolla una serie de investigaciones y reflexiones acerca de un sinnúmero de problemáticas vinculadas con la educación. Todos estos trabajos estarán guiados por ciertas hipótesis y preguntas que él tratará de responder, argumentar y demostrar. Sin embargo, el centro de su trabajo intelectual es principalmente la búsqueda de respuestas a las siguientes interrogantes: ¿cuál es la relación que se mantiene entre la educación y la sociedad de la abundancia? (se refiere específicamente a Estados Unidos); ¿existe en la sociedad un poder ideológico-cultural de tal envergadura cuyo resultado sea imponer una victoria monolítica total? Apple entiende por poder al poder político, económico y social, que puede exteriorizarse, por ejemplo, bajo la forma de patriarcado, machismo, racismo, etc. ¿Cómo se manifiesta el poder desigual? ¿Los oprimidos a nivel de clase social, sexo y raza, tienen capacidad para oponerse y resistir al poder? ¿Cómo el poder y la resistencia se producen y reproducen en la escuela?

Apple responderá a esta serie de preguntas a partir de una crítica tanto al modelo estructural funcionalista, como al reproductivista de la educación. A través de todos sus escritos, él demuestra que el sistema educativo está enmarcado en escenarios de dominación, contradicción y resistencias, afirmando que gracias a la capacidad de resistir que han tenido ciertos grupos sociales oprimidos (como trabajadores, minorías étnicas y mujeres), el sistema ha podido modificarse, y estos sectores han mejorado su calidad de vida.

Este pensador estadounidense sostiene que la escuela es parte de una sociedad colmada de contradicciones, donde los sujetos sociales toman partido frente a los conflictos políticos, económicos, sociales y culturales; por tanto, la escuela no puede ser neutra. Para probar esto Apple alude a una situación

concreta diciendo que, con el gobierno de la señora Thatcher en Gran Bretaña, “la era del igualitarismo ha terminado”.²⁶ Con esta afirmación, Apple alude al fin de la política social de los laboristas, que habían favorecido entre otras cosas la educación pública, advirtiendo que el modelo económico conservador neoliberal promueve una educación para el consumo y para el trabajo, y convierte a los estudiantes en capital humano. De esta forma –dice– el sistema educativo se ha puesto al servicio de los intereses conservadores, pero en su interior se libran “luchas culturales [...] [en estos términos], la educación es un lugar de lucha y negociación”.²⁷ Por tanto, desde ningún punto de vista la escuela es neutral, como lo sugieren las teorías conservadoras.

La escuela y los procesos de reproducción

Apple reconoce que las escuelas reproducen una sociedad desigual,²⁸ pero no entiende a estas instituciones como legitimadoras del orden establecido, destinadas a formar alumnos que pasivamente se integren a una sociedad desigual. Él considera que esta visión reproductorista se equivoca principalmente en dos puntos: primero, al contemplar a los estudiantes como receptores pasivos frente a los mensajes ideológicos de la clase dominante, y no considerar la capacidad de respuesta o contestación cultural que éstos tienen. Por otra parte, en la escuela no se da un proceso de reproducción lineal sin alteraciones sino, todo lo contrario, la reproducción lleva implícita las contradicciones propias de cualquier sociedad; por tanto, la reproducción sufre alteraciones y transformaciones, producto de la resistencia de ciertos sectores, donde Apple privilegia especialmente los grupos desfavorecidos a nivel de clase, raza y sexo.

Con esta primera aproximación nos situamos en el centro del análisis que hace este sociólogo estadounidense, el cual consiste en establecer el vínculo existente entre la escuela y la sociedad, donde se destacan las relaciones de clase, género, raza, y un sinnúmero de formas culturales de resistencia. En esta perspectiva, Apple sostiene que las escuelas constituyen aparatos productivos y a la vez reproductivos del Estado. La escuela produce un conocimiento técnico y administrativo, que es necesario para el capital y el poder; pero, al mismo tiempo, en las instituciones educativas se forman modelos de vida por medio de las vivencias e interacciones cotidianas, las cuales van

²⁶Michael Apple, “Educar de la manera ‘correcta’. Las escuelas y la alianza conservadora”, en Armando Alcántara Santuario *et al.*, *Democracia y desarrollo en el fin de siglo*, Siglo XXI, México, 1998, p. 268.

²⁷*Op. cit.*, p. 269.

²⁸“Personas tan diversas como Bourdieu, Althusser, Baudelot y Establet en Francia, Bernstein, Young, Whitty y Willis en Inglaterra; Kallos y Lundgren en Suiza; Gramsci en Italia; Bowles, Gintis, yo mismo y otros en Estados Unidos hemos afirmado repetidamente que el sistema educativo y cultural es un elemento extraordinariamente importante para el mantenimiento de las actuales relaciones de dominación y explotación en estas sociedades”. Michael Apple, *Educación y poder*, Paidós, Barcelona, 1997, p. 25.

a desempeñar un papel importante para reproducir el orden social, económico y cultural dominante.

Sin embargo, a pesar de que los establecimientos educativos ayudan a reproducir una sociedad desigual, Apple, a diferencia de los reproducionistas, sostiene que la escuela constituye tan solo *un* espacio entre las múltiples relaciones sociales organizadamente opresoras, es decir, hay que contextualizar su ubicación y ponderar su importancia. Por otra parte, también se opone a las posturas pesimistas que magnifican el poder de la escuela al sostener que éstas “forman parte de [un] gran entramado y parecen reproducir básicamente aquello que ‘la sociedad necesita’ [...] [por lo tanto] no se puede lograr nada positivo actuando sobre ellas, ya que son instituciones determinadas desde su base”.²⁹ Para Apple, en la escuela sí puede lucharse, organizarse, resistirse y provocar cambios.

La idea central de Apple está marcada por un procedimiento dialéctico, ya que primeramente considera que la escuela está organizada tanto programáticamente, como a nivel de los procesos de enseñanza escolar, con un fin supremo: beneficiar la acumulación capitalista. Pero también visualiza un segundo aspecto que abre las posibilidades de resistencia y cambio progresista, al sostener que “la reforma educacional exitosa debe incluir varias dinámicas: las luchas exteriores sobre los modos de producción, las reformas en el mercado de trabajo, la democratización del procedimiento de toma de decisiones y las prácticas sociales en las escuelas, y los esfuerzos de los maestros para hacer coaliciones de clase con los movimientos progresistas en la sociedad”.³⁰ Esto reafirma lo ya sostenido: Apple no ve a la escuela como una isla que se ocupa exclusivamente de reproducir las desigualdades sociales, la ideología y la cultura dominante, sino que él ve a los sujetos inmersos en el sistema educativo como actores activos, capaces de organizarse con fuerzas externas a la escuela y resistir a la reproducción social, avanzar en una reforma que tenga como meta principal, la lucha en toda la sociedad para ampliar la democracia y la igualdad en el sentido más amplio.

La escuela al servicio del modelo neoliberal

A partir de la realidad de Estados Unidos, Apple va a constatar que la educación está directamente integrada a un proyecto económico, que él denomina neoliberal. Recordemos que el neoliberalismo es la expresión económica actual de la modernidad capitalista. Según Apple, este modelo ha podido establecerse gracias al trabajo ideológico de la clase dominante, que en su discurso ha impuesto la creencia de que el libre mercado puede resolverlo todo; pero también, debido a la fuerza de trabajo altamente calificada desde el punto de vista técnico, proveniente de una clase media profesional; al con-

²⁹ *Op. cit.*, p. 26.

³⁰ Peter McLaren, *op. cit.*, p. 244.

servadurismo que promueve la renovación de la tradición occidental; al patriotismo; al temor hacia el "otro" (emigrantes, negros, homosexuales); al retorno a la moral tradicional, donde el Estado cumple un papel fundamental,³¹ y de los populistas provenientes de la derecha cristiana, quienes proponen un control bíblico de la educación, donde debe prevalecer la moral religiosa, mojigata y patriótica, la obediencia a la autoridad de la familia (el padre), la escuela (el profesor) y la Iglesia (los sacerdotes).

Otra de las características del modelo neoliberal es afirmar que todas las instituciones públicas —escuelas— carecen de calidad y, al contrario, las privadas sí la poseen. Lo bueno o lo malo de una institución se mide con base en la racionalidad económica, que tiene como parámetros la "eficacia" y una cierta "ética" sustentadas en los principios de costos y beneficios. Por ello, toda la gente debe empeñarse para obtener el máximo de beneficios personales. Esta afirmación no tiene nada de neutral, y constituye en realidad una *construcción del mundo*, que las últimas décadas se ha transformado en el paradigma dominante.

El concepto de consumo es fundamental para el neoliberalismo: la democracia pierde su naturaleza política, y se transforma en un concepto económico: los individuos tienen libertad y derecho al consumo. En esta proyección, las ofertas educativas pasan a ser partes integrantes del mercado, se proponen crear "escuelas para el trabajo", "educación para el empleo", y también se les recorta el presupuesto a las escuelas públicas, por no ser "eficientes" con respecto a la demanda laboral.³² Sin embargo —señala Apple— en Estados Unidos se estudia la posibilidad de apoyar con dinero público a escuelas privadas y religiosas.

En síntesis, se somete a las escuelas a la disciplina de la competencia del mercado, donde los estudiantes más pobres asistirán a escuelas que tienen menos recursos, y los de mayor ingreso optarán por la educación privada, lo cual profundiza las divisiones sociales y raciales.

Otro aspecto que Apple señala en relación con el neoliberalismo es que el Estado y el capital privado, están dispuestos a invertir en el sistema educativo, a condición de que las escuelas y universidades se vinculen estrechamente con las necesidades del mercado. En esta demanda, Apple cita dos ejemplos: el primero es que muchos estados en Estados Unidos han aprobado una legislación que vincule más a los centros educativos con la demanda de los empresarios. Ello significa que tanto las currículas como la formación docente deben considerar un modelo de educación para el trabajo. El segundo ejemplo se refiere a que el canal Uno de televisión, que "apoya" a diversas

³¹ Esta última postura a simple vista puede parecer en contra de los neoliberales, pero no es así, pues ambas están de acuerdo en un proyecto económico común. El caso mexicano del gobierno foxista-panista es un ejemplo elocuente de impulso del neoliberalismo, envuelto en un moralismo católico.

³² Michael Apple, "Educar de la manera 'correcta'. Las escuelas y la alianza conservadora", en Armando Alcántara Santuario, *op. cit.*, p. 171.

escuelas con programas vía satélite, videograbadoras y monitores de televisión, a condición de que estos establecimientos educativos (donde asiste 40 % de la población estudiantil de nivel medio y medio superior) “firmen un contrato de tres a cinco años garantizando que sus estudiantes [verán] el canal Uno diariamente”.³³ Esta estrategia hace que este canal gane mucho dinero por anuncios pagados –comida rápida, ciertas marcas de bebidas, ropa casual–, puesto que consideran a dicha audiencia, como un gran mercado cautivo para el consumo. Por tanto, no sólo las escuelas se han convertido en mercancías, sino también los propios estudiantes son considerados como tales. Por otra parte, Apple señala que los neoliberales incitan a las personas a tener confianza en el mercado; es decir, a inscribir a sus hijos en escuelas de “calidad y excelencia”, con el fin de que, cuando obtengan su diploma, puedan encontrar un buen empleo. Sin embargo, el sociólogo estadounidense constata que esta información es falsa, ya que para el año 2005 la oferta de 95 % de los empleos estará centrada en nuevos puestos que no requieren altos grados de preparación educativa, donde muchos de ellos

son mal pagados, no tienen sindicatos, son de tiempo parcial y tienen pocas o nulas prestaciones [...] [en concreto] ocho de las diez principales ocupaciones que habrán de crearse en los siguientes diez años incluyen: vendedores en almacenes, cajeros, ayudantes de oficina, choferes de camión, meseros(as), auxiliares de enfermería, asistente de hospital, empleados para la preparación de alimentos y mozos.³⁴

Esta situación que describe Apple en Estados Unidos es muy similar a lo que sucede en México y en América Latina en general, ya que muchos jóvenes egresados de distintas universidades no hallan empleo en el campo que estudiaron, y deben trabajar en lo que encuentren, generalmente ocupaciones mal remuneradas y sin prestaciones.

Un elemento relevante que detecta este investigador para poder comprender mejor el modelo neoliberal y su vinculación con la educación, es la “economización” y la “despolitización” de la sociedad. En efecto, los neoliberales sostienen que el mercado, al ser el último árbitro del valor social, elimina a la política de las decisiones educativas y sociales, situando a la eficiencia y al principio de costo-beneficio en la razón de ser de todo proceso educativo. Así, por ejemplo, un jefe de familia que no tiene trabajo, o carece de recursos para que su hijo concluya todo el ciclo escolar, se transforma en un asunto privado, doméstico, personal, familiar, sin considerar la raíz del problema, que nos llevaría a plantearlo como un asunto político-público de derechos que tienen todos los individuos a estudiar. Evidentemente, los que salen más desfavorecidos en este proceso de despolitización son las personas pobres con bajo capital económico, político y cultural.

³³ *Idem.*

³⁴ *Op. cit.*, pp. 174-175.

El sociólogo estadounidense constata que la lógica de control técnico-administrativo —que el capital ha impuesto en la industria— igualmente se está implantando curricularmente en las escuelas. Él observa que en la sociedad cada vez se extiende más la producción de conocimiento “útil”, y un tipo de racionalidad técnico-administrativa que tiene como fin controlar los centros de trabajo, como las escuelas. Recordemos que esta observación ya había sido formulada por Weber y por la Escuela de Frankfurt, en su crítica a la modernidad.

En efecto, para Apple, “la colaboración entre escuela y necesidades de la industria del capital económico y cultural, se harán progresivamente más poderosas [...] los capitalistas serán más claros en sus movimientos para utilizar las escuelas en la legitimación y acumulación en el terreno económico. Estos cambios están sucediendo en la actualidad, y las escuelas no pueden ignorarlos”.³⁵ Es decir, las pretensiones del Estado y del capital son colocar a las escuelas, poco a poco, al servicio de las necesidades de los empresarios. En este sentido se constata que la política escolar y el currículo están directamente relacionados con las demandas de los sectores que manejan el poder económico. El investigador estadounidense revela el vínculo que se ha ido estableciendo entre la estructura curricular en las escuelas y la demanda industrial. Examinemos la manera en que se manifiestan estos lazos.

