

LA ESCUELA EN EL ESCENARIO DISCURSIVO CRÍTICO CONTEMPORÁNEO

doi: 10.4025/imagenseduc.v2i2.17403

Joni Ramón Ocaño de la Fuente*

* Universidade ORT Uruguay. joniocano@gmail.com.

Resumen

El pensamiento crítico se ha diversificado y complejizado con la “entrada en escena”, en los últimos años, de planteamientos posestructuralistas o posmodernos que comparten espacios discursivos en el ámbito académico con las perspectivas de cuño marxista y neomarxista típicamente modernas. Tal vez pueda resultar útil revisar el itinerario de la crítica contemporánea desde su origen moderno, de inspiración netamente marxiana, hasta el actual escenario en el que convergen variadas perspectivas. ¿Qué valoraciones recibe la escuela en las distintas expresiones de la crítica en ese trayecto? Este artículo pretende abordar esta cuestión distinguiendo ciertas visiones más escépticas de la escuela de aquéllas que le han dado un renovado impulso. Todas ellas, a su modo, han aportado elementos conceptuales que permiten la construcción de discursos alternativos sobre la educación escolar de las sociedades contemporáneas, alejados de los planteamientos ingenuos y apoloéticos de la ortodoxia dominante.

Palabras clave: Pensamiento crítico. Educación. Política. Capitalismo.

Resumo: A escola no cenário discursivo crítico contemporâneo. O pensamento crítico tem se diversificado e tornado ainda mais complexo com a “entrada em cena”, nos últimos anos, de questionamentos pós-estruturalistas que compartilham espaços discursivos no âmbito acadêmico com as perspectivas de cunho marxista e neomarxista tipicamente modernas. Talvez possa resultar útil revisar o itinerário da crítica contemporânea desde sua origem moderna, de inspiração puramente marxista, até o atual cenário em que convergem variadas perspectivas. Que valorizações recebe a escola nas distintas expressões da crítica nesse trajeto? Este artigo pretende abordar esta questão distinguindo certas versões mais céticas das escolas daquelas que tem-lhe dado um impulso renovador. Todas elas, a seu modo, tem proporcionado elementos conceituais que permitem a construção de discursos alternativos sobre a educação escolar das sociedades contemporâneas, apartados dos questionamentos ingênuos e apoloéticos da ortodoxia dominante.

Palavras-chave: Pensamento crítico. Educação. Política. Capitalismo.

Abstract: The school in the discursive critical-contemporary scenario. Critical thinking has been diversified due to the introduction of poststructuralist or postmodern formulations in recent years, which share the same speech space, in the academic field, as the typically modern Marxist and Neomarxist perspectives. Possibly, it could be useful to revise the contemporary criticism itinerary from its modern origin, which is clearly based on the Marxist theory, until the current scenario in which various perspectives converge. What values does the school receive in the different criticism expressions in such itinerary? This article longs to tackle this question, distinguishing certain more sceptic visions of school from those which have given it a renewed impulse. All of them, in some manner, have contributed conceptual elements which allow the construction of alternative speeches about institutionalised education in contemporary societies, far from the naive and apologetic formulation of the dominant orthodoxy.

Keywords: Critical Thinking. Education. Politics. Capitalism.

La escuela, el cambio de escenario y los referentes de la crítica¹

Las perspectivas críticas de la educación se han diversificado y complejizado con la “entrada en escena”, en los últimos años, de

¹ Palestra presentada en el XI SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO el 8 de mayo de 2012.

planteamientos posestructuralistas o posmodernos que comparten espacios discursivos en el ámbito académico con las clásicas perspectivas de cuño marxista y neomarxista. En ese escenario discursivo difícil de desenmarañar, la educación escolar recibe diferentes valoraciones. Tal vez pueda resultar útil revisar ese escenario complejo del pensamiento crítico contemporáneo distinguiendo aquellas visiones más escépticas de la escuela como las que le han dado un renovado impulso. Todas ellas, a su modo, han aportado elementos conceptuales que permiten la construcción de discursos alternativos sobre la educación escolar en las sociedades contemporáneas, alejados de los planteamientos ingenuos y apoloéticos de la ortodoxia dominante.

La escuela contemporánea ha sido acompañada, desde sus orígenes, por una profusa literatura apologética legitimadora que insiste en subrayar su valor social y en considerarla como el elemento clave en la construcción de una ciudadanía democrática.

Sin embargo, en los últimos años, la apología parece haber dado paso a la acusación. Los acusadores creen que hay muchas razones para sospechar de la escuela pública. Algunas de esas razones tienen que ver con la naturaleza de esa institución creada por el Estado burgués para asegurar la consecución de sus fines. Dicha naturaleza recoge lo más esencial de la modernidad que, como todos sabemos, está en crisis; ha sido interpelada por los nuevos fenómenos ocurridos que impugnan sus valores decimonónicos y sus discursos legitimadores que –como todo discurso, si le creemos a Nietzsche y a sus seguidores – no siempre son diáfanos, verdaderos e inocentes.

Durante el siglo XIX, cuando la escuela era reivindicada como la institución capaz de integrar el proyecto nacional al conjunto de las personas, surgieron las visiones optimistas hegemónicas sobre la relación entre la educación escolar y la sociedad. Las mismas imprimieron un fuerte sello en los imaginarios sociales.

Estas visiones – en general, de cuño positivista, pragmático-liberal –, responsables de buena parte de la literatura apologética aludida, abrevan en el proyecto ilustrado para el cual la escuela fue concebida como herramienta de transformación de las sociedades. El pilar fundamental de los sistemas educativos

modernos lo constituyó el proyecto de transformación social inspirado en la Ilustración. Se creía que la escuela se erigiría como la promotora de la emancipación de la razón humana de las creencias sobrenaturales y particularistas. El acceso al conocimiento, a la ciencia, a la cultura acumulada por la humanidad – que la escuela ponía al alcance de todos – resultaba ser la llave para alcanzar el progreso, la libertad y la igualdad.

Pero la esperanza de esa escuela integradora e “igualitaria” comenzó a desvanecerse ante aquellos hechos palmarios (entre ellos la persistencia de la pobreza, la marginalidad y la violencia) que parecían revelar la falacia de la ecuación *educación igual a progreso global*.

Por otro lado, en muchos países, la injerencia del Estado en los sistemas educativos inició una franca retirada, mientras que cada vez más entidades privadas y criterios economicistas comenzaban a invadir el espacio escolar.

En la educación, somos testigos del gradual desmantelamiento del clásico Aparato Ideológico de Estado, la escuela burguesa: el sistema escolar es cada vez menos la red obligatoria ubicada más allá del mercado y organizada directamente por el Estado, portadora de valores ilustrados (liberté, égalité, fraternité). En nombre de la sagrada fórmula de “costos más bajos, mayor eficiencia”, el sistema escolar es progresivamente penetrado por diferentes formas de asociación público-privada (ŽIŽEK, 2011, p. 27).

Aquel escenario económico y político que se constituyó en el hábitat que hizo posible y necesaria esta escuela, hoy está cambiando. El nuevo escenario que emerge está constituido menos por la economía que por el mercado, más por lo mediático que por lo estatal. En el capitalismo mediático el ejercicio democrático se despolitiza. Las nuevas contiendas son menos políticas que electorales. Por un lado, los electores han sustituido a los ciudadanos; se expresan habitualmente en la forma de porcentajes producidos a partir de sondeos, mediciones o compulsas; siguen consignas o frases, ya no discuten ideas o programas. Por otro lado, los políticos han dado paso a los candidatos y éstos parecen provenir de una nueva clase de burócratas que, en esencia, anulan la política.

