



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología

**LA RELACIÓN ENTRE IDEOLOGÍA, (RE)PRODUCCIÓN SOCIAL E
INSTITUCIÓN ESCOLAR EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO**
POSTDICTADURA:
Una Aproximación Teórica a la Ideología de la Equidad en el Debate Educativo

Memoria para optar al Título de Sociólogo
FRANCISCO ZAMORANO FIGUEROA
Profesor Guía: Omar Aguilar Novoa

Santiago, Chile
2009

AGRADECIMIENTOS

Las páginas que siguen son el resultado de una multiplicidad de esfuerzos y voluntades que convergen y se materializan bajo la forma del presente trabajo. Así, en primer lugar, deseo agradecer, en particular, a mis amigos Juan Pablo y Nicolás por las enormes contribuciones aportadas y los buenos momentos que significó compartir esta experiencia con ustedes. En un plano más general, agradezco a mis compañeros de curso con los cuales pude entablar una relación de amistad en tanto personificaron los excelentes años vividos mientras residí en la ciudad de Santiago.

Además, quiero agradecer al profesor Omar Aguilar que ha orientado mi trabajo durante los últimos años, contribuyendo tanto en mi formación profesional como personal. En este sentido, agradezco que las conversaciones enmarcadas en la elaboración de la presente tesis hayan trascendido el plano académico y se convirtieran en un espacio de confianza entre el profesor y el grupo de compañeros tesistas.

Finalmente, mis agradecimientos se dirigen hacia el apoyo, el ahínco y la energía brindados por mis hermanos y padres para la culminación de este proceso. Sobra decir que de no haber sido por ellos nada de esto sería posible.

I. INDICE

II. INTRODUCCIÓN _____ 5

III. EL EJE EN LA TEORÍA SOCIOLÓGICA QUE CRUZA LA RELACIÓN ENTRE ESCUELA, SOCIEDAD E IDEOLOGÍA _____ 12

A) LA TRIANGULACIÓN DEL MARXISMO _____	12
i. <i>La mayoría de edad de la ideología: Karl Marx</i> _____	12
ii. <i>La ideología como estructura y la escuela como aparato ideológico de Estado: Louis Althusser</i> _____	23
iii. <i>Hegemonía e Ideología: Antonio Gramsci</i> _____	28
iv. <i>Escuela de Frankfurt y la Ideología como Pensamiento Totalitario: hacia una Teoría Crítica</i> _____	34
B) LA (RE)PRODUCCIÓN DE LA SOCIEDAD NORMALIZADORA: MICHEL FOUCAULT. _____	43
i. <i>La inconsistencia de la verdad: primera crítica al uso de la noción de ideología</i> _____	43
ii. <i>La reformulación del Sujeto: segunda crítica al uso de la noción de ideología</i> _____	45
iii. <i>La efectiva (pero no ineludible) reproducción de la sociedad normalizadora: tercera crítica al uso de la noción de ideología.</i> _____	48
iv. <i>Críticas al uso de la noción de ideología, (re)producción social e institucionalización</i> _____	53
C) LA SOCIEDAD PROGRAMADA Y EL RETORNO DEL SUJETO: ALAIN TOURAINE _____	55
i. <i>El destierro del Sujeto: el desaire del pensamiento de Marx y el desfase de la Ideología.</i> _____	56
ii. <i>El Equilibrio Inestable entre la Racionalización y la Subjetivación: la hipermodernidad</i> _____	62
iii. <i>La Sociedad Producida por sí misma</i> _____	66
iv. <i>La institucionalización al mínimo: la democracia y la nueva escuela</i> _____	70
D) DE LA TRIANGULACIÓN A LA DESCONEXIÓN ENTRE INSTITUCIONALIZACIÓN, (RE)PRODUCCIÓN SOCIAL E IDEOLOGÍA. _____	74

IV. LA ESCUELA CONTRA, PARA Y/O POR LA SOCIEDAD: DESAFÍOS Y DESAVENIENCIAS DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN _____ 76

A) LOS TRES OBJETIVOS BÁSICOS A CUMPLIR POR LA EDUCACIÓN: EQUIDAD, SOCIALIZACIÓN Y SUBJETIVIDAD _____	78
i. <i>El objetivo de la Equidad</i> _____	79
b) <i>El Objetivo de Socialización</i> _____	83
iii. <i>El objetivo de la subjetividad</i> _____	85
B) LA LÓGICA INTERNA DE LA ESCUELA _____	88
i. <i>La escuela como organización</i> _____	88
ii. <i>La escuela como dispositivo de transmisión</i> _____	92
C) LA POSICIÓN DE LA ESCUELA EN LA SOCIEDAD _____	96
i. <i>Escuela y democracia</i> _____	97
ii. <i>Las esperanzas en la escuela</i> _____	104

V. LA IMBRICACIÓN ENTRE DEMOCRACIA, NEOLIBERALISMO Y EQUIDAD EN LA ESCUELA: LA IDEOLOGÍA PARA LA REPRODUCCIÓN SOCIAL EN CHILE. _____ 115

A) EL CONSENSO DEMOCRÁTICO _____	117
<i>i. La descentralización educativa</i> _____	118
<i>ii. Participación de la sociedad civil en educación</i> _____	123
<i>iii. Ciudadanía</i> _____	127
<i>iv. La Meritocracia como modelo de Democracia.</i> _____	130
 B) EL CONSENSO DE NEGACIÓN DEL NEOLIBERALISMO: SUBJETIVACIÓN V/S INDIVIDUALIZACIÓN _____	132
<i>i. La ampliación de la privatización y la introducción de la competencia en el sistema escolar</i> _____	134
<i>ii. Libertad de Enseñanza y Selección escolar</i> _____	138
<i>iii. La experiencia escolar y la ausencia de los movimientos sociales.</i> _____	143
 C) EL CONSENSO DE EQUIDAD: LA DEMOCRATIZACIÓN Y LA SUBJETIVACIÓN CONQUISTADAS _____	147
<i>i. Calidad educativa para todos: el principio democrático de la equidad</i> _____	149
<i>ii. La subvención escolar: la individualización en el sistema escolar</i> _____	153
<i>iii. La Equidad como la ideología de la reproducción social en educación.</i> _____	156
 VI. CONCLUSIONES _____	159
 VII. BIBLIOGRAFÍA _____	163

II. INTRODUCCIÓN

Educación y democracia en la sociedad burguesa aparecen como dos términos indisolubles entre sí. Por medio de la educación se asegura el concepto de ciudadanía, ya que es aquella quien se encarga de formar individuos capaces de participar activamente en la segunda. “Se concibe la experiencia escolar como la salida del niño(a) de la particularidad familiar, para ingresar al mundo de la universalidad de la política, que nos hace a todos iguales a pesar y respetando nuestras diferencias” (García-Huidobro, 2007, p.68). La educación se convierte así en la principal arma contra las desigualdades acaecidas en la sociedad tradicional. Con ella se rechaza cualquier tipo de diferenciación en base a la adscripción o a talentos naturales como lo permitían los relatos religiosos. En su forma ideal la educación era el primer paso del individuo para conformar una sociedad de iguales en la actividad política.

La relación entre educación, nación y Estado siguió profundizándose y en la medida que nos adentramos en el siglo XIX, el desarrollo del Estado y la cohesión de la nación demandaron una masificación extensa e intensa de la educación. La sociedad moderna estableció entonces un sistema masificado de educación que abarcó a la mayor cantidad de ciudadanos bajo el alero del Estado-Nación, donde la institución escolar aparecía como el icono de la igualdad formal. Por otro lado, la intensificación de la masificación educacional se refleja en la velocidad con la que se lleva a cabo el proceso, puesto que los requerimientos por parte de la industria capitalista eran crecientes. El sistema económico predominante necesitaba cada vez y en mayor medida individuos capacitados que pudieran hacerse cargo de los avances técnicos y tecnológicos que suponía la producción fabril.

De esta forma, la educación y especialmente la escuela se van transformando en los pilares de la cohesión social de la sociedad burguesa. A través de la escolarización de las personas se asegura tanto la entrega de saberes diferenciados que posibilita la división del trabajo, la socialización por la vía la transmisión de valores comunes y la constitución del sujeto por medio de la formación ciudadana. Este conjunto de funciones escolares es lo que posibilita la integración social en la sociedad burguesa. La ciudadanía como la realización de un sujeto autónomo y crítico sólo se puede entender en su relación con la socialización que brinda la escuela, puesto que el ciudadano al compartir una lengua y tradición cultural común a los demás

puede sentirse parte de una comunidad, en la cuál puede encontrarse en una posición social desfavorable, pero con la que comparte sus ideales que se expresan en una libertad e igualdad formal: “la vida democrática requiere de una experiencia común que trascienda las formas de vida en competencia o la particularidad de la familia” (Peña, 2007, p. 33).

Resulta evidente, entonces, la relación significativa para nuestros tiempos entre institución escolar y reproducción social. “El sistema escolar es la institución mediante la cual la sociedad perpetúa su propia existencia. La educación es la encargada de la reproducción de una generación a otra, de su ‘conciencia moral’, de esa dimensión normativa y simbólica sin la que la vida social se hace imposible” (Peña, 2007, p. 37). El orden social se encuentra asegurado en la medida que la institución escolar continua y sostiene los principios enarbolados en la lucha contra los señores feudales por parte de los nacientes capitalistas. Más aún el sistema educacional en su conjunto al masificarse legitima estos presupuestos en tanto la realización y el conseguimiento de la igualdad y la libertad se dan dentro de él. La sociedad burguesa encuentra así el instrumento de justificación de su desigual distribución de bienes y recursos materiales.

La igualdad y la libertad burguesa se manifiestan en torno al mérito individual que niega los privilegios de cuna, como sucedía en las sociedades feudales. Habría libertad puesto que se escinden las relaciones de dependencias personales y se promueve una autonomía resuelta individualmente, mientras que la igualdad se fija en la ciudadanía donde tanto el uno como el otro convergen y se relacionan socialmente como sujetos iguales de derecho. Para cada uno de estos momentos el sistema educacional surge como su precondition. A través de él se (re)produce el orden establecido.

Sin embargo, a pesar de las esperanzas puestas en la institución escolar por la Ilustración, el fracaso del proyecto se hace evidente en virtud de que la desigualdad social y la ausencia de autonomía del sujeto moderno persisten e, inclusive, se agudizan. Al respecto, es la crítica de la ideología la que se hace cargo de estas disonancias y apunta a la relación entre educación y reproducción social como la fuente de negación de ambos propósitos.

La crítica de la ideología logra su consolidación bajo la figura de Karl Marx y se engarza en la temática educacional en la medida que este autor desmitifica la creencia de los

pensadores ilustrados en la potencialidad atribuida a la educación como el camino indicado para deshacerse de los prejuicios espirituales proveídos por las circunstancias materiales. Si bien Marx reconoce que las circunstancias son anteriores a las ideas y juicios de los individuos, lo que discute es la confianza ilimitada en el papel de la educación y en no reconocer que ésta reproduce la sociedad a través de una ideología que media entre una y otra. En este sentido, la ideología conllevaría en su seno un velo con respecto a la contradicción intrínseca del capitalismo entre capital y trabajo. La ideología se enmarcaría dentro de los límites de la conciencia que tiende a posibilitar los intereses unidos al capital, en tanto poder objetivo, en desmedro de los del trabajo, en tanto actividad subjetiva productora de la realidad. Para que la educación cumpliera con las exigencias que se le endosan como agente del cambio de las condiciones anteriores se debe olvidar que el mismo educador recibe educación desde un ámbito que se separa de dichas circunstancias.

La crítica de la ideología rechaza la “salvación educacional” debido a que surge como una noción que olvida su producción material por los individuos y se eleva ante ellos para disfrazar la sumisión. La educación es una idea formada desde la realidad material que ya se encuentra invertida y que en la conciencia de los individuos sufre una nueva inversión, debido a que el reflejo inmediato (y que media entre realidad y conciencia) de esa realidad es la igualdad y libertad burguesa de un carácter puramente aparental. La ideología sería entonces el conjunto de ideas de la clase dominante que encubren la contradicción principal del capitalismo y que devienen del accionar de individuos en una realidad invertida, donde la educación es uno de los productos del hombre que transmite la ideología, de forma tal que se logra reproducir una organización social que tiene como su fundamento un modo de producción particular. Cabe señalar que el esquema descrito de la relación entre educación, reproducción social e ideología resulta más complejo de lo señalado, pero sirve como referencia para entender la significación de esa relación en la teoría sociológica, abarcando más allá de los límites del marxismo.

A partir de entonces, durante el siglo XX, estos conceptos han sido incluidos en el debate de la sociología de la educación y de la teoría sociológica en general en virtud de las diferentes formas en que se conectan. Los matices que adopta ésta relación incluyen una profundización en la mecanización de la imbricación entre ellos (el caso del marxismo

estructuralista) o de planteamientos que niegan el papel y la existencia de la ideología en la sociedad.

Con todo, en las últimas décadas del siglo las críticas a la sociedad burguesa en su forma de Estado-nación se suceden con mayor agudeza, poniendo en jaque los presupuestos mismos de la modernidad y su proyecto. Al respecto, importa rescatar la denominada crítica posmoderna que socava nociones como sujeto y conciencia, pilares desde donde se constituye nuestra época. Así, se desvanecen los metarrelatos, implicando para la ideología su desecho, puesto que la historia pierde un sentido intrínseco. A la vez, se cuestiona que la reproducción social se lleve a cabo desde instituciones tan estáticas como la escuela y familia, ya que ellas quedan desfasadas de la constante complejidad que la sociedad va adquiriendo. Inclusive, ante este escenario algunos autores proponen dejar de pensar la escuela bajo su carácter de institución: “si la escuela está hoy rodeada de un aura de nostalgia, si es simultáneamente defendida y criticada es sin duda porque ya no puede ser verdaderamente una institución en la medida en que debe llenar simultáneamente ‘funciones’ de naturaleza distinta, donde debe perseguir objetivos diversos que ya no se acuerdan armoniosamente en sus principios más esenciales, cómo parecía suceder ‘antes’” (Dubet y Martucelli, 1998, p.25). Entonces, pareciera ser que la relación entre institución escolar, reproducción social e ideología se disloca, siendo una de sus manifestaciones la crisis educacional de la sociedad que formamos parte.

Lo recién señalado cobra importancia en función de que se reconoce un aumento de complejidad en el operar de la sociedad capitalista actual. Sin embargo, los principales problemas que detectó la crítica de la ideología y que estarían a la base de la sociedad burguesa no han sido resueltos aún. Por lo tanto, se cuestiona el discurso posmoderno denunciando su significación ideológica, en tanto nos presenta una visión de mundo que no se hace cargo de la resolución de contradicciones que se originan en el capitalismo. Tal discurso es ideológico en la medida que permite desviar la mirada de la pregunta por la desigualdad social, naturalizándola y rechazando (como ideológico) cualquier intento que pretenda hacerse cargo de ella. De este modo, el hecho de que bienes y servicios se repartan todavía de forma desigual, supone una configuración simbólica que oculta o desplaza la centralidad social de este problema, legitimándolo en vez de criticarlo. Ante esto, el discurso posmoderno es eminentemente

ideológico al juzgar del mismo modo cualquier otro discurso que tenga como pretensión abordar el problema (Zizek, 2003).

Por otra parte, resulta paradójico que en los últimos años la educación se haya revalorizado y haya un consenso generalizado por revitalizarla bajo la creencia de que es la única entidad que puede recomponer el sentido de pertenencia en los individuos y asegurar la integración a nivel social. De este modo, en los distintos países del mundo la preocupación por la educación es creciente y los debates en torno a ella se incrementan incluso más allá de las fronteras impuestas por la nacionalidad. Esta situación supone entender los sistemas educacionales de forma distinta, puesto que la globalización y la incidencia cada vez mayor del mercado influyen en ella.

Con respecto a la especificidad chilena se debe tener en cuenta el contexto histórico en el que se lleva a cabo tal debate en nuestro país. En este sentido, resulta atinente señalar que la educación se concibe como el principal instrumento para sostener la democracia recuperada hace pocos años. Con todo, el sistema actual de desempeño educacional es el producto de un régimen autoritario que si bien ha sufrido algunas modificaciones en los gobiernos concertacionistas, estructuralmente posee el mismo cariz.

A su vez cabe destacar que la reforma educacional emprendida por el gobierno militar se inscribe dentro de reformas estructurales de mayor alcance, situando al sistema escolar chileno en una economía de libre mercado, donde este último pasa a ser el principal regulador de las relaciones sociales en nuestro país. El mercado desplaza al Estado como el principal articulador de la sociedad chilena. Sus influencias progresivas se evidencian en que hasta el sistema escolar adquiere su forma de operación, en la medida que el subsidio a la demanda es su principal modo de funcionamiento. La educación va adquiriendo poco a poco la forma de mercancía

Ante esta situación, cabe preguntarse como es qué la educación logra congeniar los intereses del mercado con los de la democracia política. Aún más, vale la pena cuestionarse cómo la educación distribuye posiciones sociales en nuestra sociedad. En esta lógica, se quiere explicar su participación en la desigualdad social, en la reproducción de ésta, por lo que cabría

preguntarse si la ideología propia del capitalismo sigue operando en la sociedad chilena actual, que paulatinamente se adentra a una más general bajo cualquiera que de sus denominaciones (del riesgo, del conocimiento, postindustrial, posmoderna, etc.). Para estos efectos se considerará los principales aportes que el debate educacional en Chile asigna al papel de la institución escolar tratando de advertir los principales tópicos referentes a la reproducción social y a la pertinencia de la ideología en ella. Se propone así estudiar: **¿Cómo se relacionan escuela, sociedad e ideología en el debate sobre educación en Chile postdictadura militar?**¹

Al respecto, se defenderá como idea central del presente trabajo que aquellas críticas que convocan a un desuso de la ideología, dentro de la terminología para el análisis social, son incorporadas al debate chileno sobre educación con objeto de erigir una nueva ideología para la reproducción de la sociedad. Así, creemos que nociones marxistas fuertemente rechazadas por la teoría sociológica de los últimos 30 años nuevamente consiguen potencial explicativo al detenernos a observar las bases de nuestro sistema educacional actual. Específicamente, sostenemos que la articulación entre ideología y reproducción social sigue vigente en la forma material que adquiere la escuela chilena posterior a la dictadura.

De este modo, en un primer capítulo se dará cuenta del largo recorrido teórico que supone llegar a una negación de la pertinencia de la ideología como categoría apropiada para observar la realidad social. En este sentido, primero se desarrollará una explicación detallada de la noción desde Marx hasta las distintas connotaciones atribuidas por las diversas corrientes del marxismo. Aquí lo importante es que hay una sincronía absoluta entre los conceptos de ideología, reproducción social e institucionalización en la descripción que se hace de la sociedad capitalista. En un segundo momento, se consolida una visión que se hace crítica de la ideología, proponiendo una apertura hacia las posibilidades de la producción de la sociedad, aunque manteniendo la relevancia de la institucionalización para llevar a cabo un diagnóstico de la sociedad. Finalmente, nos detenemos en una tercera perspectiva que representa al inversión de los postulados marxistas al proponer una imagen de sociedad en que la ideología se torna inoperante, prima la producción de la sociedad por sí misma y la institucionalización se reduce al mínimo. Se configura así un eje que recorre la teoría sociológica en la relación entre

¹ En lo medular el trabajo comprende el período desde el primer gobierno de la democracia hasta el año 2009, aunque no considera la promulgación de la nueva Ley General de Educación (LGE).

institucionalización, (re)producción de la sociedad e ideología suponiendo tres momentos, en el que el último es el que se impone al interior de la discusión sobre educación en nuestro país.

Luego, para dar cuenta de lo señalado, se introduce un capítulo intermedio, cuyo propósito central remite a una traducción de las nociones planteadas en el primer capítulo para un tratamiento específico en la temática de educación. De esta manera, se rescatan aquellas proposiciones que permitan hacer un trasvasije conceptual de lo enunciado por la teoría sociológica a lo que los participantes del debate educacional chileno adoptan para defender sus planteamientos particulares.

Por último, en el tercer capítulo del trabajo, se llevará a cabo una revisión de la literatura existente alrededor de las principales problemáticas educativas tratadas en el debate educacional chileno posterior a la dictadura. Acá se asume importante la cooptación que se realiza de las categorías de subjetivación y democracia elaboradas en el tercer momento del eje de la teoría sociológica para insertar una ideología propia de la educación chilena, en la medida que contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales.

De acuerdo con lo señalado, si bien la tarea se plantea multidireccionalmente, el objetivo concreto del trabajo remite a desentrañar la forma específica en que reproducción social, ideología e institucionalización escolar se articulan, de manera tal que se abran nuevos campos de discusión con pretensiones más acabadas para avanzar en el camino hacia una sociedad más igualitaria.

III. EL EJE EN LA TEORÍA SOCIOLÓGICA QUE CRUZA LA RELACIÓN ENTRE ESCUELA, SOCIEDAD E IDEOLOGIA

Hemos sostenido que en la teoría sociológica la relación entre institución escolar, sociedad e ideología ha ido cambiando conforme las transformaciones que ha experimentado la sociedad capitalista. En este sentido, dentro de la teoría sociológica se puede evidenciar un sentido conceptual que conforma un eje transversal en virtud de la temática a tratar. Con objeto de exponer lo mencionado de forma clara, vale la pena describir este apartado en torno a tres planteamientos específicos: a) la tradición marxista y su correspondencia entre institución escolar, reproducción social e ideología; b) la propuesta de Michel Foucault que aparta la ideología, pero que en su análisis de las instituciones se hace cargo de su papel reproductor y productor de la sociedad, y, por último, c) se consignará la perspectiva de Alain Touraine que remite a la negación de la de la ideología como terminología adecuada y a la creciente debilidad de la escuela como institución, fijando su atención en la producción social.

Se describe así un movimiento en la teoría sociológica que lleva de una triangulación entre institución escolar, ideología y reproducción social a la negación de estas nociones. De este modo, lo que se busca es definir cuál de estas aproximaciones teóricas resulta predominante o influyente en el debate actual sobre educación en nuestro país.

a) La Triangulación del Marxismo

Si bien es imposible desconocer las distintas corrientes existentes dentro del marxismo, se propone que al interior de él se da una correspondencia entre institución escolar, reproducción social e ideología en torno al modo de producción capitalista. A continuación se llevará a cabo una revisión de dicha relación comprendiendo los distintos matices en la tradición marxista.

i. La mayoría de edad de la ideología: Karl Marx

Recién con Karl Marx el concepto de ideología adquiere la sustancia necesaria para conectarse con la naturaleza del ser humano y sus relaciones sociales. En la etapa anterior a este

autor la ideología se trataba como premisas religiosas que se oponían a las de la razón, ambas expuestas históricamente y circunscritas a la esfera de la lógica. Precisamente, con la intención de Marx de entender la ideología conectada a una base histórica y a sus respectivas relaciones sociales esta noción adquiere un sentido crítico dejando atrás su carácter abstracto y positivo en tanto ciencias de las ideas fruto de la ilustración. “La contribución crucial de Marx es haber intentado mostrar la precariedad y relatividad histórica de la sociedad burguesa y por lo tanto la conexión entre ideología y las contradicciones sociales inherentes en esta sociedad” (Larraín, 2007, p. 32).

Por otra parte, no debemos suponer que Marx haya negado los principios fundamentales de la ilustración, sino que, por medio de la profundización en el concepto de ideología, pretende otorgar una explicación al fracaso en la realización de aquellos principios y mantener a la razón como la fuente del progreso humano.

La principal dificultad para adentrarse en el tratamiento que Marx hace de la ideología refiere al hecho de que no existe una teoría acabada de ella en su obra (al contrario de lo que sucede con otros conceptos como capital, trabajo, etc.). Sin embargo, tal como señala Larraín, la noción de ideología se encuentra siempre presente en los distintos períodos de sus análisis de la sociedad capitalista, por lo que no se puede soslayar su pertinencia ya que es posible distinguir un núcleo conceptual básico que si bien sufre algunas transformaciones de acuerdo a las problemáticas enfrentadas por el autor, en lo concreto refleja una continuidad en sus escritos. Usualmente dos grandes etapas se han distinguido en el pensamiento de Marx, correspondientes a 1) un joven Marx que abarcaría hasta *La ideología Alemana* y 2) un viejo Marx que engloba el resto de su obra hasta *El Capital*. En este sentido, difiriendo con lo propuesto por Althusser y en lo que respecta específicamente a la ideología, en este trabajo se sostiene un hilo conductor entre sus dos fases teóricas que permite examinar el modo de producción capitalista.

El núcleo básico de la crítica de la ideología en Marx remite a “una crítica a ciertas formas distorsionadas de pensamiento que Marx describe como ‘inversiones’. Pero estas formas invertidas de conciencia no son entendidas como ilusiones, espejismos o especulaciones vacías, sin ninguna base social, ellas surgen más bien de inversiones reales en la sociedad, de contradicciones sociales” (Larraín, 2007, p. 45). Lo que hace la inversión a nivel de la

conciencia es encontrar una solución a la inversión que se da en la realidad social misma. Y la inversión de la realidad dice relación con la abstracción que los individuos hacen de su propia actividad. Así, el Estado aparece separado y sobre la sociedad civil, olvidándonos que es ésta la que lo produce. Por esta razón es que Marx cuestiona al idealismo alemán, ya que supera las contradicciones materiales a través de la idea, que en la medida que promueve su unidad encubre a las primeras.

Además, las críticas de los materialistas anteriores a Marx tampoco son válidas puesto que olvidan el papel activo del sujeto en la historia. Si bien la denuncia materialista contra la abstracción de la idea es correcta, no logra profundizar en su cuestionamiento debido a que se estanca en acusar la contradicción lógica del idealismo dejando de lado su relación con la contradicción material de la sociedad. El ser humano del materialismo vulgar queda fuera de la sociedad y la historia, desconociendo su papel transformador en ellas. El hombre es un sujeto concreto que produce la sociedad en la que vive y por lo mismo puede revolucionarla prácticamente. Es decir, la crítica filosófica o científica (dependiendo del período en que Marx escribe) es necesaria, pero no suficiente: sólo a través de un cambio en las formas de producción y en las relaciones sociales se puede superar la contradicción de la sociedad capitalista.

En función de lo señalado cabe comprender en la primera etapa de la obra de Marx que “no es la alienación de la conciencia la que genera una realidad objetiva invertida, sino una realidad invertida la que genera una conciencia invertida” (Larraín, 2007, p.48). Bajo el marco conceptual marxista la alienación se circunscribe a la inversión de la práctica social misma, mientras la ideología es la inversión de la conciencia que encubre la alienación. La inversión ideológica remitiría a que la conciencia, como producto de la actividad humana, aparece como productora de ésta, entroncándose con la inversión objetiva de la realidad en la medida que aparece como la solución de ella.

De acuerdo con esto, la conciencia no sería un mero reflejo de la realidad, sino que desempeña un rol activo, pero que tampoco se debe concebir de manera independiente a la realidad externa. “El nacimiento de las representaciones, las ideas, la conciencia, se halla inmediatamente enlazada desde sus comienzos con la actividad y las relaciones materiales (invertidas) de los hombres, con su vida real” (Engels y Marx, 1958, p. 36). En este sentido, la

conciencia se relaciona directamente con las contradicciones objetivas de la sociedad y, en tanto contribuyen a la reproducción de los intereses de la clase dominante, las ideas de la conciencia se refieren a la ideología.

De este modo, la ideología es una parte de un espectro mayor referente a la formación de las ideas, por lo que es necesario aludir al concepto de praxis como contexto de producción de las ideas y de la misma realidad social. “La praxis es el modo específico de ser del ser humano. No es una determinación externa, una suerte de apéndice a la teoría o incluso la aplicación de la teoría. La praxis determina al ser humano en su totalidad. Es la actividad que produce no sólo medios materiales sino también al ser humano y su vida social” (Larraín, 2007, p. 59). La praxis apunta entonces tanto a la relación del hombre con la naturaleza como con los otros hombres. La relación con la naturaleza refiere a la producción material del hombre para satisfacer sus necesidades, mientras que las relaciones sociales son un producto de ella en la medida que la cooperación aparece como la solución para resolver nuevas necesidades acaecidas por la satisfacción de las necesidades básicas. La praxis es una actividad consciente y sensible que produce, reproduce y transforma la realidad objetiva del hombre.

Por medio del trabajo el hombre reproduce la realidad social y se encuentra anclado de forma no voluntaria a una división del trabajo que se escapa de sus manos y lo arroja a un posicionamiento por clases en la sociedad. Se lleva a cabo la independencia de las condiciones materiales, creadas por los mismos sujeto vía praxis, subsumiéndolos a ellas. “La paradoja de la actividad humana es que cristaliza en instituciones objetivas y relaciones sociales que, a pesar de ser producida por los mismos seres humanos, escapan a su control” (Larraín, 2007, p. 60). Sin embargo, la praxis como trabajo conlleva la oposición entre la gran masa de trabajadores directos y la clase dominante, permitiendo potencialmente la realización de la praxis revolucionaria que transformaría las relaciones sociales imperantes y las entregaría al ‘control consciente de los individuos’, aboliendo la división del trabajo anterior y reconstruyendo respectivamente otra acorde a las nuevas condiciones materiales. Así, praxis supone una actividad reproductora (trabajo) y otra transformadora (práctica revolucionaria).

Empero, para que se pueda pasar del trabajo a la práctica revolucionaria se debe resolver otra contradicción que se enmarca dentro de los supuestos del materialismo histórico: la

contradicción entre fuerzas productivas y relaciones sociales de producción. Las fuerzas productivas hacen alusión a los avances tecnológicos logrados por el hombre en la creación de sus medios de producción para relacionarse con la naturaleza. En este sentido, a cualquier desarrollo histórico de las fuerzas productivas le compete una determinada organización social, que en el capitalismo se refleja en la división del trabajo por clases. La contradicción específica del capitalismo se evidencia en que el mayor desarrollo de las fuerzas productivas excluye progresivamente a la masa de trabajadores del proceso productivo, por lo que a medida que aumenta va socavando sus propias relaciones sociales de producción. La potencia de la revolución proletaria reside en que por primera vez en la historia el desarrollo de las fuerzas productivas consentiría la satisfacción completa de las necesidades de la sociedad, haciéndola integrativa de todos los grupos sociales, como no ha sucedido en ninguna de las revoluciones a lo largo de la historia. “Por lo tanto la práctica reproductiva es actividad determinada y forzada de los seres humanos por las circunstancias. La práctica revolucionaria es actividad que, conciente de la determinación por las circunstancias, se propone transformarlas” (Larraín, 2007, p. 61).

Enmarcado el concepto de ideología en el de praxis, se puede sostener que la ideología “dice relación con una práctica material limitada que genera ideas que mal representan u ocultan las contradicciones sociales en el interés de la clase dominante. Se postula así una relación entre un ‘modo limitado de actividad material’, los intereses de la clase dominante y las contradicciones sociales” (Larraín, 2007, p. 75). Al respecto, cabe consignar que todas las ideas de una formación social determinada se relacionan con la práctica material, debido a que “al compás que los hombres van modificando con su acción la realidad, modifican su modo de pensar” (Engels y Marx, 1958, p.38). Ahora bien, el hecho de que la práctica material sea limitada refiere a la reproducción del poder objetivo que se vuelve contra los seres humanos, en tanto que las condiciones materiales se subsumen y abstraen a las prácticas materiales que las producen.

Bajo ésta lógica, las ideas de la sociedad capitalista se encuentran circunscritas a su contradicción intrínseca. A pesar de esto, como lo señala Larraín, no se puede extraer de esto que todas las ideas sean estrictamente ideológicas. En este sentido, habría ideas reales o ilusorias derivadas de la práctica material limitada. Al hacer esta distinción, Marx relega las ideas

ideológicas a la expresión inadecuada de la conciencia sobre ‘el modo limitado de la actividad material’. Más aún la relación entre ideas de la clase dominante e ideología deber ser cuestionada, puesto que en la obra del autor alemán no existe ninguna evidencia que avale lo que muchos marxistas toman como un principio fundamental para entender el concepto de ideología. Cuando se habla de las ideas dominantes se habla de ideas de la clase dominante en general y no necesariamente de la ideología. Incluso la misma clase trabajadora se apropia y reproduce las ideas ideológicas, con lo cual no se puede proponer una exclusividad para las ideas de la clase dominante de las ideas propiamente ideológicas. Además, para que el sistema capitalista se reproduzca es condición la apropiación de la ideología por la clase dominada. De esta manera, lo que resulta sustancial para diferenciar a las ideas en general (sin importar si provienen de la clase dominante o de la dominada) de la ideología es que su objetivo principal sea reproducir los intereses de la clase dominante, encubriendo o representando mal las contradicciones sociales.

Entonces, lo que hace particular a la ideología es que en la conciencia resuelva en si misma las contradicciones no solucionadas al nivel de la práctica. Si bien es cierto existe una relación estrecha entre conciencia y práctica, cuando Marx se propone llevar a cabo un análisis concreto de las prácticas predominantes en las sociedades capitalistas el concepto de ideología sufre algunas transformaciones a la vez que es enfatizado. Hablamos así del segundo período en la obra de Marx.

En esta segunda fase teórica el autor trata de profundizar el análisis sobre la práctica reproductiva y la forma específica que adquiere el ‘poder objetivo’ derivado de ella. Ahora bien, el trabajo exhaustivo de sus estudios lo llevo a postular una relación más compleja entre ideología y realidad social. En el capitalismo desarrollado habría dos niveles analíticos de la realidad: a) uno de carácter meramente aparental y b) otro referido a las relaciones sociales reales. La realidad de formas aparentales comprendería las relaciones que se dan en el intercambio o circulación económica (mercado), mientras que las relaciones reales corresponden a las que se desenvuelven en el ámbito de la producción. De este modo, aunque sería posible describir por medio del trabajo científico las relaciones reales de la producción no hay que olvidar que dichas relaciones se encuentran ya invertidas, puesto que el trabajo es dominado por su propio producto, a saber: el capital. Sin embargo, la diferencia con respecto al período anterior estriba en que no se puede establecer una inmediatez entre esta ‘inversión básica’ de la

realidad social y la inversión a nivel de las ideas (y de la ideología, por extensión). En efecto, cabría reconocer una tercera inversión que media entre ellas y que forma parte de la misma realidad: la inversión aparental o del intercambio.

La inversión del intercambio o la circulación interfiere en la cadena inmediata entre realidad y conciencia, influyendo en la formación de la propia ideología. La ideología ya no sólo encubre la contradicción interna de la formación social capitalista, sino que también es moldeada desde las apariencias de la realidad. Para entender la esfera del intercambio necesitamos recurrir necesariamente al concepto de mercancía como condición de posibilidad para la operación del mercado.

La mercancía y su circulación es lo primeramente visible en la sociedad burguesa, permitiendo una igualdad formal en la superficie de las relaciones de intercambio. “Pero todas estas apariencias fomentadas por el mercado son solamente las formas fenomenales externas de un proceso que opera ‘detrás’ de ellas: el proceso de producción. Es en este nivel donde el valor es creado por el trabajo” (Larraín, 2007, p. 83). Precisamente, es en la producción donde el capitalista se apropia del trabajo no retribuido al obrero, encubriéndose a través del mercado ya que se presenta la producción de valor por parte del trabajador como una ganancia propia del intercambio. Al pasar a ser mercancía susceptible de ser intercambiada a igual valor de cambio, la fuerza de trabajo sostiene una igualdad aparente que oculta la desigualdad real que supone el pago del salario: al obrero obtiene menos de lo que produce. La inversión aparental o fenoménica consiste fundamentalmente en hacer aparecer las relaciones reales de explotación como relaciones de igualdad y libertad en las mentes de los agentes económicos y esto se logra en la medida que “las relaciones entre los productores, en las cuales se hacen efectivas las determinaciones sociales de sus trabajos, revisten la forma de una relación social entre los productos del trabajo” (Marx, 2006, p. 88). La fuente de dominación en la sociedad burguesa residiría en que las relaciones sociales subjetivas son reflejadas “como una relación social entre los objetos, al margen de los productores” (Marx, 2006, p. 88).