En primer lugar, Apple describe detalladamente que en el mundo moderno al trabajador lo hacen más productivo, principalmente por medio del *control técnico* así como del *control simple* que se ejerce sobre él. La manera más obvia es el control simple, donde se le ordena directamente lo que debe hacer. La forma de vigilancia burocrática implica que el control sea poco visible, ya que se da jerárquicamente, y las órdenes son impersonales, en términos de que la ejecución, las sanciones y las recompensas se determinan a través de una política oficial. Los *controles técnicos*, en cambio, son más sutiles, ya que se encuentran alojados en el seno mismo del trabajo. El ejemplo típico de esta forma de control lo constituye el uso de la informática en los procesos productivos, donde el trabajador inserta un programa a una máquina y éste sólo se transforma en un ejecutor-acompañante que debe seguir el “ritmo” de ésta. Entonces, la relación hombre-máquina *descualifica* el trabajo humano, ya que se necesita un personal con menos preparación que sólo “ejecute”, es decir, que apriete botones, o manipule palancas, y que su mano de obra sea, por tanto, más barata.

El caso del trabajo en serie o en cadena (taylorismo), constituye el típico ejemplo de *descualificación*. Ello trae consigo también una *recualificación*, es decir, se le deben enseñar al trabajador destrezas distintas. El resultado ha sido que las industrias necesitan cada vez un número más pequeño de trabajadores, ya que la labor que antaño ejecutaban varios empleados actualmente muchas veces la realiza una máquina supervisada por un solo técnico con capacidades específicas. En esta misma dinámica, el poder de control se hace

³⁵ Michael Apple, *Educación y poder*, Paidós, Barcelona, 1997, p. 148.

cada vez más “invisible”; por ejemplo, el trabajador debe darle un número específico de órdenes a una máquina, en un determinado tiempo, y la propia máquina va a contabilizar las órdenes dadas, que serán revisadas por el jefe de taller al final de la jornada laboral.

¿Cómo se vincula este fenómeno con la escuela? Apple sostiene que la escuela permite constatar y dejar al descubierto este tipo de control. Para ello, él analiza los elementos pedagógicos y curriculares, y constata que la programación no solamente se da en el contenido de las materias, donde se privilegian las destrezas de los alumnos y no el conocimiento significativo, sino que también en la estructura curricular, la cual tiene como fin controlar las acciones de los profesores y, en general, promover un control técnico de la vida escolar, al igual como en las industrias. Por ejemplo, “los procesos de control técnico entran en la escuela disfrazados de ‘sistemas’ de evaluación diseñados, [...] [de esta manera] los maestros van siendo *descualificados*”.³⁶ Pero también son *recualificados* por medio de talleres, cursos o seminarios, para que aprendan bien a aplicar *test*, exámenes, hacer baterías de preguntas, o para mejorar el libro guía, que generalmente viene acompañado con un cuaderno de ejercicios con preguntas, cuyas respuestas hay que encontrarlas en el texto guía.

Esta nueva manera de trabajar, fundada en la *descualificación-recualificación*, sustentada en una estrategia empresarial de control técnico, provoca en los maestros, como resultado, una pérdida del oficio y el atrofiamiento de sus habilidades; en el fondo se remplazan sus actitudes por una visión administrativa y tecnológica de los procesos educativos. El maestro debe ejecutar lo que señala el programa, los libros de texto se convierten en verdaderos “guías”, donde el aporte y la imaginación del educando quedan anulados. La racionalidad-administrativa, implementada en las escuelas, transforma al profesor en un administrador. A largo plazo —señala Apple—, los estudiantes no necesitarán a los profesores, éstos se limitarán a ser sólo “instructores” que indicarán cómo usar los paquetes educativos. Así, la estructura curricular queda sometida a un control técnico, donde la actuación de los alumnos se restringe también a ejecutar individualmente, y con la mayor rapidez, lo que le solicita, por ejemplo, la batería de preguntas o los tests. En México, esta forma se parece mucho a la aplicación de exámenes tipo Ceneval, donde se separa la planificación y la ejecución, pero este tipo de procedimientos también están determinados por la certificación educativa, que según poseen las instituciones de excelencia. En resumen, esta es la manera como el control técnico está penetrando en la vida escolar.

Sin embargo, no hay que adelantarnos a deducir que Apple considera todos estos procesos como una reproducción mecánica impulsada por el capital, bajo la forma de neoliberalismo. Para él, en estos procesos también se generan contradicciones y resistencias. Este segundo aspecto, que se había dejado pendiente, se desarrollará enseguida de manera breve.

³⁶*Op. cit.*, p. 158. Las cursivas son nuestras.

La escuela como lugar de resistencia

Para Apple, los capitalistas han demostrado claramente que su intención principal es utilizar las escuelas para legitimar la acumulación económica. Sin embargo, una vez más estas presiones abren espacios para la acción, para la resistencia, donde podrían librarse batallas contra las evidentes invasiones del capital. Al igual que en las industrias, las estrategias de división y control del trabajo no han sido siempre satisfactorias para todos los trabajadores; prueba de ello es que muchas veces se generan resistencias y conflictos. Para este investigador ciertas instituciones educativas serán probablemente más resistentes que otras a la lógica de la racionalización capitalista. A pesar de ello, históricamente la descualificación, las formas de control técnico y la racionalización del trabajo, han formado personas aisladas, lo cual ha traído consigo efectos contradictorios, que han provocado muchas veces que los individuos se organicen y resistan.

Basándose en un sinnúmero de estudios empíricos, Apple afirma que existe una tendencia por parte de los trabajadores a participar en las decisiones y control de las empresas. Estas demandas democráticas se han hecho sentir también en las escuelas. En efecto, profesores y estudiantes en muchas ocasiones se han manifestado “contra las relaciones patriarcales, contra el racismo y la intromisión de las técnicas e intereses ideológicos de derechas [...] [y promueven] alternativas a los métodos y contenidos educativos actuales”.³⁷ Este sociólogo sostiene que es necesario abandonar el escepticismo que ha provocado el modelo neoliberal y construir –como lo señaló Gramsci– diversos grupos que luchen por ampliar la democracia cultural, política y económica, donde estarían incluidos los sindicatos, colectivos feministas, grupos de educación popular, movimientos ecologistas, activistas educativos que pugnan por repensar la escuela, etc. Son estos sectores los que, en distintos lugares, se están comprometiendo a desarrollar actividades antihegemónicas. Esas fuerzas democráticas que se encuentran en el “mundo de la vida” –según el lenguaje habermasiano–, deberán relacionarse con las necesidades que las personas tienen en su vida diaria, elaborar un programa que incluya las necesidades de los oprimidos, luchar con el fin de extender la democracia, y lograr una existencia mejor. ¿Qué tanto es posible alcanzar estos objetivos en el mundo actual? El mismo Apple responde: “aquí debemos ser honestos, simplemente no lo sabemos”.³⁸

CRÍTICA Y PROPUESTA CRÍTICA DE HENRY GIROUX

Este sociólogo estadounidense critica principalmente lo que él denomina las teorías conservadoras, liberales, la teoría tradicional, y la nueva sociolo-

³⁷ *Op. cit.*, p. 185, véase Michael Apple, “Educar de la manera ‘correcta’. Las escuelas y la alianza conservadora”, en Armando Alcántara Santuario, *op. cit.*, pp. 287-288.

³⁸ Michael Apple, *Educación y poder*, *op. cit.*, p. 189.

gía de la educación, y propone un discurso pedagógico crítico novedoso y con inmensas posibilidades de desarrollo.

Para Giroux tanto las *propuestas educativas liberales como las conservadoras* se sustentan en “la lógica de la necesidad y de la eficiencia [las cuales han sido mediadas] a través del discurso político de la integración y el consenso”.³⁹ Por tanto, los conceptos de lucha y conflicto no aparecen como elementos del análisis educativo. Muchas de estas propuestas se fundamentan, en última instancia, en el paradigma sistémico parsoniano, que considera a las escuelas como instituciones neutrales, cuya misión es otorgarle a los estudiantes conocimientos y habilidades para que se puedan integrar adecuadamente a la sociedad, rechazando de esta manera la relación que existe entre las escuelas y el orden industrial capitalista.

Por otra parte, Giroux sostiene que la *teoría educativa tradicional* se respalda en un supuesto procedimiento objetivo del conocimiento, que pone todo su énfasis en los objetivos que se deben alcanzar en los procesos educativos, es decir, en la administración del conocimiento, un conocimiento que es predefinido. Por tanto, las escuelas son consideradas como lugares exclusivamente instruccionales. Esta teoría se inspira principalmente en “la psicología del aprendizaje y [en] el funcionalismo estructuralista”,⁴⁰ y no considera la manera en que el poder influye en la conformación de ideologías, y cómo éstas inciden en la formación del conocimiento; por tanto, la ideología se evapora, desaparece, y es remplazada por un supuesto conocimiento científico y “objetivo”, es decir, neutral.

También, la teoría tradicional descarta las mediaciones de clase y poder, reduciendo la cultura a estándares exclusivamente de excelencia, o simplemente la trata como una categoría neutral de las ciencias sociales, cuando en realidad la cultura incluye relaciones contradictorias entre distintos grupos socioeconómicos que poseen medios desiguales para acceder al poder y, por consiguiente, a una “desigual habilidad de producir, distribuir y legitimar sus principios compartidos y sus experiencias”.⁴¹ Por tales razones, este pensador considera que la perspectiva tradicional no logra comprender que las escuelas funcionan a favor de la cultura dominante, cuyo fin es reproducir los valores de la sociedad existente.

Finalmente, Giroux hace una serie de críticas a la *nueva sociología de la educación*; afirma que, en sus primeros estudios, este paradigma de orientación fenomenológica se planteaba comprender la manera en que, al interior de las escuelas, se construían subjetividades y generaban significados, es decir, conocimientos, y cómo éstos estaban vinculados a los problemas de poder y control. Es a partir de este interés de relacionar poder y conocimiento que se va a desarrollar la sociología crítica –que le da una especie de continuación crítica

³⁹ Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI-UNAM, México, 1997, p. 102.

⁴⁰ *Op. cit.*, pp. 103.

⁴¹ *Op. cit.*, pp. 104.

a la nueva sociología educativa—, cuyo paradigma, como hemos visto, va a cuestionar el supuesto papel neutral que desempeña la escuela en la sociedad, y donde su intento más acabado fue la explicación dada por las teorías reproductonistas.

Por su parte, la *vertiente fenomenológica de la nueva sociología*, sostenía que el control y el cambio que se produce en las escuelas, están sujetos al control de las tipificaciones y a la conciencia de los maestros; los análisis sociológicos críticos no comparten esta opinión, al afirmar que las causas reales de lo que sucede en las escuelas se encuentran verdaderamente en las estructuras políticas y económicas de la sociedad global. Lo que estos teóricos querían expresar era que las escuelas tienen como fin reproducir la desigualdad y la dominación que se da a nivel de toda la sociedad.

De cierta manera, la nueva sociología de la educación tendrá dos grandes vertientes. Por un lado, la fenomenológica y el interaccionismo, que enfocaban su quehacer en los procesos de trabajo, producción y construcción del conocimiento en la escuela. Por otro lado, la sociología crítica, cuyo interés estaba puesto en estudiar la correspondencia que existe entre el poder que se ejerce en una sociedad determinada con la organización de las escuelas, y las relaciones sociales cotidianas que se establecen al interior del salón de clases. Según Giroux, ambas posturas han fracasado, ya que no fueron capaces de desplegar una teoría de la escolarización, donde se unieran dialécticamente la estructura (sociología crítica) y la intervención humana (fenomenología e interaccionismo).

Pero estas corrientes tampoco investigaron ni consideraron el hecho de que en todos los espacios ideológicos y culturales también se desarrollan *procesos de resistencia* y, en consecuencia, no vislumbraron la posibilidad de construir una pedagogía crítica que diera cuenta no sólo de las formas de dominación, sino, y sobre todo, de las posibilidades de *transformación*. En efecto, a lo más que pudo avanzar la nueva sociología de la educación fue plantear lo que hemos denominado teorías de la reproducción. A éstas Giroux les hace una serie de observaciones críticas.

Primeramente, si bien es cierto que las teorías reproductonistas demuestran que las escuelas no son instituciones neutrales, democráticas, que promueven la excelencia cultural y la movilidad social —como lo sostenían las perspectivas liberales, conservadoras, y los paradigmas funcionalistas—, estos paradigmas críticos, finalmente y de forma indirecta, terminan concluyendo de manera pesimista, que no existe otra forma de orden social, económico y cultural, que el orden de las clases dominantes.

La segunda crítica se desprende de lo señalado anteriormente, en el sentido de que los reproductonistas no se plantean —como posibilidad teórica ni práctica— el impulso de luchas contrahegemónicas. Ello implica que no examinan las tensiones que se dan cotidianamente en todo el sistema escolar.

A partir de estos dos puntos, Giroux concluye que estas teorías están marcadas por una lógica reduccionista, un determinismo unilateral y una visión

simplista de la reproducción social y cultural. Los reproducionistas “proponen modelos de dominación que parecen tan completos que hasta las referencias a la resistencia o al cambio social suenan como expresiones inscritas en la locura”.⁴²

El fundamento de la pedagogía radical

Frente a las críticas que Giroux hace a los distintos paradigmas, propone una pedagogía radical sustentada en la teoría social crítica elaborada principalmente por la Escuela de Frankfurt, pero también retomará ciertos principios de otros autores como Gramsci y Giddens, todo ello encuadrado en la aceptación de algunos de sus postulados y rechazando otros.

La metodología utilizada por Giroux tendrá su sustento teórico en los principios enunciados por la Escuela de Frankfurt, resaltando que ésta introdujo la noción de negatividad o crítica, la cual se opone a todo tipo de armonía social, planteando distintas formas de cuestionamiento social. Los frankfurtianos “desarrollaron un marco de referencia dialéctico con el que se podía entender las mediaciones que unen a las instituciones y a las actividades cotidianas con la lógica y las fuerzas dominantes que dan forma a la totalidad social amplia”.⁴³ Sin embargo, el sociólogo estadounidense también reconoce que los miembros de la Escuela de Frankfurt hacen un análisis de la cultura de manera no dialéctica, al plantear la influencia enorme que tienen las industrias culturales sobre los agentes sociales, lo cual permite a la clase dominante manipularlos. A pesar de ello, Giroux considera que estos teóricos dejan formulada una problemática que él desarrollará de manera no lineal ni instrumental; nos referimos a la relación entre cultura y poder. Será desde esta dimensión que este sociólogo estadounidense abrirá el espacio de teorización y análisis de la dominación y de la resistencia.

El tema de la dominación, como ya se ha señalado, había sido ampliamente tratado por los reproducionistas, y la problemática de la resistencia, a nivel del sistema escolar, también había sido enunciado superficialmente por Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron; y más profundamente por Paul Willis. Giroux considera que este último hace una gran contribución, ya que combina clase social y cultura, donde la cultura incluye “mapas de significados” que, a través de una lectura semiótica, puede leerse el sentido que tienen los “rituales, lenguajes y sistemas de significado que constituyen el campo cultural del oprimido”.⁴⁴ Por medio de este procedimiento, Willis analizó los elementos contrahegemónicos, destacando que estas manifestaciones de resistencia terminan apaciguándose e integrándose a la cultura dominante, fre-

⁴² *Op. cit.*, p. 106.