En fin, el ciudadano (subjetividad de naturaleza política, vinculada a la escuela) ya no es funcional al sistema que ahora solamente requiere del consumidor (individualidad de naturaleza económica, vinculada a los medios). El marco de referencia parece no ser más el Estado y sí el mercado.

Este nuevo escenario contemporáneo se constituye en un hábitat cuyas condiciones hacen de la vieja escuela pública liberal (laica, gratuita, obligatoria) una entidad en extinción, o sea, aunque aún posible, cada vez menos necesaria y menos funcional al camaleónico sistema capitalista. Este nuevo hábitat ha afectado la organización del sistema *escuela* y, con ello, ha comprometido su misma supervivencia puesto que *“la organización de un sistema es el conjunto de relaciones esenciales entre sus componentes, el invariante cuyo cambio provoca la muerte del sistema”* (IBÁÑEZ, 1994, xv).

Existen muchas fuerzas que coadyuvan para el cambio de ese *invariante* vital. La muerte es inminente. Pero no todo está perdido;

[...] cuando un sistema llega a un punto en que con las reglas del juego existentes no puede seguir, no hay más que dos caminos: o extinción del sistema (muerte), o cambio de las reglas de juego (revolución). Por ello precisamente cobra sentido la consigna «Revolución o muerte!» (IBÁÑEZ, 1994, xv)².

La escuela sólo tiene posibilidades si somos capaces de cambiar las reglas de juego.

Al cambio del escenario económico y político se agrega un conjunto de investigaciones sociales y trabajos teóricos, originalmente espoleados por *el mayo francés*, que han puesto de manifiesto el carácter segmentador del sistema educativo. La conjugación de estos aspectos acabaron minando el “optimismo pedagógico”, propio de las visiones tradicionales de lo escolar, y han dado paso a perspectivas más críticas de la educación –algunas más pesimistas que otras pero, en todo caso, menos ingenuas y concebidas desde el marco crítico de la sospecha–. La expresión *marco crítico de la sospecha* que uso aquí, evoca la célebre *escuela de la sospecha* que Paul Ricœur reconoce en Marx, Freud y

Nietzsche. Estos pensadores –*los maestros de la sospecha*, de acuerdo a aquella célebre denominación– han sido en alguna medida inspiración para las teorías contemporáneas que conforman el actual escenario discursivo crítico.

La crítica moderna

A partir del siglo XIX el pensamiento crítico moderno se ha nutrido de los trabajos de Marx. El materialismo histórico marxiano en su momento pudo proporcionar categorías conceptuales fuertes que dieran cuenta de los fenómenos de la opresión, la explotación y la alienación en las sociedades contemporáneas y de sus posibilidades de emancipación. De este modo la crítica marxista no solo denunciaba los excesos del sistema sino que se planteaba como una poderosa alternativa al pensamiento capitalista liberal dominante.

El escenario histórico donde se generó esta primera expresión de la crítica moderna – heredera de ciertos ideales ilustrados– estaba dominado por la revolución industrial y los problemas que este nuevo modo de producción capitalista presentaba al hombre. La tensión entre las viejas estructuras de poder jerárquico-militares y las democracias liberales de las sociedades de masa, la emergencia del proletariado como nuevo actor social, terminaban de componer aquel escenario.

Entonces aún se podía formular un programa crítico y éste consistía, básicamente, en la lucha por destronar el poder despótico (la opresión, la explotación, la ideología dominante, etcétera) y poner en su lugar al pueblo. En ese esquema la escuela, en las manos adecuadas, era reivindicada como la herramienta idónea de lucha contra el déspota –la mejor expresión de la crítica transformadora– mediante la concientización, el aprendizaje activo y autónomo, etcétera.

Tras el fracaso de la experiencia socialista en la entonces Unión Soviética y la reacomodación del capitalismo de posguerra, algunos consideraron que el marxismo había fracasado como experiencia política. Por otra parte, ante los nuevos fenómenos sociales ocurridos en el siglo XX, se consideró que ya no aportaba categorías adecuadas para la comprensión de los mismos y –más que eso– algunos de esos fenómenos parecían contradecirlo. Según sus más encumbrados críticos el marxismo había

² Destacados en el original.

sido refutado por la historia, sin embargo su influencia en el pensamiento crítico posterior resulta innegable.

La crítica “neomoderna”

La modernidad –escenario donde se gestó y desarrolló la escuela pública liberal– ha sido objeto de los más variados análisis críticos; muchos de los que se han dedicado a estos asuntos han señalado, siguiendo a Marx, su carácter ambiguo y contradictorio, puesto que en la modernidad capitalista “*todo parece llevar en su seno su propia contradicción*”³, ha sido desde sus orígenes un fenómeno que tiene el potencial tanto para la superación y el mejoramiento de la vida humana como para su empobrecimiento y decadencia. Otros, más pesimistas, la han considerado una época de profunda irracionalidad y de extensión de nuevas formas de barbarie.

Esta época, que debió haber sido la más humana y en la que la promesa de la Ilustración debió ser moneda corriente, era, por el contrario, la más horrorosa. Su símbolo no fue la Novena Sinfonía de Beethoven, sino Auschwitz (FRIEDMAN, 1986, p. 117).

La modernidad ha visto frustrados sus proyectos ante acontecimientos que desafían su orgullo y seguridad del poder de la razón así como de la esperanza de un futuro de felicidad. Se trata de acontecimientos aparentemente desprovistos de razón alguna.

Ante todo esto, en pleno auge de la ciencia y la técnica que parecen celebrar en todo su esplendor la racionalidad moderna, paradójicamente el siglo XX se revela irracional, y la promesa moderna de un mundo mejor se revela vacía.

Entonces la crítica encontró refugio en estos planteamientos neomarxistas. A partir de allí ha ejercido profunda influencia en educadores contemporáneos interesados en la búsqueda de

una perspectiva emancipatoria de inspiración frankfurteana. Adorno en un primer momento y Habermas en un segundo, han encabezado el debate crítico contemporáneo desde esta perspectiva que se pretende neomarxista.

Pero la perspectiva de la *Escuela de Frankfurt*, a despecho de sus insistentes referencias al marxismo, lo considera insuficiente para dar cuenta del cambiante escenario económico, político y cultural de las sociedades de posguerra. Para ello los teóricos de la *Escuela de Frankfurt* se apartan del materialismo histórico original proponiendo una teoría que apela al idealismo hegeliano, la antropología freudiana y ciertos estudios culturales contemporáneos. El marxismo es adoptado parcialmente, como una especie de suplemento o agregado del cual, sin embargo, la Teoría Crítica no parece poder prescindir definitivamente.

Estos análisis, que constituyen una perspectiva que opera un “giro hacia la superestructura”, terminan, en consecuencia, por reformular radicalmente las tesis marxistas al punto que algunos consideran que la *Escuela de Frankfurt* “*no fue tanto una continuación del marxismo en alguna dirección como un ejemplo de su disolución y parálisis*” (KOLAKOWSKI, 1978, p. 381).

La educación después de Auschwitz

Theodor Wiesengrund Adorno fue uno de los más reconocidos filósofos pertenecientes a la llamada “primera generación” de la Escuela de Frankfurt. El “maestro de la negación”, como lo llamó Günter Grass⁴, representa, a través de obras monumentales como *Dialéctica de la Ilustración*, *Dialéctica negativa* y *Mínima Moralía*, el impulso crítico más poderoso de esa filosofía alemana antes de Habermas, su más destacado discípulo.

Adorno vio en el fenómeno de la barbarie nazi el problema de la modernidad revelado en sus aspectos más sombríos. “*Auschwitz es el símbolo adecuado de la modernidad porque aún a razón y sinrazón de modo tal que resulta imposible disociarlas (...) resulta ser un lugar racional pero no razonable*” (Freidman, 1986, 13).