Las consecuencias que trae aparejado el análisis en profundidad de las prácticas materiales, conlleva un desplazamiento del concepto de ideología desde un ámbito eminentemente teórico a nivel de la conciencia teórica a uno de un carácter más cotidiano que se

enlaza inmediatamente con las prácticas reales y que supone una conciencia espontánea realizada en las mismas relaciones económicas. Habría distorsiones básicas producto de las cuáles deriva la ideología hasta sus formas más teóricas. Por esta razón la ideología no puede ser entendida puramente como una mera ilusión, ella se erige sobre una base social que corresponde a relaciones sociales aparente inscritas en la circulación de mercancías y que pueden ser vista en la superficie de la sociedad burguesa. “Así, la totalidad que se manifiesta en la mente como un todo pensado es producto del cerebro pensante que se apropia el mundo de la única manera posible” (Marx, 1994a, p. 341).

La ideología se debe entender entonces como la reproducción del “nivel de las apariencias mercantiles en la mente, invirtiendo las relaciones reales torcidas” (Larraín, 2007, p. 95). Su función principal es el encubrimiento de la contradicción intrínseca del capitalismo entre capital y trabajo. Este proceso se lleva a cabo debido a que la contradicción capitalista se realiza en la esfera de la producción, pero ambos elementos (capital y trabajo) sólo se encuentran por vez primera en la esfera del intercambio, bajo los supuestos de igualdad y libertad. Una vez que acaece lo descrito, el mercado oculta la relación real invertida y se erige como el proveedor de las representaciones ideológicas. “A causa de que el intercambio de equivalentes por individuos libres en el mercado se ve en la superficie de la sociedad y oculta el proceso escondido de producción, tiende naturalmente a ser reproducido en las mentes de capitalista y trabajadores como igualdad y libertad, las claves de la ideología capitalista” (Larraín, 2007, p. 108).

Ahora bien, cabe una pequeña reseña a la relación entre ideología y ciencia que tantas discusiones acarrea al marxismo. Si bien la ideología trae aparejada ciertas distorsiones cognitivas con respecto a la realidad, no se puede enarbolar a la ciencia como la principal arma para extinguir las ideas ideológicas. La ideológica al ser un producto de la actividad del hombre y de sus relaciones sociales, trae aparejada inversiones, de las que la ciencia puede hacerse cargo y denunciarlas, pero no puede modificarse prácticas que competen al ámbito de la actividad material del hombre. En este sentido, para desterrar la ideología capitalista de la sociedad actual se debe llevar a cabo una práctica revolucionaria que sería el resultado directo de la potencialidad que trae consigo la contradicción entre capital y trabajo, ya que supone una organización social basada en clases sociales que en función de un mayor desarrollo de las fuerzas productivas colapsará, permitiendo la reapropiación de las condiciones materiales por

parte de la clase oprimida, en desmedro de la clase social dominante en el capitalismo: “las fuerzas productivas que se desarrollan en el seno de la sociedad burguesa brindan, al mismo tiempo, las condiciones materiales para la solución de ese antagonismo” (Marx, 1994c, p. 352).

Así, se evidencia claramente en Marx la relación entre ideología y reproducción social, especialmente bajo la idea de una conciencia espontánea moldeada por una realidad aparente (mercado) en la medida que los hombres “al equiparar entre sí en el cambio como valores sus productos heterogéneos, equiparán recíprocamente sus diversos trabajos como trabajo humano” (Marx, 2006, p. 90). La ideología aporta la continuidad a nivel mental para que la práctica reproductiva (trabajo) conserve su inversión en relaciones sociales invertidas que aparecen como relaciones de igualdad en el intercambio (modelador de la conciencia espontánea). Se trata de un proceso que no puede entenderse por separado y que implica la unidad de relaciones entre trabajo, explotación, salario en el mercado e ideología.

Sin embargo, en lo que estrictamente nos interesa no se aprecia en la obra del autor un desarrollo extenso sobre la institución escolar y su función social más allá de un contexto de crítica a la abstracción de las ideas. Cómo se señaló con anterioridad, Marx rechazó el carácter emancipatorio que la ilustración concedió a la educación, puesto que no admitía que, en tanto idea, era el producto de la actividad humana, por lo que estaba sujeta a transformaciones e intereses. En virtud de esto y de la importancia que se le atribuye a la educación de masas en la constitución del sujeto ciudadano en la sociedad burguesa, resulta interesante revisar las críticas de Marx sobre el concepto de ciudadanía en la medida que se conectan directamente con el tema del presente trabajo.

Para Marx la emancipación política que promueve la burguesía, en contra del orden feudal de carácter religioso, no alcanza de ningún modo la emancipación real del hombre. La emancipación política se debe entender como la emancipación del hombre de la religión, pero al no hacerse crítica de ella misma el hombre permanece privado de libertad. La expresión visible de la emancipación política se refleja materialmente en el desligamiento del Estado de cualquier religión oficial. Es “el hecho de (que) el Estado se pueda liberar de una limitación, sin que lo mismo ocurra realmente con el hombre” (Marx, 1994b, p. 32). Por lo tanto, el hombre se hace aparentemente libre en la mediación realizada en forma abstracta y limitada por el Estado

moderno. Con el destierro de la religión de lo público, el Estado proclama la igualdad (cívica) de los miembros de la comunidad política, pero mantiene y necesita las diferenciaciones que escapan a la ciudadanía que debe resguardar, puesto que es mediante su manutención que el Estado puede consolidarse, en tanto que presupone la resolución de los conflictos de la sociedad civil y es su oposición en cuanto generalidad.

Mientras participa doblemente en la comunidad política como ser comunitario y como hombre privado en la sociedad burguesa, el individuo asoma dislocado. En esta dirección, la religión es arrojada al ámbito de la esfera privada, por lo que no desaparece ni es eliminada, se trata más bien de la condición de posibilidad para que se produzca la emancipación política. Lo que se oculta en esta traslación del lugar de la religión en la sociedad “no es más que una parte de la general contradicción laica entre el Estado político y la sociedad burguesa” (Marx, 1994b, p. 42).

La manifestación de dicha contradicción se cristaliza en la separación entre derechos humanos y derechos ciudadanos. Los derechos ciudadanos corresponden a los derechos políticos, en tanto que los derechos humanos son los derechos del miembro de la sociedad burguesa. Entre estos se cuentan el derecho humano de la libertad que tiene como precondition el aislamiento del hombre antes que la vinculación libre de los hombres y adquiere forma propia en la figura de la propiedad privada, que sólo puede implicar la limitación de la libertad misma del hombre. Otro derecho humano formulado dice relación con la igualdad entre los individuos, pero escondiendo el apellido que la reduce a igualdad de la libertad mencionada. Se trata de la igualdad de aislamiento para todos los hombres. Por último, nos encontramos con el derecho humano de la seguridad que remite al orden público y que es el fundamento para preservar el egoísmo del hombre. “Lejos de concebir al hombre como ser a nivel de la especie, los derechos humanos presentan la misma vida de la especie, la sociedad, como un marco externo a los individuos, como una restricción de su independencia original” (Marx, 1994b, p. 47).

Lo real de la emancipación política es su significación en términos de una independencia por parte de la sociedad burguesa frente a la misma política. Esta abstracción política que supone la ciudadanía para eliminar las contradicciones propias ahora de la sociedad burguesas, termina dependiendo de ellas en función de que culmina siendo la garantía de los derechos humanos que

impiden la emancipación del hombre real. La obtención de la ciudadanía no alcanzaría jamás la libertad e igualdad del hombre.

Para efectos del concepto de ideología la ciudadanía operaría del mismo modo que la esfera de la circulación al expresar relaciones sociales aparentes invertidas encubriendo la inversión real de la sociedad². De ahí que la praxis política modele nociones ideológicas en la medida que implica el encubrimiento de la reproducción de intereses de clase. En este sentido, la ideología necesita de estas formas aparentes que se reproducirían institucionalmente en la sociedad burguesa de manera tal que aparecen en la superficie de ella dándole consistencia y sentido a las prácticas materiales invertidas. Dentro de esto la escuela de masas bajo el alero del Estado sería una expresión substancial de relaciones fenoménicas en la medida que se relaciona directamente con el concepto de ciudadanía. Por otra parte, en las condiciones actuales en que se desempeña en particular el sistema educacional chileno resulta evidente su acercamiento al mercado y la adquisición de un carácter mercantil del producto educacional. Esto no sería una novedad puesto que Marx con doscientos años de anticipación demostró como la esfera de la circulación se va adentrando en los espacios más recónditos de la sociedad burguesa, de forma tal que permita su reproducción.

En síntesis, interesa recalcar en la propuesta de Marx que la ideología posee un carácter reproductor de la sociedad en la medida que actúa a nivel de la conciencia (inmediata en el segundo período) de los individuos en base a invertir lo subjetivo en lo objetivo y viceversa, moldeada a su vez por un ámbito aparente que invierte lo desigual en igualdad con objeto de encubrir la inversión real entre capital y trabajo, donde el primero subsume al segundo. En este sentido, la educación en general y la institución escolar en particular se enmarcan dentro del reino de lo fenoménico al contribuir al fortalecimiento de la ciudadanía como uno de los requerimientos para el funcionamiento de la sociedad burguesa. Ideología, reproducción social y educación formarían parte de un continuo sincrónico que sostiene a la sociedad capitalista.

² Cabe consignar que “La Cuestión Judía” fue escrita con anterioridad a “El Capital” por lo que Marx sólo muestra atisbos de la significación del mundo de las apariencias que media entre prácticas materiales y conciencia. Sin embargo, en la forma de proceder mitológicamente en su análisis se puede ofrecer una continuidad con su obra posterior.

ii. La ideología como estructura y la escuela como aparato ideológico de Estado: Louis Althusser

El marxismo se caracteriza por la gran variedad de interpretaciones que se han hecho de los planteamientos básicos de Marx. De hecho, es tan amplia la gama de lecturas que se ha generado un fuerte debate al interior de esta corriente, definiendo propuestas que parecen irreconciliables en algunos casos. A continuación se presenta la visión estructuralista del marxismo con respecto a la relación entre escuela, reproducción social e ideología.

El máximo exponente del marxismo estructuralista es Louis Althusser, quien hace un análisis del concepto de ideología a través de su oposición a la noción de ciencia. De este modo, la inserción de la ideología se enlaza con la aproximación que este autor hace sobre las condiciones de posibilidad de un conocimiento de la verdad. Ante esta situación, se debe comprender que la ideología es una referencia a realidades existentes, pero con la salvedad de que no otorga los mecanismos para conocerlas realmente.

En este sentido, cabe recordar que para Althusser la ideología es una estructura orgánica que forma parte de la estructura general de la sociedad. La ideología aparece, entonces, como un elemento constitutivo de la superestructura de la sociedad que “representa la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia” (Althusser, 1963, p. 13), es decir, representa las relaciones vividas de los hombres con su mundo. Bajo esta lógica, la ideología posee una doble función que remite tanto a la sociedad como al conocimiento. En su función social la ideología posibilita la ligazón de los hombres entre sí, de modo que adscriban a sus condiciones reales de existencia. De otro modo, en la función de conocimiento la ideología permite que los sujetos se relacionen con su mundo natural y social, otorgándoles una comprensión de lo real, que aunque resulta imaginaria, siempre se encuentra referida a una realidad existente. A través de estas representaciones la ideología guía a los individuos en su accionar tanto en el mundo natural como social, haciéndoles reales las estructuras objetivas de la sociedad, pero no permitiendo la aprehensión de la esencia de dichas estructuras. De esta manera, toda relación de la ideología con el conocimiento confluye en el hecho de que la ideología aparece como una ‘deformación socialmente necesaria’, ya que se configura bajo la

relación de una representación de lo real *deformada* por los imperativos sociales –que debe al mismo tiempo representar” (Althusser, 1968, p. 183).

En resumen, en su función de conocimiento la ideología como representación hace una ‘alusión’ a lo real, pero en términos de conocimiento no significa más que una mera ‘ilusión’. De este modo, la ideología daría a los hombres un cierto ‘conocimiento’ de su mundo – bajo la forma de ‘reconocimiento’ con él-, mas en términos estrictos significa su ‘desconocimiento’. La relación con lo real de la ideología supondría siempre ambas dualidades: alusión-ilusión y reconocimiento-desconocimiento.

De tal suerte, para que se alcance un conocimiento verdadero Althusser propone una ruptura respecto de la ideología, que se logra únicamente a través de la ciencia diferenciada de todo ámbito abarcado por la ideología. La verdad sería el efecto de una práctica específica que rompe con y es superior a cualquier otra práctica social. A pesar de esto, cabe consignar que si bien Althusser le endosa esta labor a la doctrina científica marxista, de ningún modo dicha escisión significa la abolición definitiva de la ideología de la estructura social, puesto que es ella quien asegura la cohesión social, función que la hace indispensable y de la que no puede hacerse cargo de ninguna manera la ciencia: la ideología sobrevivirá junto a la ciencia, incluso en una sociedad comunista sin clases. De esta manera, cabe señalar que a diferencia de Marx, para Althusser la función social de la ideología se presentaría en toda formación social, en la medida que se debe aceptar el carácter omnihistórico de la ideología.

Para comprender cómo funciona la ideología en la sociedad capitalista es necesario señalar el rechazo de Althusser a la filosofía tradicional, en tanto implica la noción de sujeto. Así, si el conocimiento de la verdad es factible se debe justamente a que no existe un sujeto dentro de su producción. Precisamente, esto refiere a que existe una relación inherente entre ideología y sujeto, implicando que en la práctica científica no haya lugar para el sujeto de conocimiento. El modo de operación de la ideología es la imposición de evidencia a los hombres que no se pueden dejar de reconocer. Cuando reaccionamos reconociendo estas evidencias, se ejerce la función de reconocimiento ideológico, que a la vez significa un desconocimiento de las estructuras objetivas. De esta forma, la práctica científica no puede implicar un sujeto de conocimiento, en la medida que éste sólo adquiere su existencia a través de una relación

bidireccional que establece con la ideología: tanto la ideología como el sujeto se constituyen recíprocamente. En consecuencia, sujeto y conocimiento son realidades inscritas en ámbitos distintos

Podemos decir entonces que la ideología funciona únicamente interpelando a los individuos concretos como sujetos concretos: “la existencia de la ideología y la interpelación de los individuos como sujetos son una sola y misma cosa” (Althusser, 2003, p. 147). En definitiva, “la ideología aparece así como una cierta *representación del mundo* que une a los hombres con sus condiciones de existencia y a los hombres entre sí, en la división de sus tareas y la igualdad o desigualdad de su destino” (Althusser, 1968, p. 185), por lo que se no es concebible como una realidad vivida subjetivamente, sino en tanto estructura social con esencia y que cumple una función: la cohesión social. Estrictamente, la función social de la ideología se juega en la ligazón que establece, a través de un sistema de representaciones, entre los hombres y sus condiciones de existencia y la ligazón de los hombres entre sí, permitiendo la división de tareas y la igualdad o desigualdad entre ellos

Bajo esta formulación la ideología tendría un doble uso: i) se ejerce sobre la conciencia de los dominados (explotados en una sociedad de clases), de modo que acepten su condición de dominados como ‘algo natural’, a la vez que ii) también se ejerce sobre la conciencia de los dominantes (apropiadores de la plusvalía), que asumen como natural el ejercicio de su dominación (explotación capitalista). En una sociedad de clases la ideología va más allá de la mera fabricación de un mito que hace plausible la explotación, debido a que es ella quien cumple con la función social ‘adaptativa’ de la clase dominante y sus condiciones reales de existencia. Bajo estos términos la dominación social se juega en un plano superestructural desde el análisis ideológico.

Ahora bien, lo que sucede es que la causalidad estructural específica del capitalismo hace aparecer en esta representación de los imperativos funcionales una ideología socialmente orientada que termina dominando cualquier representación de lo real. La ideología aparece como una ideología de clase, y en tanto efecto de la lucha de clases, se trata de la ideología dominante que es la de la clase dominante. Empero, la deformación ideológica no supone necesariamente una conciencia, pues no es una mentira fabricada por individuos que poseen ‘la verdad’, debido

a que todo sujeto se encuentra sumido en la deformación ideología. Entonces, el punto central del argumento radicaría en que la representación ideológica de la sociedad de clases se encuentra dominada (sobredeterminada) por efectos estructurales específicos que supone la división en clases. Concretamente, la ideología es la referencia a la constante a la adecuación-inadecuación de los individuos con respecto a su mundo vivido.

Más allá de entender la ideología como un sistema de representaciones, se debe comprender su sentido alrededor de una existencia material que se inscribe en las prácticas llevadas a cabo por la totalidad de sujetos. De este modo, si la producción pretende subsistir en una formación social capitalista tiene que reproducir necesariamente sus condiciones de producción. Así, toda formación social permanente debe reproducir: i) las fuerzas productivas y ii) las relaciones de producción existentes. La reproducción de las fuerzas productivas refiere al reemplazo constante del capital y a la reproducción de la fuerza de trabajo que necesita que ésta se lleve a cabo en dos esferas distintas: la reproducción material que se lleva a cabo por el medio material salario que permite satisfacer las necesidades básicas y se necesita de una reproducción de las competencias adecuadas a través de instituciones sociales específicas.

Por otra parte, para comprender el modo en que se reproducen las relaciones de producción corresponde centrar el análisis desde una teoría de la reproducción mayor, de manera tal que ofrezca un acercamiento a la naturaleza de la superestructura. De esta forma, resulta menesteroso un estudio del Estado, el derecho y la ideología desde este punto de vista. Para Althusser el Estado moderno debe ser entendido como el ‘Aparato de Estado’, que bajo la metáfora del edificio teórico implica una teoría descriptiva del Estado. Lo siguiente, entonces, consiste en una agregación teórica con respecto a la teoría (con minúsculas) descriptiva del Estado, de modo que vislumbremos mejor su funcionamiento y se logre la elaboración de una Teoría (con mayúscula) adecuada del aparato de Estado. Ante esta situación, Althusser propone el análisis de lo que denomina Aparatos Ideológicos de Estado (AIE), planteando la presencia de “una realidad que se manifiesta junto al aparato (represivo) de Estado, pero que no se confunde con él” (Althusser, 2003, p. 125).

La distinción entre los AIE y el Aparato (represivo) de Estado (AE) radica en su disímil funcionamiento. Mientras que los AIE son manifestaciones institucionales especializadas que

operan a través de la ideología de la clase dominante, el AE funciona por medio de la violencia como recurso límite. Que los AIE funcionan a través de la ideología significa que es ella quien permite la unificación de su diversidad y la coherencia en su operación, puesto que la ideología se encuentra siempre unificada y correspondida con la ideología de la clase dominante, a pesar de la pluralidad y contradicciones crecientes suscitadas por los AIE. Inclusive, Althusser propone que una vez hecho este aporte teórico se ha abierto un nuevo espacio para el desarrollo de la lucha de clases, que abarca no sólo el poder de Estado sino también el ámbito conformado por los AIE. En este sentido, la relación entre ambos supone que el AE otorga las condiciones políticas necesarias para el funcionamiento de los AIE, con tal que estos tengan como labor única la reproducción de las relaciones de producción.

Dentro de la amplia gama de AIE es la escuela la que cumple el papel más importante, en tanto que su rol de reproducción desborda las relaciones de producción y se encarga de reproducir las competencias adecuadas para la fuerza de trabajo. Con todo, su función no se limita sólo a estos dos ámbitos, sino que aporta reglas morales de comportamiento, que aseguran la aceptación y el respeto a la división social-técnica del trabajo establecida. Por medio de la escuela se reproduce tanto la calificación como la sumisión a un orden establecido, esto es, “una reproducción de la sumisión a la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión, a fin de que aseguren también por la palabra el predominio de la clase dominante” (Althusser, 2003, p. 119). Se trata de una ideología que es válida para todos los agentes de la producción de manera que permita el cumplimiento de las tareas asignadas (explotadores, explotados, etc.).

En síntesis, es la escuela la que provee de ideología a todos los grupos de la sociedad de clases, de modo que cada sujeto desempeñe adecuadamente su rol de: explotado, explotador, agente represor y/o profesional de la ideología. “Con el aprendizaje de algunas habilidades recubiertas en la inculcación masiva de la ideología de la clase dominante se reproduce gran parte de las relaciones de producción de una formación social capitalista, es decir, las relaciones de explotados a explotadores y de explotadores a explotados” (Althusser, 2003, p. 135). La gracia y el sentido de esta ideología dominante es que hace aparecer a la escuela como un ente desprovisto de toda ideología, pues se le reconoce como el camino hacia la moralidad, libertad y conocimiento.

De este modo, cuando decimos que la ideología constituye un sistema de ideas y representaciones asumimos que éstas y aquéllas poseen una existencia material, puesto que la ideología se realiza en los AIE y en sus prácticas, otorgándole cohesión y coherencia interna en su diversidad. Por lo tanto, la ideología existe en estos aparatos y prácticas materialmente. Es decir, se necesitarían de ‘actos en prácticas’ para reconocer ideas, en virtud “que tales prácticas están reguladas por rituales en los cuales se inscriben en el seno de la existencia material de un aparato ideológico, aunque sólo sea en una pequeña parte de ese aparato” (Althusser, 2003, p. 143). Las ideas serían actos materiales incrustados en prácticas materiales, normadas por rituales determinados, a su vez, por el aparato ideológico material del que provienen las ideas de un sujeto conciente. Son los aparatos ideológicos quienes prescriben los actos de prácticas, reguladas por rituales. Es decir, a condición de que la ideología posea materialidad se abre el espacio de que un sujeto actúe a conciencia según su creencia.

iii. Hegemonía e Ideología: Antonio Gramsci

En la obra de Antonio Gramsci el concepto de ideología aparece estrechamente ligado al concepto de hegemonía, debido a que el vínculo entre ambos le permite explicar las formas de reproducción social en una sociedad capitalista que se ha diversificado y avanzado en nuevas formas de producción, mientras que identifica nichos propicios dentro de la sociedad civil para fundar las bases de una revolución marxista. En este contexto, resulta importante destacar que el autor italiano desarrolla sus escritos más importantes respecto al tema en la Europa Occidental que, después de la Primera Guerra Mundial, fracasa en sus intentos de llevar a cabo la revolución comunista, a la vez que se encuentra asentada en la Unión Soviética. Por otra parte, cabe mencionar que en virtud de su relevante activismo político y del fascismo reinante en su país, sus planteamientos son desarrollados en la prisión donde se encontraba recluido. Con todo, a pesar de las limitantes que esto supone y de las contradicciones inherentes al no tener acceso inmediato de las obras a las que hace referencia, su producción intelectual adquiere lugar privilegiado dentro del marxismo, puesto que representa una entrada analítica de gran peso teórico a la superestructura de la sociedad capitalista de su tiempo.

De esta forma, en función de la situación histórica en la que se encontraba, Gramsci intenta elucidar las razones por las cuáles la revolución no se ha producido en occidente y sí en oriente. Justamente, esto lo lleva a plantear que el gran desarrollo de la sociedad civil occidental, opuesta al Estado, sería la razón por la cual se asegura la reproducción de la formación social. Así, cuando se produce la revolución bolchevique, su éxito remite a que la sociedad zarista poseía un Estado que englobaba todas las formas de las relaciones sociales, mientras que la sociedad civil carecía de consistencia. En este caso, la consecución del poder del Estado bastaría para asegurar la revolución: es lo que Gramsci denominaría ‘guerra de maniobras’. Por el contrario, en occidente la estrategia revolucionaria tiene que adquirir nuevas formas, asemejándose a una ‘guerra de trincheras’ realizada en la sociedad civil antes que en el Estado y cuyos avances supone tiempos más lentos, en virtud de que el objetivo es ir ganando posiciones dentro de la sociedad civil capitalista.

La alternativa revolucionaria propuesta por Gramsci, entonces, dice relación con una distinción entre Estado y sociedad civil, donde el primero opera a través del monopolio de la coerción física, en tanto que la segunda representa un modo hegemónico de dominación, donde las clases dominadas ‘aceptan’ la dominación de las clases dominantes. Siguiendo a Larraín, “esto se refiere a la subordinación ideológica del proletariado europeo que le permite a la burguesía gobernar por medio del consentimiento” (Larraín, 2008, 104). Se advierte así que es en la sociedad civil donde se juega la hegemonía de una clase sobre otra, distinguiéndola de la sociedad política en la superestructura, es decir, sería equivalente a lo que en la metáfora del edificio se designa bajo instancia ideológica.

Sin embargo, Gramsci no acepta una relación mecánica entre infraestructura e ideología, donde si cambia la primera se modifica la segunda. Al concebir de esta manera la relación entre ambas instancias se incurre en un error con respecto a la ideología, cuyo proceso para el estructuralismo “puede reconstruirse fácilmente: 1) se identifica la ideología como distinta de la estructura y se afirma que no son las ideologías las que cambian las estructuras, sino a la inversa.; 2) se afirma que una cierta solución política es ‘ideológica, o sea, insuficiente para cambiar la estructura, aunque ella crea poderla cambiar; se afirma que es inútil, estúpida, etc.; 3) se pasa a informar que toda ideología es pura apariencia, inútil, estúpida, etc” (Gramsci, 2004, p. 364). En contraste, para Gramsci, la instancia ideológica es un fenómeno capaz de incidir en la

base, en la medida que la ideología “es más que una concepción del mundo o un sistema de ideas; también tiene que ver con la capacidad para inspirar actitudes concretas y dar ciertas orientaciones para la acción” (Larraín, 2008, p. 108). En este sentido, el concepto de ideología gramsciano hace referencia a una visión de mundo que tiene efectos inmediatos en sus normas de conducta, entendidos como una unidad: “concepción del mundo que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de vida, individuales y colectivas” (Gramsci, 2004, p. 369). De esta manera, la ideología adquiere un sentido eminentemente positivo en tanto que no puede ser una elucubración arbitraria de un individuo aislado, sino que encarna una necesidad para una estructura social determinada, a saber: una ideología orgánica. Toda acción social sólo puede comprenderse en función de la ideología que la origina y la organiza, ya que es ella quien provee las orientaciones y la conciencia para desenvolverse activamente en la sociedad.

Así, la relación entre hegemonía e ideología resulta fundamental para llevar a cabo el consentimiento de las clases dominadas. La hegemonía comportaría la adhesión de y el control sobre las masas populares, sin uso de la violencia ni de la fuerza física, en la medida que existe una ideología que se enlaza a ella capaz de entregar un sistema de valores, actitudes y creencias unificado y coherente, aunque cabe especificar que en esta relación “la categoría de hegemonía es además más amplia que la de ideología: *incluye* a la ideología, pero no es reducible a ella” (Eagleton, 2003, p. 218). Ahora bien, para Gramsci, en virtud de este particular funcionamiento y conexión entre hegemonía e ideología, en la sociedad capitalista se abren las posibilidades para generar una contra-hegemonía que sería dirigida por la clase obrera, en la medida que desarrolle las competencias adecuadas para imponer su particular visión de mundo (ideología) aliándose a otras clases dominadas, de manera tal que asegure su consentimiento (hegemonía). Precisamente, la alternativa de ‘guerra de trincheras’ consiste en socavar las bases de la hegemonía dominante a través de una ideología proletaria que posea la habilidad de ganar el consentimiento de otras clases por medio de su efecto integrador. Para Nicos Poulantzas lo relevante de este planteamiento es que “Gramsci introduce aquí una ruptura teórica entre *hegemonía* y predominio... (ya que) una clase puede y debe convertirse en clase dirigente *antes* de que sea una clase políticamente dominante, puede conquistar la hegemonía antes de la conquista del poder político” (Poulantzas, 1988, p. 260).

Bajo este contexto, la ideología no sería una sola, sino que habría una variedad de ideologías que potencialmente pueden ser hegemónicas y que una vez constituidas como tales poseen la misma incidencia que las fuerzas materiales de la sociedad. Con ello Gramsci busca destacar que ninguna de las dos se puede reducir en términos epifenomenales, sino que ambas implican una relación más compleja que se manifiesta en el concepto de bloque histórico. Esta noción expresa la distinción analítica entre fuerzas materiales (contenido) e ideologías (forma), pero que históricamente son inseparables, puesto que la no presencia de una involucraría la inexistencia de la otra. De este modo, el concepto de bloque histórico le permite a Gramsci entender la relación entre base y superestructura de un modo más dinámico, de manera tal que esto explicaría que pronósticos basados en la estructura (revolución) no se correlacionen necesariamente con el acaecer en la superestructura (sociedad comunista).

Las consecuencias del desarrollo de estas nociones (hegemonía, ideologías y bloque histórico) y las formas en que se relacionan, lleva a que Gramsci centre su atención en el desarrollo de la conciencia de clase y de la hegemonía proletaria para lograr conquistar el poder. Habría en Gramsci un precondición necesaria para que el proletariado pueda hacerse del poder, a la vez que decantaría en una crisis de autoridad de la hegemonía burguesa. Por ende, “la conciencia de clase proletaria no consiste en ganar conciencia al nivel político de los intereses propios de la clase, sino en darse cuenta de que los intereses de otros grupos subordinados pueden ser articulados a la ideología de la clase, lo que la hace hegemónica” (Larraín, 2008, p. 112).

Ahora bien, la ideología en su pretensión hegemónica de visión de mundo que guía la acción de individuos y grupos sociales comprende distintos niveles que le permiten desmarcarse de la pura abstracción. De esta forma, se distinguen cuatro niveles intelectuales de la ideología que se diferencian en torno a la rigurosidad y sistematicidad de la concepción del mundo que conllevan. 1) Un primer nivel refiere a la filosofía como la forma más rigurosa y sistemática de la ideología y aunque supone, en su conjunto, las manifestaciones de las contradicciones sociales inherentes de la sociedad, no logra dar cuenta de ellas conscientemente. Al respecto, sólo a través del materialismo histórico dicha tarea puede llevarse a cabo ya que como expresión de las contradicciones las asume y las hace conciente, permitiendo así su conocimiento y reorientando los principios de acción. 2) El segundo nivel descrito por Gramsci remite a la religión como

forma menos organizada y coherente que la filosofía, pero que igualmente aporta una determinada visión de mundo y una fuente importante de direcciones para la acción. La religión resulta ser clave en la relación vivida de los individuos y grupos sociales con la ideología, puesto que establecería los nexos entre el nivel filosófico abstracto y la cultura de masas, permitiendo su socialización. Es por esta razón que la religión aparece como un campo clave para asentar la hegemonía sobre la clase obrera en el capitalismo. En esta línea, el éxito de la Iglesia Católica en occidente consistió en mantener ligados a los intelectuales con el pueblo por medio de una disciplina extrema que no les permitió auto sublimizarse. Con todo, si bien la Iglesia apela a una unidad entre intelectuales y pueblo, ella sólo se puede realizar en el materialismo histórico, puesto que a través de la filosofía de la práctica la gente común puede elevarse a la altura de los intelectuales. En cambio, en la religión la intelectualidad se reproduce sobre su misma base material. 3) Por otra parte, un tercer modo de ideología dice relación con el sentido común, que avanza hacia una mayor desarticulación y menor ordenación, pero es el que se encuentra más difuminado en las conciencias de las clases sociales dominadas, en la medida que funciona como filosofía popular en tanto entrega “un conjunto disgregado de ideas y opiniones” (Gramsci, 2004, p. 368) que se debe reconocer como un ‘buen sentido’ inseparable de la filosofía científica. Finalmente, 4) el nivel más difuso de la ideología corresponde a lo Gramsci llamó el folklore que sería un decantamiento de elementos disímiles e incoherentes provenientes de distintas concepciones de mundo.

Los distintos niveles de la ideología y sus relaciones internas redefinen el papel de los intelectuales dentro de la sociedad, en la medida que todos y cada uno de esos niveles representa una manera específica de vivir la ideología. De esta forma, para Gramsci la totalidad de seres humanos son filósofos e intelectuales de acuerdo a una propia visión de mundo, aunque cabe hacer notar que sólo algunos pueden cumplir la función de intelectuales en la sociedad. Es decir, con la generación de una determinada concepción del mundo cada individuo se debe reconocer como filósofo e intelectual, pero para actuar cómo este último se necesitaría un rol orgánico dentro de la sociedad. Por esta razón los intelectuales serían un grupo social que no puede ser concebido escindido de las clases sociales, sino que se relacionan estrechamente con ellas aportando en “la formación de la conciencia, en la construcción y diseminación de la ideología y en la organización política de una clase” (Larraín, 2008, p. 116). Los intelectuales se forman entonces en las mismas clases sociales de modo tal que sean capaces de dirigir y otorgar

homogeneidad y conciencia a las clases en las que se fundan: son ellos en su actuar quienes establecen el puente entre ideología y conciencia. En este sentido, si una determinada clase cumple un papel fundamental en una sociedad dada, los intelectuales de dicha clase adquirirán la categoría de intelectuales orgánicos, a diferencia de los intelectuales tradicionales cuya clase ha sido desplazada del centro del devenir histórico.

Por consiguiente, la creación de intelectuales en una clase con pretensiones de transformarse en hegemónica aparece como una precondition necesaria para cumplir con dicha tarea, debido a que son ellos los encargados de producir, modificar y propagar la visión de mundo particular de una clase social. En este contexto, la elaboración de la ideología debe ser entendida como un momento dialéctico de permanente construcción y reconstrucción en la relación que se establece entre intelectuales y las masas, donde hay avances y retrocesos tanto en la creación de una visión de mundo homogénea como en la creación misma de intelectuales: “la dialéctica entre las masas y los intelectuales implica que éstos últimos no imponen una teoría externamente construida, sino que hacen crítica y renuevan una actividad que ya existe en las masas mismas” (Larraín, 2008, p. 118).

Por último, en lo que respecta a la escuela, para Gramsci es de vital importancia pues remite a una de las instituciones sociales encargadas de producir y transmitir la ideología dominante a la vez que representa el lugar donde se materializa la hegemonía. Inclusive, aunque Gramsci destaca una variedad de instituciones culturales donde se llevan a cabo estos procesos, “es el sistema educacional el que recibe su atención preferente como soporte material de la ideología” (Larraín, 2008, p. 118), debido a que la escuela, junto con la iglesia, es la institución con mayor número de personas bajo su influencia, más aún con el desarrollo de la masificación de ella. De ahí que lo importante dentro de la escuela sea la unidad en torno a su organización más que a contenidos curriculares a transmitir, reproduciendo la hegemonía en la medida que se enseña a gobernar a los sujetos provenientes de las clases dominantes, mientras las clases dominadas arraigan su posición bajo enseñanzas relativas al trabajo técnico. En este sentido, un espacio importante de lucha se constituye alrededor de la escuela como institución potencial de contrahegemonía y, por ende, de elaboración y diseminación ideológica.

iv. Escuela de Frankfurt y la Ideología como Pensamiento Totalitario: hacia una Teoría Crítica

A pesar de las distinciones y de las diferentes temáticas en los planteamientos de los teóricos del instituto de Frankfurt, su diagnóstico sobre la sociedad capitalista resulta catastrófico y del mismo modo que los marxistas anteriores le asignan a la ideología un papel primordial para su manutención.