⁴³ *Op. cit.*, p. 28.

⁴⁴ *Op. cit.*, p. 135.

nando sus posibilidades políticas, ya que recordemos que los hijos de obreros terminan siendo obreros; es decir, en última instancia, la escuela reproduce la fuerza laboral. Sin embargo, la importancia de Willis es el procedimiento que utiliza, donde entiende a la cultura no como un mero reflejo de la hegemonía dominante, sino como un proceso social, contradictorio, que reproduce tanto formas sociales dominantes como antagónicas, es decir de resistencia.

Giroux también destaca que, para Willis, todas las instituciones, incluyendo por supuesto la escuela, poseen una autonomía relativa, lo cual constituye un avance importante en relación con las posturas ortodoxas marxistas, que sostenían una relación determinante de la base económica con respecto a la superestructura. De esta posición se desprende que la ideología dominante no es unitaria ni abarca todo. Por tal motivo, esferas culturales, como los medios de comunicación, la familia, la escuela, o la Iglesia etc., están gobernadas por sistemas ideológicos complejos, donde no todo es imposición y armonía, sino que a menudo se generan contradicciones provocadas por luchas internas, o externas.

A pesar de que Giroux comparte estos puntos de vista, sostiene que esta incipiente teoría de la resistencia, y las que han seguido esta misma línea teórica, no consideran una serie de aspectos importantes que deberían considerarse en una teoría crítica radical de la escolarización. Algunos de estos aspectos los veremos enseguida.

En primer lugar, no se conceptualizan ni se analizan correctamente las condiciones culturales e históricas que promueven los actos de resistencia y lucha, en términos de que no todas las conductas de oposición pueden ser consideradas como una reacción contra la autoridad y la dominación. Muchas veces —señala Giroux—, la resistencia tiene como fin “la simple apropiación y muestra de poder y, como tal, puede manifestarse a sí misma por medio de los intereses y el discurso de los peores aspectos de la racionalidad capitalista [...] Por otro lado, la resistencia puede representar y expresar elementos represivos inscritos por la cultura dominante más que ser un mensaje de protesta en contra de su existencia”.⁴⁵ En este sentido, hay que examinar la resistencia en un contexto más amplio, para poder comprender cómo ésta es mediada al interior de las instituciones a nivel de las experiencias de la vida cotidiana, es decir, descubrir la naturaleza dialéctica de la resistencia.

En segundo término, no se consideran los problemas concernientes al género y a la raza. La mayoría de las teorías de la resistencia centran toda su atención sólo en los hombres y en las clases sociales. De esta manera, “las mujeres son desatendidas por completo, o cuando son incluidas en tales estudios es sólo en términos de imitar los sentimientos de los grupos contraculturales masculinos, [...] [tampoco se incluyen] a las minorías de color, [...] [y] no afrontan la noción de patriarcado como noción de dominación”.⁴⁶ Es decir, la mayoría de las teorías de la resistencia agotan sus análisis en la lógica de la opresión de clase.

⁴⁵ *Op. cit.*, p. 137,

⁴⁶ *Op. cit.*, pp. 139-140.

En tercer lugar, la resistencia es considerada sólo en el terreno ideológico y cultural, lo cual da como resultado un estilo completamente apolítico. Para Giroux, la relevancia de la resistencia es el hecho de que puede expresarse en distintos terrenos, donde la característica más significativa es la lucha política abierta en favor de la resistencia simbólica.

En cuarto término, se han subteorizado algunos aspectos que son importantes al nivel de la resistencia; por ejemplo, el hecho de que en las escuelas no sólo se reprimen las subjetividades, sino que éstas también promueven activamente su producción. Por otra parte, pocos intentos se han hecho para comprender concretamente la conducta de los estudiantes que pueden ser consideradas algunas veces como verdaderos actos de resistencia, pero otros como simple adaptación e incluso como imitación. En este sentido, la resistencia puede manifestarse de distintas formas, como baja participación en ciertas actividades, uso del humor para interrumpir la clase, presionar para que quiten un maestro, o ignorar intencionalmente las instrucciones que éste da. También la resistencia se establece por medio de actos abiertos de rebeldía o protesta, lo que Giroux llama "rebeldes exhibicionistas". Para este sociólogo estadounidense, las teorías de la resistencia han investigado sobre todo esta última forma de actividad, olvidándose de las primeras que, a pesar de ser menos abiertas, muchas veces pueden constituir actos de resistencia políticamente más relevantes. Por tal motivo es importante distinguir los distintos matices.

Finalmente, Giroux sostiene que las teorías de la resistencia no han prestado la atención necesaria para investigar cómo afecta la dominación a las estructuras de la personalidad; es decir, se ha dejado de lado todo lo relacionado con las necesidades y los deseos, concentrándose sólo en torno a la problemática de la ideología y de la conciencia. Lo que hace falta es construir una noción de alienación donde se explique que la falta de libertad se reproduce en la psique de los seres humanos. Según Giroux, la pedagogía radical debe dirigir su atención principalmente hacia la investigación de las estructuras alienantes, su génesis histórica y las posibilidades de ser transformadas.

La postura de Giroux ha consistido en construir una teoría que plantee el desarrollo de las necesidades radicales; para ello considera que es necesario recurrir a la psicología profunda,⁴⁷ y así poder comprender tanto las estructuras sociales alienantes como las formas en que se manifiestan.

La tarea que emprenderá Giroux será construir un modelo teórico que él denominará *pedagogía radical*, y cuyas características describimos esquemáticamente a continuación:

En primer término se sustenta, como ya se ha señalado, en la teoría crítica inspirada principalmente en la Escuela de Frankfurt, cuyos puntos más desta-

⁴⁷ Marx explicó los motivos económicos y políticos de la dominación, relegando a segundo término la dimensión psíquica. La Escuela de Frankfurt, apoyándose en Freud y la teoría de la conciencia, formulará una teoría de la psicología profunda, y dará una explicación de las dimensiones subjetivas de la liberación y la dominación. Véase *op. cit.*, pp. 49-58.

cados, que retomará el sociólogo estadounidense son: *a)* comprender la relación que existe entre la sociedad y los agentes sociales, entre lo específico y lo universal; es decir, aquí se resalta la categoría de totalidad heredada del marxismo; *b)* que no existen verdades únicas, ni tampoco se debe considerar a la ideología como neutral, sino más bien, que las explicaciones teóricas deben estar determinadas por contextos histórico-sociales, donde subyacen intereses específicos; *c)* que debe hacerse un uso crítico de la teoría, es decir, que ésta sirva para explicar la realidad y que no sea un dogma que la mitifique. De estos principios generales se deriva una visión dialéctica de la teoría, es decir, se admite la posibilidad de que ésta pueda tener ciertas insuficiencias para explicar los fenómenos sociales, así como los aportes que dichos fenómenos pueden otorgarle a la teoría. Esta postura posibilita la constante reconstrucción teórica, donde se destaca el poder de la actividad y el conocimiento humano, que es al mismo tiempo producto, fuerza de cambio y conformación de la realidad social. Desde esta posición, la teoría no debe entenderse como guía o rectora de la experiencia; más bien, su valor reside en las potencialidades que tiene para el pensamiento, y la reflexión que puede desprenderse del uso que se haga de ella.

En segundo lugar, considera que el concepto de resistencia tiene que ser fundamentado por medio de un razonamiento teórico, donde se excluya la explicación funcionalista y la basada en la psicología educativa, y se reemplace por el análisis político.

Tercero, el concepto de resistencia debe ser comprendido en una perspectiva que incluya la noción de emancipación como objetivo estratégico, es decir, considerar la posibilidad de transformación radical, de lucha contra la dominación y sumisión.

Un cuarto aspecto es que el concepto de resistencia no puede seguir siendo usado como categoría que se le atribuya indiscriminadamente a cualquier conducta de oposición. Por el contrario, debe ser un constructo analítico, que contenga una sensibilidad potencial e interés en los procesos de desarrollo de la conciencia radical y la acción colectiva crítica.

En quinto lugar, la resistencia debe ser medida por el nivel en que promueva el pensamiento crítico, la acción colectiva y, sobre todo, por las posibilidades de impulsar la lucha política colectiva en torno al problema del poder.⁴⁸

En último lugar, Giroux considera que existe un vínculo entre escolarización y emancipación, es decir, las escuelas deben habilitar a los alumnos para que desarrollen una comprensión crítica de ellos mismos, y educar para que los sujetos vivan y extiendan la sociedad democrática⁴⁹ —entendiendo ésta como una forma de vida y de gobierno—, donde se denuncie y luche contra las desigualdades de clase, género y raza. De esta manera, Giroux caracteriza la escuela no sólo como institución de reproducción sociocultural, sino también como

⁴⁸ *Op. cit.*, pp. 114-147.

⁴⁹ Véase Henry Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI, México, 1998, Capítulo I, pp. 15-64.

un sitio de contestación y lucha. La tarea final es encontrar un nuevo discurso crítico radical, que cree las condiciones ideológicas y materiales para construir una esfera pública radical. De esta forma, la escuela puede convertirse en un lugar donde los educadores radicales luchen por intereses emancipatorios.

En este proyecto, Giroux considera que el profesor como intelectual tiene la posibilidad de desarrollar un discurso contrahegemónico, ya que la escuela no es sólo un lugar donde se apoya a la dominación sino que también puede educarse en ella para la acción transformadora. Esto significa educar para el cambio institucional, contra la opresión y a favor de la democracia, tanto dentro de las escuelas como en otras esferas públicas opositoras al poder que se encuentren a nivel de la sociedad en general.

En definitiva, el gran aporte de Giroux, en su perspectiva de pedagogía radical, ha sido haber considerado a las escuelas como esferas públicas democráticas, y a los profesores les otorga la posibilidad de ser intelectuales promotores de la extensión de la democracia. Por tanto, su propuesta teórica no se limita a la escuela sino que abarca a toda la sociedad, en un proyecto emancipatorio.

¿Cuál es el camino que traza Giroux para llegar a esta conclusión? Esto se explicará en el apartado siguiente.

Teoría radical de la educación ciudadana

Uno de los objetivos de Giroux fue construir y proponer un modelo educativo que contribuyera a la educación ciudadana con fines de emancipar al ser humano. Para ello, él parte del concepto de racionalidad elaborado principalmente por Habermas, lo desplaza a nivel educativo, y hace una comparación con los distintos modelos de educación ciudadana, entendidos éstos como tipos ideales en el sentido weberiano.⁵⁰ Veamos cómo procede. En este sentido, Giroux distingue tres modos de racionalidad.

Racionalidad técnica

Este tipo de racionalidad toma como modelo de desarrollo teórico a las ciencias naturales. En este sentido, la teoría educativa se apoya en las propo-

⁵⁰ "Un tipo ideal se construye según el binomio medio-fin, característico del principio abstracto-racional [...] este procedimiento consiste en seleccionar sus componentes más significativos o valiosos (según los valores) y ordenarlos según la intencionalidad de la acción medio-fin [...] El tipo ideal no posee contradicciones, tiene un carácter utópico en el sentido que no se da en la realidad empírica [...] [Por lo tanto] no es una copia, el reflejo o la fotografía de la realidad; más bien se aleja de ella para poder comparar lo que se da concretamente y lo que el tipo ideal muestra de esa racionalidad, con el fin de buscar la imputación causal correcta. [...] El tipo ideal permite entonces, comparar los hechos empíricos con una interpretación posible y desembocar en un esquema interpretativo, dándole de esta forma un valor a nivel heurístico como expositivo". Rodolfo Bórquez, "La construcción del tipo ideal", en revista *Rena-cimiento*, año II, núm. 9, Universidad Pedagógica Nacional, Acapulco, s. a.

siciones legales que son empíricamente comprobables. La realidad es idealizada a través de procedimientos matemáticos; por consiguiente, todo lo que es matemáticamente demostrado es universalmente cierto y pertenece a la realidad verdadera de la naturaleza. La investigación sustentada en este tipo de racionalidad promueve el conocimiento objetivo de hechos, libre de valores, neutral y comprobable. El mundo social es considerado como objetivo, dividido por partes aisladas que interactúan siguiendo ciertas leyes. El investigador debe descubrir estas leyes para predecir los hechos sociales.

A nivel educativo, la racionalidad técnica afirma que los educadores deben considerar el conocimiento fijo e inmóvil, y bajo el pretexto de objetividad y neutralidad sólo limitarse a transmitirlo, y así evitar todo juicio de valor con respecto a la realidad. Aquí nunca se plantea quién legitima ese conocimiento y cuál es el orden social que lo determina. En estos términos, este orden no se plantea al interior del salón de clases, no se examinan los constructos arbitrarios de una sociedad sustentada en intereses concretos.

En relación con la educación ciudadana, se propone una metodología, contenido, y currículo oculto, donde se promueve una conducta humana conformista, pasiva y adaptable al sistema social, con el fin de preservar la estabilidad y evitar, de esta manera, toda postura que critique la ideología y la racionalidad dominante. Esta concepción tiene su sustento sociológico en el funcionalismo parsoniano, que minimiza toda noción de conflicto social, como las contradicciones implícitas, y se compromete con la noción de integración y armonía. Con este modelo, el maestro se limita a “transmitir” un conocimiento basado en una visión “objetiva” y “correcta” del mundo. Por su parte, la actividad del alumno se reduce a no hacer juicios de valor, a consumir y a repetir los significados de un mundo estable, armonioso, sin contradicciones. En este sentido, el conocimiento se despolitiza, ya que no se cuestiona su naturaleza normativa y política, y los intereses sociales que lo legitiman.

Así, puede considerarse que la principal falla de este modelo es creer que la realidad está dada de una vez para siempre, y al no examinar sus supuestos “objetivos” termina desarrollando un falso objetivismo.

Racionalidad hermenéutica

Esta perspectiva no se plantea como punto de partida la producción de conocimientos monolíticos, sino la comprensión “de los patrones de interacción comunicativa y simbólica que dan forma al significado individual e intersubjetivo”.⁵¹ Como el interés de los sujetos es comprender el mundo que los rodea, ellos están constantemente negociando, renegociando, y definiendo las normas que le dan forma a su interacción. En efecto, los actores sociales continuamente producen significados e interpretan el mundo en que

⁵¹ Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI-UNAM, México, p. 233.

se encuentran. Por consiguiente, esta postura rechaza toda forma de positivismo, ya que la objetividad es vista sólo como un producto humano, y el hombre como creador de la realidad y no como naturaleza.