³ La cita es tomada del discurso pronunciado por Karl Marx el 14 de abril de 1856 y publicado en el *People's Paper* del 19 de abril de 1856. Editada de acuerdo con la traducción en castellano del artículo del periódico digitalizado para el MIA por José Ángel Sordo, 1999 (<http://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/56-peopl.htm>).

⁴ Grass, quien había sido ocasional estudiante en las míticas clases de Adorno, narra su experiencia en su libro *Mi siglo*. Allí, se refería a su profesor como “*el maestro de la dialéctica que, con su cabeza esférica todo lo descomponía en contradicciones*” (Grass, apud Hernández, Beltrán y Marrero, 2003).

Por eso su enfática afirmación sobre la problematización de la educación: “Cualquier debate sobre ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita” (Adorno, 1998, 79).

La crítica a la Razón moderna llega con Adorno a sus límites. Cae en aporía. En efecto, según sus análisis la propia razón parece excluir la posibilidad de “ilustrar la Ilustración sobre sí misma, es decir la posibilidad de ejercerse como tal” (Horkheimer y Adorno, 2001, 27)⁵. Sin embargo la fuerza de ese pensamiento reclama de la propia razón la esperanza de reconstrucción de las condiciones de autonomía y libertad, de una vida más justa y plena⁶. Por lo tanto, desde esta perspectiva, es posible pensar y creer en la educación en el marco de un proceso de ilustración en tanto proceso de emancipación.

La barbarie y la irracionalidad, en estos análisis, son posibilidades constituyentes de la civilización y la razón.

La civilización engendra, a su vez, anticivilización, y la refuerza progresivamente (...). Si en el principio mismo de la civilización late la barbarie, luchar contra ella tiene consecuentemente algo de desesperado (ADORNO, 1998, p. 79).

He ahí un desafío para la educación que debe renovarse permanentemente: evitar la barbarie, siempre latente en las sociedades civilizadas. Testigo de la caída de la humanidad en la barbarie nazi –precisamente cuando el mundo civilizado y racional alcanzaba un gran desarrollo científico y tecnológico– Adorno fue categórico: “Que Auschwitz no se repita”, no existe cualquier ideal educativo que esté por encima de esto⁷. Allí, en esa inquietante metáfora

⁵ Existen muchos análisis de la aporía en que caen Horkheimer y Adorno en su “*Dialéctica de la Ilustración*”. Uno de los más interesantes se encuentra en la introducción a la edición 2001 de dicha obra realizada por Juan José Sánchez de donde tomo la cita (p.27). Dicha aporía es, a menudo, el centro de las duras críticas que recibió Adorno, como las de Kolakowski (1988).

⁶ Ese reclamo, explicitado en los escritos de los filósofos frankfurtianos, es inmanente a la propia perspectiva neomoderna del *Instituto*, que pretende ser refundacionista del proyecto moderno como utopía posible.

⁷ “*Precede tan absolutamente a cualquier otra que no creo deber ni tener que fundamentarla. No puedo comprender por qué se le ha dedicado tan poca atención hasta el momento. Ante la monstruosidad*

de la modernidad, “se manifiesta la alianza entre la visión específicamente moderna de la razón como medio esencial de administración y la locura que dimana de tal razón” (Friedman, 1986, 13).

Al parecer los intentos de cerrarle el paso a la repetición de la barbarie se ven hoy cada vez más reducidos al lado subjetivo dado que superar sus factores objetivos (sociales y políticos) son, aunque no imposibles, cada vez más limitados. Si la posibilidad de luchar contra el terror y la irracionalidad se encuentra en la dimensión subjetiva, se revela con esto el papel fundamental que tiene la educación en ese desafío.

Como vimos, Adorno (quien había vivido de cerca el terror nazi) insistía en una educación contra Auschwitz. El impacto de este aterrador fenómeno lo llevó a afirmar en *Crítica a la cultura y sociedad* que

La crítica de la cultura se encuentra frente al último peldaño de la dialéctica de la cultura y barbarie: escribir un poema después de Auschwitz es barbarie, y esto corroe también al conocimiento que dice por qué hoy es imposible escribir poemas (ADORNO, 2008, p. 25).

Esta especie de nuevo imperativo categórico que parece alzarse como un obstáculo ante la fe en el futuro⁸, sin embargo, es menos una prohibición que una orientación ante aquel *acontecimiento* que, como tal, marca un antes y un después, un punto de inflexión y ruptura irreparable en la historia de la civilización.

Analizó el carácter manipulador de los líderes que se caracterizan como el tipo de conciencia cosificada, que de cierta forma se equiparan a cosas y terminan tratando a los demás también como cosas.

Ahora bien, estos fenómenos que desembocaron en la barbarie no se dieron en sociedades sin escuelas. Por el contrario, se dieron precisamente en aquellas donde la escuela había alcanzado la universalización más temprana. La escuela no fue inocente. Ni siquiera por desconocimiento o inconsciencia.

de lo ocurrido, fundamentarla tendría algo de monstruoso” (ADORNO, 1998, p. 79).

⁸ Dicha sentencia (según una temprana y errónea interpretación de Günter Grass) “era incómoda como todo imperativo categórico, antipática por su abstracta severidad y fácil de eludir como toda prohibición” (GRASS apud HERNÁNDEZ; BELTRÁN; MARRERO, 2003).

Fue, quizás, uno de sus impulsores más eficaces por la vía del fracaso de la formación brindada.

Pero, si bien la escuela puede ser una agencia de la barbarie, también puede ser lo contrario. Adorno señala que la barbarie es un estado en el que fracasan todos los procesos de formación desarrollados por la escuela y lo esencial reside en la “desbarbarización” de los individuos. La barbarie está presente en las relaciones sociales dominantes, es necesario reeducar. La “desbarbarización” es el proceso de restablecer las condiciones de autonomía, de conciencia y de libertad del individuo, del sujeto y de la propia sociedad.

La superación de la barbarie por parte de la humanidad es el presupuesto inmediato de su supervivencia. A él debe servir la escuela, por limitados que sean su ámbito y sus posibilidades, y para ello necesita liberarse de los tabúes bajo cuya presión se reproduce hoy la barbarie (ADORNO, 1998, p. 78).

¿Cómo realizar el proceso de “desbarbarización” a través de la escuela? Aunque nunca tuvo pretensiones de desarrollar una pedagogía crítica, Adorno nos presenta algunas pistas.

La Educación tiene una importancia fundamental en la formación de las generaciones actuales, dicha formación deberá ser coherente con la construcción de una sociedad que se guíe por la razón, en la lucha por la autonomía y la emancipación. Para ello se podría utilizar tres vías complementarias que suponen un tránsito que va: de lo irracional a lo racional, de la ignorancia al conocimiento, y de la ideología a la crítica (PUCCI, 1994).

De este modo la educación, según Adorno, tiene una importancia fundamental en la formación de las generaciones actuales. Pero “*la educación sólo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica*” (ADORNO, 1998, p. 81).

El proceso de “desbarbarización”, o sea, la educación después de Auschwitz, es global y presenta dos énfasis importantes: el trabajo con los niños (en el nivel de lo no-consciente, de la curiosidad inquisitiva y donde la semicultura aún no ha ejercido influencias universales y profundas); y la ilustración general promoviendo el cambio social en la dirección de una sociedad racional. En otras palabras: mediante la educación escolar en la atención a la niñez y en

la educación general de una sociedad donde las garantías de libertad y autonomía estén dadas.