Específicamente, para Theodor Adorno la temática de la ideología significa volverse sobre la esfera del intercambio abstracto y el concepto de mercancía, en la medida que allí reside el 'secreto de la ideología'. Es decir, para este autor el pensamiento ideológico coincide con la forma operacional del intercambio de mercancías, en tanto en ambos casos se realiza una igualación entre objetos que sólo se puede llevar a cabo mediante la apariencia del valor de cambio. De este modo, lo importante en la ideología y en el intercambio abstracto es que a través de la igualación se constituye un sistema cerrado que no admite 'la diferencia' dentro de él, transfigurándola a imagen y semejanza de aquél pensamiento. Bajo este proceder la ideología se orienta siempre en función de la homogeneidad y/o la exclusión de la diferencia, convirtiéndose en un 'pensamiento de la identidad'.

Las consecuencias de lo señalado según Herbert Marcuse refieren a que la ideología, en un contexto social, se relaciona con el manejo y la relativa desaparición de los conflictos sociales en la sociedad capitalista altamente desarrollada, por lo que el concepto de ideología adquiere el significado de un sistema totalitario que limita cualquier alternativa de cambio social. En este sentido, la novedad introducida por la escuela de Frankfurt a una noción crítica de la ideología atingente para la sociedad capitalista remite al desafío que significa la institucionalización que se ha promovido de los principios y derechos basados en la libertad y en la igualdad. Así, se constata 'formalmente' la realización de estos valores en las relaciones sociales practicables que supone las distintas organizaciones públicas y privadas de nuestra sociedad. De esta manera, la diferencia estriba en que la ideología propia de esta sociedad no necesita de los contenidos originales que proponían esos derechos y libertades para legitimar el orden existente, sino que más bien se contenta con ofrecer alternativas practicables dentro del mismo 'statu quo'. Esta ideología ya no tiene como pretensión que los individuos creen lo que vocifera, sino que queda satisfecha con contener la resistencia, por lo que aquella concepción basada en la conciencia

falsa pierde centralidad. “La ideología, la apariencia socialmente necesaria, es hoy la sociedad real misma, en la medida en que su fuerza y su inevitabilidad integrales, su existencia irresistible, se ha convertido en un sustitutivo del sentido arrancado por ella misma. La afirmación de un punto de vista sustraído a la órbita de la ideología así cristalizada es tan ficticia como la construcción de utopías abstractas” (Adorno, 1962, p. 25).

Empero, como apunta Max Horkheimer el hecho de que la ideología capitalista actual se haya vuelto totalitaria en la realidad misma no puede confundirse con su inevitabilidad. La ideología únicamente es elevada a pensamiento universal cuando es despojada de su peso impugnador. Con esto Horkheimer quiere aclarar que no se debe soslayar que este estado de cosas es sólo aparental (función de la ideología) y mucho menos olvidar que reserva un espacio para la teoría no ideológica. Todo intento teórico deviene en ideológico en la medida que “no se propone derivar las concepciones filosóficas, religiosas o jurídicas dominantes a partir de los diferentes regímenes de trabajos y de las totalidades sociales que les corresponden” (Horkheimer, 1971a, p. 246). Esto es, que la historia no se concibe nunca desligada de las contradicciones sociales que la producen y que cualquier intento de solución armónica deviene en ideología, incluso aquel que se experimenta empíricamente en la realidad social.

Esta nueva concepción de la ideología supone que las relaciones contradictorias de la sociedad capitalista son inherentes a ella y que su explicación se encuentra en su principio filosófico: la Ilustración. Así, para Adorno y Horkheimer el concepto de Ilustración contiene las bases de la catástrofe contemporánea en la medida que su proyecto epistemológico deviene en dominio de la naturaleza y del hombre al otorgar una significación equivalente a los conceptos de saber y dominación. El saber de la era capitalista se encuentra fundado en la técnica que no es más que el vaciamiento de contenido del saber, en tanto que el concepto y la causa son sustituidos por la fórmula y la regla y la probabilidad, respectivamente: se busca la operación eficaz antes que el sentido de una verdad.

La ilustración se vuelve así totalitaria. Su fin último lo constituye la unidad, que funciona de un modo tal que envuelve a todos los objetos y sujetos bajo la fórmula de las equivalencias abstractas, subyugando lo heterogéneo a homogeneidad pura. En este proceder la Ilustración recae en lo que ella misma intenta rechazar: el mito. El proceder del mito se realizaba

a través del carácter sustituible y específico del elegido en el ritual que intentaba mimetizarse con la naturaleza. La Ilustración y la ciencia moderna se apoderan de este modo de funcionamiento, pero en vez de suprimirlo lo extienden universalmente, separándose de la naturaleza y haciendo desaparecer cualquier tipo de cualidad. La Ilustración apela a la repetición del operar como la superación del mito, olvidando que ella misma constituye el principio de todo mito, es decir, la naturaleza repetida. De esta manera, mediante el procedimiento científico, basado en la repetición, el hombre ilustrado pretende llevar a cabo la desmitologización del mundo en tanto nada desconocido puede aparecer frente a él: el temor es superado por vía del paso desde a una visión 'subjetivante' de la naturaleza a una visión 'cosificadora' del sujeto. "La ilustración es el temor mítico hecho radical" (Adorno y Horkheimer, 2005, p. 70).

La objetivación pasa a ser entonces la principal fuerza de dominación en la sociedad industrial. Desde aquel momento la principal tarea de la sociedad pasa a ser la autoconservación, donde lo primordial consiste en hacer parecer que el dominio de unos pocos es el dominio de una totalidad sobre la particularidad de los individuos, esto es, la identificación con una colectividad opresora que sirve a la reproducción de la sociedad. Ante la unión de colectividad, autoconservación y objetivación el pensamiento aparece como un ejercicio despojado de toda razón transformadora, puesto que a través de la fórmula y la mecanización el mundo se convierte en una realidad ya pensada, asimilada como única verdad libre del retorno al mito. Empero el mito sigue presente y se manifiesta en el hechizo sobre las relaciones entre los hombres y con él mismo, apareciendo como relaciones entre cosas.

De esta manera, la sustituibilidad emerge como el fundamento de la Ilustración, en virtud de que asegura la autoconservación de la sociedad y posibilita la dialéctica propia de la Ilustración. Por una parte, la autoconservación de la sociedad se realiza por medio de una dominación que puede ser explicada por la amplitud de sustituibilidad que puede alcanzar un sujeto en términos operacionales, siendo aquel que puede realizar mayor cantidad de funciones aquel que probablemente alcance el dominio. Con ello se quiere poner de relieve que no es la capacidad de alterar conciencias de un individuo lo que hace que los demás no alcancen la verdad y sean dominados, sino que más bien "son las condiciones concretas de trabajo en la sociedad las que imponen el conformismo" (Adorno y Horkheimer, 2005, p. 89).

Por otra parte, la dialéctica propia de la Ilustración se resume en la capacidad de la sustituibilidad de servir al progreso y a la regresión, donde “la vida se transforma en la ideología de la cosificación, la cual es propiamente la máscara de la muerte” (Adorno, 1962, p. 23). En este sentido, la sustituibilidad expresada en la cosificación del mundo permite un dominio de la naturaleza y del hombre cada vez más eficaz, erigiéndose en la condición de posibilidad del progreso. Con todo, en ella misma se encuentran las raíces para volverse contra la civilización alcanzada, puesto que en tanto convierte todas las cosas en sustituibles el dominio debe agudizarse en la versión opuesta al progreso: la represión. “La humanidad, cuyas aptitudes y conocimientos se diferencian con la división del trabajo, es obligada al mismo tiempo a retroceder hasta fases antropológicamente más primitivas, puesto que la duración del dominio comporta, con la facilitación técnica de la existencia, una fijación de los instintos mediante una opresión más fuerte... La maldición del progreso imparables es la imparables regresión” (Adorno y Horkheimer, 2005, p. 88).

De esta forma, desde Marcuse la ideología se relaciona con un principio de racionalidad que se encuentra desprovisto de su original poder transformador, en la medida que se reduce a un esfuerzo por aumentar la calculabilidad científica con objeto de llevar a cabo y reforzar la dominación del hombre y la naturaleza. A través de este proceso se configura una sociedad de carácter tecnológica que difiere completamente de la sociedad que no limitaba sus posibilidades una vez acaecida la revolución industrial. En este devenir histórico no proyectado de la sociedad industrial altamente desarrollada se han transfigurado los objetivos en lo que respecta a la racionalidad, puesto que si bien en el inicio de esta etapa histórica lo que se buscaba era la abolición de la irracionalidad en la sociedad, en la etapa actual lo que se promueve es la irracionalidad para justificar el orden proveído por la racionalidad tecnológica. Lo que primaría dentro de la organización social sería el conformismo social y la conveniencia material ante el riesgo que supondría acciones claramente irracionales (guerras, derroche, etc.) que son (re)producidas por vía de la calculabilidad del principio de racionalidad imperante en la sociedad capitalista desarrollada. Se logra entonces una estabilidad material y espiritual de esta sociedad que supone una integración de los conflictos.

Esta situación específica implica para la teoría crítica que la base empírica de la cual se nutre aleja cualquier posibilidad de cambios sociales, con lo cual teoría y práctica se separan en

la medida que la primera queda vaciada de cualquier contenido material. La eficacia de esta nueva realidad se sustenta en una alianza entre crecimiento y represión que “parece caracterizar a todas las formas actuales de la sociedad industrial altamente desarrollada y prevalecer sobre todas las diferencias, aún las más esenciales, que se presentan en el terreno de las instituciones políticas y económicas” (Marcuse, 1971, p. 348). Lo interesante y novedoso de esta sociedad es que se produce una imbricación entre el aparato económico y su contexto social y político, en virtud de que el primero no se puede comprender separado de los segundos, sino que más bien tiene una incidencia inmediata en las posteriores actividades sociales e individuales en tanto configura las necesidades sociales urgentes y las actitudes, posibilitando el control social y delineando la ordenación social. El resultado de esta articulación es una cada vez mayor pérdida de libertad de acción en los marcos institucionales que regulan la posibilidad de un cambio social. De esta manera, la ideología totalitaria se erige sobre la supresión y cercenamiento de cualquier alternativa que escape al sistema regulado e integrador.

Cabe señalar que bajo esta idea, lo político aparece fundado en la inserción del progreso técnico dentro de la misma esfera del poder, asegurando además la estabilidad social en una racionalidad procurada por el crecimiento y productividad económica. No es de extrañar entonces que “en las regiones desarrolladas de la sociedad industrial existe hoy, aun entre los ‘damnificados’, una identificación ‘interior’ con el sistema, un pensamiento y una acción positivos que sostienen las instituciones sociales en una dimensión profunda que anteriormente, por encontrarse ‘desorganizada’, constituía un reservorio de negación y rebeldía” (Marcuse, 1971, p. 349). La ideología se conecta así con la reproducción de la sociedad en la medida que representa una conciencia (ya no falsa) que a su vez apoya y es producida metódicamente por la producción dominante, negando la posibilidad de una conciencia verdadera, única alternativa de superación y comprensión de la sociedad.

En definitiva, ideología y reproducción social se enlazan aquí en torno a la figura del totalitarismo, que no es otra cosa más que la manipulación de las necesidades y el impedimento de la emergencia de fuerzas opositoras en pos de intereses particulares y de la organización unificada por estos intereses. Bajo esta dirección, racionalización se debe entender como la represión de la individualidad operada a través de la estandarización y mecanización de procesos tecnológicos necesarios socialmente. Es la productividad mecanizada la que se legitima en el

bienestar de una totalidad social que no hace otra cosa más que socavar los intereses de grupos e individuos singulares. Bastaría con observar lo que sucede con las llamadas ‘necesidades culturales’ para entender lo que Marcuse plantea, en tanto ellas cumplen con una función social y un contenido determinados y producidos fuera del individuo por una sociedad “cuyo interés general no armoniza necesariamente con el interés del individuo” (Marcuse, 1971, p. 354). Por el contrario, se trataría del dominio de un ‘todo represivo’ donde la dominación se sirve del concepto de libertad como un instrumento que no abre completamente las alternativas de elección, circunscribiéndolas al mero acto de elección hecho por el individuo, donde el individuo se sustrae al interés general de la sociedad: “El mecanismo que une al individuo con su sociedad se ha modificado: el control social ha echado raíces en las nuevas necesidades que él mismo ha engendrado” (Marcuse, 1971, p. 356).

Inclusive, Adorno y Horkheimer señalan que es la cultura la encargada de realizar la semejanza totalitaria del individuo con su sociedad. Para estos autores en esta esfera de la sociedad se realiza la unidad de una industria cultural que a medida que la controla y se apodera de sus espacios tiende a una consolidación y asentamiento creciente. La unidad referida remite a una forma de funcionamiento que se extiende a otros ámbitos sociales como la política, cuya tendencia consiste en una promoción y propaganda artificial de las diferencias. Se trata de una diferenciación de la oferta, pero en sí mismo este procedimiento se resume en la producción de objetos que son la misma cosa. “Para el consumidor no hay nada que clasificar que no haya sido ya anticipado en el esquematismo de la producción” (Adorno y Horkheimer, 2005, p. 170). Lo que se pretende es que las facultades espontáneas e imaginativas del consumidor cultural sean paralizadas por medio de los mismos productos culturales, de manera tal que ellos se asemejen a la gran maquinaria económica del trabajo, prolongado lo experimentado en este hacia el descanso.

Así, cualquier forma de resistencia posee una duración corta y si desea subsistir es a condición de integrarse a la unidad establecida. Si algo es novedoso lo es porque aporta a la industria cultural. Es decir, lo que se plasma es un eterno conformismo en los consumidores culturales que encuentran su fundamento en la también eterna repetición de lo mismo. “La máquina rueda sobre el mismo lugar. Mientras, por una parte, determina ya el consumo, descarta, por otra, lo que no ha sido experimentado como un riesgo” (Adorno y Horkheimer,

2005, p. 179). Es tal la unidad engendrada por la repetición que arte y diversión alcanzan la misma definición dentro de la cultura, a pesar de que anteriormente a la industria cultural fueran elementos incompatibles. Así, los productos de la cultura ya no son sublimaciones con respecto a las necesidades de los consumidores, sino que más bien las necesidades mismas son un producto de la cultura, que elabora sus objetos para satisfacerlas, generando una unidad controlada por la industria cultural. De esta forma, la diversión se debe entender como la extensión del trabajo capitalista y como la excusa de sustracción a él: pasa a ser el remedio a una enfermedad creada por la forma de trabajo adquirida en la sociedad industrial altamente desarrollada. Lo que se ofrece entonces es una presentación de necesidades a los consumidores que se planta ante ellos organizada y clasificada con antelación al acto de consumo, permitiendo, por un lado, un conformismo consumista eterno y, por otro, la repetición como mecanismo de reproducción cultural de la sociedad. De esta forma, lo planteado se asegura por vía de la diversión puesto que “promueve la resignación que se quiere olvidar precisamente en ella” (Adorno y Horkheimer, 2005, p. 186). En suma, por medio de la diversión se confirma el acuerdo con un modelo de sociedad, ya que se erige como la principal sustracción al pensamiento, coartando la elaboración de alternativa alguna. Lo que aparece como un escape del trabajo capitalista es en realidad una huida a cualquier pensamiento de resistencia.

Por otra parte, complementando desde los planteamientos de Marcuse, es posible señalar que el control social desarrolla un carácter tecnológico que anteriormente desconocía, el cual se resume en hacer aparecer lo irracional como racional sustentándose en una razón que beneficiaría la totalidad social que se erige fortalecida al ofrecer cualquier contradicción como una imposibilidad e irracionalidad no atingente. En esta dirección, Marcuse va más allá y propone que en las sociedades más desarrolladas los controles sociales adquieren tal nivel de robustez que han sido asimilados por los individuos de manera tal que no quepa ninguna posibilidad de oposición. De este modo, para el autor ni siquiera resulta plausible hablar de una ‘introyección’ de los controles sociales puesto que este concepto supondría diferenciar un ámbito externo de otro interno que potencialmente hospedaría una alternativa de respuesta al primero. Por el contrario, el ajustamiento entre sociedad e individuo ha alcanzado límites insospechados, manifestándose en reacciones casi mecánicas que antes que suponer el concepto de introyección obedecería más a una ‘mimesis’, es decir, a “una identificación directa del individuo con su sociedad y a través de ella con la sociedad como un todo” (Marcuse, 1971, p. 357).

Así, el individuo de esta sociedad solo puede ser concebido en virtud de que se encuentra en completa armonía con ella: es un individuo ilusorio, presentado como natural, pero socialmente condicionado. En otras palabras, “la autoconservación de la sociedad exige un proceso de individuación que se ha producido a costa de la individualidad en cuyo nombre se llevaba a cabo, y no ha dejado de ella más que la decisión de perseguir siempre y sólo el propio fin” (Adorno y Horkheimer, 2005, p. 200). Esta es la primordial forma de reproducción de la sociedad de clases, es decir, la conversión de los individuos en seres genéricos.

Para estos autores trataríamos así ante un nuevo concepto de ideología que se centra en una negación de cualquier sentido valorico que escape a la repetición. Lo que ella pretende es que la realidad misma se erija a la categoría de sentido por medio de la constante reproducción. “La nueva ideología tiene al mundo en cuanto tal como objeto. Ella adopta el culto del hecho en cuanto se limita a elevar la mala realidad, mediante la exposición más exacta posible, al reino de los hechos” (Adorno y Horkheimer, 2005, pp. 192-193). Esto supondría la mayor novedad experimentada en la evolución del concepto de ideología puesto que la unidad entre individuo y sociedad es una realidad y no puede ser definida como una mera ilusión. “Sin embargo, esta absorción de la ideología por la realidad no significa el final de la ideología. Al contrario: en cierto sentido la civilización industrial altamente desarrollada es más ideológica que su predecesora, en la medida que la ideología se encuentra hoy dentro del propio proceso productivo” (Marcuse, 1971, p. 357) Son los objetos obtenidos derivados del proceso productivo quienes promueven una conciencia que es manipulada e influida por ellos de manera tal que no sea afectada por la realidad dominante y todo siga igual.

Lo relevante de esta concepción de ideología es que de acuerdo con él “lo opuesto de la ideología no sería la verdad o la teoría, sino la diferencia o la heterogeneidad” (Eagleton, 2003, p. 225). Así, resulta importante destacar que para Adorno pensamiento y realidad no necesariamente deben coincidir, afirmando una ‘esencial no-identidad’ entre concepto y su objeto. Un ejemplo claro de esta situación se daría en el concepto de libertad burguesa que no alcanza una correspondencia adecuada en el intercambio realizado en el mercado o, por el contrario, cualquier objeto de la realidad no puede ser minimizado en su concepto, dado que posee una ‘particularidad’ única que excede la ‘generalidad’ que el concepto del objeto puede

contener. Al respecto, la única respuesta a este pensamiento ideológico descansaría en una dialéctica negativa que en virtud de incluir potencialmente (puede suceder que este potencial no se llegue a realizar) la diferencia dentro del pensamiento pueda superar la homogeneización del mundo impuesta por la ideología. De esta manera, “el objetivo del socialismo es liberar la rica diversidad del valor de uso sensible de la cárcel metafísica del valor de cambio: emancipar a la historia de las equivalencias falaces impuestas a ella por la ideología y la producción de mercancías” (Eagleton, 2003, p. 225).

Por otra parte, si bien en la escuela de Frankfurt no hay un análisis institucional de la ideología, sí se cumple la condición de que son las instituciones las que desconocen el papel activo y transformador del hombre, apareciendo autonomizadas y ajenas con respecto a sus creadores con el único objeto de circunscribirlos a la unidad total de la sociedad. En esta función se puede emparentar la escuela como la institución donde a través de prácticas sociales se lleva a cabo la libertad e igualación de derechos, sobre todo porque aseguraría ideológicamente la probabilidad de éxito para todos, en la medida que homogeniza bajo el concepto de ciudadanía. Con todo, a pesar de esta limitación de análisis específico consideramos a la escuela de Frankfurt el punto de inflexión para las nuevas relaciones que se establecen entre institución escolar, reproducción social e ideología. En este sentido, la separación de la dicotomía ideología/verdad resulta fundamental, puesto que desplaza el enfoque hacia la idea de heterogeneidad, que será rescatada en escritos ulteriores que se centran especialmente en el concepto de identidad.

En resumen, lo que se ha pretendido expresar a lo largo de este apartado hace referencia a las distintas formas que adquiere la articulación (articulación todavía) entre ideología, reproducción social e institución escolar. De este modo, importan los énfasis más o menos estructurales que adquiere la ideología producto de la famosa metáfora del edificio planteada por Marx, sus potenciales prácticas transformadoras de la sociedad en tanto existiría un nicho no ideológico y la reformulación del concepto de sujeto trascendental en virtud de que su obrar no se relaciona ya a la tarea de conocer una verdad inscrita en la realidad. Conviene entonces abocarse a las teorías sociológicas que desechan el concepto de ideología, reemplazando por otro o simplemente negándolo, y dirigirse a las perspectivas que intentan advertir la (re)producción social sin recurrir a ella.

b) La (Re)Producción de la Sociedad Normalizadora: Michel Foucault.

La integración de los planteamientos de Michel Foucault obedece a que a través de él se puede evidenciar el desuso en el que cae la noción de ideología en la teoría sociológica desde las últimas décadas del siglo pasado y las consecuencias que trae consigo para la triangulación sincrónica conformada por institución escolar, reproducción de la sociedad e ideología descrita con anterioridad en el marxismo. Al respecto, se hace un recorrido por las desavenencias del autor con el concepto de ideología y sus implicaciones, de manera tal que se posicione en un punto intermedio en este eje transversal a la teoría sociológica en la relación de los tres elementos mencionados.

i. La inconsistencia de la verdad: primera crítica al uso de la noción de ideología

Desde la óptica de Michel Foucault la noción de crítica de la ideología carece de plausibilidad puesto que el marxismo no se hace cargo debidamente de algunos de los presupuestos que sostienen el concepto de ideología. En primer lugar, Foucault discute la pertinencia de la oposición entre ideología y verdad, engarzada ésta última al desarrollo de la ciencia moderna. Concretamente, resultaría inviable el desarrollo de una ciencia que se haga cargo de una verdad (entendida como una verdad original) debido a que no existe un discurso de verdad en ciencia alguna, en tanto no habría una ley fundamental que reine para todas las ciencias. En este sentido, se niega cualquier rol de juez, atribuido por el marxismo a la práctica científica, discernidor entre ideología y verdad.

La verdad no es una esencia que es posible aprehender, sino que más bien es un producto formado por la sociedad, entendida como un conjunto constituido por relaciones de poder múltiples que lo atraviesan y lo caracterizan. Así, según Foucault “estamos sometidos a la producción de la verdad desde el poder y no podemos ejercitar el poder más que a través de la producción de la verdad” (Foucault, 1979, p. 140). Es decir, en nuestra sociedad existe una especie de necesidad de remitirnos a la verdad y a producirla desde el poder que la exige. La verdad es el efecto de relaciones de poder que la hacen posible, a la vez que la verdad refuerza el poder y los efectos que produce. Verdad y poder se constituyen mutuamente. De este modo, a diferencia de la escuela de Frankfurt, Foucault rechaza entender el poder bajo la forma de

represión, debido a que implicaría una connotación negativa del término. En contraste, el poder desempeñaría un papel positivo al producir la verdad, esto es, las imposiciones que conllevan las relaciones de poder son las que producen la verdad. Por lo tanto, son las transformaciones que se dan al interior de las prácticas sociales las que tienen como fruto una verdad que se engarza en el poder.

Las consecuencias teóricas de esta reformulación de la idea de verdad redundan en una objeción del concepto de ideología, que, a razón de la desestimación de una oposición entre ésta y una verdad original susceptible de conocer, resulta impertinente. Lo que se debe analizar más bien es cómo *históricamente* se producen los efectos de verdad en el interior de los discursos antes que juzgar si son verdaderos o falsos (distinción ciencia/ideología). Infaliblemente, la historia estaría constituida por prácticas sociales que se inscriben bajo la forma de relaciones de poder, por lo que no se admite un sentido inherente a la historia y, menos aún, la constitución de una verdad cercana a ese sentido. Así, se necesita estudiar la verdad a través de la genealogía, en tanto método adecuado por el cual se advierte la conformación de disciplinas de saber. De esta forma, Foucault discute lo enunciado por Althusser en la medida que plantea que la constitución de las ciencias siempre se vincula a la noción de poder. Dada la función positiva que tiene el poder se desecha la conformación de un saber sin relaciones de poder. Habría una articulación entre ambos que supondría un “engranaje por el cual las relaciones de poder dan lugar a un saber posible, y el saber prolonga y refuerza los efectos de poder” (Foucault, 2002a, p. 36).

Este carácter positivo del poder, en tanto elemento productor del desarrollo científico, conlleva a descartar la ideología como concepto teórico, puesto que esta supone una relación negativa con el poder, en tanto es justamente este poder lo que la ideología intentaría legitimar. Para Foucault los teóricos de la ideología no se percatan que la factibilidad del saber es un resultado de la constitución recíproca y sincrónica con el poder.

Cabe aclarar que para Foucault no es importante cuál es el poder exterior que pesa sobre las ciencias, sino su régimen interno de poder, es decir, los efectos de poder que circulan entre los enunciados científicos. Cuando estos regímenes se modifican se produciría lo que denomina discontinuidad científica, y tiene relación con un cambio en las relaciones de poder que conforman un enunciado científico. En este sentido, cuando se habla de un cambio de paradigma

o de una ruptura científica, como con la ideología en el caso concreto de Althusser, se daría más bien una reconfiguración de las relaciones de poder que posibilitan los enunciados científicos.

El desechar la idea de una verdad original en desarrollo lleva a pensar la ciencia como un elemento que forma parte de un saber que la engloba, donde su constitución depende más de una diferenciación a nivel de la producción de prácticas discursivas. Así, para Foucault lo importante es el estudio de la formación de las prácticas discursivas en general, que, a condición de que cumplan con una regularidad, en conjunto forman lo que se debe llamar saber. En consecuencia, “en lugar de recorrer el eje conciencia-conocimiento-ciencia (que no puede ser liberado del índice de subjetividad), la arqueología recorre el eje práctica discursiva-saber-ciencia” (Foucault, 2002b, p. 307). Cabe distinguir, pues, entre dominios científicos y territorios arqueológicos, diferenciándolos en su función y organización. La científicidad obedece siempre a una sistematicidad intrínseca en la elaboración de sus proposiciones. Al terreno arqueológico, en cambio, se le atribuyen las proposiciones que pueden conllevar la misma verdad que una proposición científica, pero que carecen de leyes de construcción como en las ciencias. Por esta razón, el saber abarca y sobrepasa los límites de la ciencia, mientras que la arqueología no analiza sólo los aspectos demostrativos de los enunciados, sino que engloba la práctica discursiva en general: “las ciencias aparecen en el elemento de una formación discursiva y sobre un fondo de saber” (Foucault, 2002b, p. 309). Por lo tanto, la formación de las llamadas disciplinas científicas, para Foucault, remite más a una mecánica específica del poder que opera a nivel de las prácticas sociales, antes que a una práctica irremplazable que logra producir un conocimiento de la verdad. Por extensión se concluye que la verdad no puede ser única, sino que se forman varias verdades, que en virtud de sus aprehensiones disponen distintas disciplinas de saber científico.

ii. La reformulación del Sujeto: segunda crítica al uso de la noción de ideología

Con Foucault la posibilidad de configuración de diferentes dominios de saber implica necesariamente la generación de nuevos sujetos y nuevos sujetos de conocimiento. Del mismo modo que la verdad, el sujeto de conocimiento se constituye históricamente “a través de un discurso tomado como un conjunto de estrategias que forman parte de las prácticas científicas” (Foucault, 1992, p. 17). La verdad como el sujeto de conocimiento pueden ser definidos desde

distintas prácticas sociales. Con objeto de profundizar en lo que se ha enunciado Foucault recurre a Nietzsche. Para este autor el conocimiento debe ser comprendido como una invención del hombre, contextualizándolo en un espacio y tiempo determinado. Esto implicaría rechazar cualquier perspectiva filosófica que suponga un origen para el conocimiento. El hecho de que el conocimiento haya sido inventado comporta declarar que el conocimiento de ninguna manera se encuentra inscrito en la naturaleza humana. El conocimiento no asumiría la categoría de un instinto humano, siendo más bien el compromiso de una batalla que librarían los mismos instintos humanos. En realidad, posee un carácter contra natural porque no se puede deducir naturalmente de los instintos, sólo existe en la medida que constituye su refinamiento. Epistemológicamente lo señalado conlleva una reformulación de la relación sujeto-objeto, debido a que en realidad no habría una afinidad 'natural' entre el conocimiento y los objetos destinados a conocer. La diferencia estriba en que conocimiento humano (contrainstintivo) y naturaleza humana (instintiva) son tan diferentes como el conocimiento (contranatural) y el mundo (natural) a conocer. La identidad kantiana entre sujeto y objeto queda dislocada. Asimismo, al igual que la relación entre instinto y conocimiento, las posibilidades de un conocimiento sobre las cosas naturales a conocer suponen necesariamente una relación de dominación, ya que no existe una continuidad natural.

De lo mencionado Foucault advierte una doble ruptura: i) entre conocimiento y cosa y ii) desaparición del sujeto en su unidad y saber, debido a la relación de dominación entre conocimiento e instinto. "Por detrás del conocimiento hay una voluntad sin duda oscura, no de traer el objeto para sí, de asemejarse a él, sino por el contrario de alejarse de él y destruirlo: maldad radical del conocimiento" (Foucault, 1992, p. 27). Esto resulta tremendamente importante puesto que significa poner en el centro del conocimiento la relación de poder. De esta forma, para un tratamiento del conocimiento la filosofía se hace obsoleta, pudiendo asimilarse sólo desde la política, que es la que se hace cargo de las relaciones de lucha y poder. La propuesta consiste en hacer una historia política del conocimiento: llevar a cabo una política de la verdad. "La formación de los discursos y la genealogía del saber deben ser analizados a partir no de tipos de conciencia, de modalidades de percepción o de formas de ideologías, sino de tácticas y estrategias de poder" (Foucault, 1979, p. 123). Se advierte aquí la segunda crítica radical a la pertinencia del concepto de ideología en la obra de Foucault, es decir, el

desligamiento entre sujeto de conocimiento y conciencia (verdadera), en tanto el primero no necesita de la segunda para existir.

En este sentido, si ya no existe la correspondencia necesaria entre sujeto de conocimiento y objeto a conocer, no se puede enunciar el error epistemológico que supondría la concepción ideológica. La ideología en la concepción del marxismo aparecería como una relación de conocimiento perturbada, es decir, el sujeto en su relación con la verdad encuentra un velo desde el exterior, impuesto ya sea por las condiciones de existencia, relaciones sociales o formas políticas. Nuevamente, para este autor, el análisis de la ideología no se percató que “las condiciones políticas y económicas de existencia no son un velo o un obstáculo para el sujeto de conocimiento, sino aquello a través de lo cual se forman los sujetos de conocimiento y, en consecuencia, las relaciones de verdad” (Foucault, 2002a, p. 32). Bajo esta premisa la ideología es desplazada, ya que supone siempre los conceptos de sujeto y conciencia, desconociendo su carácter de efectos de las prácticas sociales

El sujeto de conocimiento, entonces, es un efecto de la imbricación poder-saber y de sus transformaciones históricas: no es la acción de un sujeto de conocimiento lo que produce el saber (a favor o en contra del poder), es al revés, el poder-saber determina los dominios posibles del conocimiento. “Analizar el cerco político del cuerpo y la microfísica del poder implica, por lo tanto, que se renuncie –en lo que concierne al poder- a la oposición violencia/ideología, a la metáfora de la propiedad, al modelo de contrato o al de conquista; en lo que concierne al saber que se renuncie a la oposición de lo que es ‘interesado’ y de lo que es ‘desinteresado’, al modelo del conocimiento y a la primacía del sujeto” (Foucault, 2002a, p. 35).

Por lo tanto, la reformulación del sujeto consiste en advertirlo como un producto de relaciones de poder. Y es un poder que no existe como elemento fundamental con una racionalidad propia, sino que se manifiesta en las relaciones representadas como un antagonismo de estrategias. El poder visto así conforma cotidianamente una individualidad, que es asignada, categorizada, identificada y reconocida tanto por sí mismo como por los otros. “Es una forma de poder que hace sujetos individuales” (Foucault, 2001, p. 245). Es decir, es un poder que subyuga y sujeta a los individuos tanto a relaciones de dependencia y control con respecto a un otro como a *su propia identidad por conciencia o autoconocimiento*. El poder aparece como una técnica

nueva generada por distintas luchas que a su vez explican las diversas formas de sujeción. Según Foucault habría tres tipos de luchas que se remiten compleja y circularmente, pero donde siempre una prevalece. De esta manera, en el siglo XX la que primó fue la lucha contra lo que une al individuo con si mismo y que bajo esta forma los somete a otros, predominando por sobre la lucha contra la dominación religiosa, social y étnica y por sobre la lucha contra la explotación económica. Si bien no se puede negar la existencia de estas últimas luchas -incluso son condición de posibilidad para la primera-, es la lucha contra las formas de subjetividad y la sumisión que conlleva la que sobresale en este siglo.

En consecuencia, se entiende que el sujeto es el efecto de prácticas sociales que decantan en relaciones de poder que históricamente han definido diversas formas de sujeción, por lo que resulta inviable cualquier punto de vista que intente concebirlo en relación a una conciencia que se haga cargo de una verdad fundamental y mucho menos de alguno que lo explique desde la interpelación que pudiera realizar una superestructura ideológica.

iii. La efectiva (pero no ineludible) reproducción de la sociedad normalizadora: tercera crítica al uso de la noción de ideología.

El a) carácter positivo de la relación saber-poder y b) la reformulación del sujeto descritos suponen que la relación ideología-dominación social aparezca desgarrada, en tanto que Foucault concibe las relaciones de dominación social desde un ámbito microsocioal, operando a través de transformaciones en las prácticas sociales ligadas a relaciones de poder. Así, la sociedad devendría históricamente en una sociedad disciplinaria debido a que se produce un cambio de objeto en la penalidad del siglo XIX, teniendo en vista una reforma moral y psicológica del individuo, que busca controlar su conducta y comportamiento, antes que hacer una defensa general de la sociedad. Esto conlleva a una caracterización del individuo considerando sus virtualidades y no sus actos. La formación de la sociedad disciplinaria, orientada hacia el control social., se debe al descubrimiento de una nueva técnica de poder, que incluso permitiría descartar el uso explicativo de la ideología, a saber: la disciplina.

Que la disciplina se haya establecido como técnica del poder en nuestra sociedad obedece a un proceso desarrollado desde la época clásica, manifestado en el descubrimiento del cuerpo

en tanto objeto y blanco del poder: el cuerpo se hace manipulable y dócil, cuya novedad es el trabajo en sus partes y no en forma general de masa. Se trata de una innovación del control del cuerpo, en virtud de que el objeto de control no son ya los significantes del comportamiento, sino su economía: “la eficacia de los movimientos, su organización interna; la coacción sobre las fuerzas más que sobre los signos; la única ceremonia que importa es la del ejercicio” (Foucault, 2002a, p. 141). Además se añade un cambio a nivel de la modalidad, en la medida que la coerción es constante (ininterrumpida), importando más el proceso que el resultado de las actividades. En suma, la disciplina se encuentra definida por “estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 2002a, p. 141).