Este tipo de racionalidad constituye un avance en relación con la racionalidad técnica, debido a los siguientes puntos: se cuestiona lo "dado" y los supuestos del sentido común; la relación alumno-maestro se enfoca desde una dimensión normativa y política; se establece una relación entre epistemología e intencionalidad por parte de los actores sociales; también se considera la vinculación entre aprendizaje y las relaciones sociales que se dan al interior de las clases; finalmente, los maestros, a partir de esta racionalidad, han podido indagar sobre las dimensiones latentes y manifiestas del conocimiento.

A nivel de la educación ciudadana, en Estados Unidos, se le ha denominado a este enfoque "toma de decisiones", el cual está enmarcado en un contexto sociopolítico democrático. Muchos autores, que comparten esta postura, sostienen que la educación ciudadana está determinada por el conocimiento, la participación, y la toma de decisiones, todo ello sustentado en los valores o actitudes.

A nivel educativo, este postulado le otorga mayor importancia a la construcción social que a la naturaleza impuesta en el salón de clases. La solución de problemas constituye la principal herramienta pedagógica de este modelo, el cual debe aplicarse en ambientes escolares abiertos, que estimulen la participación y la toma de decisiones. Este enfoque va a inspirar distintos movimientos educativos como la escuela libre de los años sesenta, la escuela abierta, y la pedagogía humanista muy cercana a la propuesta de Freire.

A pesar de lo atractivo que pueda parecer esta visión, Giroux considera que tiene una serie de debilidades; por ejemplo, falla al no ir más allá del cuestionamiento de la división arbitraria entre un conocimiento objetivo y uno subjetivo, y no se percató de que dicha división está determinada por aspectos ideológicos. Es decir, no comprende que los significados que construyen los sujetos, al estar determinados por la ideología dominante, pueden distorsionar la realidad. Por otra parte, en esta racionalidad no se incluyen conceptos problemáticos importantes que no pueden abrir el análisis a nivel de la sociedad más amplia, como el poder, la lucha, la resistencia y la ideología. Por tal motivo, no considera las contradicciones que se dan en la sociedad y que inciden en las escuelas. La relación entre el Estado y las escuelas públicas no está planteada con profundidad, ya que muy poco dicen acerca del papel que desempeña el Estado con respecto a la reproducción ideológica, social y económica dominante, que se da en los sistemas escolares.

Esta racionalidad reconoce la necesidad de superar el currículo oculto, pero reduce esta problemática a un nivel psicológico de desarrollo cognitivo, descartando un análisis desde la sociología crítica o de la teoría política, donde el currículo oculto revela la naturaleza y la estructura de las relaciones y prácticas que ocurren en la sociedad.

Finalmente, con respecto a la educación ciudadana, la racionalidad hermenéutica sostiene que “las escuelas pueden educar a los estudiantes para ejercer influencia política en el Estado, pero ignora cómo el Estado emplea en las escuelas constreñimientos de naturaleza política, ideológica y estructural *específicos*”.⁵²

En definitiva, esta racionalidad no tiene en cuenta la relación que existe entre el poder, las normas y los significados que le dan los sujetos al entorno dentro de un contexto sociohistórico particular. En estos términos, es difícil pensar que los estudiantes cuestionen y sean futuros ciudadanos críticos, si no se analiza ni se reprueba antes el sistema social que legitima las prácticas dominantes en el sentido amplio.

Racionalidad emancipatoria

Esta práctica mantiene el objetivo de la racionalidad hermenéutica, en términos de promover la capacidad que poseen los sujetos para darle un significado al mundo con intencionalidad; la diferencia es que la racionalidad emancipatoria busca encontrar el significado y la acción con intencionalidad de los actores sociales, en un *contexto social*, que muchas veces puede influir, bloquear o distorsionar sus proyectos.

En estos términos, la racionalidad emancipatoria tiene como propósito “criticar aquello que es restrictivo y opresivo y simultáneamente apoyar la acción que sirve a la libertad y al bienestar individual”.⁵³ Es decir, Giroux considera por una parte que es importante conocer los impedimentos que impone el contexto social sobre el pensamiento humano, a fin de superar esta barrera. En este sentido, propone la autorreflexión, acompañada de acción social. En efecto, la racionalidad emancipatoria, debido a su capacidad crítica, posee la disposición de pensar sobre el pensamiento, es decir, reflexionar sobre sí mismo. Esto le permite penetrar críticamente al interior mismo de la ideología, la cual tiene como fin evitar que se cuestione a la sociedad dominante y, de esta manera, superar dichos obstáculos a través de la praxis.

En consecuencia, la racionalidad emancipatoria no se detiene en desenmascarar o descubrir los elementos opresivos que utilizan los sectores dominantes para mantener su poder, sino que esta autorreflexión va acompañada de una *práctica social* cuyo fin es “crear las condiciones materiales e ideológicas [a favor de] relaciones no alienantes y no explotadoras”.⁵⁴

Este postulado implica una visión de educación ciudadana sostenida en una serie de preceptos, como los siguientes:

Primeramente, desenmascarar el hecho de que, en la sociedad actual, los seres humanos son tratados como fines y no como medios.

⁵² *Op. cit.*, pp. 238-239.

⁵³ *Op. cit.*, p. 241.

⁵⁴ *Ídem.*

En segundo lugar, derribar las divisiones disciplinarias impuestas históricamente por el positivismo, y construir una perspectiva crítica que incorpore, bajo el concepto de *totalidad*, los constructos artificiales que separan las disciplinas académicas. Esta perspectiva debe estar fundamentada en la sociología crítica y en la teoría política, y se plantea las siguientes preguntas: ¿quién será educado?, ¿con base en qué conocimientos? Más aún se tendrá que determinar, qué relaciones sociales y valores deben ser considerados como legítimos. Este enfoque teórico suministrará a los maestros las herramientas necesarias para que construyan un marco de referencia que posibilite pensar críticamente sus creencias, y cómo éstas influyen en los estudiantes. Los educadores, por medio de una teoría de la totalidad, deberán dejar descubierta la naturaleza política y social de la ideología dominante que les oprime.

En tercer término, lo ideal es que los maestros posean una cultura sustantiva y, al mismo tiempo, estén políticamente bien informados, para que sean agentes que contribuyan a la transformación de la sociedad global y puedan ayudar a los alumnos a desarrollar una mayor conciencia social, así como una preocupación por los cambios sociales. Para que los maestros hagan operativa esta perspectiva crítica necesariamente deben politizar la noción de cultura. Esto significa que la cultura no puede considerarse como neutral. Es decir, debe dejarse al descubierto la verdadera naturaleza de la cultura, en el sentido de que en ella se manifiesta el poder de una clase específica, y que, a través de este poder, se impone a la sociedad una serie de significados por medio de mensajes y prácticas sociales concretas. Este es el mecanismo por el cual en la sociedad se establecen las bases éticas, morales, psicológicas, sociales, etc., lo que, en última instancia, facilita la imposición de un sistema económico y político favorable a los intereses de la clase dominante. Sin embargo, recordemos que Giroux considera que en esta visión dominante del mundo también se dan conflictos y resistencias. Al politizar el concepto de cultura, los maestros pueden reconceptualizar la noción de poder, en términos de su significado, dominación o praxis, y formular un proyecto radical emancipatorio de la educación ciudadana, a favor de los sectores más desfavorecidos (clase, raza, género, etcétera.)

Si este proyecto se plasma, los profesores se convierten en educadores ciudadanos, liberados de la ideología dominante que los somete, con capacidad de combinar la crítica histórica, la reflexión crítica y la acción social.

En quinto lugar, a nivel concreto, los maestros deben descubrir las contradicciones, tensiones y resistencias que se manifiestan en la escuela y en la sociedad ampliada, e indagar de qué manera éstas pueden favorecer, inspirar y ayudar en la construcción de una teoría radical de la educación ciudadana. Es decir las contradicciones que se dan en el salón de clases, los profesores deberán problematizarlas, analizarlas y vincularlas con aspectos políticos más amplios, y así construir una dimensión integral de la educación ciudadana, que tenga como propósito la responsabilidad de comprometerse con la justicia económica, la solidaridad e igualdad social, y la libertad democrática, tanto en las escuelas como en la sociedad.

Finalmente, en lugar de ajustar a los educandos al orden existente, se debe promover sus pasiones, imaginaciones e intelectos, para que reten a las fuerzas dominantes que oprimen sus vidas. En esta perspectiva, los estudiantes “deberían ser educados para mostrar coraje cívico, esto es, la voluntad de actuar *como si* estuvieran viviendo en una sociedad democrática. Esta forma de educación es esencialmente política y su meta es una sociedad democrática genuina, una sociedad que dé respuesta a las necesidades de todos y no sólo de unos pocos privilegiados”.⁵⁵ El coraje cívico se logra cuando los agentes sociales (en este caso, los estudiantes y maestros) logran desafiar y decir *no* a los prejuicios dominantes, al poder opresor, y mantengan esta actitud a lo largo de sus vidas.

Para estimular el coraje cívico, la pedagogía del salón de clases debe estar fincada en los siguientes preceptos: promover la participación activa de los estudiantes, con base en considerar que el conocimiento no es sólo un problema de aprender el contenido de distintas materias, sino que es, sobre todo, el desafío o capacidad de criticar el proceso de aprendizaje, donde el camino rector es distinguir la verdad y la falsedad. En estos términos, el aprendizaje es visto como un compromiso crítico de diálogo entre alumnos. Para que ello pueda suceder, los estudiantes deben aprender a pensar críticamente, y a ver el mundo como una totalidad interconectada. El razonamiento crítico debe servir también para que los educandos se apropien de sus sistemas de significaciones considerando sus propias historias y, a partir de ellas, darle un sentido al mundo contradictorio que les rodea. Por otra parte, se sugiere que los estudiantes aprendan ciertos valores, como la solidaridad, la justicia, la libertad, la democracia, etc., puesto que éstos constituyen elementos indispensables para la vida humana. Asimismo, debe exhortarse a los estudiantes a que reflexionen, comprendan y tomen conciencia de que los valores sostienen, innegablemente, intereses específicos. Por último, los educandos deberán aprender que las fuerzas estructurales e ideológicas incitan, influyen y oprimen sus vidas, pero que ellos, con pasión y optimismo, tantearán las posibilidades de soñar, imaginar y repensar en un mundo mejor. Como ya se ha señalado, este mundo mejor debe tener como fin la búsqueda de la justicia social y de la libertad, pero también la lucha que conduzca concretamente al ejercicio pleno de la democracia –a través de una esfera pública radical– y entender a la democracia no sólo como una forma de gobierno, sino también como una forma de vida.

De esta forma, podemos concluir que el trabajo intelectual de Giroux es teóricamente innovador, ya que excluye todo tipo de ortodoxia, redefine el terreno de la teoría social radical, y ofrece alternativas sumamente sugerentes. Por otra parte, además, esta propuesta teórica también abre las puertas a un proyecto político alentador, sobre todo si tenemos presente que en esta época de autoritarismo y “optimismo” neoliberal-global, las fuerzas progre-

⁵⁵*Op. cit.*, 254.

sistas han tropezado con una serie de dificultades para presentar alternativas que defiendan los derechos más elementales de las personas que se encuentran ubicadas en situación de marginalidad, ya sea por su posición de clase, género, raza, etcétera.

En este mismo orden de ideas, de proyectar las escuelas como esferas públicas democráticas, Giroux, en sus últimos escritos,⁵⁶ ha teorizado sobre la posibilidad de recuperar el posmodernismo de manera crítica, para entender mejor la naturaleza propia de la modernidad. Él considera que los educadores deben comprender que la nueva generación de jóvenes viven inmersos entre un *mundo moderno* que se caracteriza por la certeza y el orden, elementos esenciales de la cultura occidental, y un *mundo posmoderno* marcado por identidades híbridas, tecnologías electrónicas, prácticas culturales locales y espacios públicos plurales.

De lo que se trata es que el pedagogo crítico investigue, penetre y estudie de qué manera la cultura posmoderna –sustentada principalmente en imágenes, sonidos y textos– se convierte en obstáculo, o ayuda a extender la justicia social y la dignidad humana. En efecto, los educadores críticos tendrán que situarse más allá de las pesimistas profecías posmodernas de la hiperrealidad, y recuperar lo bondadoso de los principios fundadores de la modernidad.

La aplicación práctica del modelo de educación ciudadana

El modelo de pedagogía crítica comunicativo-radical, desarrollado por Giroux, puede aplicarse en el sistema educativo mexicano, es decir, educar para transformar la sociedad desigual, sobre todo a nivel de género, clase y raza. En este sentido, las escuelas deben considerarse como esferas públicas, las cuales tendrán como fin último impulsar entre sus miembros, principalmente, la defensa de la democracia, que implícitamente incluye los valores de justicia y libertad.

En efecto, cuando subrayamos la importancia de promover la democracia nos referimos no sólo a aquella manera de ejercer el poder en público, donde las decisiones se toman colectivamente por acuerdo, previa discusión entre el conjunto de ciudadanos que integran la comunidad política; nos referimos también a *una forma de vida*, que se aprende principalmente en la familia, pero también cuando se comparte tanto con el grupo de amigos, como al interior de las diversas organizaciones sociales, en la escuela y, en general, en las prácticas sociales cotidianas. Esta forma de vida se apoya principalmente en la tolerancia, la solidaridad, la justicia, la paz, la comunicación (definida ésta como diálogo libre, sustentado en la argumentación), el consenso, el compartir con los “otros” que son diferentes a “nosotros”, y en el respeto al

⁵⁶ Véase Henry Giroux, “Jóvenes, diferencia y educación postmoderna”, en Manuel Castells et al., *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Paidós, México, 1994, pp. 97-128.

marco legal que nos hemos fijado. Todo ello debe estar enmarcado en una visión crítica, única manera de poder comprender (con “h” que es muda, pero que tiene un profundo significado), el sentido que tiene nuestra vida en el mundo.

La vida democrática promueve la tolerancia, acepta el pluralismo y busca el consenso por medio del diálogo y el respeto a la ley. El objetivo supremo que persigue la democracia es resolver, de manera pacífica, los conflictos inherentes a toda sociedad compleja. En este sentido, la escuela, por sus propias características, constituye un valioso espacio para cultivar la educación ciudadana, ya que ahí aprendemos a convivir, durante mucho tiempo, con personas diferentes especialmente en edad, religión, carácter, género, raza, región, cultura, preferencias sexuales, y clase social.