A despecho de aquella exigencia adornoiana acerca de que después de Auschwitz ya no es posible escribir poesía, el mundo se convenció de la necesidad de escribir poesía, precisamente, después de tal recaída. Paradojalmente aquellos que intentan escribir después de Auschwitz se inspiran en el mismo Adorno; su poderosa crítica a la civilización moderna se convirtió en un gran aporte al pensamiento y a la acción práctica. La pedagogía emancipadora es tan necesaria como posible.

La acción comunicativa y la educación

Jürgen Habermas, uno de los más respetados filósofos alemanes contemporáneos, ha desarrollado un conjunto de investigaciones que han contribuido decididamente a la renovación teórica y metodológica de la *Escuela de Frankfurt*. Es el creador de la *Teoría de la Acción Comunicativa*, en la que ofrece una fundamentación sociológica que permite la construcción de una “teoría de la educación emancipatoria”. Esta teoría recupera el papel de la subjetividad por encima de los sistemas o las estructuras, posibilitando el desarrollo de acciones encaminadas a la transformación profunda de la sociedad.

La educación no ha sido un objeto de investigación o reflexión central en la obra de Habermas. Apenas ha abordado cuestiones referidas a la democratización de la universidad o, indirectamente relacionadas a la educación, como la cuestión de la politización de la ciencia en el contexto de las revueltas estudiantiles de los sesenta.

Por lo tanto, *sensu stricto*, Habermas no es ni un sociólogo ni un filósofo de la educación. Sin embargo, su proyecto intelectual difícilmente puede entenderse al margen de una renovada creencia en las posibilidades de la educación para una transformación a fin de lograr una organización más racional de la sociedad. Además “*sus investigaciones teóricas sobre la naturaleza del conocimiento humano y sobre las relaciones entre teoría y práctica [...] tienen importantes derivaciones hacia la teoría de la educación y para la comprensión de las prácticas educativas*” (GRUNDY, 1994, 23).

Para Habermas, una sociedad racionalmente organizada se entiende, ante todo, como una

sociedad en la que las decisiones políticas se adoptan a través de un proceso de diálogo libre de “trabas” o “distorsiones”, o sea, mediante un modelo de racionalidad comunicativa. Es necesario tornar posible (deseable, practicable) este tipo de diálogo “no distorsionado” y compete a una educación racional democrática – es su función básica– tal cometido.

Así entendida, esa educación no puede ser sino una educación científica, puesto que, para Habermas –y, en general, para toda la tradición de la Teoría Crítica vinculada a la Escuela de Frankfurt–, el proceder verdaderamente científico no debe quedar circunscrito a un interés técnico o instrumental, sino abrirse al interés por emancipar a la humanidad y subordinar el progreso técnico al progreso moral.

Habermas rechaza un conocimiento que progrese ajeno a las condiciones de una vida compartida, organizada según criterios públicamente deliberados. En ese sentido la educación científica no debe ser sólo técnica sino también reflexiva e incluir sus consecuencias prácticas en su formación.

Esta exigencia, aparentemente extravagante, tiene, sin embargo, antecedentes en el pragmatismo “escolanovista” de Dewey, para quien la ciencia, la educación y la democracia comparten un mismo estilo de pensamiento, o sea, un mismo proceder de argumentación y deliberación de opciones. La deliberación crítica de alternativas es inherente a la propia actitud científica.

Esto se traduce en el concepto de *Bildung* (formación cultural) –propio de la tradición alemana y tan afín a la concepción habermasiana– cuya esencia no puede ser ajena a la excelencia comunicativa y a la deliberación de las consecuencias de la acción técnica.

Esta situación de cambios individuales o construcción de nuevos significados es el punto de partida para introducirlos a un nivel social a través del proceso de comunicación y del consenso intersubjetivo. Por lo tanto el proceso de liberación y de transformación se puede dar a través de comunidades discursivas o autorreflexivas.

Habermas describe al discurso como un proceso de fundamentación racional de las pretensiones de validez, en donde sólo debe aceptarse la fuerza del mejor argumento. Pero así concebido el discurso resulta, necesariamente,

una idealización o, por lo menos, una forma de comunicación infrecuente o rara, por tratarse de un proceso que ha de aproximarse suficientemente a condiciones ideales de habla.

El planteamiento neoutópico habermasiano –insisto– mantiene la esperanza de que, a través de procesos comunicativos libres de “trabas”, se pueda alcanzar una sociedad más libre, ética y, por lo tanto, racional. Se percibe un momento mucho más propositivo del pensamiento frankfurtiano; McCarthy (1998), autor de uno de los más sólidos análisis sobre la teoría del filósofo frankfurtiano, ve esto con precisión:

En este aspecto la situación de partida de la teoría crítica no difiere hoy mucho de aquella en que se encontraron los miembros de la primera generación de la Escuela de Frankfurt después de la emigración. Sin embargo, la respuesta de Habermas a esta situación es menos pesimista que la de ellos. Habermas ha concentrado sus considerables energías en el desarrollo del lado positivo de la crítica y ha encontrado razones para creer que la «sociedad total» no es, después de todo, una sociedad tan «sin fisuras» (MCCARTHY, 1998, p. 444).

Se concluye así que la Teoría Crítica es una teoría que al mismo tiempo que aspira a una comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad, aspira, también a convertirse en su fuerza transformadora en medio de las luchas y las contradicciones sociales.

En una teoría temprana –habitualmente conocida como la *teoría de los intereses cognitivos*– Habermas sostiene que el saber es el resultado de la actividad humana y toda actividad humana está motivada por necesidades naturales e intereses. El argumento de Habermas es que diferentes formas de ciencia emplean diferentes modos de razonamiento pero también sirven a diferentes clases de intereses.

Esta teoría también ha ejercido fuerte influencia en ciertos planteamientos educativos y, en lo mínimo, “proporciona un marco para dar sentido a las prácticas curriculares” (GRUNDY, 1994, p. 23).

La crítica ideológica marxiana y el psicoanálisis freudiano son tomados por Habermas como modelos de su propuesta. Ambos se orientan por la autorreflexión guiada por el interés emancipatorio. Las operaciones de todo el artefacto habermasiano funcionarían más o menos así: el sujeto, a través de la

autorreflexión, se liberaría de poderes que aparecen ante la conciencia como independientes de su voluntad. La emancipación posibilitaría la conquista de una autonomía de los sujetos. Esta autonomía sería el requisito necesario para alcanzar un diálogo libre de dominación, favorecedor de un verdadero consenso.

La emancipación implicaría, pues, el desenmascaramiento de las condiciones que imposibilitan el diálogo libre y convierten la comunicación en una relación entre sujetos bajo condiciones de coacción y de dominio. La autorreflexión trae a la conciencia aquellos aspectos del proceso de formación que determinan una forma de entender la acción y de concebir el mundo. Algo que antes era inconsciente se torna consciente pero de un modo que tiene importantes consecuencias en la práctica. La penetración analítica interviene en la vida y el proceso de conocimiento coincide con el de autoformación. Conocimiento y acción se funden en un único proceso.

Los reproductivistas

Los acontecimientos derivados del mayo francés, a la vez que marcaron un relativo quiebre en la cultura moderna, le dieron un nuevo giro a la crítica que a partir de allí va a tomar derroteros amplios y variados.

El marxismo, la Teoría Crítica, el estructuralismo y ciertos estudios culturales renuevan la crítica buscando comprender los procesos de reproducción de la sociedad capitalista.