Hablamos, por lo tanto, del descubrimiento de una nueva anatomía política que se origina a nivel de microprocedimientos múltiples que poco a poco van configurando un método general. A esto Foucault llama una nueva microfísica del poder, en tanto modo de adscripción política y detallada del cuerpo que no cesa de expandirse y tiende a abarcar el cuerpo social en su totalidad. De esta forma, podemos apreciar que la función social de la disciplina es la fabricación de una individualidad que resulta eficiente, útil, ordenada, progresiva y maximizada por el poder, anclado en la disciplina, que la produce.

En definitiva, el resultado de una sociedad que funciona de forma perfecta no es el corolario de principios filosóficos o jurídicos, sino que también ha habido un ‘sueño militar’ de una máquina de coerciones permanentes que impone, a través de la disciplina, la docilidad automática (como un asunto procedimental). Es la disciplina la que asegura y la que ordena la multiplicidad de nuestra sociedad, en tanto es el poder disciplinario el que permite enderezar las conductas del individuo, utilizando un mecanismo de descomposición: la disciplina fabrica individuos que son su objeto y los instrumentos de su dominio. El poder disciplinario no es un poder magno como el poder real, más bien es un poder que funciona a nivel microsociedad en virtud de una economía calculada y continúa que logra reproducir y/o producir un determinado tipo de sociedad. Desde aquí estas modalidades invaden los procedimientos de las formas mayores, llámese Estado o soberanía, y no al revés. El desarrollo incesante del Estado como nueva forma de poder obedece a que se caracteriza simultáneamente como fuerza totalizadora e individualizadora. Foucault niega aquellos planteamientos que definen al Estado como un poder

opresor que se impone sobre los individuos, más bien “es una estructura muy sofisticada en la que los individuos pueden integrarse bajo una condición: que su individualidad debe configurarse de una forma nueva, y someterse a un conjunto de patrones muy específicos” (Foucault, 2001, p. 247).

Ahí bien, la expansión de la disciplina a lo largo del vasto espacio social obedece a instrumentos sencillos: 1) la inspección jerárquica, 2) la sanción normalizadora y 3) un mecanismo específico que las articula: el examen. 1) La vigilancia jerárquica es una técnica que permite observar sin ser visto a la vez que permite la formación de un saber nuevo sobre el hombre. La vigilancia se transforma en un medio que hace viable un poder múltiple y económico, en la medida que puede ser ejercido tanto ‘desde arriba hacia abajo’ como ‘desde abajo hacia arriba’, incluso ‘lateralmente’, asegurando una vigilancia perpetua entre vigilados y vigilantes. Es un poder que funciona como máquina y que no es propiedad de ningún individuo en particular. El poder no es propiedad donde unos lo tienen y otros no, por lo que la propuesta del marxismo de una dominación masiva de un grupo sobre otro (una clase sobre otra) no es atingente. El poder circula por la sociedad y no se fija en sujeto alguno, por lo que la afirmación de una ideología que encubre relaciones de dominación ancladas en un poder en manos de una clase explotadora debe desecharse.

2) Con sanción normalizadora Foucault remite a que en el conjunto del sistema disciplinario siempre funcionan pequeños mecanismos penales, configurando una infrapenalidad en los espacios vacíos de leyes, aludiendo específicamente a una pena sobre la desviación: la función del castigo disciplinario –como ejercicio– es la reducción de las. Por otra parte, este castigo es un elemento de un sistema doble, en la medida que opera bajo la lógica gratificación-sanción cuantificada económicamente, de manera tal que se establezcan niveles de gratificación y sanción, lográndose una jerarquía de los individuos según sus aptitudes. La diferencia ya no estriba en los actos, sino en los mismos individuos, propensos a cuantificación por sus virtualidades. De esta forma, la cuantificación produce un doble efecto de distribución de los individuos por conductas y aptitudes y de castigarlos y/o recompensarlos. Nos encontramos ante una micropenalidad presente en todos los recovecos del cuerpo social, es decir, “una penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias; compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra *normaliza*”

(Foucault, 2002a, p. 188). Con la normalidad se obliga tanto a la homogeneidad como a la individualización, esto es, adscribe a los individuos a un cuerpo social homogéneo, pero comprende la diferenciación por rango de manera útil, ajustando las diferencias unas a otras.

Por último, 3) el examen, en tanto que es la combinación de la técnica de vigilar y normalizar, establece sobre los individuos la visibilidad para diferenciar y sancionar, en tanto es la manifestación de la superposición de las relaciones de saber y las relaciones de poder. Esto implica un nuevo método de control y dominación correspondiente a la descripción individual: a través del examen se opera la “fabricación de la individualidad celular, orgánica, genética y combinatoria. Con él se ritualizan esas disciplinas que se pueden caracterizar en una palabra diciendo que son una modalidad de poder para el que la diferencia individual es pertinente” (Foucault, 2002a, p. 197).

Por otra parte, en el cuerpo social, junto con la disciplina, se constata la presencia de otra invención tecnológica-política que denomina biopolítica en tanto es el resultado de la emergencia de la población como realidad social. Luego del surgimiento de la disciplina inscrita en y adiestradora de los cuerpos individuales aparece el cuerpo-especie, referido a aspectos demográficos y sus condiciones de alteración, problemas tomados a su cargo por una serie de controles e intervenciones reguladoras en el ámbito administrativo-económico. Así, se admite que “las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población constituyen los dos polos alrededor de los cuales se desarrolla la organización del *poder sobre la vida*” (Foucault, 2006, p. 148).

De esta forma, se inicia la era del bio-poder orientado a una administración económica de la vida y de los cuerpos. El bio-poder permitió el desarrollo del capitalismo en la medida que ajusta el cuerpo de los individuos al aparato productivo y controla los fenómenos poblacionales. Asimismo, las técnicas de poder que supone se diseminan por todo el cuerpo social funcionando al nivel más micro y a través de instituciones que incorporan su operación. Antes que un espíritu ascético represor del cuerpo, debemos considerar la importancia que significa el ingreso de fenómenos propios de la vida a la historia y al campo de las técnicas políticas. La relación vida-política se trastoca de tal manera que si anteriormente se concebía que el hombre, a condición de ser viviente, pudiera actuar políticamente, actualmente es la política la que da la condición de

posibilidad para que el hombre emerja bajo la categoría de ser viviente. En este sentido, se desecha cualquier proyecto utópico, en función de que el centro de esta sociedad es la vida (la verdadera esencia material del hombre), cuya realización sólo puede llevarse a cabo a través de un tratamiento político.

Lo afirmado conlleva una crítica a las filosofías que intentan encontrar la esencia del hombre, especialmente las que la hayan en el trabajo, esto es, si el hombre se fija a un aparato productivo no remite a su esencia predispuesta al trabajo, sino más bien a una serie de operaciones complejas que se han sucedido alrededor del funcionamiento de un poder político. El poder es lo que liga sintéticamente al hombre al trabajo: “no hay plusganancia sin subpoder... Me refiero a ese poder que se ha descrito y no me refiero al que tradicionalmente se conoce como poder político; no se trata de un aparato de Estado ni de la clase en el poder, sino del conjunto de pequeños poderes e instituciones situadas a un nivel más bajo” (Foucault, 1992, p. 139). El subpoder funciona a nivel de la producción y de la constitución de la plusganancia, por lo que se rechaza cualquier perspectiva que involucre el término ideología, ya que implicaría admitir una conciencia-reflejo de las relaciones de producción negada por un aspecto temporal: las relaciones de poder no están por encima de las relaciones de producción, no las expresan ni permiten reconducirlas. Cuando pensamos el poder en relación a una ideología estamos confundiendo niveles de análisis, puesto que el subpoder se encuentra mucho más arraigado en aquello que constituyen las relaciones de producción, antes que funcionar como un mero espejo de ellas.

En este apartado se advierte la tercera crítica al uso de la noción de ideología, puesto que Foucault advierte que no es atingente pensar la reproducción de la sociedad desde relaciones sociales de producción, anteriores a una ideología que tiene como sustrato estas relaciones materiales y/o que intenta erigirse como superestructura. Habría que analizar antes las transformaciones que se suscitan alrededor de nuevas técnicas de poder, encarnadas en nuestra sociedad por la disciplina que configura una anatomía política y por el control de la población que supone la biopolítica. Es decir, que la sociedad se reproduzca y progrese a la vez es el fruto de un biopoder que engloba cuerpo y especie en torno a la norma y no de una ideología encubridora de las relaciones económicas de explotación.

iv. Críticas al uso de la noción de ideología, (re)producción social e institucionalización

Las tres críticas que Foucault realiza al uso de la noción de ideología resultan de vital importancia en la teoría sociológica puesto que suponen entender la triangulación perfecta hecha por el marxismo -entre institución escolar, reproducción social e ideología- de una forma totalmente distinta: mientras la ideología pierde su potencial explicativo, la reproducción social (eludible) es descrita a través de la disciplina y la institucionalización desde relaciones de poder.

En este sentido, según Foucault cabe agregar que para que el proceso histórico haya devenido en una sociedad normalizadora, fue condición la constitución del carácter funcional que representa la figura arquitectónica del dispositivo panóptico, concebido como el tipo ideal del poder disciplinario. Por medio del poder panóptico se somete a observación la composición social como una ‘colección de individualidades separadas’ en las diversas instituciones de la sociedad. El guardián se encarga de vigilar una multiplicidad sujeta a medición y controlada, mientras que los detenidos se saben observados en un espacio de secuestro, posibilitando una vigilancia también hacia arriba, lateralizando la función del poder en vez de sublimarlo. Así, con el panoptismo se erige un lugar apropiado para la formación de un saber por vía de la experimentación. En definitiva, por el panoptismo podemos entender que el poder no sea una coacción exterior desde la gran política a los pequeños individuos, sino que se encuentra adscrito a la sociedad desde sus raíces, por medio de relaciones de poder sutiles ancladas en la profundidad social.

Así, podemos afirmar que por medio del panoptismo y por su función positiva el poder se reproduce y desarrolla una sociedad regida por la norma: “el esquema panóptico, sin anular ni perder ninguna de sus propiedades, está destinado a difundirse en el cuerpo social, su vocación es volverse en él una función generalizada” (Foucault, 2002a, p. 211). Mientras éste poder alcance su mayor intensidad en el plano local de las relaciones múltiples su extensión es ilimitada, puesto que su función se generaliza en la individualización de su inscripción en los cuerpos. Por esta razón, hablamos de un poder despojado de grandes ideologías, ya que no necesita de ellas para funcionar: si la burguesía se constituye como la clase políticamente dominante utilizando instrumentos jurídico-políticos es a condición de que existen dispositivos disciplinarios generalizados que los sustentan en un espacio microsociedad. En este sentido, la

paradoja del panoptismo es que se distancia cada vez más de lo escrito en la ley, funcionando cotidianamente a través de las instituciones sociales por medio de una práctica concreta: el encierro.

De este modo, a través del encierro desarrollado por una red institucional de secuestro se cumplen las siguientes funciones sociales: i) control del tiempo de las personas para convertirlo en tiempo de trabajo, aunque como en el caso del colegio no se explote aún en su totalidad: se trata pues de administrar la dimensión temporal de la vida de los individuos. ii) También permite la explotación del cuerpo de los individuos. Todas, más allá de su función específica (educar, sanar, etc.), operan a través de una disciplina general. iii) La tercera función consiste en crear un nuevo poder polimorfo y polivalente. Un poder que adopta distintas formas y valores.

Se trata de la creación de un poder que no existe, por lo que el ejercicio de buscar una definición adecuada de aquel resulta inútil. En vez de preguntarse por el qué del poder se necesita cuestionar su ‘forma de actuar’. Así, el poder refiere a relaciones entre partes, siendo estas inducciones de un conjunto de acciones sobre otras acciones, en la medida que constriñen o posibilitan el actuar de otros. El objeto de análisis ya no sería un poder esencial, sino que más bien las relaciones de poder mismas, cuya observación es factible en función de que el poder sólo puede advertirse en tanto se encuentra en acción. El ejercicio del poder “es una estructura total de acciones dispuestas para producir posibles acciones” (Foucault, 2001, p. 253). Esto conlleva que las relaciones de poder sean estrictamente sociales, entroncadas en el nexo social mismo, por lo que cualquier noción que intente ubicarlas fuera o por encima de él no es atingente. Esto es, es imposible superar o suprimir las relaciones de poder, puesto que se encuentran enraizadas en toda relación social “Una sociedad sin relaciones de poder sólo puede ser una abstracción” (Foucault, 2001, p. 254).

De esta manera, la crítica en torno a la institucionalización se hace en relación a lo propuesto por el marxismo de Althusser, quien ve una conexión clara entre instituciones sociales (o AIEs) y reproducción social (por medio de la ideología), pues en este aspecto Foucault es bastante explícito: “Sugiero que uno debe analizar las instituciones desde el punto de vista de las relaciones de poder, antes que a la inversa, y que el punto de anclaje fundamental de las

relaciones, aun si están corporizadas y cristalizadas en una institución, debe encontrarse fuera de la institución” (Foucault, 2001, p. 255)

Con todo, Foucault no es pesimista y justamente se detiene en la viabilidad de estudiar las relaciones de poder la factibilidad de una producción social alternativa, puesto que al efectuar un análisis de la situación actual, éste debe hacerse para rechazar tal realidad en pos de una nueva técnica de poder que no suponga la individualización y totalización simultánea que engloba la forma de poder Estado. “La conclusión podría ser que el problema político, ético, social, filosófico de nuestros días no sea tratar de liberar al individuo de las instituciones del Estado, sino de liberar a ambos del Estado y del tipo de individualización que se vincula con el Estado” (Foucault, 2001, p. 249). Por medio de esta subjetividad que nos ha sido impuesta por siglos debemos promover nuevas formas de subjetividades que rompan con ella. En otras palabras, si la reproducción de la sociedad disciplinaria se lleva a cabo es por la constante producción de la subjetividad (proceso de sujeción), pero es precisamente en las relaciones de poder que configuran esta subjetividad donde se abren las posibilidades de generar alternativas, puesto que hay que apuntar a nuevas formas de estrategias de poder que disputen la producción de sujetos.

En síntesis, con Foucault no se puede hablar de mera reproducción social a través de la norma social, sino que la triangulación del marxismo se disloca, configurándose una nueva relación alrededor de la institucionalización en la sociedad (escolar, para efectos de este trabajo) que aún perdura, la (re)producción social a través del biopoder y la negación de la ideología en toda su funcionalidad.

c) La Sociedad Programada y el Retorno del Sujeto: Alain Touraine

Finalmente, cabe incluir el diagnóstico de la sociedad actual desarrollado por el sociólogo francés Alain Touraine, en tanto que sus planteamientos conllevan un nuevo giro en el eje transversal de la teoría sociológica aquí planteado. Con Touraine la relación entre ideología, reproducción de la sociedad e institucionalización aparece descolocada, invirtiéndose los sentidos atribuidos a estos conceptos por el marxismo. Esto es, la ideología como concepto marxista aparece vaciado de su contenido original, la reproducción social pasa a ser una idea cada vez con menos fundamentos en la medida que la sociedad acrecienta la creación por si

misma y la institucionalización pierde la fuerza de antaño, quedando relegada a funciones mínimas de modo tal que se asegure sólo el vínculo social básico entre los individuos. Sin embargo, el asentamiento de estas ideas sufre un largo camino que se describe a continuación y cuyo comienzo refiere a una crítica de la concepción de modernidad llevada a cabo por el pensamiento occidental.

i. El destierro del Sujeto: el desaire del pensamiento de Marx y el desfase de la Ideología.

Desde la perspectiva esgrimida por Alain Touraine el pensamiento occidental versado sobre el concepto de modernidad evidencia la omisión de la noción de sujeto en su definición. Así, cabe hacer patente tal situación en virtud de que la modernidad supone un sujeto concebido como “*la voluntad de un individuo de obrar y de ser reconocido como actor*” (Touraine, 1994, p. 207), por lo que ella no puede ser identificada únicamente con la razón. Pero si nos adentramos en los modelos y exigencias a la modernidad por parte del pensamiento occidental se advierte un claro olvido del sujeto en oposición a la sublimación que se hace de la razón.

Para Touraine una revisión de las fallas en las que incurre esta tradición de pensamiento resulta fundamental para entender las debilidades de la obra de Marx que, en tanto heredera y crítica de este pensamiento, termina subsumido a sus barreras, generando consecuencias en el concepto de ideología. En este sentido, habría primeramente un pensamiento clásico de la modernidad que registra tres etapas o imágenes de la modernidad: tabla rasa con la idea del mundo tradicional, interpelación a la moral natural y/o la imagen de capitalismo modernizador. Lo importante de la primera es que entiende la modernidad bajo el principio de racionalización que debería llevar a cabo la secularización de las imágenes del mundo, oponiendo una sociedad racional a otra que giraba alrededor de la figura de Dios (principio de subjetivación de la sociedad tradicional). Es la razón la que aparta a Dios sin proponer un nuevo principio de subjetividad y concibe la relación entre individuo y sociedad en términos de la utilidad que el primero significa para la segunda. Se trata entonces de un pensamiento político en tanto que concibe el bien o el mal como aquello que es útil o perjudicial, respectivamente, para el funcionamiento de la sociedad. La sociedad reemplaza a Dios como principio moral, otorgando una correspondencia absoluta entre actor y sociedad y entre socialización e instituciones.

En el caso de la interpelación a la moral natural, esta se funda en la concepción ilustrada de la modernidad que discute el origen de la necesidad de orden. Según Rousseau no sería la utilidad la que exige el orden, sino que se trataría de una desigualdad social que para subsistir requiere cierto ordenamiento político que controle a la sociedad civil. Para este autor se ha errado el camino y propone volverse sobre la verdadera naturaleza que no es más que la razón, por lo que se debe abandonar los intereses particulares en pos de una voluntad general que reunifique al hombre y al mundo. El retorno a la naturaleza es el retorno a la razón expresada en la voluntad general, lo que en términos kantianos significa asociar el Bien con la acción concordante con la razón: una moralidad de la acción fundada en la manifestación de lo universal en lo particular. Se habla de una redefinición moral del hombre donde pasa de ser un medio en la versión utilitarista a un fin que es un deber de conocimiento. El problema de esta perspectiva es que se apela a una libertad que no alcanza a ser completa, puesto que todavía se encuentra sometida a una idea naturalista del orden que se debe recuperar en vez de subvertirse contra el orden social real.

Finalmente, la modernidad en occidente se ha identificado con un tipo específico de modernización que también se ha encontrado susceptible a la crítica, a saber: el capitalismo. Si bien Touraine reconoce que la mayoría de los reproches enunciados contra el capitalismo son correctos, no se puede reducir la modernidad a un modo particular de modernización, especialmente debido a que alrededor de esta modernización se han suscitado aspectos propios de la modernidad que escapan a la mera determinación del capitalismo como tipo de modernización.

Lo relevante para Touraine es que en todas estas expresiones del pensamiento occidental se asiste a la muerte del sujeto, puesto que en las tres se identifica al actor social con la sociedad, que no es más que su propia producción. Es un pensamiento materialista en el que las obras de los individuos adquieren tal centralidad que los cooptan. He aquí el fracaso de la idea de modernidad basada en la correspondencia entre sociedad y actor, en la utilidad social. “Ante todo porque la idea de una administración racional de las cosas que sustituyera al gobierno de los hombres es una idea dramáticamente falsa y porque la vida social que se imaginaba transparente y regida por decisiones racionales se manifestó como una idea, como una vida llena de poderes y de conflictos, en tanto que la modernización misma se revelaba cada vez menos endógena y cada

vez más estimulada por una voluntad nacional o por revoluciones sociales” (Touraine, 1994, p. 36). Es una modernidad que se funda en su carácter negativo de oposición a la sociedad tradicional, perdiendo su fuerza utópica positiva.

En contraposición a esta concepción de modernidad pretende alzarse la obra de Marx sin advertir que recae en el mismo olvido del sujeto que hace el pensamiento clásico. Esto se debe principalmente a que no puede desligarse lo propuesto por Marx de un contexto de ideas que lo trascienden y del cual forma parte constitutiva, a saber: el historicismo. Para Touraine Marx es uno de los exponentes más adecuado para explicar la contradicción que subyace al pensamiento historicista.

Por historicismo se entiende el paso hacia la modernidad como la culminación del desarrollo del espíritu humano, haciendo coincidir la realización de la razón con el triunfo de la justicia social, el establecimiento de la nación o con la libertad. Es un tipo de pensamiento que cree ver en el progreso material, y ya no de las ideas como en la ilustración, la esencia del ‘sujeto’: es una reflexión que liga modernidad y modernización, una necesidad histórica (racionalización) con una voluntad política (desarrollo). “El historicismo, tanto en su mejor aspecto como en sus peores consecuencias, ha sido un voluntarismo más que un naturalismo. En este sentido, el concepto de sujeto, identificado con el sentido de la historia, está presente en todo el siglo XIX, siglo de las grandes versiones épicas y líricas, siendo así que ese concepto había quedado al margen en las filosofías del siglo XVIII en las que suscitaba desconfianza a causa de sus orígenes religiosos”.

En este sentido, el historicismo se basa en la unidad entre el mundo natural y el mundo humano que representa la nostalgia del Ser: de ese Ser que se perdió con el aniquilamiento que llevo a cabo la secularización. Lo que se exige entonces es la restauración de un orden nuevo, luego de haber acabado con el anterior. De este modo, en el pensamiento historicista coincide participación colectiva con libertad personal. Para ello el historicismo apela a una movilización política, social y nacional en pos de alcanzar la modernización.

Así, por un lado, se puede establecer un punto y problema central sobre el que se erige el pensamiento historicista, puesto que si bien permitiría configurar un espacio amplio en el que

engloba desde el positivismo hasta el marxismo, dependiendo del grado de movilización promovida, por otro lado, su gran hierro es la eliminación de los sujetos como actores que pretenden aumentar su libertad, ya que el sujeto como tal puede ser identificado únicamente con la historia.

Según Touraine sería en el pensamiento de Marx justamente donde la contradicción intrínseca del historicismo se manifiesta de la manera más crítica, ya que este autor en vez de hacer un llamado a la movilización contra el capitalismo, reduce la necesidad de liberación a la naturaleza humana. La fuerza liberalizadora se relaciona recíprocamente con la sumisión a la historia de una clase social. Antes que la acción social sería el impulso de una naturaleza lo que permitiría la supresión de la sociedad de clases. Lo principal para Touraine es que tanto en Marx como en los otros filósofos de la historia lo primordial es que el principio de sentido se endosa a la idea de totalidad: de alcanzar una totalidad superior que se refleja adecuadamente bajo la figura de espíritu absoluto propuesta por Hegel.

Es por esto que el historicismo apela siempre a una nostalgia del ser en la medida que intenta llevar a cabo la reconstrucción de una sociedad moderna a través de uno de los elementos fragmentados de la modernidad clásica. Estos elementos descompuestos serían la personalidad, la cultura, la economía y la política, en tanto pierden su coherencia armónica y generan un vacío en el núcleo de la sociedad que no es aceptado, debido a que se instaure un espacio dominado por la autonomía de la racionalidad instrumental, adjudicándole toda la responsabilidad a la primacía de la técnica. Así, el intento más común ha consistido en retornar al Ser por medio de la dirección de uno de estos elementos imponiéndose sobre los demás, de manera que exista la posibilidad de volver al orden perdido que no concibe la imagen de una sociedad vacua en su centro.

En esta dirección, el pensamiento de Marx se enmarca dentro del elemento económico ya que se define por la liberación de la naturaleza y no puede ser asociado a la realización de una noción de hombre, puesto que el énfasis se sitúa en un materialismo que socava cualquier tipo de subjetivación, enfocándose en el proceso de proletarización antes que definir a un sujeto obrero. “Lo esencial de este pensamiento y de su lucha contra el socialismo utópico o contra los hegelianos de izquierda consiste en reemplazar la rebelión realizada en nombre del sujeto

humano por el análisis de las contradicciones del capitalismo, en no poner valores al capitalismo, sino la energía natural de las fuerzas de producción -incluso el trabajo humano- y la presión de las necesidades que terminarán por desarrollarse libremente en la sociedad comunista definida por el principio: cada cual recibirá según sus necesidades” (Touraine, 1994, p. 108).

Para Touraine el problema del historicismo, y por extensión de la obra de Marx, radica en que no advierte que cada uno de esos elementos en sí supone intrínsecamente una reivindicación de la modernidad aliada con la razón instrumental, pero que simultáneamente cada uno conlleva fuerzas antimodernas. “Cada uno de los fragmentos estallados de la modernidad lleva en sí la marca de la modernidad y también de su crisis. En nuestra cultura y en nuestra sociedad, todo está marcado por esa ambigüedad. Todo es moderno y antimoderno, hasta el punto de que no exageraríamos diciendo que el signo más seguro de la modernidad es el mensaje antimoderno que ella emite” (Touraine, 1994, pp. 102-103).

Con todo, la descomposición de la sociedad no es asimilable con el irracionalismo que significa la crítica de la técnica, puesto que la técnica en la sociedad moderna siempre ha sido un medio y no se convierte en fin. Por ello más que desechar la racionalidad instrumental habría que volver la mirada hacia la antípoda que representa el desarrollo de nuevas lógicas de acción que se orientan menos a la racionalidad que a la sexualidad y al consumo fundadas en el individuo. He aquí la verdadera explicación para la debilidad de la sociedad actual.

Ante esta redefinición de la situación el pensamiento de Marx y el marxismo quedarían desfasados. Concretamente, son el movimiento obrero y las fuerzas que resiste las que pierden su centralidad. En este sentido, para Touraine aparecen las respuestas equivocadas del marxismo (especialmente el de corte estructuralista), puesto que al percatarse de las mutaciones sociales a las que se enfrentaba, desenfoca su análisis de la lucha de clases y se sumerge en el estudio de las formas simbólicas de dominación social, expresada en la violencia ideológica que se materializa en aparatos ideológicos dependiente del poder del Estado. De esta forma, se desvía la atención de la producción social para encerrarse en la fuerza exegética de la noción de ideología, que antes de revelar el funcionamiento actual de la sociedad viene a ser el último suspiro de una teoría que pierde su atingencia con respecto a las relaciones sociales reales. El marxismo crítico de la ideología expresa la “interminable separación entre las palabras y las cosas... Así se hace

años la imagen artificial de una sociedad que impone su ideología dominante, recluyendo a los desviacionistas y a los descontentos, protegiendo a los herederos” (Touraine, 1982, p. 16).

El llamado de Touraine remite entonces a volver la mirada a la acción práctica y a aplacar aquella teoría que deviene en la ideología que ella misma critica. Así, se puede apreciar que la noción de ideología que utiliza Touraine en su planteamiento refiere más a las ideologías con minúsculas que describe Althusser antes que a la Ideología originalmente descrita por Marx. Se subentiende entonces que Touraine no lleve al desuso el concepto de ideología en su perspectiva teórica, pero esta hace referencia más bien a representaciones sociales y culturales en general en vez de entroncarse necesariamente con las condiciones de la reproducción de la sociedad. En definitiva, puede existir dominación social sin la ideología dominante del capitalismo e ideologías diferentes e incluso en conflicto que pretenden hacerse con el poder en la sociedad. Al respecto, en lo que atañe a este trabajo, lo más importante a rescatar es el rompimiento que se establece entre la complementariedad entre ideología y dominación y reproducción de la sociedad.

Con todo, Touraine enfatiza que el marxismo puso de relieve que las luchas sociales son el tema medular del análisis sociológico, esto es, que la sociedad se crea a si misma por medio de luchas sociales, cuyas fuerzas opositoras pretenden el control de los medios morales, intelectuales y materiales. Lo que habría que recuperar es el análisis teórico que se corresponda con las nuevas prácticas y movimientos sociales que buscan su reivindicación en el terreno cultural y no en el económico como el movimiento obrero de antaño. La mutación social se lleva a cabo en el nivel donde la sociedad se produce a si misma, experiencia nuevos conflictos y procesa los intercambios con su entorno.

De esta manera, nos adentramos en una nueva forma de la sociedad en la cual el marxismo pierde su potencial explicativo ante ella, apareciendo más como un obstáculo al conocimiento que una fuerza teórica ajustada que conduzca a la ruptura con la sociedad industrial. De hecho, en vez de abrirse a la comprensión de la nueva realidad social se encierra en torno al concepto de ideología, vinculado al conflicto económico central que supone la lucha de clases. Según Touraine el marxismo recurre a la ideología ya que “ese tipo de explicación se adecuaba perfectamente a intelectuales que vivían ellos mismos más en el mundo de la ideología

que en el de las relaciones económicas. Así fue como nació esa extraña forma de marxismo que plasma la sociedad como un orden, mejor aún, como el lenguaje ideológico de la dominación. En un abrir y cerrar de ojo todo quedó explicado por la ideología” (Touraine, 1982, p. 64).

Visto así no es de extrañar que Touraine apele a nociones elaboradas por Foucault para objetar el concepto de ideología y asumir que las relaciones de poder se encuentran separadas de las relaciones de propiedad y trabajo como lo anunciaba el marxismo. El poder, dice Touraine, se encarna en nuevas relaciones sociales que no son ya las de la sociedad industrial. Esto conlleva entender que la sociedad industrial, sin hacer distinción entre sociedad capitalista y socialista, evidencia su declive: se ha llevado a cabo una transformación que expresa una nueva interrelación entre movimientos sociales, intereses y valores culturales y en esta nueva sociedad no tiene cabida cualquier pretensión que conjeture imagen alguna de una sociedad controlada y equilibrada. En este sentido, no se acepta ninguna visión que trate de desarrollar un cambio social a través de una ruptura absoluta con las prácticas e ideas sociales anteriores, puesto que no existe tal ideología dominante y que toda mutación social se realiza de forma lenta.

ii. El Equilibrio Inestable entre la Racionalización y la Subjetivación: la hipermodernidad

La evidencia común en la imagen de la modernidad del pensamiento occidental refiere a que toda resistencia a la razón es negada o relegada en instituciones represivas. Sin embargo, para Touraine esta idea es incorrecta porque “no hay modernidad sin racionalización, pero tampoco sin la formación de un sujeto-en-el-mundo que se sienta responsable de sí mismo y de la sociedad” (Touraine, 1994, p. 203), aceptar esta dualidad de la modernidad implica concebir una sociedad moderna sin actores sociales. De esta forma, la modernidad ya no puede ser definida negativamente como pura reproducción, sino que se configura en torno al principio de producción.

En este sentido, la modernidad se profundiza en la medida que la escisión entre sujetos y objetos aumenta, al contrario de las representaciones premodernas donde se encontraban unidos. Es por ello que la modernidad no es identificable solamente con la racionalización, en tanto requiere de un sujeto humano que se separa de ella bajo las demandas de creación y libertad. El sujeto ya no es asimilable a un mundo que aparece a los individuos bajo leyes inteligibles y

racionales, donde el hombre llega a ser sujeto siempre y cuando interiorice un modo racional de pensamiento que sea intransigente con las fuerzas tradicionales y subyugue las presiones del deseo. Reducir la realidad a esta representación equivaldría a combatir la mitad de la modernidad. “El mundo moderno está cada vez más penetrado por la referencia a un sujeto que es libertad, es decir, que postula como principio del bien el control que el individuo ejerce sobre sus actos y su situación y que le permite concebir y sentir su conducta como componente de su historia personal de vida, concebirse él mismo como actor” (Touraine, 1994, p. 207).

Para erigirse como sujeto el individuo no tiene que buscar que la razón se imponga sobre las quejas de la existencia, sino que debe asumirse como la voluntad de llegar a ser sujeto. Mientras que el individuo no representa más que el sistema específico en el cual se funden deseo y conciencia, el sujeto “significa el paso del ello al yo, significa el control ejercido sobre la vivencia para que haya un sentido personal, para que el individuo se transforme en actor que se inserta en relaciones sociales a las que transforma, pero sin identificarse nunca completamente con algún grupo, con alguna colectividad” (Touraine, 1994, p. 208). Hay que deshacerse de aquella visión funcionalista que propone al actor como un rol a cumplir para reproducir la sociedad, ya que esta categoría se relaciona más con la modificación y el cambio en la producción de la sociedad que con la determinación de una situación social sobre el actor. Si el actor ya no se concibe en términos de utilidad social, el sujeto tampoco puede ser la expresión de lo universal en lo particular. Por el contrario, el sujeto es una interpelación autorreferente para convertirse él mismo en actor social, en la medida que es la continuidad de una vida personal conformada por la fuerza del ello y de los roles sociales.

La importancia de este proceso radica en que el sujeto nunca pretende constituirse plenamente, si llegará hacerlo sería a condición de eliminar o las relaciones sociales encerrándose en el narcisismo individualista o la sexualidad suponiendo la identificación del sujeto con la ley. Así, “la *subjetivación* es la penetración del sujeto en el individuo y por consiguiente la transformación -parcial- del individuo en sujeto” (Touraine, 1994, p. 209). La subjetivación es un movimiento que en tanto transformación parcial, por un lado, alude a la distancia entre sujeto e individuo, mientras que, por otro, señala la inadecuación entre persona y sociedad, entre acciones y papeles sociales. El sujeto es un sentido que impulsa al individuo hacia la libertad, hacia la descomposición del orden establecido, en virtud de que refleja la

obstinación de las producciones humanas al control del sujeto mismo. Al respecto, tal resistencia resulta positiva en la medida que manifiesta la racionalización, mostrando su cara positiva ligada a la consecución nunca completada de la libertad y otra negativa en función de que es susceptible de dominación por un grupo social determinado. Precisamente es la parte positiva de la racionalización lo que no permite que la subjetivación caiga en un comunitarismo cerrado sobre si mismo.

Según Touraine el balance entre racionalización y subjetivación implica para el concepto de modernidad una continuidad con el pensamiento religioso antes que la ruptura que el pensamiento clásico vio con él, “pues el sujeto de la modernidad no es otro que el descendiente secularizado del sujeto de la religión” (Touraine, 1994, p. 212) basado en la idea de derecho natural promovida por la revolución francesa. El culto a la sociedad sólo se instaure ignorando al sujeto y su continuidad con el pasado, por lo que habría que reconocer la interdependencia necesaria para la modernidad entre racionalización y subjetivación. Cualquier fusión de un elemento en el otro involucra la negación de la idea de modernidad.

Ahora bien, el planteamiento de Touraine no intenta desconocer la fragmentación que sufre la experiencia humana y el mundo contemporáneos. Pero el retorno del sujeto es la meta a alcanzar, de modo que el equilibrio inestable entre racionalización y subjetivación reunifique a la modernidad. “La nueva modernidad -pues se trata ciertamente de una modernidad- une la razón y el sujeto que forman dos elementos culturales de la modernidad fragmentada... sólo se la puede definir como el vínculo y la tensión entre la racionalización y la subjetivación” (Touraine, 1994, p. 218). Esto supone reemplazar la idea de sociedad referente al orden por la idea de cambio social en el análisis sociológico. Se trata de una reconstitución del espacio social que tiene en cuenta los cambios desarrollados a nivel de un sistema de producción y de consumo a la vez que expande las pulsiones del ello, continúa la tradición cultural y promueve la responsabilidad y libertad del sujeto. El campo social es ahora bipolar por lo que se desecha cualquier núcleo único de la vida social, dejando de lado aquellas pretensiones de reestablecer un punto central de la modernidad desde uno de los elementos fragmentados, puesto que esta fragmentación en vez de atenuarse en dirección a la unidad tenderá a profundizarse.