Para el ejercicio de la democracia es imprescindible poseer una cultura ciudadana, que consiste no sólo en comprender el funcionamiento de las instituciones de una sociedad (como son la familia, el Estado, las empresas, los partidos políticos, etc.), sino, y sobre todo, en reconocer los problemas y carencias de una sociedad. Por tal motivo, en las escuelas mexicanas se deberían estudiar temas como la discriminación que sufren las mujeres, la pobreza en que se encuentra más de la mitad de los mexicanos, el olvido histórico en que han vivido y siguen viviendo los indígenas, los efectos ecológicos, sociales y económicos que ha provocado la globalización, la cultura “chatarra” que transmiten la mayoría de los medios masivos de comunicación (y, en particular, las televisoras comerciales de mayor consumo en el país), el descrédito de los partidos políticos, la corrupción y la impunidad que prevalece en distintos niveles de la sociedad, etcétera.

Evidentemente, en este proyecto de formación y fortalecimiento de la cultura cívica en las escuelas, es imprescindible la preparación de los maestros para coordinar apropiadamente el contenido de esta área del conocimiento. Un profesor no puede, por ejemplo, enseñar la función que cumple la televisión si él mismo no sabe “leer” la esencia e intencionalidad que persiguen dichos mensajes y emisores. Además, el propio profesor estará obligado a ser consecuente con los valores implícitos que suscita la democracia; por tanto, deberá constituirse en el ejemplo, en el modelo de educación ciudadana. De esta forma, un maestro actuaría de manera equivocada si verbalmente aprueba el valor de la tolerancia, pero en su quehacer diario discrimina a los alumnos homosexuales, de origen indígena o a las mujeres; tampoco tendría calidad moral si en su discurso plantea la necesidad de formar sujetos críticos, y al mismo tiempo impide a los alumnos expresarse libremente; o bien, si apoya la participación discordante, pero en su actitud cotidiana prevalece la idea de orden social y reprime o descalifica a los estudiantes disidentes.

En México, esta necesidad de educar para la ciudadanía en las escuelas es evidente, puesto que la sociedad mexicana aún está lejos de tener una cultura democrática en el sentido más amplio.

Las encuestas aplicadas por el Instituto Federal Electoral (IFE) y por la

Secretaría de Gobernación en el año 2001, revelan carencias de cultura democrática entre los mexicanos.⁵⁷ Por ejemplo, 70% de los ciudadanos, cuando fueron niños, no tuvieron la experiencia de hablar de política,⁵⁸ según la Secretaría de Gobernación, en el año en que se aplicó dicha encuesta sucedía lo mismo en 44% de los hogares mexicanos, lo cual indica que el porcentaje aún sigue siendo elevado. Por su parte, el IFE señala que 48% de la población mexicana se interesa poco por los asuntos políticos, y 17%, nada. Si una población es mayoritariamente indiferente a los asuntos políticos, pone en serio riesgo la vida democrática, ya que el ejercicio de la democracia demanda ciudadanos bien informados acerca de los asuntos públicos, que se impliquen en los procesos de decisión política, y que, principalmente, de manera organizada, soliciten cuentas a los gobernantes. De cierta manera, esta situación se ha ido agravando, lo cual queda de manifiesto en los resultados de la encuesta aplicada por la Secretaría de Gobernación durante 2003,⁵⁹ donde 51% de los encuestados manifestaron estar poco interesados en asuntos políticos, y 36% nada; esto significa que 87% de la población encuestada es prácticamente apática a los asuntos públicos. Además, 60% está de acuerdo en que unos cuantos líderes decididos pueden hacer más por el país que todas las leyes y promesas. Esta situación nos parece grave para la sobrevivencia de la frágil democracia mexicana.

Más sorprendente es aún que, en una encuesta realizada en 2001, 40% de los entrevistados hayan declarado que no dejarían que vivieran en su casa personas de otra raza; 44.5% no compartiría techo con personas con ideas políticas distintas; 48.1% no permitiría que en su casa viviera alguien de otra religión; 66% no aceptaría que en su hogar vivieran homosexuales, y 57.5% no admitiría en su vivienda personas enfermas de sida. En este mismo tema de la tolerancia, una encuesta realizada en 2003 señala que 46% está en desacuerdo en que a la televisión se le autorice a personas expresar ideas que estén contra su forma de pensar, y 48%, señala que está de acuerdo pero sólo "en parte", es decir, en ciertas circunstancias. Asimismo, 54% opina que los homosexuales no deberían participar en política. Estos datos hablan por sí mismos: en el país existe un gran porcentaje de personas que comparten valores que van en contrasentido de la convivencia democrática; especialmente la tolerancia (es decir, la dinámica que se establece entre "nosotros" y "los otros" que son distintos) constituye aún un valor poco incorporado en la práctica social cotidiana y en la conciencia de los mexicanos.

⁵⁷ Véase IFE, *Ciudadanos y cultura de la democracia*, y Secretaría de Gobernación, *Encuesta Nacional de cultura política y prácticas ciudadanas 2001*, en José Woldenberg, "Consolidación democrática y cultura política", en revista *Etcétera*, núm. 25, México, septiembre de 2002, pp. 60-65.

⁵⁸ Debemos entender la política en sentido general, como la actividad que realizan aquellos que rigen o aspiran a regir los asuntos públicos, y todo lo relativo a la organización y al ejercicio del poder en una sociedad.

⁵⁹ Véase "Conociendo a los ciudadanos mexicanos. Principales resultados 2003. Segunda encuesta nacional sobre cultura política y prácticas ciudadanas de la SEGOB", en revista *Este país, tendencias y opiniones*, núm. 150, DOPSA, septiembre, México, 2003, pp. 1-31.

En relación con la participación ciudadana, los resultados también son poco alentadores para la vida democrática. En la encuesta de 2003, 13% afirma que los ciudadanos no tienen capacidad de influir en las decisiones del Gobierno, y 44% dice que sólo un poco. Por otra parte, 56% opina que es difícil organizarse con otros ciudadanos para trabajar por una causa común. La consecuencia de estas opiniones es que sólo cuatro de cada 10 mexicanos entrevistados han intentado organizarse con otras personas afectadas para resolver un problema común. Estos resultados muestran que la participación ciudadana en el país es sumamente escasa.

La aceptación de la corrupción y la impunidad constituye también un lugar común entre muchos mexicanos. En la misma encuesta de 2003, 48% de los entrevistados aceptan que los funcionarios públicos se aprovechen —de forma indebida— de su puesto, siempre y cuando también hagan cosas buenas. Este tipo de apreciaciones confirma que, culturalmente, la opinión de muchos mexicanos es que los políticos son ladrones, corruptos, y que sus actos contrarios a la legalidad generalmente quedan impunes; por tanto, si siempre ocurre esto es aceptable que los políticos roben, “pero que por lo menos de vez en cuando hagan algo bueno para el pueblo”. Este sentir es terriblemente opuesto a la vida democrática, donde toda persona debe ser sancionada cuando viola la ley.

Las cifras anteriores demuestran lo indispensable que resulta implementar en México, en todas las escuelas, un modelo pedagógico crítico, comunicativo-radical, que promueva una práctica ciudadana democrática, centrada en los valores inherentes a esta práctica.

Conclusiones

Primeramente, pudimos apreciar que la modernidad constituye un marco cultural, pero también un pensamiento de expresión político y filosófico que se inicia en Europa Occidental a comienzos del siglo xvi, se extiende durante el siglo xvii, se consolida a fines del siglo xviii, y se prolonga hasta nuestros días a nivel universal. Este fenómeno fue posible gracias al desarrollo de la racionalización, que tuvo como fundamento el imperio de la ciencia y la eficacia técnica. A partir de estos elementos, la modernidad va a desterrar las ideas éticas, morales, políticas, económicas, filosóficas y religiosas tradicionales. El poder de la tradición sustentado en la retórica humanista y teológica será remplazado por el poder de las ciencias, las cuales cumplirán una función ilustradora y liberadora.

Es decir, el proyecto de la modernidad, enunciado por los filósofos de la Ilustración, plantea la necesidad de lograr un progreso universal, constante, sustentado en un orden racional, técnico-científico, el cual nos debería encaminar hacia una mejor vida, y en definitiva conducir a la emancipación humana. Esta forma de pensamiento permitió un desarrollo innegable de ideas morales y éticas, tales como la lucha y el respeto por los derechos humanos, y la aceptación de ciertos valores, donde se destacan la tolerancia, la libertad, la igualdad y la solidaridad. Con la Revolución Francesa estos preceptos dejaron de ser sólo principios morales, convirtiéndose en normas jurídicas de derechos inalienables de los individuos. Sin embargo, la modernidad como proyecto universal de progreso, hasta nuestros días no ha podido resolver ciertos derechos elementales para el ser humano, donde se destacan principalmente los derechos económicos y la justicia social.

Asimismo, sustentada en la ideología liberal, la modernidad arrojó como resultado a nivel político el nacimiento de los sistemas democráticos, y a nivel económico estimuló el desarrollo del capitalismo, que tuvo la necesidad imperiosa de institucionalizar un modelo educativo centrado en la demanda

de fuerza de trabajo para el mercado laboral. Por todas estas razones existe un estrecho vínculo entre modernidad, capitalismo y educación.

En *segundo lugar*, en esta obra se comprobó que, a lo largo de la historia, diversos autores clásicos han criticado la modernidad. Entre los que destaca Rousseau, quien consideró que la racionalidad científica trae consigo un desarrollo técnico y material evidente, pero no moral ni cultural, ya que el enriquecimiento desmedido que se da en nombre de la razón provoca efectos negativos, como la desigualdad económica, las injusticias y la pobreza.

Alexis de Tocqueville señaló que la igualdad de condiciones promovida por la modernidad constituye muchas veces un peligro, ya que las masas pueden llegar al poder e imponer dictaduras de mayoría, donde se estimule más la pasión que la razón.

Karl Marx compartió el proyecto de la modernidad y vio en él la posibilidad de un progreso de la humanidad sustentado en la razón, la ciencia y la tecnología. Sobre todo, consideró que la modernidad se sustenta en una doctrina de innegable defensa de la solidaridad, igualdad y libertad humanas. Sin embargo, constató que la expresión económica de la modernidad la constituye el capitalismo, el cual suscita efectos perversos que van en sentido contrario a los objetivos genuinos de ésta, ya que trae como consecuencia la explotación del hombre por el hombre.

Max Weber sostuvo que la modernidad posee un aspecto positivo, debido a que el capitalismo había logrado un tremendo empuje económico y tecnológico, y aseveró que este fenómeno también tiene una cara negativa, la cual se manifiesta con el triunfo de la racionalidad con arreglo a fines, que se ha expandido en todas las esferas de la vida social, económica, cultural y administrativa, lo que cierra toda posibilidad de realización efectiva de la emancipación universal del ser humano, y abre un mundo marcado por la cerrazón, que Weber llamó jaula de hierro de racionalidad burocrática, y de cuyos barrotes nadie puede escapar.

Friedrich Nietzsche consideró que sólo cuando se abandone la visión de temporalidad, entendida como orden racionalista, progreso en un solo sentido histórico –perspectiva creada por la Ilustración– y se reconozca en la modernidad su otra cara marcada por lo transitorio, perecedero, fugaz, se podrá comprender el mundo moderno. Para ello es necesario que se opte por la idea del eterno retorno, que consiste en reivindicar lo efímero, el instante de destrucción que se convierte en creación, misma que, por su propia naturaleza, se convierte en eterna. En el fondo, este es el principio que guía al mundo moderno, que no es otra cosa que enfrentar el caos de forma destructivamente creativa y creativamente destructiva.

Los críticos clásicos de la modernidad concluyeron que, de una u otra forma, el mundo moderno se sostiene en el principio de una eterna desintegración y renovación, una unidad que permanece desunida –esta es su paradoja– que se destruye y reconstruye permanentemente en el perpetuo torbellino del caos, producto de sus dos caras: la eterna y la efímera. Por tanto, debe considerarse la vida moderna en constante cambio y fugacidad.

En *tercer lugar*, nuestro análisis de la teoría social crítica durante el siglo xx estuvo centrado fundamentalmente en las tres generaciones de la Escuela de Frankfurt y, principalmente, en el pensamiento de Habermas. La primera generación mostró la terrible irracionalidad del mundo moderno –la racionalidad sinrazón–, cuya máxima expresión la constituyeron los sistemas políticos totalitarios y, en la época contemporánea, la alienante sociedad de masas, que es guiada por valores vacíos que transmiten principalmente la industria del entretenimiento. Esta corriente destaca, igualmente, la carencia de agente social histórico capaz de provocar los cambios que necesita el mundo moderno para que éste sea más humano.

Frente al pesimismo de la primera generación se levantó la optimista fortaleza del pensamiento de Habermas, quien continúa fecundamente proponiendo una vía para retomar el camino del proyecto genuino de la modernidad, que supone la completa emancipación humana. Su procedimiento consistió en elaborar un macro modelo crítico, que comprende una teoría general de la sociedad, de la acción social y de la legitimidad, todas ellas sustentadas en la acción comunicativa. El principal rasgo de la acción comunicativa es que los agentes sociales implicados se deben poner de acuerdo, no mediante el cálculo egocéntrico del éxito, sino a través de actos que tengan como fin la búsqueda constante de la comprensión. Esta forma de proceder la justifica el sociólogo alemán, puesto que consideró que la acción comunicativa constituye la característica más notable de los fenómenos humanos y, en consecuencia, de la vida sociocultural moderna.

Habermas consideró que, en el mundo moderno, el sistema tiende a colonizar cada vez con mayor fuerza al mundo de la vida; sin embargo, el mundo de la vida jamás podrá ser totalmente despojado de su capacidad de concebir al sujeto en acción, sólo basta con rehabilitar la razón sustantiva, a través de la acción comunicativa; este es el medio para transformar el mundo marcado por la sinrazón. Por tanto, Habermas presenta un modelo muy sugerente para recuperar los aspectos positivos del proyecto de la modernidad.

La tercera generación analiza, principalmente desde una postura crítica, el derrumbe del socialismo real, sus consecuencias y su transformación; pero también examina la problemática actual de la modernidad que se manifiesta como capitalismo global, detectando que los principales problemas del mundo moderno contemporáneo lo constituyen la gestión económica global, la excesiva concentración de la riqueza, los flujos migratorios, el renacer del nacionalismo de derecha, el acrecentamiento reivindicativo de las identidades étnicas, las nuevas características de los Estados nacionales, las relaciones conflictivas de géneros, la destrucción ecológica global, etc. Uno de los principales puntos de acuerdo con los diferentes autores críticos de la tercera generación, consiste en explicar la capacidad que poseen los sujetos colectivos para extender la democracia, entendiendo a ésta como la mejor forma de vida y de gobierno que poseemos los seres humanos; para ello proponen

la organización de esferas públicas democráticas, que pueden expresarse de forma local, nacional e, incluso, global.