Entonces la escuela cae en desgracia en algunas expresiones del discurso teórico crítico; se revela una herramienta idónea del déspota para su dominio sobre la sociedad bajo la forma de inculcación ideológica o cultural (digamos, Althusser, Bourdieu y sus seguidores) y, quizás, en el marco teórico ácrata o anarquista, se transforma ella misma en el principal déspota contra quien luchar y, llegado el caso, eliminar para inaugurar una sociedad de libertad y de aprendizajes (digamos, Goodman, Illich, Reimer, o Rancière).

Las teorías críticas de la enseñanza escolar que comparten la concepción de que la escuela está implicada en la reproducción de la estructura social y en la legitimación del orden vigente, habitualmente se las denomina *teorías*

reproductivistas o *teorías de la reproducción*. En general se basan en las concepciones del estructuralismo marxista e incorporan los conceptos de ciertos estudios culturales y otras fuentes.

De acuerdo a Saviani (1996) las *teorías reproductivistas* analizan el sistema escolar a partir de sus determinantes sociales, o sea, a partir de aquellas estructuras que lo generan y lo hacen posible (la economía, fundamentalmente).

Si en las teorías clásicas positivista-liberales se reconoce el potencial transformador de la educación escolar en las sociedades modernas, en las *teorías reproductivistas* se reconoce el potencial conservador de la misma. En efecto, para esta corriente, que cobra impulso con la sociología marxista, históricamente se crearon los sistemas nacionales de enseñanza con el cometido de estratificar la sociedad y legitimar el orden establecido.

Son varias las teorías que se han desarrollado dentro de esta perspectiva –todas, fundamentalmente, en la década de los setenta del siglo XX–. Las teorías de la reproducción que han alcanzado mejor nivel de formulación y, fundamentalmente, mayor aceptación y repercusión en el mundo académico, son las formuladas por Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet y Bowles y Gintis. Veamos solamente los primeros.

El AIE escolar y la constitución ideológica del sujeto

El filósofo francés nacido en Argelia Louis Althusser desarrolló una de las más celebradas tesis marxistas del reproductivismo en su emblemática obra *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* donde se propuso desarrollar la teoría marxista de Estado. Según él, después de Marx el concepto de Estado marxista habría tenido un desarrollo no académico. Su desarrollo se habría dado exclusivamente en la praxis revolucionaria y política del proletariado; era necesario, por lo tanto, un avance hacia la teoría madura.

El Estado, para el marxismo decimonónico, se reducía al *aparato de Estado* que, por definición, lo constituían los *aparatos represivos de Estado* (ARE). Sin embargo existe

[...] otra realidad que se manifiesta junto al aparato (represivo) de Estado, pero que no se confunde con él. Llamaremos a esa realidad por su

concepto: los aparatos ideológicos de Estado [...] cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas (idem, p. 24).

Las nociones de *aparato represivo de Estado* (ARE) y *aparatos ideológicos del Estado* (AIE) son claves en su teoría. El ARE lo conforma el gobierno, el ejército, la policía, los tribunales, las prisiones, etcétera. Los AIE lo integran las familias, las iglesias, las escuelas, los partidos políticos, los sindicatos, los medios de información y cultural, etcétera. Ambos aparatos actúan por la represión y por la ideología –no existen aparatos puramente represivos así como tampoco existen aparatos puramente ideológicos–, pero se diferencian entre sí.

Para desarrollar el concepto de AIE –clave en su teoría– tuvo que desarrollar también el concepto de *ideología*. Según él, la ideología se comprende mediante tres tesis que expone didácticamente.

La primer tesis establece que la ideología “es una «representación» de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia” (ibíd., p. 43). Con esto quiere remarcar su diferencia con la concepción feuerbachiana-marxista de ideología que la entendía como “representación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia”,

[...] no son sus condiciones reales de existencia, su mundo real lo que los «hombres» «se representan» en la ideología sino que lo representado es ante todo la **relación** que existe entre ellos y las condiciones de existencia (ibíd., p. 45)⁹.

En otra de sus tesis plantea que la ideología tiene una existencia material. Con esto se aleja de aquellas nociones que suponen que la ideología tiene existencia meramente ideal. En realidad la ideología se materializa en ritos concretos –sociales, familiares, etcétera–, en prácticas materiales, en organizaciones, en la arquitectura, en los actos concretos insertos en prácticas de los individuos, etcétera. En todo caso

[...] esas ideas son actos materiales insertos en prácticas materiales, reguladas

por rituales materiales definidos, a su vez, por el aparato ideológico material del que proceden las ideas de ese sujeto” (ibíd., p. 50).

De aquí surge que no hay práctica sino *por* y *bajo* una ideología, y no hay ideología sino *por* el sujeto y *para* los sujetos. Derivado de esto, su tesis central la enuncia así: *la ideología interpela a los individuos como sujetos*. Esto significa que los individuos son, por así decirlo, “convertidos” en sujetos por la ideología.

La categoría de sujeto ha funcionado, antes del advenimiento de la ideología burguesa, bajo otras denominaciones (Dios, el alma, etcétera), puesto que es la categoría constitutiva de toda ideología. Solamente comienza a funcionar bajo la denominación propiamente de *sujeto*, con el advenimiento de la ideología jurídica burguesa de “sujeto de derecho” que se convierte pronto en la noción ideológica de que el hombre es “por naturaleza” un sujeto.

Decimos que la categoría de sujeto es constitutiva de toda ideología, pero agregamos en seguida que la categoría de sujeto es constitutiva de toda ideología sólo en tanto toda ideología tiene por función (función que la define) la «constitución» de los individuos concretos en sujetos (ibíd., p. 52).

Desde esta perspectiva Althusser intuye la naturaleza tautológica de la expresión “sujetos ideológicos” que, por esto mismo, resulta un pleonasma puesto que “*el hombre es por naturaleza un animal ideológico*” (ibíd., p. 52).

La teoría de la *escuela como Aparato Ideológico del Estado* distingue, entonces, dentro de la reproducción de las condiciones de producción, el ARE (Gobierno, Administración, Ejército, Policía, Tribunales, prisiones, etcétera) y los AIE (el religioso, el escolar, el familiar, el jurídico, el político, el sindical, el de la información, el cultural). Según Althusser (1988) el dúo escuela-familia sustituyó al binomio iglesia-familia como aparato ideológico dominante, pues es la escuela quien tiene, durante muchos años, una audiencia obligatoria. Para él la reproducción de las fuerzas de producción se daría “*cada vez más fuera y aparte de la producción: mediante el sistema educacional capitalista u otras instancias o instituciones*” (ibíd., p. 14). La escuela en tanto AIE funciona

⁹ Destacado mío.

“masivamente con la ideología como forma predominante” (ibíd., p. 27).

El aparato escolar sería, en las formaciones capitalistas, el AIE dominante, aún frente al aparato ideológico político (democracia parlamentaria) en el que la burguesía se habría apoyado en su ascenso para enfrentar a la iglesia. Más allá de que la burguesía muestre los juegos del aparato ideológico político en primer plano,

[...] lo que la burguesía pone en marcha como aparato ideológico de Estado nº 1, y por lo tanto dominante, es el aparato escolar que reemplazó en sus funciones al antiguo aparato ideológico de Estado dominante, es decir, la Iglesia (ibíd., p. 35).

En el AIE escolar se incorporan de forma obligatoria los niños de los distintos sectores sociales que, durante largos periodos de sus vidas, permanecen en su interior y allí la escuela les brinda saberes, especialmente “saberes prácticos” “envueltos en la ideología dominante”. De esta manera “asimilan” la ideología que conviene al papel que deben cumplir en la sociedad de clases (papel de explotados, agentes de explotación, agentes de la represión, agentes profesionales de la ideología). Este resultado, vital para el régimen capitalista, se produce a través de mecanismos que están naturalmente disimulados mediante una ideología universalmente vigente de la escuela; una ideología que la representa como medio neutro, desprovisto de ideología.