Cabe aclarar que descartar la idea de sociedad del análisis no es asimilable a pensar que el sujeto se afirme fuera de las relaciones sociales puesto que dicha afirmación se lleva cabo en la combinación de deseo y empatía. Para que el individuo se constituya en sujeto resulta menester la presencia de otro, en virtud que, como se menciona con anterioridad, la definición del sujeto por sí mismo sólo puede originar el ocultamiento del sujeto. El sujeto se reconoce como sujeto únicamente en la relación con el otro como sujeto, puesto que “el individuo deja de ser un elemento de funcionamiento del sistema social y se convierte en creador de sí mismo y productor de la sociedad” (Touraine, 1994, p. 225).

Por otra parte, hay que soslayar la determinación del sujeto simplemente por sus relaciones con los otros y lo que exigen ellos de él, en la medida que esto conllevaría caer en el control de las normas institucionales, transformando el sujeto en lo que Mead entiende como ‘el sí mismo’. Es este juego entre no caer en la pura subjetivación ni en la pura racionalización, sino que asumir la responsabilidad de producir un mundo que una vez objetivado ofrece resistencia, lo que delinea el concepto de modernidad. Y para esta modernidad existe una moral que se ajusta a ella, respondiendo el bien al respeto por el sujeto, en tanto se funda en la libertad que procura concebir al hombre como fin y no como medio. No hay que olvidar, sin embargo, que las condiciones de realización de aquella moral son las relaciones sociales, ya que en función del acrecentamiento o aminoramiento de la autonomía de un actor en su vínculo con el otro nos encontramos frente al bien o el mal, respectivamente.

La subjetivación y la racionalización responden así a orientaciones culturales opuestas que intentan mantener un equilibrio disparejo. Es esta inestabilidad la que explicaría la afirmación del individuo en sujeto o en sí mismo, puesto que el sujeto siempre significa libertad en contra de la dominación fundada en la razón en tanto que el sí mismo es conformado por las relaciones de poder que esperan constantemente la respuesta adecuada del individuo. En este sentido, para que el individuo se constituya en sujeto debe escindirse del sí mismo que no es más que el reflejo de la lógica de la dominación social: es un llamado a la conversión del individuo en actor social en virtud de que el sujeto es una construcción particular de la experiencia social. La subjetivación es un movimiento cultural que lucha y se trenza con otro movimiento cultural como es la racionalización.

Empero, no hay que confundir el combate entre estas dos orientaciones culturales y el conflicto intrínseco del capitalismo, ni menos aún homologar racionalización a capital y subjetivación a movimiento obrero, puesto que justamente la pugna entre capital y trabajo se inscribe dentro de una relación de poder en la que ambos procuran definir los valores culturales delineados por la racionalización y la subjetivación. Ambos movimientos culturales representan el marco cultural en el cuál se lleva a cabo la disputa y al cual refieren tanto movimiento capitalista como movimiento obrero para imponerse uno sobre el otro. Si el movimiento obrero y el movimiento capitalista remiten a la racionalización y a la subjetivación lo hacen porque son movimientos sociales, en la medida que “son el esfuerzo de un actor colectivo por adueñarse de los ‘valores’, de las orientaciones culturales de una sociedad oponiéndose a la acción de un adversario con el que está vinculado por relaciones de poder” (Touraine, 1994, p. 236). Esto conlleva asumir que en el análisis del campo social se deben advertir los movimientos sociales antes que clases sociales, en tanto estas son el resultado de una configuración determinada de un tipo de sociedad de corte industrial y no necesariamente involucran la defensa del sujeto. Por el contrario, “un movimiento social es simultáneamente un conflicto social y un proyecto cultural (...) aspira siempre a la realización de valores culturales y, al mismo tiempo, a obtener la victoria frente a un adversario social” (Touraine, 1994, p. 237).

En esta dirección, un movimiento social reivindica eternamente tanto a la subjetivación como a la racionalización, ya que es lucha contra el poder y el irracionalismo que este siempre conlleva, pero es presa del equilibrio inestable entre estas dos formas de la experiencia puesto que no puede utilizar balanceadamente a uno ni a otro. He aquí el desgarramiento y la posibilidad de existencia de los movimientos sociales. Se trata de una definición social del contexto en función de que los movimientos sociales apelan a una lucha entre actores dominados y dominantes fundada en una relación dispar y no en una oposición basada en la reclamación de una naturaleza no social enfrentada a la sociedad, expresión característica del análisis de clase.

iii. La Sociedad Producida por sí misma

Para Touraine el hecho de que alguna vez las clases sociales hayan alcanzado cierto nivel de relevancia se debió a que se inscribieron en una realidad social determinada como lo fue la sociedad industrial. Hoy pareciera ser que dicho modo de organización de la sociedad ha

caducado y nos adentramos en una nueva configuración del espacio social: la sociedad programada. En la sociedad programada se da el paso desde una sociedad en que la producción se concentraba en la producción de bienes materiales a otra en la que lo fundamental es la producción y propagación masiva de bienes culturales. Touraine la denomina sociedad programada “porque en esta sociedad el poder de gestión consiste en prever y en modificar opiniones, actitudes, conductas, en modelar la personalidad y la cultura, en entrar pues directamente en el mundo de los ‘valores’, en lugar de limitarse al dominio de la utilidad” (Touraine, 1994, p. 242). El gobierno de los hombres pasa a ser ejercido directamente por las industrias culturales.

Sin embargo, el paso de una sociedad industrial a una postindustrial no significa necesariamente una mayor integración y estabilidad, puesto que esta sociedad trae aparejada nuevos conflictos sociales tan o más profundos que los de la lucha de clases. El trabajo a realizar entonces consiste en abocarse a comprender las nuevas fuerzas que motivan y dirigen la transformación de la sociedad. Así, para Touraine la característica principal de esta nueva sociedad consiste en la transferencia que se hace en el conocimiento hacia las interrelaciones de los elementos de un sistema a guiones y programas. “Ya no se esfuerza en establecer una relación directa entre una causa y un efecto, aislados de su contexto, sino en definir los caminos que permiten llevar un conjunto complejo a un estado determinado” (Touraine, 1982, p. 99). Interesa recalcar que la sociedad ya no puede ser explicada por una causa primordial, tal como se hacía con las relaciones de propiedad de los medios de producción, sino que más bien debe ser definida por la forma en que ella se produce a sí misma, apartando del análisis explicaciones que apelan a ideas o fuerzas materiales. De este modo, si la sociedad industrial se delineaba en torno a la organización del trabajo, en la sociedad programada el eje fundamental lo constituye su sistema de creación sobre sí misma, que no es más que un conjunto de informaciones.

He aquí la valoración creciente que conlleva la informática, aunque cabe acotar que no se debe caer en el determinismo técnico, tan común en algunos estudios sobre la sociedad contemporánea. Si la informática gana centralidad es debido a las raíces que echa en el terreno cultural, modificando y aumentando el poder de los dominadores del campo económico. La informática en vez de revolucionar la vida cotidiana con sus avances tecnológicos permite que estos estén al alcance de los actores sociales, aterrizando aquella tecnología elitista de antaño

que se encontraba en el origen de la sociedad al mismo tiempo que la vigilaba desde arriba. De esta forma, “la informática incrementa la importancia de los medios de intervención de la sociedad sobre si misma; constituye un nuevo rodeo, mucho más largo y más eficaz que los precedentes, para pasar del saber al consumo” (Touraine, 1982, p. 104).

Así, lo que se favorece es el cambio dejando de lado la organización social basada en el orden y la rigidez. Se promueve la formación de proyectos, programa o productos y ya no la formación de cuadros estáticos y jerarquizados. Las consecuencias de esta nueva concepción de la organización social transforma la trasposición que se hacía desde la industria a la organización de la sociedad, donde las capas dirigentes organizadoras del trabajo se situaban en lo más alto de la clasificación social. En la sociedad programada los organizadores son reemplazados por los poseedores de la información. Se habla entonces de la jerarquización social fundada en el sistema meritocrático que aparta la carrera funcionaria y fortalece la calificación como medio de ascenso social.

Por otra parte, no se puede suponer que la sociedad programada y el capitalismo son excluyentes ni tampoco que necesariamente se encuentren imbricados, ya que ambas categorías pertenecen a ámbitos totalmente diferentes. Para Touraine definir un tipo de sociedad en virtud de un sistema económico de producción refiere siempre a una reducción del análisis. Las relaciones económicas (que definen al capitalismo) jamás se han anticipado a las relaciones de un sistema de saber (que definen la producción de la sociedad), más bien históricamente son estas las que han promovido a las primeras. “Un sistema social no es un tren colocado sobre los raíles de la historia arrastrada por una locomotora, factor dominante o ‘última instancia’, debe ser analizado en términos de una acción social y de relaciones entre los actores, orientados a la vez socialmente con respecto a sus asociados y culturalmente por empeños valorizados por unos y otros” (Touraine, 1982, p. 108). Para que el análisis sociológico sea el adecuado se debe llevar a cabo la comprensión de las relaciones sociales sin distanciarla de la comprensión de las orientaciones culturales.

En lo que respecta al modelo cultural de la sociedad programada, este remite a una propensión acelerada de la emergencia de ideales morales que admiten la valoración positiva de la relación con el otro y de la creatividad, por un lado, y del placer y el poder por el otro. Esto se

debe a que la capacidad creadora de la sociedad programada es cada vez más fuerte, posibilitando una representación más humana –y no supramundana- de esa creatividad.

A pesar de esto, no se debe ser ingenuo y suponer que en la sociedad programada no existen relaciones de dominación, puesto que históricamente tanto el modelo cultural, como la inversión económica y las relaciones de saber han sido dominados por una clase dirigente. Al respecto, urge develar las relaciones de dominación y luchas sociales intrínsecas de la sociedad programada. En este sentido, el rol jugado por la empresa se erige como el foco al cual debemos abocarnos, debido a que la nueva empresa pasa a ser una institución político-económica que se hace cargo de sus decisiones con la exigencia única de adaptarse a su entorno, independizándose de cualquier poder que se quiera imponer sobre ella. Si a esto sumamos las pugnas internas que configuran un sistema político con una complejidad creciente, la demanda por una definición política de la empresa se hace fundamental.

Esta nueva organización y definición de la empresa trae aparejada que la dominación social la detentan aquellos que se encuentran allegados a los centros de tomas de decisiones, donde la figura del tecnócrata cobra importancia. Es la tecnocracia la que se encarga de definir las metas de las grandes organizaciones. En esta dirección, la clasificación social se configura alrededor de la distancia que el miembro de la organización tiene de las capas dirigentes decisoras, empezando por el tecnócrata, pasando por el burócrata, por el profesional consultor, hasta terminar en el trabajador subcontratado. En suma, lo que define la jerarquización social es la relación con la organización y la participación que se tiene en su gestión.

Este contexto implica advertir a la vez que se conforman nuevos movimientos y conflictos sociales suscitados por la forma que la dominación social adquiere en la sociedad programada. Y es un tipo particular de dominación, porque ya no trata de producir bienes y medios de producción para dominar, sino que hay que producir modelos de comportamientos que, como ya advirtió Foucault, se guían por una normalización que abarca todos los niveles de la experiencia social. La evidencia más constatable de la dominación “reside en la concentración del poder de emitir mensajes y en la reducción del público a una masa de consumidores y de espectadores” (Touraine, 1982, p. 113) que demandan un consumo que se corresponde ceñidamente a la oferta que los tecnócratas dirigen y controlan.

Siguiendo a Foucault, Touraine proclama la omnipresencia del poder, pero asumiendo que es la fuente de movimientos sociales que se oponen a él enarbolando la bandera de la libertad pretendida. Por lo tanto, apremia el desarrollo de un conocimiento apropiado de las fuerzas que se oponen al poder, para reforzarlas al mismo tiempo que se comprenden, de manera tal que se constituyan nuevos movimientos sociales en nombre de la libertad. Los nuevos movimientos sociales se oponen entonces a los poderes emergentes creados en la sociedad programada. Así, cabe destacar que las diferencias con la sociedad industrial se manifiestan inmediatamente. Mientras el movimiento obrero era dirigido por medios políticos de manera directa o indirecta, en los movimientos de la sociedad programada el plano donde se concentra el poder refiere a la cultura (potenciada por la economía, claro está).

En suma, lo que esta en juego en esta sociedad ya no refiere a la propiedad de los medios de producción, sino que remite más bien a las finalidades a las que obedece la creación de productos culturales como la comunicación, salud o educación. Así, alrededor de esta nueva forma de producción se erigen nuevas relaciones sociales que se entroncan con el retorno del sujeto a la actividad social para oponerse al mundo de los objetos del consumo, tal y como en la sociedad industrial pugnaban trabajo y capital. Este regreso y esta pelea del sujeto es lo que para Touraine permite especificar a esta sociedad como hipermoderna, en desmedro de aquellas teorías posmodernas que lo quieren sepultar al emparentarlo con el triunfo de la razón irracional: el sujeto estuvo desterrado pero jamás aniquilado.

iv. La institucionalización al mínimo: la democracia y la nueva escuela.

El retorno del sujeto remite al fortalecimiento de la democracia y a la recuperación de los derechos del hombre en virtud que se subleva contra la ley y promueve el deseo por el otro orientándose hacia la realización de la libertad y la tolerancia. Ahora bien, cabe señalar que el sujeto es sólo esa orientación ya que no es homologable a la realización de la libertad y la tolerancia debido a que “no es puro retorno a uno mismo ni pura distancia del ego y del sí mismo” (Touraine, 1994, p. 279). Visto así, el sujeto es una tendencia tanto al compromiso como a la liberación significando una combinación asimétrica de ellos, donde la ética en tanto principio no social le permite sustraerse a la individualidad pura, puesto que representa los

valores fundamentales para desarrollar el respeto por el otro. “El concepto de sujeto reúne compromiso y liberación, libertad personal y movilización colectiva. Así son siempre los movimientos sociales, que no constituyen movilizaciones de masas sino apelaciones a lo no social para transformar lo social” (Touraine, 1994, p. 284).

Los movimientos sociales no pueden ser reducidos a la obtención del poder ni a la consecución de intereses, ya que el concepto de sujeto entraña la reclamación de los dominados que se esfuerzan por contraponerse a los intereses y el poder de los dominadores. “Sujeto que no es sólo repudio del orden establecido, sino que también es deseo, deseo del individuo de ser responsable de su propia vida, lo cual implica a la vez una ruptura con los papeles sociales y un esfuerzo constante para reconstruir un mundo que esté organizado alrededor de un vacío central en el que pueda ejercerse la libertad de todos” (Touraine, 1994, p. 289).

Aquel vacío central conlleva entender la sociedad desde un punto de vista en el que las instituciones se tornan cada vez más débiles en su tarea de ajustar lo subjetivo con lo objetivo, puesto que los valores sociales y los intereses personales ya no se refieren armónicamente unos a otros. Ello supone que la demanda se oriente a la reivindicación de un espacio público idóneo para la transmisión política de una democracia expandida.

Así, para que tal democracia se pueda asentar el papel de la escuela se torna fundamental. En el estado actual de la sociedad programada el sistema escolar le brinda una lógica meritocrática de jerarquización: “el vínculo de la enseñanza y de la actividad profesional se torna cada vez más estrecho, hasta el extremo de que ya ni siquiera se las pueda desligar. La escuela ya no precede a la vida profesional; forma parte integrante de ella: reconversión, formación permanente de los adultos, universidad de la tercera edad. El sistema escolar queda reducido a una máquina de selección que sirve los intereses de la tecnoburacracia” (Touraine, 1982, p. 171). Cabe aclarar que la diferencia con la sociedad industrial estriba en que la escuela ya no se dirige a la reproducción de las desigualdades de antaño, si no que ella funciona de cara al futuro en la formación de dirigentes de elite, burócratas, etc., todos ellos bajo el poder de la tecnocracia.

Ante el poder tecnocrático es menester el desarrollo de una nueva escuela remitida al conocimiento y observación de la autoproducción de la sociedad. “La escuela debe ser el lugar donde, en vez de separar los conocimientos de sus condiciones sociales de producción, de transmisión y de utilización, educadores y educandos traten conjuntamente de comprender cómo la sociedad actúa sobre sí misma mediante el saber y a través de sus formas de organización social, sus sistemas de decisión, sus relaciones de poder, sus relaciones culturales” (Touraine, 1982, p. 172). A una sociedad con una forma de poder diferente se le tiene que oponer una escuela distinta que asuma la creciente determinación de la sociedad por sí misma y que rechace la centralización suprema que impone un camino unívoco hacia el éxito social. El llamado se dirige hacia la centralidad del alumno en el cuestionamiento a la transmisión del saber y no tanto de la utilización que se hace de él. El saber no puede ser usado para inculcar conductas y normas que posicionen a los individuos en la clasificación social, sino que se transmita de manera tal que el alumno lo asuma como una categoría para desarrollar la comunicación y el conocimiento del otro a la vez que signifique una fuerza de cambio. Al respecto, el papel de los educadores conlleva el reconocimiento que la clase se compone como un grupo en el que se obliga la participación tanto de profesores como de estudiantes, donde los educadores antes que ser agentes de transmisión son interventores de las prácticas personales y colectivas de la clase.

De este modo, el sistema institucional de la sociedad programada posee un carácter general eminentemente diferente en el que la democracia se potencia. En este sentido, para que la democracia sea cada vez más directa es necesario establecer formas de institucionalización más suaves, de modo tal que la separación entre portavoces y grupos de iniciativa se reduzca por medio del control ciudadano a la autonomía de los delegados políticos. El camino a recorrer se encuentra en el sentido contrario a la centralización del poder, siendo el punto de llegada la expansión de un espacio público más diversificado que el hasta ahora conocido. Sólo por vía de la creación de instituciones democráticas suaves se puede asegurar la defensa de la autonomía del ciudadano, ya que la tarea es el reconocimiento de lo no integrado y no integrable, intentando superar la norma que cataloga como desviación a todo lo que no se sustrae a ella: “es preciso que haya algo de suavidad para evitar que aquel que no se conforme a la norma establecida por los jefes se vea arrastrado por la espiral fatal de la marginación, de la desviación, del crimen, de la locura o del suicidio, impulsado siempre hacia abajo por especialistas que le encierran, le

atienden, le etiquetan, le interpretan. El espíritu de libertad debe seguir inspirándonos la desconfianza hacia el poder y hacia el Estado” (Touraine, 1982, p. 177).

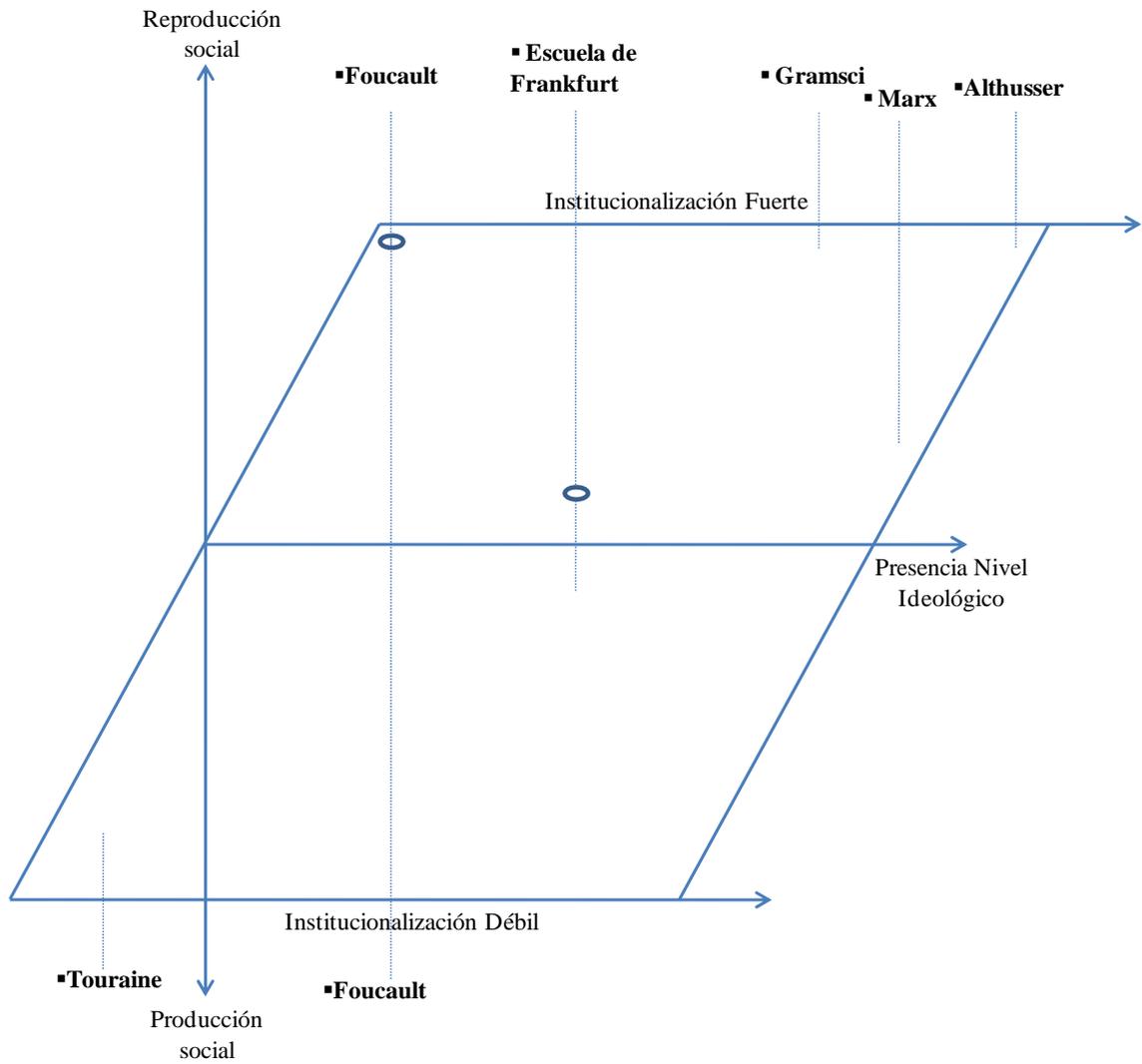
Lo importante para el análisis es rescatar la interdependencia entre las instituciones y los conflictos sociales, dejando de lado la pretensión de superar sus tensiones ya que “la subjetivación es siempre lo opuesto de la socialización, de la adaptación a posiciones y a roles sociales, pero con la condición de que uno no se encierre en una contracultura de la subjetividad y, en cambio, entable la lucha contra las fuerzas que destruyen activamente al sujeto” (Touraine, 1994, p. 270). De modo que para que la libertad se asiente es necesaria la presencia constante de las luchas sociales, de un movimiento libertario que no se detiene y que no se cansa de hacer frente al poder y de devolver la autonomía y responsabilidad de sus actividades a los individuos y las colectividades. A través de esto se asegura el equilibrio inestable de la sociedad programada: “gobernar, calcular, planificar, de acuerdo, pero ante todo albergar la suficiente confianza para ir de concierto con lo que cambia, y creer en la importancia de los nuevos movimientos sociales para crear una nueva imagen de la libertad y de la responsabilidad colectivas, para restituir fuerza, voz y esperanza a la mayor parte de la gente” (Touraine, 1982, pp. 219-220). La decisión sobre nuestro sistema de vida se debe basar en nuestras propias meditaciones y elecciones.

Por medio de este último recorrido teórico hemos tratado de dar cuenta el giro totalmente opuesto que representa el pensamiento de Touraine con respecto al marxismo, ya que en él prima la producción antes que la reproducción social en virtud de que la autodeterminación de la sociedad sobre sí misma refleja niveles crecientes. Ello conlleva que la institucionalización si bien aparece en un lugar central del análisis ya no es asimilable a una fuerza que se impone sobre los sujetos, generando instituciones débiles donde se desarrollan las relaciones sociales, pero con una autonomía mínima sobre ellas, de manera tal que se promueva una democracia más participativa y directa. Además, esto supone que la ideología ya no se enlace con la reproducción de la sociedad, por lo que caería bajo la categoría de concepto no atingente para explicar la realidad social. La triangulación del marxismo se desvanece bajo la idea de reaparición del sujeto y la potencia de la experiencia social.

d) De la triangulación a la desconexión entre institucionalización, (re)producción social e ideología.

Por último, se presenta un mapa de posicionamiento de los autores considerados a lo largo de este capítulo, de modo tal que resuma la información desplegada en torno a los principales conceptos integrados. Concretamente, se pretende evidenciar una distancia gráfica de lo presentado en este apartado, mostrando las diferencias conceptuales que separan a los teóricos en su perspectiva alrededor de la ideología, la (re)producción social y la institucionalización (escolar).

De este modo, podemos observar que una de las posiciones paradigmáticas del esquema propuesto la constituye la obra de Althusser en tanto se ubica en el vértice más afianzado de la relación directa entre ideología, reproducción social e institucionalización fuerte. Asimismo, reseñable es la situación de Foucault que se distingue al negar la ideología y al atravesar el eje de (re)producción social, abarcando los dos extremos. Por otra parte, Touraine se presenta como el reverso exacto de Althusser al situarse en el vértice opuesto del espacio dibujado. Últimamente, cabe detenerse en la posición particular de la escuela de Frankfurt ya que ellos representan la bisagra en el paso del marxismo a las teorías que se alejan de él. En primer término, al avanzar en el concepto de ideología totalitaria abre los caminos para desligarse de este concepto, punto sobre el cual se apoyan aquellos que promocionan el desuso de la ideología, señalando que ya en la teoría crítica el concepto se vacía de contenido. Y en segundo término, al abocarse sobre la temática relativa a la formación de la identidad, pone de manifiesto la importancia de estudiar los modos en los cuáles la sociedad se produce a sí misma, aunque vale aclarar que para la escuela de Frankfurt la producción social sólo es un medio más para reforzar la reproducción social. Es decir, con la teoría crítica se adoptan nuevos temas en los que el marxismo clásico no se había adentrando y que son recogidos por las nuevas perspectivas teóricas.



IV. LA ESCUELA CONTRA, PARA Y/O POR LA SOCIEDAD: DESAFÍOS Y DESAVENIENCIAS DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Una vez revisada la relación entre ideología, (re)producción de la sociedad e institucionalización en el apartado anterior, en el siguiente capítulo nos enfocamos específicamente en la materialización de la institucionalización, cuya representación remite a la figura de la escuela y su vinculación con la sociedad. En esta dirección, interesa observar la manera en que los conceptos del primer capítulo son incorporados y adaptados por la sociología de la educación en la lucha por imponer una determinada imagen de la escuela. Por lo tanto, el presente capítulo surge como el nexo necesario entre el mapa de posicionamiento teórico propuesto y el debate acaecido en los últimos años sobre la educación en la sociedad chilena.

En este sentido, a continuación se elabora una exploración de los principales retos detectados por la sociología de la educación para la institución escolar en un escenario de cambios constantes en la sociedad. En general, los esfuerzos se dirigen y concentran en la intención de dar cuenta del rol jugado por la educación en un contexto donde elementos como el conocimiento, la innovación y la información se transforman en insumos primordiales para alcanzar el éxito en la sociedad. Si a esto sumamos que las problemáticas paradigmáticas de la sociedad industrial (pobreza, exclusión, etc.) aún no han sido resueltas, inclusive se agudizan y globalizan en toda la extensión del orbe, la realidad aparece incierta, insegura y, sobre todo, ambivalente.

Así, la globalización se erige en el elemento relevante para entender estas transformaciones y supone un desafío para la educación en tanto modifica los factores que determinar el éxito y el fracaso en la sociedad. Concretamente, la globalización se caracteriza por trastocar las percepciones clásicas sobre el tiempo y el espacio, ya que permite el aumento del volumen tanto de imágenes consumidas como de masa monetaria sin restricciones espaciales y en medidas de tiempo minúsculas. Esto supone una experiencia mucho más compleja frente al mundo, puesto que implica a la vez una mayor integración simbólica en el consumo de imágenes y una exclusión creciente del ámbito económico, donde el dinero experimenta una mayor concentración a través de sus constantes transacciones. Mediante la globalización “el abaratamiento relativo de la conexión a la pantalla no guarda proporciones con el precio de los

productos. Crecen simultáneamente una cultura de expectativas de consumo y una cultura de frustraciones o sublimación de aquellas” (Hopenhayn y Ottone, 2000, p. 20). De este modo, las sociedades nacionales ven acrecentarse las brechas sociales mientras se acelera su desarrollo comunicacional.

Huelga entonces hacer frente a un crecimiento que no mide sus consecuencias por medio de un desarrollo que mejore la calidad de lo cultural, social y político. Se trata de adentrarse y proyectarse en la potencialidad que contiene la inclusión simbólica para combatir la exclusión material y social, por lo que la educación adquiere una nueva centralidad y nuevas funciones referidas a una adaptación a la nueva realidad. En este sentido, si bien el sistema educacional aporta notoriamente en la integración simbólica con la masificación del acceso a la educación formal, no logra revertir las problemáticas arrastradas. De este modo, a lo ancho del mundo hay un consenso y una valorización en torno a la idea de que la educación es la herramienta fundamental para conseguir erradicar los problemas planteados, puesto que a través de ella se pueden conjugar propósitos contradictorios requeridos por la sociedad: integración social, competitividad, democratización, etc. “La educación en la llamada sociedad posindustrial – compleja y ambivalente- aparece como el medio predilecto para asegurar mañana lo que hoy no se ha logrado: un dinamismo productivo con equidad social y una democracia basada en una ciudadanía sin exclusiones” (Hopenhayn y Ottone, 2000, p. 34).

Se habla así de una educación-bisagra en la medida que abre el paso un futuro con un desarrollo más armónico. De tal suerte, la educación aporta a) al crecimiento económico por medio de la transmisión de conocimientos y la promoción de la innovación; b) a la igualdad en tanto genera una mejor inserción al sistema de oportunidades; c) a la identidad cultural ya que, en un mundo donde las ideologías y las tradiciones desaparecen o se encuentran suspendidas, entrega ideas para nuevos proyectos colectivos y d) a la democracia política en la medida que brinde una educación anclada en la ciudadanía.

Ahora bien, la tarea y el reto reside en superar la paradoja intrínseca del sistema educativo: se debe buscar la fórmula para que el sistema educativo integre sin segmentar. Para cumplir con este propósito, Hopenhayn y Ottone plantean una renovación constante del sistema educacional, de manera que deje atrás soluciones de antaño que ahora emergen como

contrincantes a vencer. Un ejemplo claro de lo planteado sería el caso del centralismo que, si bien fue esencial para la masificación escolar durante el siglo XX, en este nuevo contexto evidenciaría una burocratización excesiva y una disfuncionalidad para las metas esperadas de la educación, puesto que no permite establecer responsabilidades por fracasos y se torna demasiado inflexible ante los cambios de la sociedad.

Dentro de este marco de referencia, con la intención de operacionalizar el análisis a desarrollar, se han captado tres líneas argumentativas en las que la sociología de la educación ha condensado el debate y las propuestas, a saber: a) los tres objetivos básicos a cumplir por la educación, b) la lógica interna de la escuela y c) la posición de la escuela en la sociedad. En esta dirección, es menester advertir que la información recabada proviene de investigaciones que se plantean examinar sociedades particulares (EE.UU, Australia, América Latina, Inglaterra, etc.), pero que a la vez son rescatadas en tanto tienen como plan común trascender sus especificidades hacia una idea más amplia de sociedad global.

a) Los tres objetivos básicos a cumplir por la educación: equidad, socialización y subjetividad

La educación en su tarea de alcanzar una complementación con el crecimiento económico y la transformación productiva se orientaría a la consecución de tres objetivos esenciales: equidad, socialización y subjetividad. En términos generales, la equidad se conecta con el aminoramiento de las diferencias para el acceso a la educación; la subjetividad remitiría a la labor de producción de un sujeto específico por parte de la escuela y, por último, la socialización refiere a la relación entre sistema educacional y desenvolvimiento social, donde el primero entrega las herramientas y habilidades para participar productivamente en el segundo.

Toda reforma educativa a realizarse debe considerar estos objetivos como orientación de acción. Sin embargo, se han desarrollado intentos de reformas que han fracasado en la consecución de estas metas, por lo que nos encontramos en medio de un proceso no culminado aún. De esta forma, no es difícil imaginar que los caminos teóricos que intentan enmendar la situación diverjan en sus planteamientos, aunque reconociendo que la educación es el eslabón

esencial para recomponer la tarea incompleta. Lo que sigue corresponde a una revisión detallada de las desavenencias sociológicas en torno a los mencionados objetivos.

i. El objetivo de la Equidad

La equidad refiere a la capacidad de mejorar las oportunidades de acceso a los puestos privilegiados de la distribución de puestos de trabajos. En esta dirección, se asume que el sistema educacional contribuye a este propósito bajo el supuesto de que “una mejor distribución de activos simbólicos hoy (como son los conocimientos y destrezas útiles), siembra una mejor distribución de activos materiales mañana (ingreso, bienes y servicios)” (Hopenhayn, M. y Ottone, 2000, p. 79). Vista así, la educación, en tanto parte constitutiva de la integración simbólica, subsana en cierto modo la desigualdad material actual, con la meta clara de aminorarla hacia el futuro. Esta idea conlleva asumir que mientras se pueden realizar igualdades específicas en algunos ámbitos, existan terrenos eminentemente desiguales, por lo que la idea de igualdad en la sociedad adquiere ribetes cada vez más complejos. Justamente, el potencial de una igualdad compleja estriba en apoyarse en aquellos rincones de igualdad para remontar las desigualdades de otros campos. En este marco de referencia la educación se transforma en el principal puente y guía para atravesar de un espacio a otro: desde la generalidad del campo simbólico a la generalidad del campo económico. Concretamente, aquí el desafío para el sistema educativo es doble porque, por un lado, se atiene a homogeneizar la oferta de calidad de manera que no genere exclusión y, por otro, debe compensar a aquella demanda más desfavorecida que no puede hacerse cargo de la educación de sus hijos.

Bajo el objetivo pro equidad se esconde un principio fundamental: que a medida que aumenta el nivel formal de educación en las personas se restringe la probabilidad de fracasar socioeconómicamente. “Más aún, la educación constituye el principal resorte para superar tanto la pobreza como las causas estructurales que la reproducen” (Hopenhayn, M. y Ottone, 2000, p. 87). Aún así cabe aclarar que la equidad no pretende conseguir una igualdad de resultados, sino que únicamente busca proveer las oportunidades para optimizar y hacer expedito el camino hacia mejores resultados. “La equidad implica, pues, dar oportunidades a todos los educandos para desarrollar sus potencialidades, y para lograr el mejor uso productivo y de realización personal de esas potencialidades a futuro” (Hopenhayn. y Ottone, 2000, p. 91).

Empero, la equidad exige esfuerzos adicionales debido a que se asume que la influencia del sistema educacional en su realización es sólo limitada, en tanto se requiere de un aporte sustancial a nivel de la totalidad del sistema social: “la educación difícilmente puede tener impacto equitativo si no se genera un esfuerzo sistémico para alcanzar niveles básicos de equidad social” (Hopenhayn y Ottone, 2000, p. 62). Importan aquí variables como la procedencia socioeconómica de los educandos, el capital cultural que poseen, el entorno de las escuelas y la oferta educacional que ellas provean de modo que no ocasionen una mayor segmentación social en la distinción entre enseñanza privada y pública.

En una vereda teórica algo diferente, Dubet y Martucelli relacionan el objetivo de equidad con la función distributiva que debe realizar la escuela. En este sentido, la escuela busca satisfacer las demandas que le impone un aparato productivo por medio de la masificación y distribución de nuevos diplomas. La escuela aseguraría la equidad de alguna manera, en tanto se erige como la principal determinante en la distribución de posiciones sociales, puesto que la selección hacia ellas ya no se encuentran aseguradas previamente por la estratificación social. “Esta transformación no significa evidentemente que el nacimiento ya no ‘determine’ la carrera escolar, sino que está determinación pasa ahora a través de los mismos resultados escolares. Es el efecto de los nacimientos sobre los resultados más que el nacimiento mismo, lo que fija la carrera escolar en la escuela de masas” (Dubet y Martucelli, 1998, p. 49).