En *cuarto lugar*, el proceso de transformación universal que conlleva implícitamente el proyecto de la modernidad se ha dado, principalmente, en cinco niveles que se conjugan dialécticamente. El primer nivel lo constituye la instancia *epistemológica*, donde se propone que sea el método científico el procedimiento exclusivo para acceder al conocimiento de lo real. El segundo nivel es el frente *económico-social*, donde el rasgo distintivo ha sido el lema “dejar hacer dejar pasar”, es decir promover la plena libertad económica. La reforma protestante, la revolución industrial, la consolidación de la burguesía como clase dominante, el crecimiento constante de una empobrecida clase dominada, y el nacimiento del capitalismo, que actualmente se manifiesta bajo la forma de globalización, van a marcar esta etapa. El tercer nivel es de carácter *político*, y consiste en respetar la voluntad general de los ciudadanos para elegir libremente a sus representantes. Históricamente esta aspiración se manifestó en sus inicios con las revoluciones burguesas en Inglaterra y, simbólicamente, se plasmó –y ha servido como ejemplo universal–, con la gran Revolución Francesa de 1789, y la independencia de Estados Unidos. En la época actual, este anhelo se personifica con la búsqueda inacabada de la democracia política. El cuarto nivel se manifiesta en la esfera *cultural*, cuyo resultado lo constituye el vacío de la vida misma en que vive el hombre moderno enajenado. Finalmente, a nivel *pedagógico* constatamos que la aspiración de los pensadores de la Ilustración fue lograr que los individuos alcanzaran, a través de la educación, la autonomía moral que los condujera inevitablemente a su plena emancipación, es decir, a la felicidad.

Sin embargo, la libertad económica plena ha causado pobreza; el uso de la razón científica ha provocado muchas veces catástrofes terribles; la democracia ha permitido, en innumerables ocasiones, formas de gobiernos totalitarios; los sistemas educativos, en lugar de emancipar plenamente al ser humano, lo ha subyugado a estudiar para incorporarse a las necesidades del mercado laboral, convirtiéndose la educación formal en un instrumento que desempeña un papel reproductor del sistema dominante.

Nosotros compartimos la postura habermasiana que, de cierta manera, inspira el modelo crítico de la resistencia radical a nivel pedagógico, ya que matiza la premisa un tanto determinista de considerar a los agentes sociales incapaces de luchar y reformar los aspectos perversos de la modernidad. De acuerdo con esta postura –y con la cual coincidimos– los sujetos sí tienen capacidad de modificar las relaciones de desmedida explotación económica; existe la posibilidad real de extender los verdaderos principios que guían la democracia; a través de la presión del mundo de la vida se puede hacer uso ético de la ciencia; asimismo, consideramos que los espacios educativos también pueden ser lugares de resistencia a la reproducción social dominante. Aquí sostenemos, pues, que los sujetos poseemos diversas formas de resisten-

cia frente al sistema globalizador dominante, principalmente la construcción de esferas públicas centradas en la acción comunicativa.

En definitiva, pudo comprobarse a lo largo de este texto que, si bien es cierto que el proyecto de la modernidad constituye aún una posibilidad, o un camino hacia la humanización del hombre, no es menos cierto que, al plasmarse este proyecto, tiende a reproducir un sistema de dominación, sustentado en una racionalidad tecnocrática-deshumanizante –que permea toda nuestra vida–, lo que ha traído consecuencias catastróficas a nivel universal tanto para los seres humanos como para la naturaleza. Sin embargo, consideramos que el mundo de la vida, recurriendo a una infinidad de formas, tiene la capacidad de resistir a los embates hegemónicos de los sectores dominantes, tanto a nivel de las escuelas, como de la sociedad global.



Apéndice

DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE Y DEL CIUDADANO, DE 1789

Adoptada por la Asamblea Constituyente francesa del 20 al 26 de agosto de 1789, aceptada por el Rey de Francia el 5 de octubre de 1789.

Los representantes del pueblo francés, que han formado una Asamblea Nacional, considerando que la ignorancia, la negligencia o el desprecio de los derechos humanos son las únicas causas de calamidades públicas y de la corrupción de los gobiernos, han resuelto exponer en una declaración solemne estos derechos naturales, imprescriptibles e inalienables; para que, estando esta declaración continuamente presente en la mente de los miembros de la corporación social, puedan mostrarse siempre atentos a sus derechos y a sus deberes; para que los actos de los poderes legislativo y ejecutivo del gobierno, pudiendo ser confrontados en todo momento para los fines de las instituciones políticas, puedan ser más respetados, y también para que las aspiraciones futuras de los ciudadanos, al ser dirigidas por principios sencillos e incontestables, puedan tender siempre a mantener la Constitución y la felicidad general.

Por estas razones, la Asamblea Nacional, en presencia del Ser Supremo y con la esperanza de su bendición y favor, reconoce y declara los siguientes sagrados derechos del hombre y del ciudadano:

Art. 1. Los hombres han nacido, y continúan siendo, libres e iguales en cuanto a sus derechos. Por lo tanto, las distinciones civiles sólo podrán fundarse en la utilidad pública.

Art. 2. La finalidad de todas las asociaciones políticas es la protección de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre; y esos derechos son libertad, propiedad, seguridad y resistencia a la opresión.

Art. 3. La nación es esencialmente la fuente de toda soberanía; ningún individuo ni ninguna corporación pueden ser revestidos de autoridad alguna que no emane directamente de ella.

Art. 4. La libertad política consiste en poder hacer todo aquello que no cause perjuicio a los demás. El ejercicio de los derechos naturales de cada hombre, no tiene

otros límites que los necesarios para garantizar a cualquier otro hombre el libre ejercicio de los mismos derechos; y estos límites sólo pueden ser determinados por la ley.

Art. 5. La ley sólo debe prohibir las acciones que son perjudiciales a la sociedad. Lo que no está prohibido por la ley no debe ser estorbado. Nadie debe verse obligado a aquello que la ley no ordena.

Art. 6. La ley es expresión de la voluntad de la comunidad. Todos los ciudadanos tienen derecho a colaborar en su formación, sea personalmente, sea por medio de sus representantes. Debe ser igual para todos, sea para castigar o para premiar; y siendo todos iguales ante ella, todos son igualmente elegibles para todos los honores, colocaciones y empleos, conforme a sus distintas capacidades, sin ninguna otra distinción que la creada por sus virtudes y conocimientos.

Art. 7. Ningún hombre puede ser acusado, arrestado y mantenido en confinamiento, excepto en los casos determinados por la ley, y de acuerdo con las formas por ésta prescritas. Todo aquel que promueva, solicite, ejecute o haga que sean ejecutadas órdenes arbitrarias, debe ser castigado, y todo ciudadano requerido o aprehendido por virtud de la ley debe obedecer inmediatamente, y se hace culpable si ofrece resistencia.

Art. 8. La ley no debe imponer otras penas que aquellas que son evidentemente necesarias; y nadie debe ser castigado sino en virtud de una ley promulgada con anterioridad a la ofensa y legalmente aplicada.

Art. 9. Todo hombre es considerado inocente hasta que ha sido convicto. Por lo tanto, siempre que su detención se haga indispensable, se ha de evitar por la ley cualquier rigor mayor del indispensable para asegurar su persona.

Art. 10. Ningún hombre debe ser molestado por razón de sus opiniones, ni aun por sus ideas religiosas, siempre que al manifestarlas no se causen trastornos del orden público establecido por la ley.

Art. 11. Puesto que la comunicación sin trabas de los pensamientos y opiniones es uno de los más valiosos derechos del hombre, todo ciudadano puede hablar, escribir y publicar libremente, teniendo en cuenta que es responsable de los abusos de esta libertad en los casos determinados por la ley.

Art. 12. Siendo necesaria una fuerza pública para dar protección a los derechos del hombre y del ciudadano, se constituirá esta fuerza en beneficio de la comunidad, y no para el provecho particular de las personas por quienes está constituida.

Art. 13. Siendo necesaria, para sostener la fuerza pública y subvenir a los demás gastos del gobierno, una contribución común, ésta debe ser distribuida equitativamente entre los miembros de la comunidad, de acuerdo con sus facultades.

Art. 14. Los ciudadanos tienen el derecho de comprobar por sí mismos o a través de sus representantes, la necesidad de las contribuciones públicas, de aceptar libremente, de observar el uso que se le darán, determinar la cuota, la base tributaria, la forma de recaudar, y la duración.

Art. 15. Toda comunidad tiene derecho a pedir a todos sus agentes cuentas de su conducta.

Art. 16. Toda comunidad en la que no esté estipulada la separación de poderes y la seguridad de derechos necesita una Constitución.

Art. 17. Siendo inviolable y sagrado el derecho de propiedad, nadie deberá ser privado de él, excepto en los casos de necesidad pública evidente, legalmente comprobada, y en condiciones de una indemnización previa y justa.

Bibliografía

- Alcántara Santuario, Armando *et al.* (coords.), *Democracia y desarrollo en el fin de siglo*, Siglo XXI, México, 1998.
- Althusser, Louis *et al.*, "Ideología y aparatos ideológicos de Estado (apuntes para una investigación)", en *Revista Mexicana de Ciencia Política*, año XX, núm. 78, octubre-diciembre, UNAM, México, 1976.
- , *Lettres sur le Capital*, Sociales, París, 1970.
- , *Philosophie et philosophie spontanée des savants*, Maspero, París, 1974.
- , *Positions*, Sociales, París, 1976.
- Apple, Michael, *Educación y poder*, Paidós, Barcelona, 1997.
- Assoun, Paul Lauren, *La Escuela de Frankfurt*, Publicaciones Cruz, México, 1991.
- Ayuste, Ana *et al.*, *Planteamientos de la pedagogía crítica*, Graó, Barcelona, 1999.
- Basil, Bernstein, "Códigos elaborados y restringidos: sus orígenes sociales y consecuencias", en G. Alfred Smith (comp.), *Comunicación y cultura*, Nueva Visión, Argentina, 1977.
- Baudelot, Christian y Roger Establet, *La escuela capitalista en Francia*, Siglo XXI, Madrid, 1976.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1995.
- Berman, Marshall, *Todo lo sólido se desvanece en el aire, la experiencia de la modernidad*, Siglo XXI, México, 1998.
- Bórquez, Rodolfo, "La audiencia es el mensaje", en revista *Etcétera*, núm. 10, agosto, Análisis, Ediciones y Cultura, México, 2001.
- , "La construcción del tipo ideal", en revista *Rena-cimiento*, año II, núm. 9, Universidad Pedagógica Nacional, Acapulco, s. a.
- Bourdieu Pierre *et al.*, *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI, México, 1990.
- , *Sociología y cultura*, Grijalbo, México, 1990.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron, *La reproduction, élément pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, París, 1970.
- , *Los estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona, 1973.
- Bowles, S. y H. Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, Madrid, 1981.

- Broccoli, Angelo, *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, Nueva Imagen, México, 1987.
- Cansino Ortiz, César, "Gianni Vattimo y la postmodernidad (el camino de Nietzsche y Heidegger)", en revista *Topodrillo*, núm. 3, otoño, UAM-Iztapalapa, México, 1988.
- Cassirer, Ernest, *La filosofía de la Ilustración*, Fondo de Cultura Económica, México, 1984.
- Castells, Manuel et al., *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Paidós, México, 1994.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, "Evaluación de la educación Media Superior. Factores que inciden en los resultados", en revista *Este país, tendencias y opiniones*, núm. 150, DOPSA, septiembre, México, 2003.
- Cisneros, Isidro H., *Los recorridos de la tolerancia. ¿Debemos ser tolerantes con los intolerantes?*, Océano, México, 2000.
- Comenio, Juan Amós, *Didáctica magna*, Porrúa, México, 1998.
- Dubiel, Helmut, *La Teoría Crítica: ayer y hoy*, UNAM-Plaza y Valdés, México, 2000.
- Durkheim, Emilio, *Educación y sociología*, Linotipo, Bogotá, 1979.
- Eco, Umberto, *Apocalípticos e integrados*, Lumen, España, 1990.
- Foster, Hal, *La postmodernidad*, Kairós, Barcelona, 1985.
- Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación?*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.
- _____, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.
- _____, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1975.
- _____, *Política y educación*, Siglo XXI, México, 1999.
- Friedman, George, *La filosofía política de la Escuela de Frankfurt*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986.
- Gadamer, H. G., *La razón en la época de la ciencia*, Alfa, Barcelona, 1981.
- Gadotti, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo XXI, Madrid, 1998.
- Giddens, Anthony et al., *La teoría social hoy*, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, y Alianza Editorial, México, 1991.
- Giroux, Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI, México, 1998.
- _____, *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI, UNAM, México, 1997.
- Gramsci, Antonio, *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1971.
- _____, *La cuestión meridional*, Reuniti, Barcelona, 1966.
- _____, *Maquiavelo y Lenin. Notas para una teoría política marxista*, selección de Osvaldo Fernández, Diógenes, México, 1973.
- Gruppi, Luciano, *El concepto de hegemonía en Gramsci*, Cultura Popular, México, 1978.
- Gurza Lavalle, Adrián, "El programa de investigación de Jürgen Habermas", en revista *Metapolítica*, vol. 3, núm. 9, CEP COM, enero-marzo, México, 1999.
- Habermas, Jürgen, *El discurso filosófico de la modernidad*, Taurus, Argentina, 1989.
- _____, *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático en términos de teoría del discurso*, Trotta, Madrid, 1998.
- _____, *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*, Gustavo Gili, México, 1986.
- _____, *La reconstrucción del materialismo histórico*, Taurus, España, 1992.
- _____, *Moralidad ética y política: propuestas y críticas*, Alianza, México, 1993.
- _____, *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Amorrortu, Buenos Aires, 1975.
- _____, *Teoría de la acción comunicativa*, t. I, *Racionalidad de la acción y racionalidad social*, t. II, *Crítica de la razón funcionalista*, Taurus, Madrid, 1988.
- Hobbes, Thomas, *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, Fondo de Cultura Económica, México, 1984.