No tanto lo que se les dice a los niños, o lo que ellos puedan leer en libros, es lo que en última instancia cuenta, sino las rutinas, los rituales, las prácticas, etcétera, a las que se los somete ininterrumpidamente, donde, como vimos, se materializa la ideología. De esta manera, el sistema logra formar ciertas aptitudes y actitudes –cierto “perfil”– necesarios para la reproducción de la fuerza de trabajo y de las relaciones de producción.

En fin, *“un aparato ideológico de estado cumple muy bien el rol dominante de ese concierto, aunque no se presten oídos a su música: ¡tan silenciosa es! Se trata de la Escuela”* (ibíd., p. 36).

La escuela y la reproducción cultural

Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, influyentes sociólogos franceses, dirigieron el Centro de Sociología Europea que investiga los

problemas de la educación y de la cultura en la sociedad contemporánea.

El punto de partida para sus análisis es la relación entre sistema de enseñanza y sistema social. Para ellos el origen social marca de manera inevitable e irresistible la carrera escolar (y después, profesional) de los individuos. Ese origen social produce primero el fenómeno de selección: la simple estadística de las posibilidades de acceder a la enseñanza superior, según la categoría social de origen, muestra que el sistema escolar elimina de manera continua una fuerte proporción de los niños y niñas provenientes de las clases populares.

Sin embargo, según estos investigadores franceses, es un error explicar el éxito y el fracaso escolar apenas por el origen social. Existen otras causas que ellos designan con la expresión “herencia cultural”. Entre las ventajas de los “herederos” se debe mencionar el mayor o menor dominio del lenguaje, pues la selección interviene cuando el lenguaje escolar es insuficiente para el “aprovechamiento” del alumno. Este fenómeno afecta prioritariamente a los niños y niñas de origen social más pobre, manteniéndose en el sistema aquellos que resisten, por diversas razones, probando haber adquirido un dominio del lenguaje al menos igual al de los estudiantes provenientes de las clases dominantes. La cultura de las clases dominantes estaría tan próxima de la cultura escolar que un niño o niña originario de un medio social pobre no podría “adquirir” sino la formación cultural propia de los hijos de las clases “cultas”; por lo cual para unos el aprendizaje de la cultura escolar es una conquista duramente obtenida, para otros, es una herencia “normal”, que incluye la reproducción de las normas.

Los planteos de Bourdieu y Passeron, en cuanto a la formulación de su teoría de la reproducción, se apoyan en lo que constituye el axioma cero de su libro *La reproducción. Elementos para un sistema de enseñanza*. Allí establecen que

[...] todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda [...] añade su fuerza [...] propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (BOURDIEU; PASSERON, 1997, p. 44).

Queda claro que para estos sociólogos franceses existen dos tipos de violencia: la *violencia material* o económica y la *violencia simbólica* (VS) o cultural. Esta última – al imponer significaciones como legítimas– encubre o disimula a aquélla y, por eso mismo, la refuerza.

La cultura, según estos planteos, al ser definida por una determinada selección de significados, es siempre perteneciente a un grupo o clase social, no tiene un carácter universal ni natural; de ahí la conceptualización de la arbitrariedad por los autores. Dicha arbitrariedad se impone a través de otra arbitrariedad, la *acción pedagógica* que, a su vez, implica la necesidad de otra instancia social capaz de ejercerla efectivamente: la *autoridad pedagógica* (AuP).

La AuP es conceptualizada como un poder arbitrario de imposición que es reconocido como autoridad legítima por la sencilla razón del desconocimiento de su naturaleza arbitraria. Con este concepto Bourdieu y Passeron se desmarcan de la noción weberiana de poder. El reconocimiento social de la autoridad (la aceptación como válida) –que para Weber define poder legítimo (autoridad)– no implica que ésta lo sea. Las configuraciones ideológicas impedirían que la sociedad pudiera conocer la naturaleza arbitraria de un poder si se les impone como legítimo y, por lo tanto, es reconocido como tal. La razón de ese reconocimiento es sencilla: el desconocimiento.

El ejercicio concreto, efectivo, de la AP se llama *trabajo pedagógico* (TP) que es definido

[...] como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada” (BOURDIEU; PASSERON, 1997, p. 72).

El *habitus* resulta de la interiorización, en los esquemas mentales y corporales de los individuos, de los principios de la arbitrariedad cultural o de la VS. En cierto nivel es equivalente a *capital cultural internalizado*, inicialmente heredado de la familia, o impuesto por instituciones como la escuela, después.

Según Giroux (1992) los conceptos de *capital cultural* y de *habitus* son centrales en la

comprensión del análisis de Bourdieu y Passeron acerca de cómo los mecanismos de reproducción cultural funcionan concretamente dentro de la escuela. El concepto de *capital cultural* se refiere a los distintos conjuntos de competencias lingüísticas y culturales que los individuos heredan a través de los límites establecidos a la clase social de sus familias; son grupos de significados, calidades de estilo, modos de pensamiento, disposiciones, valores, etcétera, que el niño o niña hereda de su familia y a los que la sociedad asigna cierto valor o estatus con referencia a lo que las clases dominantes determinan como el capital cultural más valioso. Por otro lado, de acuerdo con Bourdieu, el *habitus* se refiere a las disposiciones subjetivas o competencias y conjunto de necesidades estructuradas que son internalizadas permanentemente en el esquema corporal y en los esquemas mentales de cada persona en desarrollo.

En definitiva el concepto de *capital cultural* – uno de los más popularizados en las investigaciones sociológicas de los últimos años– resulta potente para explicar los fenómenos de éxito y fracaso escolar en los sistemas de enseñanza. Los niveles educativos que un individuo pueda lograr en el sistema dependen, en gran medida, del *capital cultural* que heredó de su familia. Hay que tener en cuenta al respecto algunas premisas: la cultura está distribuida desigualmente en la sociedad; ella se hereda de la familia; el *capital cultural* se evalúa por referencia a la cultura dominante.

En consecuencia, resulta ociosa la explicación de por qué algunos sectores sociales tienen éxito en el sistema escolar y otros no. El *capital cultural* de los niños y niñas de las clases dominadas, al ser devaluados por la escuela, cuya referencia es la cultura de las clases dominantes, lejos de permitirles avanzar en el sistema escolar, se convertirá en un verdadero impedimento o un obstáculo para ello. Estos niños y niñas están, por lo tanto, destinados al fracaso en la escuela. Sin embargo, al final, lo vivirán como un fracaso propio –puesto que todo, se supone, es fruto de talentos y virtudes individuales– y nunca como fracaso del sistema. El hecho de que algunos de las clases más pobres –las excepciones– logren el éxito, genera la ilusión de que el sistema es justo.

Así, la función más oculta y más específica del sistema de enseñanza consiste en

ocultar su función objetiva, es decir, en enmascarar la verdad objetiva de su relación con la estructura de las relaciones de clase (ibid., p. 266).

Para poder cumplir con estas funciones el sistema escolar goza de una autonomía relativa que oculta la relación directa entre la función de inculcación y la función de reproducción de la estructura de clases en el ámbito social, ya que le confiere un cierto carácter de neutralidad a su propia acción escolar.

El sistema escolar, con las ideologías y efectos de su autonomía relativa, es para la sociedad burguesa en su fase actual lo que otras formas de legitimación del orden social y de la transmisión hereditaria de los privilegios ha sido para formaciones sociales anteriores. [...] Instrumento privilegiado de la sociedad burguesa que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no aparecer como privilegiados, logra tanto más fácilmente convencer a los desheredados de que deben su destino escolar y social a su falta de dotes o de méritos cuanto más la desposesión absoluta excluya en materia de cultura la conciencia de la desposesión (ibid., p. 268-269).