Así, en la medida que el nuevo sistema deviene en una diversificación progresiva que instala la competencia en el centro de mecanismo educativo, la equidad se juega en contrarrestar la influencia del nacimiento sobre los resultados en la medida que la competencia se intensifica tanto al interior (en las calificaciones escolares de los individuos) como en el exterior del establecimiento (la oferta educativa materializada en proyectos educativos distintos).

En esta nueva escuela el nacimiento ya no asegura el éxito social, se debe inculcar un sentido estratégico que permita al individuo manipular racionalmente el sistema. “El tema de los consumidores de escuela, el de la competencia de los padres capaces de orientarse en el sistema de selección, adquiere importancia central” (Dubet y Martucelli, 1998, p. 51). Aquí ya no se necesita una escuela justa en su interioridad que se inserta en una sociedad injusta, sino que es

ella misma la que genera la injusticia social por medio de operaciones selectivas que prometen una igualdad formal, auscultando, sin embargo, ciertos mecanismos en beneficio de grupos que preservan sus privilegios.

Para Bowles y Gintis (1986) esta perspectiva se ancla en la redefinición que se impone a sí misma la visión liberal progresista ante las transformaciones sociales acaecidas. Por consiguiente, se ideó una imagen ‘tecnocrática-meritocrática’ de la escuela que se afirma en una máxima justificativa de la desigualdad: si la desigualdad se acrecienta socialmente se debe a que existe una desigual distribución de habilidades mentales, físicas u de otro tipo entre los individuos. De acuerdo con esto, la labor a realizar consiste en atenuar la diferencia de competencias técnicas. “Los individuos con más éxito, según esta óptica, son los más hábiles e inteligentes” (Bowles y Gintis, 1986, p. 35).. En este sentido, la educación serviría de filtro para discriminar entre los distintos niveles de competencia, proveyendo una posición laboral apropiada para cada caso específico de modo que exista un ajustamiento con una economía que demanda crecientemente herramientas mentales más complejas. La escuela es a la par un camino de diferenciación y de integración a la sociedad, donde la igualdad refiere al acceso y no a los resultados. Bajo esta perspectiva una promoción de las alternativas para el desarrollo de aptitudes individuales “garantizará el avance hacia un sistema de clases más abierto y una mayor igualdad de oportunidades económicas” (Bowles y Gintis, 1986, p. 37).

La méritocracia se erige así como el núcleo ineludible del liberalismo progresista, puesto que el sistema escolar únicamente será efectivo como corrector social en la medida que cumple premiar el mérito personal. El hecho de que un individuo sea pobre o rico en nuestra sociedad estriba en sus propias elecciones y capacidades. Y son las escuelas las que proporcionan la igualdad en la sociedad, ya que por medio de ellas se potencian las particularidades que permiten el alcance de beneficios económicos y sociales.

Desde la óptica de los autores basta con hacer una pequeña revisión de la historia de la escuela, para demostrar que los planteamientos enunciados carecen de plausibilidad. De este modo, antes que orientarse hacia la equidad, “las políticas de la educación se pueden entender con mayor claridad en términos de la necesidad de un control social dentro de un orden económico desigual y velozmente cambiante” (Bowles y Gintis, 1986, p. 41). Así las intenciones

de igualdad de oportunidades tienden a confundirse con la necesidad de control social: “la instrucción escolar ha sido, a la par, algo que se ha hecho por los pobres y a los pobres” (Bowles y Gintis, 1986, p. 43).

De esta forma, es evidente que el sistema escolar se encuentra sobreestimado en nuestra sociedad, en tanto que las desigualdades en su interior no son más que el reflejo de desigualdades sociales más profundas. Un ejemplo claro de esta situación se relaciona con que un aumento de años de escolaridad en las clases más bajas no asegura su éxito en la sociedad, puesto que aunque se masifique y obligue la escolarización prevalecen las diferencias de clase, raza y género: cuando los menos privilegiados asisten a la escuela estudian la misma cantidad de años que los favorecidos, pero las relaciones sociales al interior son distintas. Con ello no se quiere disminuir los avances que ha logrado el sistema educacional en su conjunto, pero sí dar cuenta que el logro de un tipo de igualdad (acceso, años de escolaridad, etc.) produce otros tipos de desigualdades. Esto explicaría porque un aumento de los años de escolarización no refleja necesariamente una mitigación en la desigual distribución del ingreso.

La escuela fracasa en otorgar armonía a la sociedad en la medida que el concepto de equidad aparezca como sucedáneo del concepto de igualdad. La equidad posee connotaciones que la trascienden como un mero objetivo, ya que es ella la que provee la legitimación al sistema social: “el sistema educativo legitima la desigualdad económica proporcionando un mecanismo abierto, objetivo y ostensiblemente meritocrático para la asignación de individuos a posiciones económicas desiguales” (Bowles y Gintis, 1986, p. 138). Y esto lo consigue potenciando y promoviendo la creencia de que habilidades cognoscitivas y técnicas aseguran el éxito económico. De esta forma, se enarbola la bandera de la meritocracia con objeto de que la institución escolar reproduzca relaciones económicas a partir de criterios técnicos. En la realidad, la meritocracia no sobrepasa los límites de lo meramente simbólico.

Al respecto, la legitimación provista por la escuela busca “el fomento entre individuos de una conciencia generalizada que evita la formación de los nexos sociales y la comprensión crítica mediante las cuales las condiciones sociales existentes se podrían modificar” (Bowles y Gintis, 1986, p. 139). Se configura así una ideología meritocrática orientada a la mantención de las relaciones sociales de producción y de las jerarquías del trabajo, donde estatus y salario más

altos se corresponden con la aptitud particular de los individuos. Por otra parte, si a esto sumamos la tecnificación de la sociedad que defiende la división social del trabajo, nos encontramos con que la distribución de las posiciones sociales resulta igualitaria y justa porque cumple con la igualdad de oportunidades iniciales. La educación entonces fortalece la legitimación al potenciar la imbricación entre éxito económico y habilidades técnicas: “mediante la competencia, el éxito y el fracaso en el aula, los estudiantes se reconcilian con sus posiciones en la sociedad” (Bowles y Gintis, 1986, p. 141).

Es el funcionamiento del sistema económico el origen de las problemáticas sociales, por lo que cualquier propuesta educativa que soslaye este punto recae inevitablemente en la afirmación del estado actual de las cosas. “El sistema educativo, básicamente, ni suma ni resta el grado de desigualdad y represión que se origina en la esfera económica. Más bien, reproduce y legitima un patrón preexistente del proceso para entrenar y estratificar la fuerza de trabajo” (Bowles y Gintis, 1986, p. 336).

b) El Objetivo de Socialización

Como advertimos anteriormente la socialización refiere a la relación entre escuela y desarrollo social, donde la primera entrega las herramientas y habilidades para participar productivamente en el segundo. De esta forma, con la consecución del objetivo de socialización se conseguiría, por parte de la institución escolar, la producción de individuos que logren ser funcionales a la sociedad.

En este sentido, no es de extrañar que a diferentes percepciones de sociedad se le asignen significados variados a lo que se entiende por socialización. Para el caso de Bowles y Gintis el objetivo de socialización debe ser comprendido en términos de la función de integración que supone el desempeño de la escuela en la sociedad. Dentro de este marco de referencia, la instrucción escolar, a través de sus relaciones particulares, promueve y premia ciertas habilidades y la expresión de necesidades determinadas, a la vez que aplaca y castiga las que no son funcionales al sistema. “A través de estas relaciones institucionales, el sistema educativo da forma a los conceptos de sí mismos, a las aspiraciones y a las identificaciones de clase social de los individuos, y a los requisitos de la división social del trabajo” (Bowles y

Gintis, 1986, p. 173). De este modo, el sistema educativo aporta los componentes necesarios para formar personas subordinadas, otorgándoles una conciencia fragmentada que en lugar de fomentar la autodeterminación se inclina a reproducir las relaciones sociales de producción. Por medio de la institución escolar se da lugar entonces a la correspondencia entre relaciones económicas de producción y relaciones sociales. “Concretamente, las relaciones sociales de la educación –las relaciones entre administradores y maestros, maestros y estudiantes y estudiantes y su trabajo- son una réplica de la división social del trabajo” (Bowles y Gintis, 1986, p. 176).

En esta dirección, no es de extrañar que a distinto nivel en la jerarquía social la transmisión de habilidades no cognitivas sea diferenciada: a los niveles más bajos se le enseña el respeto por las normas, a los medios su autonomía relativa y a los niveles más alto la interiorización de las normas, de manera que se identifiquen con los intereses de las empresas, quedando todos atrapados en la falta de autonomía y de autocreación. Esto resulta tremendamente relevante puesto que significa suponer que el desarrollo personal sostenido por el credo liberal no se realiza ni siquiera en las posiciones más altas del entramado social.

Para Hopenhayn y Ottone, en cambio, la institución escolar si bien adquiere estas características en la sociedad industrial, en la situación actual contiene un potencial que no se puede obviar al vincularse con la idea de equidad, por lo que el objetivo de socialización se tiene que entender en relación a la noción de competitividad. De esta manera, con competitividad se refieren al desafío que involucra remontar el desfase que implica para el sistema educativo su relación con el sistema productivo, en la medida que se le demanda crear individuos capacitados para las transformaciones del ámbito económico. El problema que le presenta la economía a la educación remite a que la primera no es capaz de generar empleos suficientes, por lo que quienes no adquieran las habilidades competentes en la escuela, quedarán excluidos de participar en dicha esfera. De tal suerte, los esfuerzos se tienen que concentrar en promover la competitividad, especialmente la de los más pobres, del conjunto de individuos de la sociedad mediante una conexión institucionalizada de la educación “con la dinámica de los mercados de trabajo, incorporando como coagente al sector empresarial y contribuyendo significativamente a la movilidad ocupacional de los sectores más rezagados” (Hopenhayn y Ottone, 2000, p. 93). Se

trata entonces de suscitar la meritocracia por medio de la certificación educacional en pos de reducir la segmentación por diferencias de acceso a la calidad educativa.

Además, las mutaciones introducidas también suponen para la educación transfigurar los contenidos de lo que es transmitido, puesto que un individuo competitivo ya no es aquel que posee un conocimiento enciclopédico, sino que aquel que es capaz de producir y procesar la información y de adaptarse a entornos siempre cambiantes. Por otra parte, esta contingencia requiere una apertura creciente de la escuela en virtud de que la información y los conocimientos son adquiridos tanto dentro como fuera de ella.

Tampoco hay acuerdo respecto a este objetivo si consideramos a Dubet y Martucelli. Estos autores, cercanos a los presupuestos teóricos de Touraine, conciben la experiencia moderna desgarrada entre lo subjetivo (el actor) y lo objetivo (el sistema). Al respecto, “el problema de la socialización apunta menos a saber lo que interiorizan, que a comprender como adquieren la capacidad de administrar dicha heterogeneidad” (Dubet y Martucelli, 1998, p. 75). Sin duda lo más complejo de incorporar es esta globalidad estallada que no puede reducirse a una institución de socialización, a un mercado de competencia ni tampoco a pura alateoriedad siempre fluyente. Lo que hay que observar entonces obedece a un ‘sistema emergente’ donde la regulación es asimilable a ajustes parciales y las elecciones son realizadas por actores con una racionalidad limitada.

iii. El objetivo de la subjetividad

Este objetivo se distingue del de socialización en tanto se dirige a la formación de un sujeto específico que no se acopla al imperativo de la integración ni al de utilidad social. Se trata de la manifestación de un proyecto educativo que marca una doble distancia de la escuela con respecto a la cultura cotidiana, por un lado, y a la estratificación social, por el otro. Según Dubet y Martucelli este objetivo se puede apreciar con claridad en los inicios de la masificación de la escuela republicana, donde lo que importa es la promoción de un espíritu republicano que pretende imponerse por sobre el carácter religioso de la escuela precedente. De esta manera, el sistema educacional intenta establecer las bases para la realización de la nación, de la democracia y de la razón. Lo que se busca es la producción de un sujeto que sea capaz de

governarse a si mismo mediante la interiorización de la ley común: es la paradoja del individuo que vive la libertad aceptando la norma como algo interior.

Luego, con las transformaciones actuales, la orientación de las prácticas educativas desvía su foco desde la disciplina a un modelo alternativo que fija la atención en la infancia y adolescencia. Se trata de una educación que pretende potenciar la personalidad del niño y del adolescente. De este modo, la antigua unión de objetivos anclada en la escuela republicana estalla, implicando una proliferación de los conflictos y los acuerdos locales debido a que no existe aquel principio central que los integraba a todos. En la actualidad, “la escuela es una organización de fronteras flotantes, de objetivos cada vez redefinidos, de relaciones cada vez reconstruidas; ya no es reductible a la forma burocrática general que la encierra. En este universo los actores deben sus prácticas a partir de elementos que ya no son naturalmente acordados” (Dubet y Martucelli, 1998, p. 60). Dentro de este nuevo marco de referencia, es el individuo quien va configurando su propia experiencia, creando sus propias soluciones y jerarquizaciones en virtud de lo que recoge de su entorno y de las reglas que admite.

La falta de unidad es lo que nos hace percibir que la educación se encuentra en crisis. Empero, cabe aclarar que la desarticulación social vivida desborda los límites de la escuela, correspondiéndose con el ocaso de la sociedad industrial funcional. En este marco, las instituciones no encuentran los referentes valoricos y normativos únicos que transmitían porque las relaciones sociales que suponen son cada vez más aleatorias, incorporando una importancia creciente de la experiencia individual. La cuestión a enfrentar refiere a que la individualización debe ser llevada a cabo por vía de la experiencia de las personas y no por la interiorización de una unidad de mundo.

En el caso de Bowles y Gintis cualquier intento de producir un sujeto autónomo cae preso de las restricciones que imponen las relaciones de producción en la sociedad capitalista, por lo que cualquier posibilidad de conseguir algún tipo de autorrealización humana depende necesariamente de la revolución de aquellas. Así, la sociedad capitalista al poner de relieve la instrucción escolar antes que el aprendizaje en sí, origina un sujeto oprimido y funcional al aparato productivo, siendo la base primordial de este proceso la reproducción de la conciencia. En este sentido, a diferencia de la apuesta optimista de Dubet y Martucelli alrededor de la noción

de experiencia, estos autores plantean que es la misma experiencia escolar, en la medida que se encuentra referida a una estructura de clases, la que configura los valores interiorizados por los estudiantes en virtud de que les impone límites a sus posibilidades reales, define su conciencia y atenta contra el desarrollo personal. La experiencia escolar, por medio de la instrucción, conjuga tanto la fuerza física como la determinación de la conciencia de los individuos con el objeto claro de reproducir las condiciones materiales de existencia vigentes. De este modo, “la reproducción de las relaciones sociales de la producción depende de la reproducción de la conciencia” (Bowles y Gintis, 1986, p. 171).

El mecanismo utilizado para reproducir la conciencia fragmentada y sumisa consiste en la configuración de un mecanismo capaz de ajustar las necesidades que origina el sistema social con satisfacciones creadas por el mismo sistema social, de forma tal que alternativas a estos tipos de soluciones no puedan ser imaginadas y aparezcan como elementos externos y utópicos. He aquí la fuerza de la reproducción de la conciencia, ya que ella se realiza en la vida cotidiana de los agentes sociales mediante la conformidad. La estructura fragmentada de la conciencia se ajusta a la estructura fragmentada de la vida económica. Esta situación se aleja crecientemente a la idea de una subjetividad autónoma fundada en la conciencia de sí, puesto que ella se encuentra sobredeterminada por las relaciones sociales de producción.

En síntesis, este apartado ha querido resaltar, en su diversidad, las funciones más relevantes atribuidas a la escuela con respecto a la sociedad, la economía y la cultura. En este sentido, si bien las discrepancias y perspectivas específicas son evidentes, cabe señalar que la totalidad de autores incorporados en este apartado reconocen (sin importar las apreciaciones críticas o acríicas sobre cada objetivo), a través de estos objetivos, los tres requerimientos históricos impuestos a la educación: producción de recursos humanos para el mercado, constitución y ajuste de individuos a la sociedad y a la vida pública y pretensión de desenvolvimiento de un sujeto autónomo. Con esto se da continuidad a un proyecto que se inicia con el establecimiento de los cimientos de la modernidad, en la medida que la orientación fundamental consiste en alivianar la tensión entre razón y subjetividad.

b) la lógica interna de la escuela

La segunda línea argumentativa se aboca al estudio de los elementos internos de la escuela y sus implicaciones sociales. Aquí importan dos visiones que, aunque muy distintas en su objeto de estudio específico, comparten el interés por desentrañar las relaciones sociales intrínsecas del sistema escolar. Además, ambas perspectivas integran propuestas teóricas y conceptos enunciados por los autores del primer capítulo, por lo que sus visiones particulares se nutren de la significación y contextualización social que supone el eje ideología, (re)producción social e institucionalización.

i. La escuela como organización

Stephen Ball en su análisis organizacional de la escuela inglesa pretende poner de relieve la importancia de su micropolítica interna, relegando factores clásicos (procedencia del alumno, estructura del establecimiento, etc.) a un plano secundario. Para lograr esto el autor recupera planteamientos foucaultianos que le permitan llevar a cabo un análisis minucioso de las formas de dirección de las instituciones educativas actuales. En este contexto, su análisis se enfoca en la noción de gestión, en tanto aparece como la mejor opción de dirección y organización para los sistemas educativos. La gestión aseguraría la eficacia en la medida que a través de ella se desarrolla una racionalidad administrativa concentrada en la función del director, alejando la participación docente en las grandes decisiones. Según el autor la gran mentira que encubre este discurso se relaciona con la sublimación del concepto de eficacia, ya que se le adjudica una neutralidad técnica independiente de intereses concretos.

Por otra parte, en pos de la eficacia se promueve el surgimiento de gestores cualificados, formándose una élite directiva que opera alejando a los trabajadores de los centros de tomas de decisiones, por lo que motivaciones anteriores son minimizadas y traducidas en menor desarrollo personal a través del trabajo, menor autonomía, evaluación y supervisión sofocante, etc. Se consolida entonces un equipo de gestores calificados encargados de elaborar la normativa en virtud de sus decisiones, pero que no forman parte de su ejecución, quedando los profesores sujetos a una situación externamente decidida, donde priman nociones como evaluación, control de calidad y resultados: “parece que la distancia entre los trabajadores y la dirección se amplía

rápida e inevitablemente, al tiempo que los dispositivos de control respecto del trabajo del profesor aumentan de manera cada vez más compleja y opresiva” (Ball, 1994a, p. 157).

Concretamente, los intereses que se esconden detrás del discurso de gestión se corresponden con los levantados por la derecha en virtud de que se apela a una enseñanza fuertemente controlada. La gestión como concepto sería una extrapolación hecha desde la industria hacia la educación, involucrando procedimientos de evaluación que en su conjunto configuran lo que Foucault denomina ‘tecnología moral o de poder’. En este sentido, la gestión es la actualización del panóptico citado en *Vigilar y Castigar*, puesto que “constituye una concepción omni-abarcadora del control de la organización. Subsiste en calidad de cuerpo teórico susceptible de aprendizaje e interiorización por los dirigentes y como conjunto de prácticas que implantar, afectando a gestores y dirigidos” (Ball, 1994a, p. 157).

En esta dirección, se afirma que la gestión es un modelo orientado a la totalización así como a la individualización en la medida que controla y produce el objeto al cual remite: la organización. De este modo, tanto quienes asumen las labores de dirección como sus subordinados (profesores y alumnos) son el objeto y los receptores del discurso elaborado desde una gestión profesional y profesionalizadora. El saber gestionar se transforma en una habilidad específica que sirve para separar la elaboración de normas de su ejecución. En este marco de referencia, se produce un tipo de sujeto desde la responsabilidad, la autoridad y la organización. Así, la autonomía de acción y significación se encuentran determinadas por la cercanía a los centros de tomas de decisión, a la habilidad particular y la posición del individuo en la estructura de gestión. Es más, cualquier atisbo de resistencia a las nuevas formas del control educativo se trata individualmente, de modo que parezca que cualquier malestar o insatisfacción del trabajador sea vista como un problema personal. “Se considera que el ‘problema’ está ‘en’ la persona en vez de en el sistema, y los intereses colectivos distintos de los del ‘sistema’, están, en realidad, deconstruidos. La oposición colectiva se deja de lado por el sistema” (Ball, 1994a, p. 160).

El procedimiento preferido por la gestión para hacer efectivo el poder escolar consiste en la evaluación como método, puesto que ella es incorporada como parte de un proceso de autocomprensión y autoperfeccionamiento a nivel personal del profesional docente así como a

nivel de la misma institución escolar. Profesor y escuela se someten a instrumentos de evaluación ya que constituyen la única forma de medir y calcular la calidad y la eficacia de ambos. He aquí el principal encubrimiento del discurso de la gestión, en tanto que en virtud de la eficacia y la calidad se ocultan las relaciones de poder que les subyacen. Para Ball el establecimiento de diferencias en torno a la calidad permite desviar el orden causal de la problemática, puesto que hace de un fracaso general un inconveniente particular, culpabilizando de todo a las escuelas ineficientes y no a los intereses concretos detrás del sistema educacional instituido. Para ello esta nueva tecnología de poder erige un discurso que hace parecer neutros a los instrumentos de medición. Se traza así una norma que permite discriminar entre escuelas exitosas e ineficaces, siendo las primeras las responsables de sus errores por lo que deben autointervenirse de manera que puedan alcanzar los niveles propuestos por la norma de eficacia. Este ejercicio conlleva asimilar la norma a la excelencia, facilitando el control alrededor de ella. Eficacia y control se relacionan y funden en la organización escolar actual. De esta manera, “los ‘juicios normalizadores’ se vuelven hacia las escuelas en conjunto; cada escuela queda situada en un campo de comparación. Se proyecta un orden ‘artificial’, *un orden definido por procesos naturales y observables*” (Ball, 1994a, p. 165).

Cada escuela se encuentra entonces sujeta a clasificación y jerarquización, y dependiendo de estas cada escuela y sus sujetos son sometidos a procedimientos de evaluación, supervisión y dirección. “Las nuevas disciplinas, como la gestión escolar, proporcionan una nueva disciplina para las escuelas y un nuevo trabajo a los tecnólogos morales” (Ball, 1994a, p. 167). De esta forma, para Ball cualquier análisis de la organización escolar debe dejar de lado aquellas formas de control vistas de ‘arriba hacia abajo’ y centrarse en la gestión como modelo de organización, puesto que permite explicar cómo opera internamente una “jerarquía de vigilancia continua y funcional” (Ball, 1994a, p. 167)

En este contexto, la situación escolar no es muy distinta de lo que sucede en la sociedad en general, puesto que en ambas la cultura política involucra una participación y democracia que operan limitadamente. Por consiguiente, un antecedente básico para entender tal situación es la transformación de problemas políticos en problemas técnicos, donde quienes se hacen cargo de su solución son especialistas con un conocimiento experto, por lo que los profesores como los ciudadanos comunes no pueden interferir debido a que no cuentan con las herramientas

cognitivas correspondientes. Es decir, la tecnificación de la política es claramente una práctica de exclusión en la toma de decisiones. A esto se agrega que la orientación central del tecnicismo conlleva el mantenimiento de la estabilidad como prioridad. “Se da importancia casi exclusivamente a la supervivencia del sistema en sí, y se pierde de vista los objetivos del sistema” (Ball, 1994b, p. 143), esto es, los fines son reemplazados por los medios, ya que en estos radica la eficiencia y la neutralidad política de la escuela.

El ajuste que habría entre sociedad y escuela consistiría en una autonomía relativa de la institución escolar en su funcionamiento con respecto a lo que acaece en la sociedad. Por consiguiente, las escuelas no son independientes del entorno, pero tampoco pura adaptación a él. En esta dirección, la crisis actual del sistema escolar obedece justamente a que la escuela no se ha adecuado a la sociedad, en tanto no ha cumplido con las demandas de producir buenos y adaptados ciudadanos, al mismo tiempo que no logra aportar una mano de obra cualificada para los cambios constantes de la tecnología y el mercado. Así, quienes son adjudicados como los grandes responsables del fracaso son los profesores y la estructura escolar. De esta forma, no es de extrañar los interminables intentos durante la última década de intervenir centralizadamente la educación en Inglaterra. Para Ball esto constituye un grave error porque atenta contra la autonomía relativa de la escuela, ya que, “en otras palabras, se redujo la libertad de maniobra de los profesores” (Ball, 1994b, p. 245). Aún así los establecimientos educacionales poseen la capacidad para articularse diferencialmente en su interior.

El análisis entonces debe ubicarse en torno al dominio, la adaptación y las formas de conflicto que adopta la micropolítica interna escolar al ensamblarse descompensadamente con los públicos externos. Por lo tanto, lo sustancial consiste en el descubrimiento de la micropolítica escolar que tiene dos caras contradictorias que la constituyen: el dominio y el conflicto. El dominio de un grupo sobre otro es el resultado de conflictos, por lo que la micropolítica “se centra en lo que la gente hace para modelar las relaciones sociales en las que vive” (Ball, 1994b, p. 271). El esfuerzo se dirige entonces a idear un tipo de organización alternativa que tenga como valor fundamental la democracia escolar plena.

ii. La escuela como dispositivo de transmisión

Desde la perspectiva del sociólogo inglés Basil Bernstein, la educación debe ser tomada dentro del marco de una sociología de la transmisión cultural en tanto a través de ella se transmiten relaciones de poder que le son exteriores: “La comunicación pedagógica es simplemente un transmisor de algo distinto de ella” (Bernstein, 1988, p. 4). Sin embargo, centrarse en este punto no significa realizar un aporte verdadero al debate, puesto que la mayoría de las teorías sociológicas tratan de hacerse cargo de él. Lo realmente relevante para el autor es la pregunta por el *cómo* la educación lleva a cabo esta labor, dejando de lado la preocupación por lo *qué* es transmitido a partir de ella. Así, importa más el dispositivo (olvidado y naturalizado) antes que el contenido de transmisión. Las consecuencias serían inmediatas sobre la sociología de la educación en tanto conlleva asumir que aunque el mensaje, y las formas sociales materiales detrás de él, sean transformados, el sistema educativo y la práctica pedagógica seguirán operando del mismo modo y, por ende, continuarán reproduciendo el campo cultural como si nada hubiera cambiado.

Urge entonces adentrarse en el ámbito cultural y en especial en la esfera de la comunicación analizada desde una vertiente más empírica en desmedro de las teorías de la comunicación. Esto responde a que estas fallan en evidenciar principios de descripción de los objetos que proponen y esto es consecuencia de que “están interesadas sólo en comprender cómo las relaciones de poder externas son *transmitidas* por el sistema; no están interesadas en la descripción del dispositivo de transmisión, sino que *únicamente en un diagnóstico de su patología*”, por lo que evitan lo medular de la reproducción y producción del espacio sociocultural. Es decir, lo que se necesita desentrañar refiere más a las reglas que regulan la producción, concientización y contextualización del mensaje *privilegiante* antes que lo que es adquirido por medio de él. A todo intento de resistencia y transformación social le atañe un razonamiento sobre el dispositivo de transmisión y las relaciones que se desarrollan dentro de él sin evitar, por cierto, las relaciones entre el dispositivo y lo que es transmitido.

De este modo, Bernstein intenta congeniar un nivel institucional con otro interaccional, en la medida que conceptos usados en uno pueden ser perfectamente traducidos al otro. Y ello únicamente se puede alcanzar por medio de un análisis descriptivo exhaustivo que permita

describir de forma pertinente los objetos planteados. En este sentido se busca “hacer explícito el proceso mediante el cual una distribución de poder y principios de control dados, son traducidos en principios de comunicación, desigualmente distribuidos entre las clases, de modo que posicionan y oponen a esos grupos en el proceso de su reproducción” (Bernstein, 1988, p. 21). Por lo tanto, para entender el poder y el control es necesario volcarse hacia la comunicación en virtud de que representa la mediación para su realización. A través de la comunicación los sujetos son posicionados en una clase social y son determinados en sus relaciones con las otras clases.

Ahora bien, para entender como el poder y el control son traducidos en comunicación se deben establecer una serie de regulaciones. En primer lugar, habría un principio de clasificación referido a la presencia de categorías (género, edad, etc) dentro de todo grupo que diferencian individuos o subgrupos dentro de él. Así, cuando se origina una división social del trabajo responde a un conjunto de categorías que se han relacionado de una forma determinada. En esta dirección, dependiendo de la especialización de la categoría la clasificación será más fuerte o débil, por lo que la clasificación no se asume en relación a lo clasificado, sino que refiere a las relaciones entre categorías que separan a los objetos. Y la única manera de conseguir la especialización es por vía de la aislación: a mayor aislación de una categoría, mayor es la clasificación. A su vez aquí se halla la evidencia más palpable del poder en virtud de que poder y aislamiento van de la mano, erigiéndose el poder como la condición de posibilidad para la división del trabajo porque es “la naturaleza de la jerarquía y la clasificación” (Bernstein, 1988, p. 24). Por ejemplo, en un grupo humano con clasificación débil las relaciones de poder son implícitas, mientras que en las altamente jerarquizadas el poder es más explícito.

El principio de clasificación supone la explicación descriptiva para el establecimiento del orden y de quién hace uso de él. De esta manera, cuando los sujetos aceptan el principio de clasificación suprimen las contradicciones en su conciencia posibilitando la reproducción del orden. Sin embargo, estas contradicciones siguen vivas en los distintos niveles de la conciencia, puesto que la aislación siempre se manifiesta en relación a lo que no se es, “de modo que al mismo tiempo que se es socializado dentro del orden, también se es socializado en el desorden” (Bernstein, 1988, p. 25). El cambio y la reproducción tienen la misma probabilidad de ocurrencia al interior de la conciencia. En lo que respecta a la escuela, la clasificación se observa

fuertemente tanto en las distintas disciplinas a transmitir (creando discursos especificados) como en los adquirientes que son clasificados por edades, cursos, etc.

Sin embargo, la clasificación no es suficiente para asegurar el *control* puesto que esta noción remite a un principio distinto: el principio de comunicación. Así, mientras el poder regula la clasificación, el control regula la comunicación. Ambos conceptos son distintos, pero se interconectan en la medida que la socialización de la clasificación sólo puede ser desarrollada por medio de la interiorización de principios de comunicación que controlan lo comunicable en un campo social dado. En un sentido la clasificación necesita la comunicación, pero siempre es dominante frente a ella. Si el aislamiento de la categoría avanza, mayor será la especialización de las reglas de comunicación, otorgándole legitimidad al contenido de lo comunicado: “el principio de comunicación es un medio por el cual alguien adquiere la categoría y su relación” (Bernstein, 1988, p. 31). En lo relativo al ámbito escolar, importa escudriñar en las relaciones pedagógicas de manera tal que se advierta el control en la regulación de la comunicación.

De esta forma, se cimenta una traducción entre los distintos niveles del análisis en la medida que el poder refiere a la generalidad y el control a la localidad. El poder atañe a la institucionalidad, mientras que el control depende de la interacción. Si cambiarán las relaciones sociales, los principios de comunicación también se modificarían. En este sentido, las relaciones sociales *enmarcan* los principios de comunicación regulándolos: “el *enmarcamiento* regula quién controla el principio de comunicación” (Bernstein, 1988, p. 32), esto es, de lo comunicable en un contexto social dado. Cuando el enmarcamiento es fuerte, el transmisor aparece explícitamente como el controlador de los principios de comunicación. En el caso de un enmarcamiento débil los adquirientes creen apreciar una participación creciente en el control, pero este nunca se separa del transmisor. Esto explicaría porque ante una misma distribución del poder, el control pueda ocupar diferentes modalidades para realizar la reproducción de esa distribución.

De acuerdo con lo planteado la práctica pedagógica es en la mayoría de sus versiones una práctica cultural reproductora, en tanto posee una lógica interna que la define y que es anterior a lo que va a ser transmitido. Esta lógica interna está compuesta de un conjunto de reglas relacionadas donde la primera es la dominante, a saber: a) reglas de jerarquía, b) reglas de

secuencia y c) reglas de criterio. a) Las reglas de jerarquía establecen los mecanismos (referidos al orden social) por los cuales un transmisor aprende a ser transmisor y un adquirente a ser adquirente. b) En el caso de las reglas de secuencia se vinculan con la priorización en etapas de la transmisión a realizar, por lo que involucra diferentes niveles de progresión y ritmos de adquisición. Finalmente, c) las reglas de criterio son las que contextualizan la comunicación legítima e ilegítima, permitiendo una distinción por parte del adquirente. La regla jerárquica en la medida que es dominante es la regla regulativa por excelencia, mientras que las otras dos se vinculan más con una función de instrucción y el discurso. Así, lo que la escuela siempre realiza es la inscripción de las reglas discursivas en un plano más general como son las reglas del orden regulativo. Más allá de las diversas modalidades en que se relacionen estas reglas, siempre se encuentran sujetas a las reglas de jerarquía por lo que la distribución del poder puede asumir distintas modalidades de control. De este modo, “parecería que la educación para la democracia paradójicamente requiere como condición previa una democracia para la educación” (Bernstein, 1988, p. 90).

Con todo, no hay que olvidar que el dispositivo de transmisión a la vez que transmite el orden transfiere sus contradicciones. De este modo, al igual que la lógica interna de la práctica pedagógica, el dispositivo de transmisión está constituido de tres reglas, en esta ocasión ordenadas jerárquicamente, a saber: a) reglas distributivas (encargadas de proporcionar diferentes formas de conciencia para distintos individuos o grupos), b) reglas de recontextualización (regulan la elaboración de determinados discursos) y c) reglas evaluativas (regulan las prácticas pedagógicas). De ello se debe asumir que hay una continuidad y conexión desde el poder al conocimiento y desde éste a la conciencia, “de modo que el dispositivo pedagógico es el medio a través del cual se yuxtaponen poder y conocimiento. Es una actividad moral fundamental” (p. 102).

Al distribuir conciencias el dispositivo pedagógico regula entre quienes pueden pensar sólo lo imaginable y quienes pueden acceder al mundo de lo inimaginable, de forma tal que éstos últimos mantengan la brecha con respecto a los primeros, dado que allí hay un potencial que es posibilitante por lo que tiene que ser vigilado. Se trata de una tensión constante en la conciencia de los que acceden a lo impensable, puesto que para mantener su lugar deben limitar su posibilidad. “Así, el dispositivo pedagógico no constituye esta abstracción, la controla” (p. 104).

Para ello cuenta con un discurso pedagógico altamente especializado que construye sujetos específicos por medio de reglas de comunicaciones. En este sentido, si la alternativa no se produce, es porque la regulación coopta la instrucción.

La segunda línea argumentativa se interna entonces en aquellos elementos que configuran la interacción intraescuela. De acuerdo con esto, lo relevante consistió en develar las formas en que la escuela asegura modelos de clasificación y de distribución exteriores a ella, pero considerando sólo lo que sucede dentro de sus límites de acción. De este modo, se coincide en la idea de que para que se produzca un acontecimiento transformador de la sociedad por vía de la acción de la institución escolar, se debe examinar su labor reproductora, ya sea como organización o como dispositivo, de manera tal que se sienten las bases para llevar cabo prácticas transformadoras.

c) La posición de la escuela en la sociedad

En el tercer apartado del presente capítulo se intentará dar cuenta de la línea argumentativa que considera el lugar ocupado por la escuela en la sociedad contemporánea. En este sentido, se incluirán dos tópicos que engloban las justificaciones para defender la permanencia de la institución escolar en la sociedad. El primer tópico refiere al aparente consenso en torno a la relación entre educación y democracia, en tanto la última se erige como el principal valor y orientación para las prácticas sociales. La escuela serviría así como la mediación necesaria para la manutención de una democracia por medio de prácticas sociales referidas a ella. Ahora bien, aunque habría un acuerdo generalizado de los autores incluidos, cabe señalar que existen visiones alternativas en torno al concepto de democracia, de manera tal que es asumida como la nueva conquista ideológica de aquellos sectores (a veces antidemocráticos) que buscan realizar sus intereses creados en la sociedad.