- Horkheimer, Max, *Teoría tradicional y teoría crítica*, Paidós, Barcelona, 2000.
- Horkheimer, Max y Theodor W. Adorno, *Dialéctica del iluminismo*, Sudamericana, Buenos Aires, 1997.
- Hoyos Medina, Carlos Ángel et al., *Epistemología y objeto pedagógico, ¿Es la pedagogía una ciencia?*, UNAM, CESU, P y V, México, 1997.
- Larroyo, Francisco, *Diccionario de pedagogía y ciencias de la educación*, Porrúa, México, 1985.
- Lenin, Vladimir Ilich, *¿Qué hacer?*, en *Obras escogidas*, t. I, Progreso, Moscú, 1961.
- _____, *Dos tácticas de la social democracia en la revolución democrática*, en *Obras escogidas*, t. I, Progreso, Moscú, 1961.
- Leonetti, Alfonso, *Notes sur Gramsci*, Argalia, París, 1970.
- Limoneiro, Miriam, *La ideología dominante*, Siglo XXI, México, 1975.
- Lukács, Georg, *Historia y conciencia de clase*, Grijalbo, México, 1969.
- Luzuriaga, Lorenzo, *Pedagogía*, Losada, Buenos Aires, 1991.
- Marcuse, Herbert, *El hombre unidimensional*, Planeta-DeAgostini, Barcelona, 1995.
- Marx, Karl, *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*, en Karl Marx y Federico Engels, *Obras escogidas*, t. I, Progreso, Moscú, 1976.
- _____, *La lucha de clases en Francia*, en Karl Marx y Federico Engels, *Obras escogidas*, t. I, Progreso, Moscú, 1976.
- _____, *Lettres sur le capital*, Sociales, París, 1970.
- _____, *Manuscritos de economía y filosofía de 1844*, Alianza, Madrid, 1985.
- Marx, Karl y Federico Engels, *El manifiesto comunista*, en *Obras escogidas*, t. I, Progreso, Moscú, 1976.
- Mattelart, Armand, *La invención de la comunicación*, Siglo XXI, México, 1995.
- McCarthy, Thomas, *La teoría crítica de Jürgen Habermas*, Tecnos, Madrid, 1995.
- McLaren, Peter, *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Siglo XXI, México, 1998.
- Montesquieu, Charles de Secondat, *Del espíritu de las leyes*, Porrúa, México, 1985.
- Nassif, Ricardo, *Pedagogía general*, Kapelus, Buenos Aires, 1980.
- Nietzsche, Friedrich, *Así hablaba Zaratustra, un libro para todos y para nadie*, Gómez-Gómez Hnos., México, 1975.
- _____, *El anticristo*, Gómez-Gómez Hnos., México, 1975.
- _____, *Más allá del bien y del mal*, Editores Mexicanos Unidos, México, 1986.
- Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1995.
- Palacios, Jesús, *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Lai, Barcelona, 1984.
- Palti, Elías, "Los funerales de Patroclo y la sentencia de Habermas. A propósito de facticidad y validez", en revista *Metapolítica*, vol. 5, núm. 19, julio-septiembre, CEPCOM, México, 2001.
- Portelli, Hugues, *Gramsci y el bloque histórico*, Siglo XXI, México, 1982.
- Ritzer, George, *Teoría Sociológica Contemporánea*, McGraw-Hill, México, 1994.
- Rodríguez Ibáñez, José Enrique, *Teoría crítica y sociología*, Siglo XXI, España, 1978.
- Rousseau, Jean-Jacques, *Discurso sobre las ciencias y las artes*, en *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos*, Tecnos, Madrid, 1998.
- _____, *El contrato social*, UNAM, México, 1978.
- _____, *Emilio o de la educación*, Alianza, Madrid, 1990.
- Sabine, George, *Historia de la teoría política*, Fondo de Cultura Económica, México, 1984.

- Saussure, Ferdinand de, *Curso de lingüística general*, Nuevomar, México, 1982.
- Secretaría de Gobernación, "Conociendo a los ciudadanos mexicanos. Principales resultados 2003. Segunda encuesta nacional sobre cultura política y prácticas ciudadanas de la SEGOB", en suplemento revista *Este país, tendencias y opiniones*, núm. 150, DOPSA, septiembre, México, 2003.
- Tedesco, Juan Carlos, *Concepto de sociología en la educación*, América Latina, Buenos Aires, 1991.
- Tocqueville, Alexis de, *De la démocratie en Amérique*, Flammarion, París, 1981.
- , *Recuerdos de la revolución de 1848*, Nacional, Madrid, 1984.
- Touraine, Alain, *Crítica de la modernidad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.
- , *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.
- Villalpando, José Manuel, *Didáctica de la pedagogía*, Porrúa, México, 1977.
- Wagner, Peter, *Sociología de la modernidad*, Herder, Barcelona, 1997.
- Walsh, W. H., *Introducción a la filosofía de la historia*, Siglo XX, México, 1991.
- Weber, Max, *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1984.
- , *Ensayos sobre sociología de la religión*, Taurus, Madrid, 1968.
- , *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Premia Editora, La Red de Jonás, México, 1984.
- Williams, Raymond, *Sociología de la cultura*, Paidós, Barcelona, 1994.
- Willis, Paul, *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal, Madrid, 1988.
- Woldenberg, José, "Consolidación democrática y cultura política", en revista *Etcétera*, núm. 25, México, septiembre de 2002.
- Wolf, Mauro, *Investigación de la comunicación de masas, crítica y perspectivas*, Paidós, México, 1994.

Índice onomástico

- Adorno, T. W., 32, 58-60, 66-68, 80
Allende, S., 145
Althusser, L., 111-115, 141, 158
Apple, M., 55, 144, 153, 157-164
Arato, A., 72, 82, 105
Arendt, H., 82, 105
Assoun, P. L., 55-56, 59
Ayuste, A., 104, 150
- Bachelard, G., 112, 118
Bacon, F., 20, 84
Barthes, R., 137, 141-142
Baudelaire, Ch., 51
Baudelot, Ch., 112, 123-126, 158, 167
Beck, U., 82, 105
Benjamin, W., 59
Berger, P., 130, 141
Berman, M., 40
Bernstein, B., 103, 117, 129-133, 144, 158
Blum, E., 85
Borkenau, F., 59
Bórquez, R., 141, 171
Bourdieu, P., 116-123, 130, 140, 143, 158, 167
Bowles, S., 117, 126-129, 144, 158
Broccolli, A., 110
- Cansino Ortiz, C., 69
Cassirer, E., 42
Castells, M., 177
Castoriadis, 140
Chrisman, O., 85
Cisneros, I. H., 26
Claparède, 97
Cohen, J., 72, 82, 105
Cohn, J., 90
Comenio, J. A., 84, 86, 93, 95-97, 99
Comte, A., 64, 97
Condorcet, 28-29
Copérnico, N., 19
Cromwell, O., 22
- Descartes, R., 21
Dewey, 95, 97
Dilthey, W., 90, 140
Dubiel, H., 32, 80
Durkheim, E., 88-89, 98, 116
- Eco, U., 51
Engels, F., 38-39, 114
Establet, R., 112, 123-126, 158, 167
- Fernández, O., 109
Fichte, J. G., 95
Foster, H., 15
Foucault, M., 137-138
- Frei, E., 145
Freire, P., 117, 144-153, 173
Freud, S., 41, 64, 136, 169
Friedman, G., 51, 60, 63
Fröbel, F., 84, 86
Fromm, E., 59-60
- Gadamer, H. G., 100, 137
Galileo Galilei, 19-20
Gerlach, K. A., 55, 59
Giddens, A., 32, 82, 105, 136, 139-140, 167
Gintis, H., 117, 126-129, 144, 158
Giroux, H., 55, 117, 144, 153, 157, 164-180
Goulart, J., 145
Gramsci, A., 106-111, 141, 158, 164, 167
Grossmann, H., 56, 59
Grunberg, C., 55
Gruppi, L., 107-108
Gurland, A., 67
Gurza Lavalle, A., 71, 74-75, 78
Gutenberg, J., 13
- Habermas, J., 14-15, 32, 67-80, 82, 104, 140, 171
Hall, S., 141
Harvey, W., 19
Hegel, F., 15, 40, 57, 99

- Heidegger, M., 75, 136, 140
 Heráclito, 50
 Herbart, J., 84-86, 94-95
 Herrera, M., 77
 Hesse, H., 139
 Hobbes, T., 22-24, 34
 Hoggart, R., 141
 Hooke, R., 19
 Horkheimer, M., 32, 56, 58-60, 64, 66-68, 80
 Hoyos Medina, C. A., 94-96, 98
 Hubert, R., 91
 Hume, D., 21

 Janssen, Z., 19

 Kallos, 158
 Kant, I., 15, 18, 21, 27, 29, 96, 99
 Kaomarovsky, M., 59
 Kepler, J., 19-20
 Kirchheimer, O., 59
 Korsch, 55
 Kracauer, S., 59
 Kuhn, 139

 La Bruyère, 21
 Lacan, 137
 Lakatos, 139
 Larroyo, F., 85
 Le Prestre, S., 18
 Leeuwenhoek, A. van, 19
 Lenin, V. I., 40, 108
 Leonetti, A., 106
 Levy-Strauss, C., 136-137
 Limoneiro, M., 99
 Locke, J., 20, 23-24, 36, 84, 86
 Louvois, F. M., 17
 Lowenthal, L., 59
 Luckmann, T., 130, 141
 Luhmann, 98
 Lukács, G., 55, 61-62, 141
 Lundgren, 158
 Lutero, M., 14
 Luzuriaga, L., 86-87, 95

 Malpighi, M., 19
 Maquiavelo, N., 57
 Marcuse, H., 32, 58-59, 65-66, 68
 Marx, K., 15, 32, 37-42, 58, 61-64, 70-71, 99, 103, 105, 107, 111-112, 114, 116-117, 169
 Mattelart, A., 17
 McCarthy, T., 100
 McLaren, P., 55, 105, 148, 159
 Mead, G. H., 129, 141
 Montesquieu, Ch. de Secon-dat, 25-26, 35
 Mora, G. de la, 84
 Muñoz, J., 64

 Nassif, R., 83, 85, 87, 89-91
 Negt, O., 67
 Newmann, F., 59
 Newton, I., 20, 27
 Nielsen, T. H., 77
 Nietzsche, F., 41, 47-51, 57, 136

 Oberti, A., 106
 Offe, C., 67, 82
 Ornelas, C., 124

 Palacios, J., 124
 Parsons, 76, 98
 Passeron, J. C., 119, 121, 123, 130, 143, 167
 Pestalozzi, J., 84, 86, 95, 97
 Piaget, J., 84
 Platón, 48, 50
 Pollock, F., 55-56
 Portelli, H., 108, 111

 Ricoeur, 140
 Ritzer, G., 61
 Robespierre, 35
 Rödel, 82, 105
 Rodríguez Ibáñez, J. E., 54
 Rousseau, J. J., 21, 23-26, 36, 84


 Sabine, G., 33
 Saussure, F. de, 136-137, 141
 Schopenhauer, 48
 Schutz, A., 75, 130, 140
 Simmel, 62
 Smith, A., 21
 Spencer, 64
 Sternheim, A., 59
 Suzuriaga, L., 95

 Taylor, 18
 Tedesco, J. C., 132
 Thompson, E. P., 141
 Tocqueville, A., 36-37
 Tolomeo, 31
 Toulmin, 139
 Touraine, A., 32, 35-36, 40, 53, 82, 105, 140
 Turgot, 33
 Turner, J. H., 139-140

 Vico, G., 27
 Villalpando, J. M., 86
 Voloshinov, 142
 Voltaire, F. M. Arouet, llamado, 26, 35

 Wagner, R., 48
 Weber, M., 14-15, 42-47, 54, 62, 65, 75, 105, 116-117, 141, 162
 Weil, F. J., 55-56
 Wellmer, A., 68
 Whitty, 158
 Williams, R., 141
 Willis, P., 144, 153-158, 167-168
 Wittfogel, K. A., 55-56
 Wolff, Ch., 27
 Wolf, M., 141

 Young, 158
 Yung, R., 55



Índice analítico

- Absolutismo, 18
- Acción
- afectiva, 44
 - análisis de la, 43
 - comunicativa, 70, 74, 76, 78-80
 - teoría de la, 74-75
- definición, 43
- dramatúrgica, 76
- estratégica, 70
- instrumental, 70
- pedagógica, 119-121
- racional intencional, 70
- regulada por normas, 76
- social
- racional con arreglo a fines, 43
 - teoría general de la, 80
- teleológica, 76
- tradicional, 44
- Activismo, 150
- Acto educativo, 90
- Acumulación capitalista, 38
- Alfabetización, 145
- y educación liberadora, 146-149
- América, descubrimiento de, 14, 16
- Antiestructuralismo semiótico, 141
- Aparato(s)
- escolar capitalista, 126
 - ideológicos del Estado, 114-115
 - represivos del Estado, 113
- Aprendizaje, psicología del, 165
- Arbitrariedad cultural, 120-122
- Autoeducación, 88, 90-91
- Autonomía, 91
- Barbarie humana, 60
- Birmingham
- Escuela de, 140-142
 - Universidad de, 153
- Burguesía, 17-18, 22, 38-40, 127
- ascenso económico de la, 16
 - mercantil, 16
- Calculabilidad, 45
- Capital cultural, 122
- formas del, 122-123
- Capitalismo, 17, 29, 42, 45-46, 61, 71, 99
- crisis del, 64
 - crítica al, 38-42
 - del estado de bienestar y posindustrial, 80
 - global, 80
 - industrial, 66, 80
 - nacimiento del, 18
 - tardío burocrático, 80
- Carta Magna*, 22
- Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de Birmingham, 141, 153
- Ciencia e Ilustración, 18
- Círculos de cultura, 147
- Codificación, técnica de, 146
- Código(s)
- civil francés*, 17
 - general austriaco*, 17
 - lingüístico
 - elaborado, 131-133
 - restringido, 131-133
- "Colegas", resistencia de los, 153-157
- Compañía de Jesús, 93
- Comprensión, 139
- comunicativa, 70
 - concepto de, 136
- Conciencia crítica, 149
- Conocimiento
- educativo, 129
 - significativo, 163
 - teoría del, 130
- Consumo y neoliberalis-