Ahora bien, estas teorías no tienen más pretensiones que un análisis del sistema escolar en sus complejas relaciones con la economía, la cultura y la política. No pretenden generar propuesta alguna, solamente describir los mecanismos ocultos de la reproducción. No existe, por lo tanto, pedagogía reproductivista. Toda pedagogía es, en esencia, una teoría de la educación que incluye una propuesta de cambio, una creencia en que se puede cambiar desde los procedimientos escolares o educativos. La pedagogía proporciona, por lo menos, claves para la actuación docente. Éste no es el caso del reproductivismo, cuya crítica del sistema escolar se hace – por motivos de enfoque y de coherencia conceptual– por fuera de toda pedagogía. Aquí, la escuela no tiene nada que aportar en cuanto a liberar. Pero, de cambiar las condiciones sociales (una sociedad más justa y democrática, menos alienante, etcétera), la escuela podría tener otro valor.

La crítica acorralada: la resistencia posmoderna

La caída del muro de Berlín, el éxito del capitalismo en oriente, etcétera, parecen haber echado por tierra cualquier pretensión de lucha por una utopía que se ubique fuera del capitalismo liberal. Algunos pensadores posestructuralistas como Baudrillard, Lyotard, Derrida, Foucault o Deleuze –todos ellos tributarios de Nietzsche– han vislumbrado el agotamiento definitivo de la modernidad y el advenimiento de un nuevo panorama cultural designado por algunos como posmoderno. La supuesta posmodernidad o condición posmoderna¹⁰ se caracteriza, precisamente, por el “desencanto”, el nihilismo y el relativismo. En ese sentido se habla del “fin de la historia”, del “desfondamiento del sentido” y de la “disolución del sujeto”, entre otros conceptos que intentan dar cuenta del nuevo panorama cultural que sobrevive al fin de la modernidad. Ahora bien, la abolición de la historia, del sentido y del propio sujeto –categorías plenamente modernas– significa, sobre todo, la abolición de la política.

Los afanes neomodernos de ofrecer una teoría que pudiera ser herramienta de la transformación social parecían haber sido frustrados. El escenario crecientemente asimbólico y apolítico de las sociedades mediáticas y el triunfo del capitalismo en los países del oriente (“capitalismo con valores asiáticos”, según Žižek un eufemismo de “capitalismo autoritario”), han destruido ciertas aspiraciones modernas y neomodernas (frankfurteanas) de un futuro en el cual la lucha anticapitalista sea posible y necesaria en aras del progreso democrático y de la libertad.

Si le creemos a Sloterdijk (2007) el mundo actual parece generar individuos que siguen las prescripciones de una razón cínica anulando con ello la crítica habermasiana que asimila a los afectados por la ideología a la imagen de un personaje engañado que necesita de una crítica ilustradora que lo ayude a darse cuenta de la realidad en la que vive. Por el contrario, en el nuevo panorama social los individuos no actúan siempre engañados sino que “saben muy bien lo que hacen pero lo hacen igual”. La sociedad puede ser plenamente consciente de los horrores del capitalismo (de hecho existen muchos trabajos que denuncian esto) y, sin embargo,

¹⁰ Lyotard (2004).

seguir cínicamente viviendo en él como si no fuera así. Algunos análisis de este tipo llegan a considerar que el pensamiento habermasiano y el tipo de crítica que representa, lejos de interpelar el sistema, se ha convertido en su suplemento moralizante.

La crítica, entonces quiso buscar refugio en la fragmentación de los discursos, en su historización genealógica y en la deconstrucción de los centrismos, o sea, se tornó posmoderna. Veamos este itinerario más de cerca.

La historización de los discursos buscaba develar o poner en evidencia los juegos de poder que circulan por detrás de saberes y verdades (digamos, Foucault y sus acólitos). Pero he aquí que la misma crítica reveló que no existen verdades no contaminadas y fuera del poder. Esta crítica tendía entonces a prescindir de la escuela, en tanto el principal lugar de imposición de dichos saberes y verdades y de su legitimación, o sea, donde el mecanismo saber-poder al servicio del Estado se realizaba en todo su potencial. De esta manera la escuela terminaba confinada a la posición del lugar de encierro privilegiado de disciplinamiento alineada al poder estatal, el gran déspota de turno.

De allí la crítica se refugió en la descentralización de las estructuras jerárquico-burocráticas y luego en la deconstrucción de todo centrismo logofalocéntrico (digamos, los derridianos y posmodernos afines). Entonces la escuela era relativizada y, en todo caso, era ella misma pasible de ser sometida a deconstrucción. Pero, ¡que terrible corolario! la anulación de los centrismos significó la anulación de la política y, por lo tanto, ¡de la propia crítica!

La escuela, entonces, no tiene ningún destino especial en un entorno discursivo en el que el afán crítico consiste en abrir todo discurso al libre juego de los centros y periferias y, en consecuencia, al “todo vale” o, en el mejor de los casos, en “mantener la pregunta abierta” como un impedimento para el necesario – aunque provisorio– anclaje del significado –un centro y, por lo tanto, una periferia– que habilite el juego político de las responsabilidades.

Desde entonces el pensamiento crítico posestructuralista parece haber condenado la crítica a un mero gesto sin grito alguno, sin capacidad propositiva ni posibilidad de voz. La expresión contemporánea de la ortodoxia iluminista habermasiana, presentada como el

único frente opositor al neoconservadurismo posmoderno, se reveló su suplemento moralizante. El pensamiento utópico da muestras de cansancio.

No parece haber expresiones de la crítica que propongan una alternativa significativa al “estado de cosas” del panorama discursivo crítico contemporáneo. En ese escenario la escuela ha entrado en su más oscuro letargo y parece acomodarse a la lógica helada de la economía con sus preocupaciones técnicas e instrumentales. Ya no subjetiva, solamente incluye (o excluye) por mera pertenencia, mimetizada con las empresas y los medios.

A partir de aquí izquierda y derecha parecen coincidir con el conveniente dictamen de Fukuyama¹¹. En el panorama cultural de las sociedades postindustriales, el único programa crítico posible, entonces, parece ser el de *resistir* en condiciones de devastación. Estas teorías críticas –neomodernas y posmodernas– pueden ser comprendidas alrededor del concepto de *resistencia*.

Pero el concepto de resistencia construido por ciertas perspectivas neomodernas y posmodernas, sin embargo, supone una acomodación de la crítica al imperativo contemporáneo del fin de la historia; de una especie de “inamovilidad” del capitalismo.

Después de la caída del muro de Berlín, una nueva ideología se ha establecido, paradójicamente, en un mundo crecientemente “desideologizado”: la de que el sistema capitalista es definitivo. Al parecer la crítica ha perdido su capacidad de generar un programa alternativo al capitalismo liberal desde entonces. Esta ideología ha operado de tal suerte que

[...] parece más fácil imaginar el «fin del mundo» que un cambio mucho más modesto en el modo de producción, como si el capitalismo liberal fuera lo «real» que de algún modo sobrevivirá, incluso bajo una catástrofe ecológica global (ŽIŽEK 2004, 7).

¹¹ “Tal vez estemos presenciando no apenas el fin de la Guerra fría, o el final de un período particular de la historia de posguerra, sino el fin de la historia como tal; es decir, el punto final de la evolución ideológica de la humanidad y la universalización de la democracia liberal occidental como forma final de gobierno humano” (FUKUYAMA, 1991, p. 6-7).