Un segundo tópico remite a las esperanzas inscritas en el papel social de la escuela. En esta dirección, si bien es cierto que las posturas teóricas no convergen debido a los principios filosóficos que las respaldan, resulta curioso que en la mayoría de los planteamientos se aboga

por una noción de escuela que favorezca en igual medida la reproducción como la producción social.

i. Escuela y democracia

Para Hoppenhayn y Ottone es la escuela la encargada de aportar los elementos necesarios para la configuración de un orden democrático. Esto responde a que “la base material y simbólica de las democracias ya no descansa exclusivamente en un tipo de economía o de institucionalidad política, sino también en el uso ampliado del conocimiento, la información y la comunicación” (Hoppenhayn y Ottone, 2000, p. 98). Y dado que la educación se torna central para alcanzar este propósito, su relación con la promoción de la ciudadanía moderna se evidencia con claridad. En este contexto, la ciudadanía se define como la posibilidad de “participar en condiciones de mayor igualdad en el intercambio comunicativo, en el consumo cultural, en el manejo de información y en el acceso a los espacios públicos” (Hoppenhayn y Ottone, 2000, p. 100), trascendiendo la mera posesión y defensa de derechos civiles, políticos y sociales. La escuela se convierte entonces en la piedra angular para complementar instrumentalidad con compromisos éticos y políticos.

En términos del establecimiento de la democracia, la tensión ya mencionada ente subjetividad y razón involucra un desequilibrio constante entre igualdad y diferencia en tanto, por un lado, se

“busca recobrar o redinamizar la igualdad, entendida sobre todo como inclusión de los excluidos, sin que ello conlleve homogeneidad cultural, a una mayor concentración del poder político o a la uniformidad en los gustos y estilos de vida. Por otro lado, se trata de apoyar y promover la diferenciación, entendida doblemente como diversidad cultural, pluralismo en valores y mayor autonomía de los sujetos, pero sin que esto se convierta en justificación de la desigualdad o de la no inclusión de los excluidos” (Hoppenhayn y Ottone, 2000, p. 113).

En lo que respecta a la educación, esta se inserta en el nuevo desafío democrático en tanto ya no se puede sostener un mismo sistema educativo formal que abogue por la masificación y la igualdad. Esto implica reconocer la diferencia de los educandos, de modo que

no todos tienen las mismas posibilidades de aprender ante determinados contenidos a transmitir: el contenido estandarizado no asegura una mayor igualdad de oportunidades. Incluso, si se da la situación de una oferta educacional homogénea frente a una demanda heterogénea, las desigualdades de origen se pueden acentuar en tanto transcurre el proceso escolar de los estudiantes.

La tensión democrática entonces debe ser insertada en el corazón del curriculum escolar con objeto de mantener un equilibrio entre desigualdad y diferencia. Es por ello que la equidad cobra importancia en virtud de que mantiene el imperativo de igualar oportunidades en el acceso, pero respetando las diferencias para los resultados. Se impone así el respeto por los diversos modelos culturales en la educación en la medida que se asegura la provisión de un servicio de acuerdo a las necesidades del demandante. Con esto se establece una relación entre la 'educación para la diferencia' y la 'educación para la ciudadanía', ya que pensar desde la diferencia implica pensar en y desde el Otro para la propia experiencia. "Esto convierte el aprendizaje de la diferencia en el aprendizaje de la ciudadanía: aprender a ponerse en el lugar del otro y ver con los ojos del otro" (Hopenhayn y Ottone, 2000, p. 118). Se erige así la forma primordial en que la educación puede contribuir a equilibrar la tensión entre racionalidad y sujeto, ya que a través del agente educador es posible sopesar la transmisión de habilidades competitivas con un desarrollo de la autoreflexión, del espíritu crítico y de la identidad cultural.

Pero el camino para la consecución de este propósito resulta empalagoso, puesto que tal como lo plantea Giroux se necesita cumplir con dos supuestos que siempre han sido ignorados o asumidos acríticamente en la tarea de la escuela para contribuir a la formación de un nuevo espacio público. Primero, se robustece la idea de no cometer el error consistente en centrar las fuerzas del cambio social únicamente en las escuelas, ya que ellas son sólo un ámbito más de la sociedad. Segundo, el papel desempeñado por los maestros se torna fundamental, en la medida que ellos al trascender la esfera de la escuela pueden hacer patente tanto las ventajas como las restricciones de una pedagogía radical dentro y fuera de la institución escolar. Así, la orientación es hacia la producción social y cultural más que hacia la reproducción, "partiendo de cómo la sociedad se reproduce a favor del capital y sus instituciones y cómo las 'mayoría excluidas' tienen y pueden desarrollar instituciones, valores y prácticas que sirven a sus intereses autónomos" (Giroux, 2004, p. 291). En este sentido, dichos propósitos adquieren materialidad en

la elaboración de un discurso que originado desde la clase trabajadora y los grupos oprimidos, siendo el punto de partida su posicionamiento en esta nueva esfera pública, que a su vez influye sobre la lucha política de la sociedad entera (dentro como fuera de la escuela) y sobre la pedagogía radical.

En esta dirección, la esfera pública debe erigirse en la referencia e ideal para alcanzar la transformación social y la crítica debido a que sólo por medio de ella se promueve la ciudadanía activa. A través de una reformulación de la esfera pública se puede reemplazar la democracia *formal* burguesa, unida a los intereses y poderes del capital, por una democracia sustantiva. La esfera pública “constituye el ámbito sociocultural de la sociedad como un terreno importante en la batalla ideológica por la apropiación del Estado, la economía y la transformación de la vida diaria” (Giroux, 2004, p. 294).

El fundamento de este planteamiento es la separación conceptual que hace entre educación (para la producción social) y escolarización (de destrezas), de manera tal que se gesten espacios públicos alternativos que no se confundan necesariamente con la distribución de diplomas y pericias, donde los únicos que pueden acceder a la esfera pública son los que se encuentran escolarizadamente acreditados. He aquí la valoración creciente que adquieren los educadores radicales ya que son los encargados de actuar como puente entre los individuos y las esferas públicas alternativas, realizando la interacción entre teoría y práctica críticas y reconstructivas. Por este motivo el concepto de educación para una nueva esfera pública no puede reducirse al concepto de escolarización debido a que este se desarrolla en instituciones que se encuentran bajo el alero de los intereses del Estado. “Se trata de instituciones formales directa o indirectamente vinculadas con el Estado a través de fondos públicos o requisitos de certificación” (Giroux, 2004, p. 298). En esta dirección, urge la emergencia de la pedagogía radical porque en vez de proscribir ella abre las posibilidades humanas hacia un futuro y un mundo en el cual todos puedan resultar beneficiados. Es decir, se concretaría lo que Giroux denomina una utopía concreta, en tanto es un “llamado a crear modos alternativos de experiencia, esferas públicas que afirmen la fe propia en la posibilidad de correr riesgos creativos, de comprometer la vida para enriquecerla; significa apropiarse del impulso crítico para dejar clara la distinción entre la realidad y las condiciones que encubren sus posibilidades” (Giroux, 2004, p. 300).

Ahora bien, aunque se cumplan las condiciones requeridas, la relación entre democracia y escuela no puede separarse nunca de la capacidad crítica que las une, ya que si aceptamos fácil y positivamente su imbricación, se podría caer en una nueva teoría de la reproducción social que domina a la escuela y restringe las democracias. De tal suerte, cobra importancia el análisis de la sociedad australianas que Jane Kenway intenta llevar a cabo. De esta manera, desde una articulación entre los planteamientos de Gramsci y Foucault y recurriendo a los aportes de Laclau, pretende desentrañar el modo en que hegemonía y formaciones discursivas de poder se alían en la nueva estructuración del discurso de la derecha educativa australianas. Específicamente, el autor refiere a la forma en que los intereses tradicionales de la derecha utilizan la noción de democracia para entroncarla con los intereses creados alrededor de la figura que representa la escuela privada. En este sentido, se defiende la iniciativa privada no en función de los beneficios económicos que puede reportar, si no que más bien se apela a un argumento de principios que supondría la realización de la democracia. La privatización de la escuela entonces sostendría la libre elección por parte de los padres y la diversidad en la producción de sujetos, requisitos fundamentales para asegurar la democracia. Así, quien aparece al centro de este proceso es la familia, puesto que son los derechos de los padres los que se pasan a llevar si la libre elección es negada.

Aunque esto puede parecer un discurso en pos de la financiación privada como única vía para el gasto en educación, cabe aclarar que en Australia la defensa de esta posición refiere a un financiamiento compartido entre padres y Estado. De hecho, el meollo del debate remite a la petición de quitar los dineros otorgados a establecimientos educacionales no estatales. Ante esto la derecha reaccionó arguyendo que una baja en el gasto educacional va en contra de la calidad educacional, castigando injustamente a los que han actuado con éxito sin asumir la responsabilidad de las escuelas que se encuentran a su cargo. Según Kenway se formó un bloque discursivo de resistencia donde los medios de comunicación fueron el principal aliado para propagar un discurso que admite elementos en apariencia contradictorios, pero que unidos conforman una ideología coherente y unificada. El mérito de la derecha educativa sería haber “sintetizado una nueva ideología de la educación bajo el *mito movilizador* de la *crisis* educativa” (pp. 189) que promueve el desorden, la demoralización y el caos de la enseñanza estatal.

Coincidiendo con Balls, Kenway advierte también la centralidad que adquiere para la derecha las temáticas del currículum y su evaluación y el control de los profesores y de la elaboración de normas. Ambas temáticas convergen en el esfuerzo de la derecha por la defensa del término ‘nivel’ que se presenta como la bandera de lucha de este sector. Este término se erige en primordial puesto posee distintas connotaciones que permiten diversificar los objetivos del discurso de la derecha educativa. Primeramente, con nivel se refieren a la adquisición de habilidades aritméticas y de lectoescritura necesarias y acordes con desempeño en el mercado laboral y con los contenidos del currículum. Justamente, en esta connotación se sitúa la palabra crisis como el fracaso en la consecución del nivel adecuado para conseguir tales metas. De otro modo, una segunda acepción para nivel se relaciona con la correspondencia entre escuela y las necesidades de la economía. Aquí, más que aprender elementos académicos impera una lógica instrumentalista directamente conectada con las demandas del sistema económico. Así, si el desempleo es alto en el país compete adjudicar un fracaso a la escuela por no otorgar las herramientas ajustadas para satisfacer las necesidades económicas nacionales. El déficit y la crisis se manifiestan entonces en la poca renovación tecnológica y de mano de obra calificada que la escuela no ha logrado desarrollar. Finalmente, la tercera connotación remite a la recuperación de los niveles en las disciplinas que, producto de la crisis actual, son el reflejo del desmejoramiento de la educación. De esta manera, “el declive de los niveles de conocimiento va acompañado del descenso en los de comportamiento. Según la derecha, el clima de las escuelas gubernamentales se caracteriza ahora por la ‘turbulencia y el desorden’” (pp. 191). De tal suerte, el método más apropiado para fijar y establecer los niveles a los que se orienta la derecha es la evaluación constante.

Por otra parte, grandes responsables de la crisis de la educación serían los profesores estatales y sus sindicatos, donde priman ideologías de izquierdas opositoras a la diversidad democrática. Para la derecha el peor error de los profesores fue aquel intento de democratizar el salón de clases en tanto que su resultado sólo puede significar la pérdida de respeto de los alumnos: “su abandono de los enfoques autoritarios y tradicionales de la enseñanza y sus ataques a la autoridad de las disciplinas les ha hecho perder credibilidad y llevado el sistema educativo estatal a una situación de crisis” (pp. 194).

En esta dirección, la escuela privada aparece como el reverso de la enseñanza estatal: el éxito educativo es homologable al sistema privado de educación. El núcleo de este discurso consiste entonces en que “se iguala la tradición con los niveles y ambos se equiparan con las escuelas privadas” (pp. 195). Fundamento esencial para sostener la propuesta de la derecha dice relación con la garantía que ofrecen en el paso directo de la escuela a la educación superior y al empleo. Por ello no es de extrañar que sus planteamientos para resolver tamaña crisis obedezcan al reposicionamiento de la tradición y a la promoción de una mayor conexión entre una enseñanza sectorizada y mercado laboral. Asimismo, quien debe asumir el rol de impulsador de la calidad educativa no puede ser el Estado, sino que dicha función le corresponde al mercado, en la medida “que se acepta que las escuelas privadas son el paradigma de la mejor educación y se cree que su ‘excelencia’ es consecuencia de la libre evolución de las fuerzas del mercado” (pp. 196). Si al Estado le cabe alguna participación, ella sólo refiere al aspecto de financiación. En este punto, lo que se erige como importante dentro de la ideología de la derecha es lo que Laclau representa como oposiciones binarias, en tanto se identifican dos polos contrapuestos donde la calidad la refleja el sistema privado y la crisis y desnivel la enseñanza estatal, por lo que la educación le compete a la familia como responsabilidad y no a aquel Estado que limita las posibilidades de elección.

Sin embargo, cabe aclarar que la apelación a la familia únicamente se acepta en torno a la figura de la familia tradicional nuclear de roles de género bien definidos y no de la familia ‘dividida’ (uniparental o que aporta doble ingreso al hogar), puesto que ésta es el fiel reflejo del declive moral. De hecho, para este discurso la proliferación del último tipo de familias es una causa importante de la pérdida de calidad de la educación estatal, ya que las escuelas públicas han debido asumir labores que sobrepasan las netamente académicas, transformando a los profesores en asistentes sociales y cuidadores de niños.

Para Kenway lo más relevante de este discurso es su constante renovación a través de la integración de elementos provenientes de distintos ámbitos políticos: “al centrar su atención en el derecho de la familia a escoger el tipo de educación, la derecha expropia con éxito los temas socialdemócratas de la elección y la igualdad de oportunidades, utilizándolos para apoyar su petición de financiación extra para las escuelas privadas” (pp. 199). Así, el dinero público puede promover la igualdad de oportunidades si favorece la posibilidad de elección de los padres. Para

ellos la democracia y diversidad se juega en la igualdad de oportunidades y en la elección que no es confundible con la igualdad de resultados que únicamente puede significar uniformidad y obligación.

De esta forma, a partir de conceptos tomados de diferentes posiciones políticas la derecha logra consolidar un régimen de verdad que conlleva su propio aparato de poder saber y, por lo tanto, su propia definición de lo 'normal', adjudicándose el papel de vigilante del sistema educacional. Asistimos a una nueva tecnología moral dirigida a) al fortalecimiento de una subjetividad clientelar funcional a la enseñanza privada, b) la elaboración de una subjetividad integral que trascienda el plano educativo hacia el rol de votante y padre de familia de modo que se asegure un punto en común y c) al control de un gobierno totalizador e individualizador de la subjetividad. Con ello se establece un elemento unificador para el pensamiento de la derecha en la medida que busca “resucitar formas de conocimiento y de enseñanza que, desde el punto de vista histórico, habían clasificado y regulado a las poblaciones de tal manera que previera y confirmara posteriormente identidades de sexo y clase” (pp. 200).

Se crea así una nueva moralidad en base a la decadencia manifiesta del sistema estatal de educación que no satisface determinados niveles, pierde autoridad crecientemente y vapulea los valores morales de la sociedad. De un lado excelencia calidad se identifica con autoridad, tradición y disciplina(s), mientras que del otro cualquier innovación alternativa y progresiva en contenidos es asociada a declive moral, social y educacional. “Estos conjuntos de oposiciones indican con toda claridad los responsables de la ‘crisis’ educativa, así como las orientaciones que llevan a la ilustración” (pp. 201). Es tan poderoso este discurso que logra separar a la clase trabajadora e incluir a un fragmento de ella como su más acérrimo defensor. Se configura una hegemonía de clase, cuyo éxito refiere a la identificación de los distintos intereses sectoriales con los de la clase dominante. La adaptación de conceptos como elección, excelencia, derechos, etc. es la clave en la medida que adquieren distintas connotaciones que no remiten únicamente a una clase determinada, sino que a una desarticulación y rearticulación discursiva que encierra categorías funcionales a sus intereses. En concreto, lo primordial dice relación con que “su discurso tiene ahora un efecto de verdad significativo e insistente, que inspira lealtades y cultiva la demanda” (pp. 203), posibilitando la universalización de su ideología como la ideología de la mayoría y, por ende, la realización de la hegemonía.

En el caso de aquellas nociones más revolucionarias que no pueden ser integradas dentro del discurso dominante sufren de una denostación tal que se asimilan a la ridiculización. En síntesis, el ejercicio consiste en establecer una oposición binaria de conceptos donde, por un lado, mientras “se injuria al Estado como limitador intrusivo de la libertad, por otro se le considera negligente a la hora de disciplinar a la población de la escuela estatal y se le exige que reafirme sus técnicas de poder para regular la enseñanza de forma apropiada en relación con la economía, el capital y los intereses de clase de los patronos de las caras escuelas privadas” (204). De esta forma, resulta crucial para tales propósitos la conquista del concepto de democracia por parte de la derecha educativa en tanto representa el único consenso asumido acríticamente como valor universal.

ii. Las esperanzas en la escuela

Dentro de la mayoría de los autores incorporados en este capítulo se evidencia un acuerdo general en la labor reproductora desarrollada por la escuela históricamente en su relación con la sociedad. Sin embargo, ante los cambios de las relaciones sociales acaecidos en las últimas décadas, las posturas teóricas en torno a la relación escuela y sociedad divergen en sus planteamientos. De este modo, se proponen imágenes distintas que variarán, en general, por las esperanzas que cifren en el nivel de participación asignado a la escuela en la promoción y formación de nuestra sociedad.

Así, para Hopenhayn y Ottone el sistema educativo en este nuevo contexto es el encargado de entregar el sentido necesario para que la masa de información y de conocimientos, acumulados en los distintos terrenos del quehacer social, no se transformen en un conjunto informe y confuso. En esta dirección, si bien la educación cambia el contenido a transmitir (desde el proceso de adquisición de conocimientos enciclopédicos a la adquisición de capacidades de aprendizaje), no puede ni debe trastocar su orientación que no es más que la realización del humanismo. En virtud de esto, el desafío para la escuela consiste en tomar una posición más ofensiva ante la emergencia creciente de los medios de comunicación de masas, de manera tal que pueda “incorporar la plasticidad propia de dichos medios para difundir y combinar conocimientos, pero al mismo tiempo organizar este mosaico de estímulos mediáticos

a fin de evitar la banalización del conocimiento y alimentar en el alumno un espíritu selectivo” (Hopenhayn y Ottone, 2000, p. 132).

Bajo una óptica similar, Dubet y Martucelli tratan de hacerse cargo de la posición de la escuela en un escenario en que “los equilibrios precarios reemplazan al orden ‘natural’ de la vida escolar” (Dubet y Martucelli, 1998, p. 58). La escuela se tiene que centrar entonces en la experiencia escolar en la medida que los ajustes de los individuos a la sociedad se reconstruyen continuamente. Esto implica que la socialización ya no puede entenderse como el mero aprendizaje de roles sociales que, una vez asentados, definan la personalidad de los actores sociales. En este sentido, la escuela contribuye a afirmar una identidad que depende más de los distintos capitales con que cuenta el actor que del grado de conformidad o distancia hacia la norma. Se trata de una lógica que presenta el campo social ante el actor bajo la figura de un ‘mercado’ en el que priman las alianzas y las estrategias, por lo que la socialización ya no depende únicamente de la interiorización de reglas y roles, sino que también involucra el aprendizaje de estrategias que se distancian de las normas y las pertenencias. La escuela se erige así como la promotora y la solución para la administración de las tensiones inscritas dentro de la experiencia escolar.

De esta forma, la tarea de la sociología de la educación remite a una experiencia escolar definida “como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (Dubet y Martucelli, 1998, p. 79). Las lógicas de acción poseen una dimensión estratégica (configuración de una racionalidad limitada según posición e intereses), una dimensión integradora (ajuste a la sociedad) y una dimensión subjetiva (distancia del actor consigo mismo y posibilidad de desenvolver una capacidad crítica). La escuela a la vez que incita la desarmonía entre las lógicas, debe entregar las herramientas para poder administrar la discordancia al interior de la experiencia.

Para estos autores, siguiendo a Touraine, la lógica fundamental para la experiencia escolar sería la dimensión subjetiva en la medida que significa la distancia con el estado de orden de las cosas, pero sin anular la integración ni la estrategia, sino que pasa a ser el principio de articulación referencial entre estas tres lógicas: “ninguna escuela puede evitar poner en juego una concepción de la subjetivación concebida como el núcleo de un dominio de la experiencia”

(Dubet y Martucelli, 1998, p. 83). Se delinea así una experiencia que se define por lógicas de acción que son dadas a los estudiantes en función de sus posiciones escolares, pero que a la vez asume una dimensión subjetiva puesto que es el mismo actor quien se encarga de combinar dichas lógicas. Con ello nos enfrentamos a una socialización concebida desde una experiencia que construye sujetos diferentes y de los que la sociología debe ocuparse, puesto que la pregunta se dirige hacia lo que la escuela produce de manera específica y ya no unificadamente. “En concreto: son los procesos mismos de la socialización los que se han transformado. Las funciones sociales de la escuela se han separado y desarticulado” (Dubet y Martucelli, 1998, p. 86). Esto no quiere decir que la escuela sea lo que está en crisis, si no que hay que recordar que es la sociedad la que ha cambiado en su funcionamiento, arrastrando con ella a sus antiguas instituciones.

De lo que habría que preocuparse entonces es de los mecanismos por los cuales los individuos de una sociedad son formados por ella. En este sentido, la idea es complementar aquellos estudios enfocados en la configuración de desigualdades escolares, eficacia de la escuela y ajuste de la escuela a su entorno con una sociología de la nueva socialización, anclada en la experiencia escolar y en el tipo de sujeto que produce la escuela. “El proyecto de una sociología de la experiencia es entonces discernir la manera en que los individuos se desarrollan en ella, y se forman así mucho más allá de simples aprendizajes o mecanismos de distribución y correspondencia sociales” (Dubet y Martucelli, 1998, p. 430). La escuela entonces se ve sobrepasada, en su relación con la sociedad, por un proyecto que la sobrepasa y orientado a un objetivo mayor que busca “responder al problema de la formación de individuos, y de describir los cambios detectables en este proceso, especialmente a causa de la distancia establecida entre la socialización y la subjetivación (Dubet y Martucelli, 1998, pp. 430-431).

Todo esto se refuerza en una sola y repetitiva explicación relacionada con el quiebre de la unicidad de la experiencia y con la proliferación de formas de socialización. De esta forma, la dominación social desarrollada en la escuela se debe entender bajo la distancia entre la socialización y la subjetivación, en la medida que se inscribe justamente en los individuos por medio de las obligaciones que estén dispuestos y/o sepan o no a seguir. El significado de la alienación en la dominación escolar “no tiene que ver con el sentimiento de extrañeza de los hombres con relación a sus obras, sino que con la distancia experimentada por los individuos

entre la socialización y la subjetivación” (Dubet y Martucelli, 1998, p. 440). La escuela en esta concepción no sólo reproduce la sociedad en la que se inserta, sino que también contiene los elementos para producirla en tanto sea capaz de otorgar las herramientas necesarias para administrar la tensión que supone la vivencia de una experiencia escolar particular.

La bifurcación de posibilidades que abre la educación para el quehacer social de los individuos también es retomada por Giroux en virtud de que su definición de escuela remite a la reproducción como a la contestación social. En esta dirección, lo que importa es hacer ver la dialéctica interior que implica aceptar esta concepción de escuela, por lo que él intenta replicar los análisis realizados por la Escuela de Frankfurt sobre la cultura, pero centrándose ahora en el ámbito escolar. Únicamente a través de este ejercicio es posible establecer las bases para el desarrollo de una teoría de la práctica escolar, anclada en un principio básico, a saber: que poder económico, poder político e interés social, por una parte, y conocimiento y prácticas escolares, por otra, se relacionan dialécticamente. “En otras palabras, la dominación nunca es total es esta perspectiva, ni tampoco es simplemente impuesta a la gente (...) De manera similar, el poder debe ser visto como una fuerza que trabaja sobre la gente y a través de ella” (Giroux, 2004, p. 91). Giroux quiere demostrar que dominación y poder no son unilaterales e insoslayables, de manera que se genere la posibilidad de resistencia y no seamos aplastados por dichos conceptos. Se trata de recuperar la importancia de la participación humana en la construcción de mecanismos de poder y dominación para una teoría educativa.

Desde este punto de vista lo siguiente es el desarrollo de una teoría de la pedagogía radical, de manera tal que sea capaz de hacerse cargo explicativamente tanto de la dominación como de la resistencia. Por consiguiente, las clases sociales se delinearían como productos y productores de la sociedad, negando la visión del carácter de epifenómeno que conlleva el marxismo estructuralista. En este sentido, en la esfera escolar se debe reconocer que existen intereses y poderes unidos al capitalismo, pero también prácticas sociales, conocimientos y un modelo de enseñanza dispuesto para la preparación de la emancipación. Es esta contradicción lo que puntualiza la naturaleza paradójica de la escuela: “la escuela no es ni un lugar de apoyo de la dominación que todo lo abarca, ni la localización de la revolución; por lo tanto, contiene los espacios ideológicos y materiales para el desarrollo de las pedagogías radicales” (Giroux, 2004, p. 153). Así, el gran objetivo del desarrollo de la pedagogía radical dice relación con la

implementación de una nueva esfera pública que haga eco de las voces de los individuos de las clases oprimidas, de modo que se afirme una ciudadanía capaz de defender la nueva organización pública de la experiencia y la posibilidad del cambio social.

Para Giroux una condición fundamental para lograr este objetivo remite a la recuperación de los conceptos de cultura (tarea hecha en gran parte por la teoría crítica) e ideología, pero desde otra óptica debido a que históricamente se han concebido unilateralmente. Precisamente, las perspectivas marxistas y tradicionales han fracasado debido a que se enfocan en una sola dimensión, sea esta la conciencia o la estructura social. Es más, para la pedagogía radical los cabos sin atar que deja el marxismo (especialmente el ortodoxo) se transforman en los principales obstáculos para una teoría de la escolarización anclada en la participación humana y la estructura. Inclusive, para Giroux ni siquiera la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt logra liberarse del principio que ubica el poder del capital en una posición privilegiada, desde donde puede determinar y controlar la conducta humana en general.

Para el caso particular de la ideología se cuestiona la forma en que ha sido tratada por el marxismo, puesto que si bien posee una larga tradición crítica del capitalismo y sus instituciones, su aplicabilidad se ha visto reducida principalmente debido a que se cierra teóricamente en torno a las relaciones de dominación, obviando su potencial para la resistencia y la lucha. Giroux discute el carácter negativo y objetivo otorgado a la noción de ideología, aunque reconociendo que hay un grupo minimizado de autores que han reforzado la positividad y subjetividad del concepto, pero sin alcanzar la solidez que implicaría englobar estructura y participación.

Según Giroux la ideología contiene dos esferas que no pueden ser reductibles la una a la otra: por un lado, ella se inscribe en la conducta y conciencia de los individuos como un conjunto de ideas y representaciones por medio de la experiencia y la producción de discurso; por otro lado, la ideología posee una realidad objetiva que se materializa en textos, prácticas y formas institucionales. He aquí la complejidad de este concepto ya que no puede asimilarse ni a su dimensión subjetiva, negativa, objetiva ni positiva, sino que debe comprenderse como un proceso dialéctico activo que conlleva la representación, producción y consumo de conductas y significados. La noción de ideología sólo se completa cuando va unida a la resistencia y a la crítica, puesto que permite esclarecer las relaciones de dominación ancladas en las conexiones entre interés, significado y poder. Más allá de la función reproductora de la sociedad, “la

ideología opera como un conjunto relativamente autónomo de ideas y prácticas, cuya lógica no puede ser reducida meramente a los intereses de clase” (Giroux, 2004, p. 185), porque ella no es únicamente el producto de la experiencia, sino que también es mediada y construida por ésta, de manera que su función refiere tanto al constreñimiento de la acción humana como a su habilitación.

Las consecuencias de esta redefinición de conceptos involucra la aceptación de que son los seres humanos los que median en la construcción de las experiencias tanto a través desde su propia subjetividad como de sus contextos materiales. Es decir, la teoría de la ideología crítica involucra reconocer “que los individuos y las clases sociales son tanto el medio, como el resultado de las prácticas y discursos ideológicos” (Giroux, 2004, p. 200).

Sin embargo, para la teoría de la pedagogía radical no basta con extender la noción de ideología desde una teoría reproductiva orientada a conservar el orden social a una anclada en la producción (por vía de la mediación humana) de textos y prácticas sociales, sino que debe desplegar un proceso de reconstrucción, centrado en la aprehensión de los momentos de reproducción y producción con objeto de transformar la realidad social. “Esto sugiere una forma de ideología crítica en la que los intereses que subyacen en los textos, representaciones y prácticas sociales no sólo serían identificados sino también desarmados y reformados con el objetivo de desarrollar relaciones sociales y modos de conocimiento que sirvan a las necesidades radicales” (Giroux, 2004, p. 203). Un ejemplo en la teoría de la escolarización radical sería la formulación de textos *para* la pedagogía en tanto ellos se abocan a la aprehensión y producción de los mismo educadores. “Tales textos se refieren tanto al proceso como al producto” (Giroux, 2004, p. 204), esto es, el desarrollo de textos *para* la pedagogía en desmedro de textos *acerca* de la pedagogía.

Con respecto a la conexión entre ideología y cultura cabe destacar que esta última trasciende a la primera, en la medida que su objeto de análisis es más amplio, abarcando las diferentes formas de luchas por los modos de producción y por las instituciones, así como los conflictos entre las clases y grupos sociales que se mueven para transformar o preservar la sociedad. “La cultura, desde esta perspectiva, no suprime la participación humana ni la determinación. La determinación y la participación humanas se presuponen la una a la otra en situaciones que representan un escenario de límites sobre recursos y oportunidades de diferentes

clases” (Giroux, 2004, p. 208). Al igual que la ideología, pero con un modo de acción diferente en virtud de su objeto de análisis, la cultura posee un carácter dialéctico, el cual es propicio tanto para la represión como para la transformación. De este modo, la cultura dominante no debe ser el único resultado cuando culmina el proceso de escolarización: maestros y estudiantes tienen que asirse a lógica de resistencia propia de la cultura.

Así, cualquier posición teórica que abogue por una pedagogía radical debe dejar de lado las nociones no dialécticas de cultura y, sobre todo, de ideología, puesto que sólo de esta forma se sientan las bases para el desarrollo de una nueva racionalidad y una nueva problemática, que nos permiten apreciar de mejor manera las recién alteradas relaciones entre sociedad y escuela. Ya no basta con suponer esta relación desde conceptos como control técnico y objetividad, más bien hay que abrir pasos a principios fundamentales como comprensión y crítica. Todo esto implica la reformulación de la educación ciudadana, de modo tal que ella misma sea la finalización de un proceso originado en la revelación de los vínculos entre poder, conocimiento, economía, clase e ideología.

Por consiguiente, únicamente una racionalidad emancipatoria puede hacerse cargo de tal problemática debido a que es la única anclada en la dialéctica que puede superar la unidimensionalidad de los modelos anteriormente descritos. Visto así el objeto de estudio de este tipo de racionalidad consiste en desentrañar “cómo funcionan las relaciones entre poder, normas y significado dentro de un contexto sociohistórico específico para promover formas de autoincomprensión así como para apoyar y sostener los modos de dominación estructural” (Giroux, 2004, p. 240). La idea es reforzar los propósitos hermenéuticos, pero situándolos en una realidad social que incide en las experiencias y significados construidos por los agentes. Es una estrategia que pone en juego los términos de crítica y acción, de modo que se lleve a cabo la función reconstructiva mencionada. Visto así, el fin último de este modelo es el desenvolvimiento de una educación ciudadana orientada a “reproducir y enfatizar la importancia de las relaciones en las que los hombres y las mujeres son tratados como fines y no como medios” (Giroux, 2004, p. 242). Para la escuela esto supone comprenderlas como lugares propicios para la reproducción de la sociedad, pero sin llegar a desconocer su base cultural independiente de la sociedad y de la cual surgen relaciones particulares que no necesariamente significan un funcionamiento mecánico que se corresponda con la sociedad en su conjunto: las

escuelas son instituciones que median a través de la cotidianidad en las fuerzas ideológicas y materiales que la sociedad trata de imponer, siendo el producto como el origen de sitios y contextos específicos.

Dentro de este marco de referencia, la escuela es exigida constantemente a responder la pregunta de si la sociedad necesita ser mantenida, cambiada parcialmente o cambiada totalmente: es la urgencia de definir lo que no queremos ser. Para esto la es menester llevar a cabo la concientización de los maestros, incluso más que los estudiantes, puesto que ellos suponen el núcleo para el desarrollo de una pedagogía radical. El ejercicio consiste justamente en que los maestros transparenten sus intereses, valores y prácticas con objeto de que los significados implícitos sean aprehendidos de mejor manera. “Esta ubicación dialéctica, por así llamarla, ayudará a aclarar la naturaleza política y social de los constreñimientos ideológicos y estructurales que los maestros enfrentan cotidianamente” (Giroux, 2004, p. 245).

Por lo tanto, la escuela no puede ser concebida apolíticamente sin alguna referencia al poder o a las relaciones sociales, por lo que es conveniente el impulso por alcanzar una teoría de la totalidad. He aquí un acercamiento de Giroux a lo propuesto por Foucault en tanto para aquel la politización de la cultura aparece como el imperativo máximo de una teoría de la totalidad, en la medida que el poder obedece a una acción capaz de servir tanto a la dominación como a la praxis transformadora. Es decir, Giroux asume que el poder posee una cara positiva (Foucault) así como una negativa (Marxismo). Sin esta dualidad del poder es imposible que los maestros logren comprender las tensiones y contradicciones que se originan al interior de un salón de clases. De hecho, “los conflictos y las contradicciones deben ser estudiadas y analizadas por los maestros como cuestiones a ser problematizadas y usadas como puntos de discusión y como vehículos para conectar las prácticas del salón de clases con las cuestiones políticas más amplias” (Giroux, 2004, p. 253). He aquí el punto de partida para el desenvolvimiento de una escuela reproductora y contestataria a la vez.

La dialéctica marxista también sirve como principio fundamental para la perspectiva elaborada por Bowles y Gintis en lo que respecta a lo que se espera de la relación entre escuela y sociedad. De acuerdo con estos autores, la reproducción y legitimación llevada a cabo por la educación debe ser analizada en torno a las relaciones sociales del encuentro educativo, que no

son más que relaciones de motivación, subordinación y dominación del ámbito económico. Aquí lo que se busca es resignar a los individuos frente a la impotencia con que se encontrarán en su vida adulta como trabajadores. En este sentido, el objetivo consiste en escindir a los sujetos de sus condiciones de vida propias, de forma tal que asegure el control de ellos y se trunque su desarrollo personal.