- mo, 160
- Contrarreforma, pedagogía durante la, 93-94
- Contrato, 23, 25
bilateral, 24
social, 24
- Coraje cívico, 176
- Corriente crítica, 32
- Corveas*, sistema de, 17
- Crítica(s)
a la cultura de masas, 66-67
a la idea de progreso y Rousseau, 33-36
a la modernidad, 32, 34, 162
primeras, 31-51
a la razón moderna, 47-51
a la sociedad racional moderna, 42-47, 65-66
a la sociología burguesa, 64
al capitalismo, 38-42
al empirismo lógico-filosófico, 138-142
al marxismo, 63-64
al positivismo, 61-63
liberal de Alexis de Tocqueville, 36-37
moral, 21
política, 22, 72
racional, 21, 34, 72
religiosa, 21
y propuesta crítica de Giroux, 164-180
- Cultura, 65, 141-142
"chatarra", 178
círculos de, 147
cívica en las escuelas, 178
como proceso social, 168
contraescolar, 154-156
de los grupos dominantes, 144
de masas, 51
crítica a la, 66-67
definición, 148
del silencio, 151
democrática, 179
dominante, 19, 126, 157, 165
politización de la, 175
Popular, movimiento de, 144
posmoderna, 177
producción y reproducción de, 153
proletaria o popular, 126
significado de la, 142
y clase social, 167
y fábrica, 155
y poder, 167
- Cultural Studies, 141-142
- Currículo, 129, 148, 162
collection, 130
integrado, 130
oculto, 172-173
tipos de, 130
- Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, 27, 187-188
- Deísmo, 21
- Derecho
general prusiano, 17
Natural, 23, 41
- Descubrimiento de América, 14, 16
- Dialéctica, 101
- Dictadura del proletariado, 108
- Didáctica y pedagogía, 84
- Dirección
cultural y hegemonía, 108-110
ideológica de la sociedad, 108
- Discurso pedagógico, teoría del, 104
- Dominación, 167
función legitimadora de la, y el sistema escolar, 121-123
- Economía política, 37
- Economicismo, 112
- Edad moderna o modernidad, 13-29
- Educación
acercamiento al concepto de, 88-89
bancaria, 150-152
características sustantivas de la, 92-93
ciudadana
modelo de, aplicación práctica del, 177-180
teoría radical de la, 171-177
como actividad intencional, 90
como proceso general, 90-91
definición, 87-88, 90
del sistema capitalista, 144
dialógica, 150-152
distintos sentidos del concepto de, 89-91
en la Edad Media, 89
escolarizada, 89
extraescolar, 89
formal, 88
liberadora, 144-153
y alfabetización, 146-149
objeto de la, 95, 97
para el empleo, 160
pensamiento teórico de Gramsci y su vinculación con la, 106
primitiva espontánea, 88-89
privada, 160
sistemática, 90
sistematizada-organizada, 88
tradicional, 87
y pedagogía, 83-88
- Emancipación y escolarización, 170
- Empirismo, 18, 27, 84
lógico-filosófico, críticas al, 138-142

- Enciclopedia, 26-27
- Enfoque comunicativo de la resistencia, 103-104, 133
- Epistemología, 98, 100
- Escolarización
teoría de la, 166
y emancipación, 170
- Escuela(s)
al servicio del modelo neoliberal, 159-163
capitalista, 126
como esfera pública, 177
como lugar de resistencia, 164
contenido curricular de las, 148
cultura cívica en las, 178
de Birmingham, 142
de Frankfurt, 31, 53-82, 105, 162, 167, 169
antecedentes de la, 55-67
segunda generación de la, 67-80, 104
tercera generación de la, 80-82, 104
función reproductora de la, 119-120
militante, 133
para el trabajo, 160
privadas, 160
única, 124-126
violencia simbólica en la, 119
y la trasmisión ideológica, 115
y los procesos de reproducción, 158-159
- Esfera pública, 72, 74-75, 79, 177
radical, 171, 176
- Espíritu
apolíneo, 48
dionisiaco, 48, 50
- Estado, aparatos represivos e ideológicos del, 114-115
- Estalinismo, 36
- Estructuración, teoría de la, 140
- Estructuralismo, 103, 118, 129, 136
lingüístico, 141
y posestructuralismo, 136-138
- Estructuras mentales, 116-117
- Eterno retorno, 50
- Ética del discurso, 70, 79-80
- Etnometodología, 140
- Evaluación, 129
- Explicación, concepto de, 136, 139
- Fascismo, 36
- Fenomenología, 139-140
- Fetichización de la mercancía, 62
- Filosofía política, 37
- Fines pedagógicos, 84-85
- Formación, 91
- Frankfurt, escuela de, 31, 53-82, 105, 162, 169
antecedentes de la, 55-67
segunda generación de la, 67-80, 104
tercera generación de la, 80-82, 104
- Función
legitimadora de la dominación y el sistema escolar, 121-123
reproductora de la escuela, 119-120
- Funcionalismo, 98, 116-117, 129
estructuralista, 165
clásico, 135
- Globalización, 81, 99, 178
- Habermas, programa de investigación de, 69-71
principales problemas abordados por el, 74-80
reconstrucción del, 71-74
- Habitus*, 117, 122-123, 143
- Hegemonía, 107
proletaria, 108
y dirección cultural, 108-110
- Hermenéutica, 140
crítica, 101
- Heteroeducación, 88, 90
- Historia
continua, 138
estudio de la, 13
modelo racional de la, 27
- Hombre, concepto de, 149-150
- Idealismo romántico, 85
- Ideología de la reproducción, el papel de la, 113-115
- Iluminismo, 15, 19, 96
- Ilustración, 14, 42, 46, 49, 84
alemana, 27
antecedentes generales de la, 16-18
pensadores destacados de la, 20-29
y la ciencia, 18-20
y modernidad, 15
- Imprenta, invención de la, 13-14
- Independencia de Estados Unidos, 14
- Industria
cultural, 58, 66-67, 80, 167
del entretenimiento, 58
- Instituto
de Acción Cultural, 145
de Investigaciones Sociales, 31, 55-56
Federal Electoral, 178-179

- Instrucción, momentos de la, 91
- Interaccionismo, 129, 166
simbólico, 140
social, 141
- Intercambio lingüístico, 132
- Jacobinos, 35
- Legitimidad, 75
teoría de la, 80
- Lenguaje, 137
- Liberalismo burgués, 64
- Lingüística estructural, 142
- Marxismo, 56, 103, 106, 111, 118, 129, 142, 170
crítica al, 63-64
- Materialismo histórico, reconstrucción del, 69
- Mecanicismo, estructuralista, 143
- Mediación, 118
- Medios pedagógicos, 84-85
- Método
de alfabetización, 146
fases del, 147
dialéctico, 103
etnográfico, 153
- Mitos, 136
- Modelo(s)
de educación ciudadana, aplicación práctica del, 177-180
de extracción, 87
de la pedagogía crítica, 32
comunicativo-radical, 177
directivo, 87
económico burgués, 17
estructural funcionalista, 157
neoliberal
características del, 160
la escuela al servicio del, 159-163
racional de la historia, 27
reproduccionista, 103-105, 144, 157
crítico, aplicación práctica del, 115-117
- Modernidad, 13-29
crisis de la, 58
críticas a la, 32, 34, 162
declive de la, 69
definición, 14
e Ilustración, 15
inicio de la, 14
objetivo supremo de la, 32
primer acercamiento a la, 13-15
primeras críticas a la, 31-51
principal rasgo de la, 14
según Marx, 40
y pedagogía, 95-97
- Modernización
capitalista, 77
económica, 38
- Mundo de la vida, 75-78, 164
- Nazismo, 36
- Neoliberalismo, 159-163
- Neopositivismo, 141
- Nihilismo, 48
- Objetivismo, 98, 100
- Pansofía, 84
- Pantodidáctica, 99
- Paradigma
estructuralista, 103
reproduccionista, 138
sistémico parsoniano, 165
- Pedagogía
como disciplina desde una visión crítica, 93-101
crítica, 99, 103-133, 177
modelos de la, 32
principales corrientes actuales de la, 103-106
segunda, clima en que se genera la, 135-142
versión comunicativa y de la resistencia radical de la, 135-180
- durante la Edad Media, 84
en la Contrarreforma, 93-94
en la Reforma, 93-94
fines de la, 84-85
objeto de estudio de la, 83-101
origen de la, 83
radical, 169, 171
fundamento de la, 167-171
raíz de la, 93
y didáctica, 84
y educación, 83-88
y modernidad, 95-97
y teoría del conocimiento a partir de una visión crítica, 97-101
- Pensadores destacados de la Ilustración, 20-29
- Pensamiento
científico, 14, 43
crítico, 31, 66
relacional de Bourdieu, 118-119
renovación del, de Freire, 152-153
tecnocrático, 65
teórico de Gramsci y su vinculación con la educación, 106-108
- Plan Nacional de Alfabetización de Adultos, 145
- Plusvalía, 38, 127
- Poder
arbitrario, 120
económico, 157, 162
y cultura, 167
y la resistencia, 157-164
- Posestructuralismo y es-
tructuralismo, 136-138
- Positivismo, 98
crítica al, 61-63

- Praxis, teoría de la, 140
- Predictibilidad, 45
- Primaria-profesional, redes escolares, 125-126
- Proceso educativo general, etapas del, 90-91
- Proletariado, 39-41, 57-58, 63-64, 110
- dictadura del, 108
- Programa de investigación de Habermas, 69-71
- principales problemas abordados por el, 74-80
- reconstrucción del, 71-74
- Psicología
- del aprendizaje, 165
- profunda, 169
- Publicidad
- burguesa, 72
- literaria, 72
- representativa, 72
- Racionalidad, 43-44, 96
- burocrática, 46-47
- capitalista, 46
- científica, 100
- con arreglo a fines y a valores, 43
- emancipatoria, 174-177
- formal, 45, 65
- hermenéutica, 172-174
- interna, 64
- intersubjetiva, 79
- moderna, crisis de la, 58
- modos de, 171
- objetiva, 44-45
- política, 44
- práctica, 44
- racional formal, 44
- sustantiva, 44, 65, 76
- técnica, 66, 171-172
- teórica, 44
- Racionalismo, 18
- cartesiano, 96
- occidental, 42
- Racionalización, 43-44, 65
- de la sociedad, 47
- Razón
- científica, 34
- comunicativa, 79
- iluminista, 69
- ilustrada, 33, 69
- moderna, crítica a la, 7-51
- rehabilitación comunicativa de la, 78
- subjetiva, 69
- Redes escolares, las dos, 124-126, 143
- primaria-profesional, 125-126
- secundaria-superior, 125-126
- Reducción, técnica de, 146
- Reforma protestante, 14, 27, 64
- pedagogía durante la, 93-94
- Rehabilitación comunicativa de la razón, 78
- Reificación, 62
- Renacimiento, 14, 18
- Reproducción
- cultural, 153
- de la sociedad, 112-113
- ideología de la, el papel de la, 113-115
- procesos de, y la escuela, 158-159
- social, 143, 157, 159
- y cultural y el sistema educativo, 129-133
- teoría de la, 111-115, 124, 126
- Republicanismo, 82
- Resistencia, 117, 167, 169-170
- de los "colegas", 153-157
- enfoque
- comunicativo de la, 104
- crítico comunicativo de la, 103, 133
- escuela como lugar de, 164
- radical, 135-180
- teoría de la, 168-169
- antecedentes de la, 143-144
- y el poder, 157-164
- Revolución
- Francesa, 14, 18, 24-27, 29, 35, 64
- época del terror durante la, 36
- Industrial, 28, 64
- Rousseau y la crítica a la idea de progreso, 33-36
- Secundaria-superior, redes escolares, 125-126
- Siglo de las Luces, 19, 96
- Significado y significante, 137
- Sistema
- educativo y la reproducción social y cultural, 129-133
- escolar
- análisis sobre el, 117-123
- y la función legitimadora de la dominación, 121-123
- Soberanía popular, 35-36
- Socialismo ortodoxo o real, 39, 41-42, 61, 80
- caída del, 80
- Sociedad
- cerrada, 146
- civil, 107, 109-111
- dirección ideológica de la, 108
- global, 166
- moderna, crítica a la, 65-66
- política, 108, 111
- racional moderna, crítica a la, 42-47
- racionalización de la, 47
- reproducción de la, 112-113

- teoría general de la, 80
- Sociología
 - burguesa, crítica a la, 64
 - comprehensiva, 129, 141
 - crítica, 166, 173, 175
 - educativa, nueva, 166
 - vertiente fenomenológica de la, 166
- Sujeto, 140
- descentrado, 136
- Superhombre, 49-51
- Técnicas de reducción y codificación, 146
- Tecnología humana, reducción paulatina de la, 45
- Teísmo, 26
- Teoría(s)
 - conservadoras, 164
 - crítica, 55-60, 140, 153
 - en la actualidad, 53-55
 - origen de la, 53-82
 - principales críticas que formula la, 60-67
 - raíces de la, 31-51
 - de la acción comunicativa, 79
 - de la conciencia, 169
 - de la escolarización, 166
 - de la estructuración, 140
 - de la legitimidad, 80
 - de la praxis, 140
 - de la psicología profunda, 169
 - de la reproducción, 111-115, 124, 126
 - de la resistencia, 168-169
 - antecedentes de la, 143-144
 - de la acción comunicativa, 74-75
 - de las dos redes escolares, 124-126, 143
 - de los campos, 117
 - del conocimiento, 130
 - y pedagogía a partir de una visión crítica, 97-101
 - del discurso pedagógico, 104
 - general
 - de la acción social, 80
 - de la sociedad, 80
 - geocéntrica, 31
 - liberales, 164
 - política, 175
 - radical de la educación
 - ciudadana, 171-177
 - reproduccionista, 135, 166
 - sistémica de Parsons, 76
 - social, 139
 - crítica, 105, 167
 - radical, 176
 - tradicional, 164-165
 - Tercera vía, 82
 - Tesis sociolingüísticas, 130
 - Tolerancia, 179
 - Trabajo en serie o en cadena, 162
 - Universidad de Birmingham, 153
 - Valor
 - de cambio, 61
 - de uso, 61
 - Verbalismo, 150
 - Versión comunicativa de la pedagogía crítica, 135-180
 - Vigilancia epistemológica, 118
 - Violencia simbólica, 121
 - en la escuela, 119
 - Voluntad de poder, 49-51
 - Zweckrationalität*, 46

PEDAGOGÍA CRÍTICA

Rodolfo Bórquez Bustos

En esta obra se muestra que, metodológicamente, la teoría crítica y la pedagogía crítica funcionan de manera multidisciplinaria: es decir, conjugan diversas tradiciones teóricas que tienen como fin último la construcción de un paradigma que cuestione los aspectos conservadores de la modernidad y que, al mismo tiempo, recupere los aspectos liberadores y progresistas de ésta.

Para los pedagogos críticos radicales, educar no es instruir "parcialmente", como lo sostienen las corrientes positivistas, sino que el fin último es politizar los procesos educativos, es decir, que el educando logre convertirse en educador de sí mismo y que al mismo tiempo tome conciencia de que la lucha que libra en la escuela por su emancipación debe estar unida a la lucha por la emancipación de todos los oprimidos que se encuentran insertos en la sociedad global.

En general, este libro describe las principales características de la modernidad, la crítica que hace la teoría social crítica de esta época histórica, y la vinculación que existe entre este paradigma y la pedagogía crítica.

Contenido

- La modernidad
- Las primeras críticas a la modernidad y las raíces de la Teoría Crítica
- La Escuela de Frankfurt y el origen de la Teoría Crítica
- La pedagogía crítica
- La versión comunicativa y de la resistencia radical de la pedagogía crítica



 **TRILLAS**
Tienda en línea
www.etrillas.com.mx
La mejor forma de comprar

ISBN 978-968-24-7596-2



9 789682 475962