La crítica en manos de la “nueva izquierda” ha sido acorralada, “*ya nadie considera seriamente alternativas posibles al capitalismo*” (Žižek, Loc. cit.). Ya no se trata ahora de proponer una alternativa radical (se considera que ya no existe dicha posibilidad), sino de esa tibia oposición que se le ha dado en llamar *resistencia* posmoderna. Ante la imagen del capitalismo como único destino final de la humanidad, resistir es el único programa crítico que aparentemente se puede formular. La *resistencia* posmoderna, cuyo discurso de la subversión resulta estrictamente isomorfo con el nuevo espíritu fluctuante e híbrido del capitalismo tardío, puede ser leída como una especie de resignación con objeciones.

¿Qué valoración le corresponde a la escuela en este escenario discursivo crítico aún más complejo de lo que apenas esbozo aquí?

En educación los adeptos a las *pedagogías de la resistencia*, originadas en los años 80 y encabezadas por Giroux, no son pocos. La escuela, en este esquema conceptual, resulta reivindicada como una estructura de posibilidades; un escenario ambiguo y contradictorio de dominación y resistencia. Pero la *pedagogía de la resistencia* en manos del posmodernismo habilita una escuela resignada; esta escuela, al tiempo que se democratiza en relaciones horizontales, tiende a renunciar a la política.

¿Qué valoración le reserva el posestructuralismo a la escuela? Para Foucault y teóricos afines en los que se basan, parecería que se trata, en el mejor de los casos, de ubicarla en el incómodo lugar de “mal menor”.

En general, la crítica posmoderna solamente puede ver a la escuela bajo las claves del mero y sórdido disciplinamiento. En tanto Aparato del Estado capitalista, desde esas claves, habría que prescindir de la escuela.

Hacia una nueva crítica: el regreso a Marx

En el actual escenario discursivo crítico de fuerte impronta posestructuralista y posmoderna, emergen inesperados planteamientos en los cuales la crítica recibe un renovado impulso de manos del viejo materialismo histórico aderezado, en algunos casos, con conceptos freudianos o lacanianos. A mi juicio el francés Alan Badiou, el esloveno Slavoj Žižek o el uruguayo Sandino Núñez representan esas tendencias en las cuales la

escuela puede recobrar una privilegiada posición de crítica y lucha política.

Este tipo de perspectiva denuncia la acomodación de los afanes genealógicos y deconstruccionistas a la lógica e imperativos del liberalismo capitalista. Foucault, Delueze, Guattari, Derrida y afines, ahora se los asocia a la “nueva izquierda americana” cumpliendo la tibia función de ser el suplemento moralizante de la derecha decimonónica estadounidense, una izquierda que parece haber adoptado el conveniente precepto de Fukuyama de que ya nada más se puede hacer sino resistir en los fragmentos del discurso de las “minorías”.

Según Sandino Núñez (2005) tal vez habría que pensar la crítica, entonces, desde claves geopolíticas. En ese caso las celebradas categorizaciones posestructuralistas, aunque resulten seminales, no se ajustarian a la realidad geopolítica sudamericana. El posestructuralismo en su momento habría convencido de toda su potencia crítica a través de sus consignas historicistas. Pero esa historización fue tal vez útil o necesaria en su momento de furor genealógico o deconstruccionista (digamos, siglo XX, inicio de la crisis de la modernidad y fracaso del socialismo en el este) y en su enclave geopolítico (el occidente rico, dominante, central). Hoy, en este momento (primer década del siglo XXI, de crecimiento del capitalismo mediático, del “todo vale”) y en este enclave (latinoamericano, el occidente periférico y pobre pero con aspiraciones), estas consignas no parecen ser del todo útiles o tal vez no han podido mantener toda su potencia crítica.

Aún reconociendo el poder subjetivador de la escuela y su relación con el Estado, estos pensadores creen que, ante la terrible alternativa de un escenario assimbólico y apolítico de la democracia mediática postulada desde el mercado, la escuela aún puede generar procesos de politización auténticas desde donde elaborar un programa crítico alternativo. En las sociedades mediáticas, el grado infinito de la democracia es el grado cero de la política. La escuela es el último bastión desde donde restaurar el sentido y la política.

En el plano de la crítica los posmodernos tienden a promover la salida por la vía de una democracia que se construya por fuera del Estado capitalista. El resultado es el fortalecimiento de una democracia posibilitada por los medios y por el intercambio apolítico y

horizontal de objetos y signos. La lucha por la democracia fuera del Estado se define en la arena del mercado, por los flujos ininterrumpidos del intercambio horizontal y apolítico. Y allí la escuela no tiene nada que hacer. ¿Habría mal peor?

Referencias

- ADORNO, T. W. **Educación para la emancipación**. Madrid: Morata, 1998.
- ADORNO T. W. **Crítica de la cultura y sociedad**. Madrid: Akal, 2008.
- ALTHUSSER, L. **Ideología y Aparatos ideológicos del Estado**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. **La reproducción**. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia, 1997.
- COREA, C. & LEWKOWICZ, I. **Pedagogía del aburrido**. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- DELEUZE, G. Posdata sobre las sociedades de control. En: FERRER, C. (Comp.). **El lenguaje libertario**. Filosofía de la protesta humana. Montevideo: Nordan-Comunidad, 1991, p. 15-23.
- FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar**. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI, 1989.
- FRIEDMAN, G. **La filosofía política de la Escuela de Frankfurt**. México: F.C.E., 1986.
- FUKUYAMA, F. **El fin de la historia?**. [s. l.] [s.n.], 1991.
- GIROUX, H. **Teoría y resistencia en educación**. México: Siglo XXI, 1992.
- GRUNDY, S. **Producto o praxis del currículum**. Madrid: Morata, 1994.
- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987, t. 1.
- HERNÁNDEZ, F; BELTRÁN, J.; MARRERO, A. **Teorías sobre Sociedad y Educación**. Valencia: Tirant, 2003.
- HORKHEIMER, M; ADORNO, T. W. **Dialéctica de la Ilustración**. Madrid: Trotta, 2001.
- IBÁÑEZ, J. **El regreso del sujeto**. La investigación social de segundo orden. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- KOLAKOWSKI, L. **Principales corrientes del marxismo**. III. La crisis. Madrid: Alianza Universidad, 1978.
- LYOTARD, J-F. **La condición posmoderna**. Cátedra: Madrid, 2004.
- MARX, K. **Discurso pronunciado en la fiesta de aniversario del People's Paper**, 1956. En: <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/56-peopl.htm> (digitalizado para el MIA por José Ángel Sordo, 1999).
- MAC CARTHY, T. **La teoría crítica de Jürgen Habermas**. Madrid: Tecnos, 1998.
- NÚÑEZ, S. **Lo sublime y lo obscuro**. Geopolítica de la subjetividad. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2005.
- OCAÑO, J. **Teorías de educación y modernidad**. Montevideo: Magró, 2010.
- OCAÑO, J. Reflexión, dispositivos pedagógicos y constitución del yo. **Conversación**, 6, Montevideo, p. 33-38, mar. 2004.
- PUCCI, B. et al. **Teoría Crítica e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SAVIANI, D. **Escuela y democracia**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas**. Conversa com Paulo Freire e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010b.
- SLOTERDIJK, P. **Crítica de la razón cínica**. Madrid: Ediciones Siruela, 2007.
- ŽIŽEK, S. (Comp). **Ideología**. Un mapa de la

cuestión. México: FCE, 2004.

ŽIŽEK, S. "**Bienvenidos a tiempos interesantes!**" En:

<http://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/>

⁴ *Recebido em: 30 de maio de 2012.*

Aceito em: 31 de maio de 2012.