Por lo tanto, sin la transformación de las condiciones estructurales de la vida económica ningún cambio puede ser significativo. La escuela se tiene que insertar en un contexto revolucionario más amplio, cuyo propósito remite a la instauración de un sistema socialista que devuelva el control de los procesos de producción a los obreros y que derogue la propiedad privada de los recursos: el socialismo pretendido por los autores “va más allá de la cuestión legal de la propiedad, llega a la cuestión social concreta de la democracia económica como un conjunto de relaciones de poder igualitarias y participativas” (Bowles y Gintis, 1986, p. 337). Esto supone democratizar progresivamente las relaciones al interior del trabajo, donde la instrucción escolar cobra centralidad al orientar las relaciones sociales hacia el desarrollo personal. El sistema educativo ya no necesita legitimar un orden material desigual, por lo que se libra de la demanda de integración clásica del capitalismo. Su preocupación principal sería ahora el desarrollo humano de manera que asegure un trabajo placentero y no enajenado. Aquí no se trata de homogenizar las diferencias personales, sino que fortalecer al máximo las aptitudes particulares de los individuos de modo que su interacción con el entorno natural y social se dé bajo una figura armónica.

Únicamente a través de la realización de una democracia y una igualdad material se alcanza la justicia social y se dota al trabajo de un sentido no alienado para las personas. Precisamente, es la escuela el paso intermedio entre los valores del socialismo y los individuos en tanto conlleva una actividad revolucionaria intrínseca por la conformación de una sala de clases más democrática y participativa, donde el poder es constantemente reorganizado y controlado por los propios elementos del aula. “La conciencia nutrida con un encuentro educativo así integrado, es la conciencia del propio valor, la cooperación y una hostilidad implacable hacia la autoridad arbitraria” (Bowles y Gintis, 1986, p. 341).

Sin embargo, una educación revolucionaria por sí sola no puede enfrentar todos estos requerimientos, necesita acompañarse de una filosofía revolucionaria que le entregue sustancia. Al respecto, para los autores esta filosofía remite a un humanismo dialéctico que reafirme el desarrollo personal en la relación dialéctica entre las personas y sus entornos. Desde acá la instrucción escolar es examinada en virtud de “la manera en que resuelve la contradicción básica entre las necesidades de reproducción de la comunidad y las necesidades de actualización propia de los estudiantes y, concretamente, su inevitable proyección en la contradicción entre maestro y estudiante” (Bowles y Gintis, 1986, pp. 342-343). En esta dirección, lo que importa es la experiencia social que cada vez se vuelve más determinante en desmedro de la naturaleza y la genética. Se trata de hacer frente a la inevitable contradicción entre libertad y necesidad por medio de la intervención de la institución escolar.

Por ello la escuela siempre va a suponer un cierto grado de restricción que no puede ser obviado por ningún análisis que se hace sobre ella. Justamente, es la confrontación de la restricción con la necesidad lo que hace emerger la libertad y la individualidad, es decir, la autonomía y la creatividad dependen de marcos normativos que las regulen y la confronten para que puedan surgir. Esto implica que “la educación sólo tiene que distorsionar el desarrollo humano en la medida exigida por la represividad de las relaciones sociales de la vida adulta” (Bowles y Gintis, 1986, p. 345).

En suma, en este capítulo se ha hecho una revisión de cómo las propuestas y conceptos teóricos del capítulo anterior son incorporados en la lupa de la sociología de la educación, de forma tal que las perspectivas difieren según las principales nociones retomadas desde los autores mencionados. Por ello no es de extrañar que incluso algunos trasciendan los límites de las tradiciones teóricas e intenten una síntesis entre dos visiones que fueron explicadas por separado en la sección precedente. En función de lo señalado se evidencia un uso no muy masificado del concepto de ideología en el análisis de la escuela, por lo que habría desacuerdo en la pertinencia de este concepto para la sociología de la educación. Por el contrario, el consenso pareciera emerger en la necesidad de hacer discontinua la reproducción social. En esta tarea la educación tendría algo que decir puesto que abre las puertas para un espacio de contestación que, en la medida que logre un ajustamiento con procesos sociales mayores, conllevaría un control sobre la producción de la sociedad.

Por otra parte, en el presente capítulo se han delineado conceptos fundamentales para entender el debate en educación, en tanto se consideran los focos primordiales de la discusión chilena alrededor del papel de la institución escolar. Así, surgen categorías como democracia, funciones sociales, organización y relaciones de transmisión sociocultural de la escuela. Estos elementos son relevantes en virtud de que a través de ellos se posicionan los autores nacionales que intentan resolver esta problemática. En esta dirección, el objetivo principal del último capítulo de este trabajo remite a desentrañar la forma específica que adquiere la ideología en la reproducción social en Chile por medio del debate sobre la institución escolar.

V. LA IMBRICACIÓN ENTRE DEMOCRACIA, NEOLIBERALISMO Y EQUIDAD EN LA ESCUELA: LA IDEOLOGÍA PARA LA REPRODUCCIÓN SOCIAL EN CHILE.

El tercer y último capítulo del presente trabajo dice relación con el debate que se ha llevado a cabo alrededor de las políticas públicas implementadas durante el período de restablecimiento de la democracia, es decir, en los años de gobierno del pacto político de la Concertación de partidos por la Democracia. En este sentido, una vez hecho el recorrido teórico en los capítulos anteriores, lo que a continuación sigue corresponde a un delineamiento de los argumentos y de la situación de la discusión actual sobre el papel de la escuela en nuestra sociedad.

De tal suerte, lo que se pretende realizar obedece a un tratamiento de la relación propia que asume la ideología con respecto a la escuela chilena. Para ello se plantea que la mejor forma para apreciar el ajustamiento de estos términos remite a la creación de consensos fundamentales. Así, un primer consenso se vincula con la noción de democracia, en la medida que se produce una conquista del movimiento que se da en el eje de la teoría sociológica sobre ideología, reproducción social e institucionalización. En esta dirección, se produce una cooptación del concepto de democracia por el debate sobre educación, en tanto pasa a ser la principal orientación de acción. Se enarbola la bandera democrática como valor supremo y representación de la justicia en la sociedad (Peña, C, n. d.). La democracia pasa a ser aquella palabra indiscutible, por la cual cualquier esfuerzo es justificado. Ahora bien, cabe aclarar que cuando nos referimos a un análisis del consenso en torno a lo que significa la palabra democracia para el debate sobre educación en Chile, no se quiere realizar un análisis tal como el descrito por Kenway en el segundo apartado de este trabajo, sino que más bien se enfoca en los efectos prácticos y materiales que supone asumir que la democracia es el principal desafío para la adaptación criolla del concepto de sociedad postindustrial de Touraine.

Un segundo consenso fundamental lo constituye el rechazo del neoliberalismo y de la centralidad del mercado como coordinador de las prácticas escolares. A simple vista esta situación parece contradictoria, puesto que precisamente es el modelo neoliberal el que se ha ido asentando predominantemente en las distintas formas escolares. Sin embargo, a medida que nos adentramos en los principios que sostienen el sistema educativo cobran fuerzas las críticas al

modelo actual de educación desde las diversas perspectivas que sostienen el debate, configurándose así un consenso en torno a la pertinencia de que la trayectoria escolar no sea regida por los presupuestos del neoliberalismo. De este modo, vale preguntarse de qué manera el neoliberalismo puede ser afirmado sin tener la adhesión necesaria para mantenerse. En este sentido, nuevamente la cooptación del eje de la teoría sociológica adquiere importancia, en tanto se hace un uso específico de las demandas por subjetivación para sustentar un individualismo que se erige en el punto esencial de anclaje para el modelo neoliberal. Se establece entonces un desprecio generalizado por el neoliberalismo a la vez que se defienden los imperativos por subjetivación e individualización, produciendo una paradoja que contribuye a la manutención de lo no deseado.

Con todo, mientras se producen consensos alrededor de las orientaciones de acción (necesidad de democracia y rechazo al neoliberalismo) que debe asumir la institución escolar, ambas parecen ir en sentidos contrarios en virtud de su materialización en la sociedad (democratización y escuela de mercado sentada en la demanda), por lo cual se genera una contradicción aún mayor. Si democracia significa igualdad de derechos y participación ciudadana y neoliberalismo supone más exclusión y profundización de desigualdades sociales, cabría pensar en un avance hacia lo que Touraine denominó equilibrio inestable entre objetivación y subjetivación en la sociedad posindustrial (programada, de la información, conocimiento o como quiera que se la quiera llamar), de forma tal que acontezca el retorno del sujeto reprimido. Sin embargo, aquella subjetivación que se rebela contra el poder objetivo no acontece, por lo que es menester resolverla a través de un tercer consenso: el consenso en torno a la idea de equidad como orientación de acción para la escuela (García-Huidobro et. al., 1999).

En términos generales lo que se sostiene en este capítulo refiere a la urgencia de un tercer consenso que le otorgue legitimidad a los dos consensos anteriores, de modo que se asegure una escuela que en realidad reproduce desigualdades sociales, a pesar los mejores deseos e intenciones enunciados a lo largo del amplio debate generado desde el retorno a la democracia política. En esta dirección, si bien cada uno de los consensos mencionados puede asumir la forma de una tesis en sí misma (incluso con pretensiones mayores que la actual), huelga abocarse a analizar el entroncamiento de estos tres consensos de manera tal que se haga patente la ideología dominante en el sistema educativo basada en un principio de equidad. Es decir, se

asume el desplazamiento en el eje de la teoría sociológica para ocultar un funcionamiento fundado en la lógica ideológica de legitimación del orden social. En este sentido, el debate del período político de la concertación hace eco de los conceptos descritos en el segundo capítulo para no cambiar, en esencia, nada de lo establecido durante el régimen militar.

Lo que sigue a continuación dice relación con una aproximación más detallada y profunda de lo descrito, en virtud de que se lleva a cabo a una revisión de la configuración específica de cada consenso y de la relación peculiar que entre ellos se realiza. Así, se formula una respuesta del por qué al parecer todos quieren transformar la escuela, pero todo sigue igual (o peor).

a) El consenso democrático

La situación y percepción de la democracia en el debate chileno sobre educación se engarza directamente con la atribución predominante que hemos descrito en el capítulo anterior. Así, los participantes en la discusión nacional coinciden en las exigencias democráticas para el desempeño social de la escuela que suponen las nuevas relaciones sociales. Por lo tanto, se reconocen las potencialidades que la institución escolar involucra en un contexto donde la democracia se juega en el poder de adquisición de conocimientos menos enciclopédicos (“aprender a aprender”) y en la integración social (“aprender a vivir juntos”). Precisamente es la escuela el lugar de producción de aquellos bienes sociales (conocimiento, información y comunicación) que producen las desigualdades, por lo que también en ella residen las posibilidades de avanzar hacia una sociedad donde prime la igualdad de oportunidades.

Dentro de este marco de referencia, no se aporta ninguna novedad relevante a lo ya dicho, ya que el consenso de la relación entre escuela y democracia se asume acríticamente. Una muestra evidente de esto la constituye el Informe Final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) que entiende que el papel de la educación es imprescindible en la orientación democrática de la sociedad, ya que

“transmite los valores de solidaridad y cooperación que nos constituyen como comunidad y nos dan identidad. Mediante la educación se distribuyen las oportunidades y se evita que la vida futura de los niños y los jóvenes dependa de la condición económica de su familia. Una población bien educada es clave para el crecimiento económico y el bienestar social. La educación, también, está estrechamente vinculada con la ciudadanía y con el funcionamiento de la democracia” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006, p 16).

En este sentido, lo que se quiere dar cuenta en este apartado es que la discusión del debate se orienta hacia las distintas formas de democratización desarrolladas antes que a enfrentar posiciones acerca del concepto de democracia. La democracia se asume, pero pareciera no haber luchas de poder ni contradicciones, por lo que se erige en el principal principio educacional. No queremos con ello adentrarnos en la influencia que tuvo el régimen militar en este no cuestionamiento, sino que más bien evidenciar que la confrontación de ideas en torno a esta temática se desvía hacia los procesos, alejándose del contenido real.

Concretamente, se incluirían en esta sección las formas de democratización reflejadas en la discusión sobre los tópicos de: i) Descentralización Educativa, ii) Participación de la sociedad civil, iii) Ciudadanía y iv) Meritocracia.

i. La descentralización educativa

La justificación de incorporar la problemática referida a la descentralización educativa en el apartado que aborda la democracia se conecta ineludiblemente con una legitimación de su aplicación. Al respecto, cabe señalar que la descentralización de la educación chilena se enmarca en un proceso mayor de políticas descentralizadoras, durante el régimen militar, fundadas esencialmente en el ámbito económico que busca modernizar el Estado a través de la privatización y desregulación (Coraggio, 1997). En esta dirección, una vez detectados los problemas adjuntos que este proceso conllevó, la Concertación de Partidos por la Democracia no echó pie atrás, sino que más bien trató de profundizarlo otorgándole un sentido de democratización. Así, lo que se busca es la devolución del poder político, traspasado al Estado, a la sociedad. Se trata de promover la participación directa en procesos de decisión y control en

todas las instancias, de manera permanente y no sólo en épocas de elecciones de representantes: lo local aparece como lo más democrático, mientras que lo nacional sólo profundiza la separación entre gobernantes y gobernados, siendo un espacio inalcanzable para la participación. Este proyecto aparece como una “alternativa superior a la defensa del pasado reciente, a la defensa cerrada de la ilusión del Estado como baluarte de una nueva sociedad (...) Las fuerzas del Estado deben ser convertidas en fuerzas propias” (Coraggio, 1997, p. 4). Si el proyecto modernizador hace su propuesta desde el eje económico, el proyecto democratizante debe tener a su cabeza el eje político, para llevar a cabo una reformulación del Estado y sus funciones, de la sociedad política y de los valores dentro del campo popular.

El proceso descentralizador de nuestro Estado se formaliza en junio de 1974 y tiene como esfuerzo principal la regionalización del país. De este modo, se decreta que Chile quedará dividido administrativa y gubernamentalmente en regiones y provincias, y éstas en comunas con objeto de la administración local. Como estábamos en un régimen autoritario los alcaldes de los municipios más importantes eran elegidos por facultad propia del gobierno, y la totalidad de alcaldías eran dependiente de él. En este contexto, las anteriores Coordinaciones Regionales de Educación pasan a llamarse “Secretarías Regionales”, otorgándole pausadamente funciones del aparato central, pero con muy poco del poder central.

Se pueden distinguir tres directrices de la reforma administrativa de 1974: a) reforma estructural, que se refiere la reorganización de los ministerios y los servicios públicos, siendo aquellos los gobiernos de los distintos sectores (formulación de políticas y dictación de normas), mientras los segundos cumplen las funciones operacionales (ejecución directa de las tareas administrativas). b) La reforma funcional que busca “dar un estilo gerencial y dinámico a la administración del gobierno” (González, Hevia, Latorre y Nuñez, 1991, p. 4). Y c) la regionalización, pero no como federalismo, sino como un sistema integrado y participativo, donde el Presidente de la República es la autoridad suprema, proyectándose a través de intendentes y gobernadores. En el régimen militar los alcaldes también eran incluidos en esta proyección, sin embargo, con el retorno a la democracia estos adquieren mayor autonomía al someter su elección a votación popular.

En el marco de estas transformaciones, la municipalidad aparece, formalmente, como el espacio idóneo para hacerse cargo del gobierno local, asumiendo grandes responsabilidades políticas, sociales, administrativas y financieras. Las consecuencias para el sistema educativo es que este asume la forma de la llamada “municipalización” como el modo de su descentralización. Durante el régimen militar, como en otros sectores, se crean las secretarías regionales de educación, que son dependientes del ministerio de educación. Sin embargo, este proceso no se considero como suficiente por lo que a fines de la década del '70 se impulsó la municipalización. El gran cambio que se produce con esto es que los establecimientos de educación pasan de depender del Ministerio de Educación a depender de los municipios. A la par, se decreta una ley que establece un Fondo Común Municipal, cuyos recursos deben ir totalmente a la prestación de servicios a la comunidad local. La idea primordial acá es hacer más expedita la satisfacción de las necesidades educacionales de la comunidad local, en la medida que se trata con un organismo más cercano, al contrario de lo que suponía un organismo estatal. Pero el proceso tiene que enfrentar diversas vicisitudes (crisis económicas, etc.), por lo que recién en 1986 la totalidad de las escuelas públicas pasan a depender de las municipalidades.

Empero, este no es el único cambio acaecido en aquellos años, por lo que cabe indicar un proceso que corre paralelo a la municipalización y que tiene importantes consecuencias en la transformación de la educación: la promoción de la privatización de la educación. Aquí lo importante es la mutación que se produce a nivel de los mecanismos financieros. Si bien es cierto la subvención a la educación particular existía desde la década del '50, este elemento cobra importancia cuando se produce el paso a un Estado subsidiario con el régimen militar. En este sentido, lo que hace el gobierno es traspasarle un carácter lucrativo a la subvención, con el fin de incentivar la privatización. Así, desde 1973 la subvención neta refleja un alza considerable, permitiendo el crecimiento proporcional de la educación subvencionada durante la década del '70 y '80 (González et. al., 1991). Pero hubo un problema: a pesar de los cambios el interés privado por la educación no aparecía.

De esta forma, el remedio que se halló fue acelerar el proceso de municipalización, estableciendo las mismas normas que en el sector privado, es decir, la subvención se hacía extensiva hasta los establecimientos municipales, incluso con premios en dinero para quienes lo hacían primero. Los colegios municipales bajo esta nueva normativa se dividieron en

Corporaciones de Educación, que tienen un derecho privado, y Departamentos Administrativos de Educación Municipal (DAEM).

Con respecto al financiamiento éstas se diversifican dependiendo del carácter de cada establecimiento. Así:

- *Las escuelas municipales*: responden directamente al alcalde y están sujetas a reglas más rígidas en relación al manejo de personal. A la vez, económicamente, dependen exclusivamente del financiamiento del municipio (hay un aporte, claro está, del aparato estatal a través de la subvención).
- *Las escuelas privadas subvencionadas*: son financiadas por medio de subvenciones públicas en base a la asistencia por alumno.
- *Las escuelas privadas pagadas*: no reciben subvenciones del gobierno y operan totalmente con las contribuciones de los padres.
- *Las corporaciones*: son escuelas de enseñanza media técnico-profesional, que son administradas por corporaciones empresariales, y tienen un financiamiento exclusivamente fiscal especialmente establecido para este propósito.

Ahora bien, también es menester indicar que en los años noventa se producen otras series de transformaciones que tornan más complejo el sistema educacional chileno. En este sentido, el proceso más importante que se lleva a cabo es el de Reforma Educativa que establece un nuevo currículo y la jornada escolar completa. Esta Reforma, siguiendo lo propuesto en torno a la modernización y democratización de la educación, establece a la escuela como la unidad básica del sistema. Así, según la ley que aprueba la jornada escolar completa en 1997, se abre la posibilidad para que el municipio delegue la gestión directa de los recursos para la administración de programas de mejoramiento de calidad del Ministerio de Educación, las donaciones y las cuotas de funcionamiento compartido a los directores de establecimientos municipales.

En suma, se desarrolla un proceso de descentralización que intenta ampliar la participación de la sociedad civil por medio de una '*jibarización*' del Estado, reduciendo sus ámbitos de incumbencia. Sin embargo, a poco andar aparecen las primeras críticas y la formulación de nuevas necesidades que se resumen en el siguiente comentario:

“En 1990 el proceso de descentralización estaba a medio camino. Se había completado una descentralización administrativa, pero no se había dado apoyo a los municipios para gestionar la educación, tampoco se había avanzado en una descentralización técnica que permitiese hacer propuestas pedagógicas diferenciadas para niños que son culturalmente distintos. Por último, cabe señalar que la descentralización sólo llegó al municipio (el sostenedor) y que las escuelas y liceos dependientes de estos mantenían una muy escasa autonomía y relaciones de dependencia con sus sostenedores aún más fuertes que las que se daban antes de la descentralización entre el centro y las unidades educativas” (García-Huidobro, J.E., Cox, C., Hermosilla, B., Sotomayor, C., San Miguel, J., Andaur, R, 1999, p. 12)

Queda claro entonces que la vuelta a la democracia demanda para el nuevo gobierno una profundización de ésta y de los mecanismos de gestión de manera que aseguren mayor diversidad, participación de los actores y autonomía local. En esta dirección, las políticas públicas concertacionistas justifican la no reversión de la descentralización puesto que conciben un sistema educativo en el que se debe “estimular una mayor diversificación del mismo, creando así un contexto de mayores opciones para los alumnos y las familias” (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1995, p. 44).

Ante tal situación, si bien surgieron voces (especialmente las del posteriormente denominado bloque social por la educación³) en contra de la descentralización y municipalización, estas fueron mínimas y tuvieron baja repercusión en el espacio de decisiones públicas. En general, la postura pro mayor descentralización reconoció algunos ripsos de carácter técnicos en la gestión (abordados con mayor detalle en el apartado sobre consenso en equidad), pero estos no fueron tema de cuestionamiento hasta que sucedió la llamada ‘revolución pingüina’ en el año 2006.

Una consecuencia del desenvolvimiento de este movimiento social lo constituyó la creación del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación que involucraría una

³ Integrado por voceros nacionales de los estudiantes universitarios, secundarios, codocentes, profesores, padres y apoderados (ANES, CONFECH, CONFESUP, Colegio de Profesores, Asociación de Padres y Apoderados).

discusión alrededor de ésta y otras temáticas relevantes para la educación, donde participarían los actores primordiales del sistema. Sin embargo, las intenciones de revertir la municipalización sólo fueron acogidas mientras el Bloque Social por la Educación participó en este Consejo, puesto que una vez oficializada su salida el Consejo elabora un informe en el que quedan establecidos los riesgos que implica este modelo de descentralización, pero que no puede ser cambiado en su sentido de aplicación: “se puede indicar que las condiciones estructurales de comunas y municipios condicionan los resultados educacionales, pero no las determinan... La mayor parte de estos graves problemas son causados por arreglos institucionales mal diseñados y no por el hecho que la educación esté en manos de los municipios” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006, p. 117).

En este contexto influye de sobre manera la formulación de las políticas públicas que los gobiernos concertacionistas adoptan, en tanto importa más llegar a acuerdos amplios que darle una real sustancia a lo que se está ejecutando. Se suscita entonces un consenso constante en torno a la promesa por mayor participación de los actores involucrados en educación en los espacios que deja el Estado al replegarse, pero no se asume que aquellos campos ya fueron colonizados por las fuerzas del mercado que operan en ellos: “los territorios abiertos por el repliegue estatal no se han transformado en espacio ciudadano, sino sólo mercantil pues han sido aprovechados por comerciantes que se han constituido como sostenedores de colegios” (Cornejo, González, Caldichouri, 2007, p. 80). Así, lo que sigue se corresponde con la participación efectiva que se ha manifestado en los últimos veinte años de nuestro país.

ii. Participación de la sociedad civil en educación

Cuando se produce la reforma educacional chilena de los años ‘90s se establece que sería llevada a cabo desde las bases del sistema. Ello supone entender dicho proceso bajo la idea de una participación importante por lo menos de los actores involucrados en la institución escolar. De hecho, se habla de una nueva forma de hacer políticas públicas, en desmedro de aquella vetusta tradición que pone de relieve una evolución lenta del sistema “desde arriba”. En este sentido, la interpelación se dirige principalmente a directivos y docentes para generar un encuentro educativo en un espacio colaborativo entre la escuela y la comunidad.

No obstante la promoción de una participación ciudadana, lo que ha acaecido según gran parte de la literatura chilena refiere a una centralización aún no resuelta. “Aunque retóricamente se manifiesta que esta reforma ha sido producida desde las bases, al observar cómo se ha implementado, se evidencia una política top-down, es decir, que se instala desde los centros de poder, imponiendo programas elaborados por consultores externos, que en la mayoría de los casos están descontextualizados de la realidad sociocultural de las escuelas, pasando por alto a los gobiernos regionales y municipales, y quedando anulada toda posible participación desde los centros educativos” (Cornejo et. al., 2007, p. 64).

Empero, los esfuerzos por acrecentar la participación ciudadana sobrepasan los límites del sistema educativo y han constituido una orientación primordial para las políticas de los gobiernos de la Concertación luego de la desarticulación social sufrida en la dictadura. De tal suerte, la ausencia de la sociedad civil en la participación ciudadana únicamente es un fiel reflejo de una situación más generalizada. Así, el problema real consiste en que se han promovido instancias para “un diálogo social para pensar la educación; un tema muy distinto es que esos diálogos se transformen en política” (Cornejo et. al., 2007, p. 61).

La pregunta se dirige entonces a qué es lo que entienden los gobiernos concertacionistas por participación. La respuesta se representa así en una participación con parámetros limitados de acción, donde no existe una definición sólida de lo que se concibe como participación ciudadana en educación. De este modo, cuando se quiere investigar los distintos niveles de participación de los actores sociales en educación se recurre a una noción de participación pasiva que se evidencia en la medición de la cobertura numérica que alcanza el sistema, la asistencia tanto de alumnos como de apoderados a reuniones, cantidad de actividades de integración con la comunidad, etc. No se reconoce ni se hace nada por superar la enorme distancia entre actores del sistema educativo y su capacidad de incidencia en la formulación de políticas públicas que son dirigidas justamente hacia ellos.

El bloque social por la educación reafirma esta visión al advertir que “la reforma educativa en curso desde mediados de los años 90’s también se caracterizó por procesos de exclusión ciudadana. Esta vez la visión técnica anuló las esperanzas y expectativas de participación de diferentes actores de la sociedad” (Bloque social por la Educación). También

Rodrigo Cornejo aporta a este respecto en la medida que se consolida un modelo “en el que la toma de decisiones suele estar en manos de personas ajenas al mundo de la educación. Es un modelo que se impuso a los actores educativos, en ambas etapas (en dictadura y en democracia) pasando a llevar uno de los principios básicos de la mejora escolar: *Los cambios importantes no se pueden imponer por mandato*”. Sin democracia y sin participación no es posible llevar a buen puerto procesos de reforma educativa” (Cornejo, 2006). Estaríamos frente a un modelo con resabios centralistas, donde, peor aún, se respiran aires de autoritarismos todavía. La innovación y la gestión democrática requieren con urgencia, según el autor, el robustecimiento de la organización y participación de los actores educativos relevantes.

En lo concreto, la política educacional ha delineado un marco institucional adecuado para la participación en educación, pero a medida que nos adentramos en los casos particulares se puede apreciar que quienes participan mayormente son quienes usufructúan del actual modelo. En primer lugar, como ya se mencionó la descentralización educativa no se hace efectiva en términos de generar mayores espacios de decisión y de influencia en su relación con las políticas públicas. Tanto gobiernos regionales, como municipalidad y sostenedores tienen posibilidades de acción restringidas a la que su funcionalidad le exige. En segundo lugar, se encuentran los mecanismos de participación dentro de las escuelas. Aquí vale la pena detenerse en la medida que se configura una participación particular de cada sector involucrado.

Para el caso de los docentes el marco institucional les asigna una labor consultiva “en el diagnóstico, planeamiento, ejecución y evaluación de actividades en la unidad educativa correspondiente, en lo que atañe a las relaciones de la unidad educativa con la comunidad y en los procesos de reposición de políticas educativas en los distintos niveles del sistema de petición a las autoridades competentes” (Cornejo et. al., 2007, p. 74). Sin embargo, ninguna o muy pocas de las tareas encomendadas son realmente sobrellevadas por los docentes, en la medida que su carga horaria y la escasa participación en decisiones políticas mayores desalientan el compromiso con su quehacer, apareciendo éste más como una obligación que como una instancia de participación.

Desde el punto de vista de Cristian Cox (2003), quien se acoge a un análisis de la escuela como dispositivo de transmisión, se ha avanzado en lo que representa el fomento de la

participación en los docentes en el plano intraescolar en virtud que abogan por una profesionalización y proactividad creciente en su relación con la institución y sus centros de poder y una incorporación de la experiencia extraescolar de los alumnos a la sala de clases, por lo que se establecen relaciones sociales más participativas y cercanas al estudiante.

Luego, se encuentra el espacio institucional otorgado a los padres en la educación de sus hijos. En este caso, los padres y apoderados sólo pueden participar (como órganos consultivos) en la gestión de los centros escolares en la medida que adquiera personalidad jurídica en la figura de un centro de padres y apoderados. De lo contrario, su posición únicamente les atribuye la función de ser receptores de información. “Paradójicamente, en general, los centros de padres sólo fueron informados y no consultados en la implementación de la reforma educativa, por ejemplo, en el establecimiento, de la Jornada Escolar Completa. Esta muestra, una vez más, la realidad de la participación en el contexto educativo chileno” (Cornejo et. al., 2007, p. 76).

En lo que respecta a los alumnos, su participación se resuelve a través de la operación de centros de alumnos en los distintos establecimientos educacionales (circunscritos además sólo para aquellos colegios que contengan la enseñanza media). El centro de alumno posee la labor de pronunciar propuestas que no atentes contra el proyecto educativo y el reglamento interno de la institución. Además se encuentran tutelados por un profesor designado por las autoridades del centro escolar, no teniendo más participación que la señalada y la recepción de información.

Ahora bien, cabe destacar que fueron estos últimos quienes pusieron en la agenda pública el tema de la participación y de las distintas problemáticas relacionadas a nuestra educación. Sin embargo, la participación social aparece todavía como un tema pendiente en tanto que supone traspaso de información, consulta y nada más. Lo mismo sucede con el Consejo Asesor Presidencial que si bien trató de aglutinar la mayor representatividad de sectores (asegurando una participación ciudadana), no logró alcanzar la legitimidad adecuada ya que habían posiciones sobrerrepresentadas que abogaban por intereses económicos antes que educacionales.

De esta manera, el desorden alrededor de la noción de participación es tal, que este mismo Consejo no logra ponerse de acuerdo en la competencia en la participación de la ciudadanía en educación, puesto que mientras un fracción de él defiende “que la comunidad participe en la formulación y evaluación (de los proyectos educativos de cada escuela)... la otra sostiene que cuando los proyectos se originan en iniciativas privadas, la comunidad no necesariamente debe participar de su formulación y evaluación” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006, p. 192).

En general, la participación de la sociedad civil en educación resulta paradójica ya que coexisten realidades paralelas. “Por un lado, un discurso que promueve la participación de ciudadanía, de sociedad civil, etc.; por el otro, un diseño e implementación de políticas educativas que no se abren a la participación efectiva –y por ende auténtica- de los distintos actores sociales involucrados directa o indirectamente en educación” (Cornejo et. al., 2007, p. 79)

iii. Ciudadanía

Si bien se reconoce que la participación de la sociedad civil es un tema que se encuentra aún a medio camino, el vínculo que implica con el papel de la escuela remite a lo que se entiende como ciudadanía. En esta dirección, la escuela establece una relación de reciprocidad con la participación social para hacer efectivo el anhelo de un sujeto democrático expresado en la figura del ciudadano.

De tal suerte, este tópico del consenso en torno a la democracia involucra una convergencia y un desorden menor que el relacionado con la manera de instaurar la participación social. Ello se explica en tanto la ciudadanía es el fundamento de esta nueva democracia en un contexto de cambio: “las competencias que son necesarias para el ejercicio de la ciudadanía (una experiencia cognitiva común, el uso de un mismo código comunicativo) y las virtudes que hacen a un buen ciudadano (disposición al dialogo, a dejarse persuadir por buenas razones), son básicas para el funcionamiento de la democracia” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006, p. 60). Por lo tanto, la falta de cuestionamiento de este concepto forma parte del acuerdo amplio en torno a la democracia.

Así, cuando se habla del papel de la escuela en la promoción de la ciudadanía se hace referencia a su capacidad de proveer “a los niños –con prescindencia de sus dotaciones heredadas- de una experiencia común, de un conjunto de significados compartidos, que ayudará, luego, a la comunicación y al sentido de comunidad que es propio del ámbito público” (Peña, 2002, p. 30). La escuela dota a los individuos de una igual posibilidad de participación en la formación de una voluntad colectiva al orientarse ciudadanamente. Precisamente, es en este punto donde se juega el sentido público de toda escuela, ya que el ingreso al sistema escolar implica la primera experiencia ciudadana.

Ahora bien, Carlos Peña se apura en acotar que el concepto de ciudadano ha variado conforme la sociedad ha ganado en complejidad, pues junto con uniformar la comunicación y la experiencia, la escuela se dirige a la construcción de diferencias valiosas (distintas de las injustas) que también son un principio para la democracia. Este sería el punto de conflicto de nuestro país, en tanto que en lugar de propagar aquellas diferenciaciones valiosas, se ha llevado a cabo un proceso de diferenciación socioeconómico que contribuye a reproducir y agudizar la mala distribución del capital cultural. “Un sistema educacional cuya fisonomía expresa, casi con la fidelidad de un retratista, a los sectores sociales del que provienen los alumnos, es un sistema que, además de injusto, deteriora el espacio de lo público” (Peña, 2002, p. 30).

La tarea para nuestro sistema escolar consistiría entonces en encontrar un punto de equilibrio entre la dotación de una experiencia común, que implica el alejamiento de la familia por la escuela, y del respeto por la diversidad, que involucra el derecho ciudadano por la diferencia. Ser ciudadano implica una postura crítica a la vez que un respeto por el otro y por el vínculo colectivo que formamos. En este sentido, “en la democracia cuando obedecemos la ley, nos obedecemos a nosotros mismos, establecido que en la democracia la ley expresa la voluntad común”. (Peña, 2002, p. 31)

Si ciudadanía supone tratarnos como iguales (burgueses, diría Marx) los desafíos para la educación se expresan en la idea de igualdad en educación. Para el establecimiento de una sociedad democrática resulta menesterosa la implementación de la igualdad educativa. Se produce así una triangulación entre democracia, ciudadanía y educación en la medida que la

“sociedad debe educar a todos los niños, niñas y jóvenes (como ciudadanos) para que sean capaces de participar en la definición colectiva de la sociedad” (García-Huidobro, 2007, p. 67). De este modo, la escuela se erige en el puente para pasar de la particularidad familiar a la universalidad de la política con objeto de enfrentarnos en el dialogo como iguales, respetando nuestras diferencias.

La escuela chilena aparece como un insumo necesario para evitar la segmentación y contribuir a la voluntad colectiva autodefinida. “La escuela en cuanto organización debe ser un espacio de vida democrática, de encuentro con todos (con los diferentes) y de experiencia de justicia: la estructura misma del sistema educativo debe ser signo visible de la igualdad ciudadana” (García-Huidobro, 2007, p. 72). De esta forma, se elabora un concepto de ciudadanía más complejo que cualquier otro definido con anterioridad. Se trata de perseguir la formación de un ciudadano que persigue participar en la configuración de una voluntad común a la vez que lucha por su autonomía subjetiva.

Dentro de este marco de referencia, Peña sostiene que la escuela es la institución social llamada a resguardar el equilibrio entre familia y comunidad, de modo que se asegure la diversidad y la cohesión social. Y es justamente esta la tarea específica que nos corresponde pues en nuestro país “los padres, en especial los de mayores ingresos, escogen la escuela no para incorporar a los hijos a la ciudad, sino para diferenciarlos, para que accedan a redes que sólo ellos pueden disfrutar, y para proveerlos de capital simbólico y asegurarles así un lugar expectante en la escala invisible del prestigio y el poder” (Peña, 2007, p. 36). De esta manera, se pretende evidenciar que es un deber cívico lo que se tiene que recuperar, de modo que sirva de compromiso y mediador entre la racionalidad crítica y la diferencia en la formación ciudadana. Para ello la escuela aportaría proveyendo un sentido de pertenencia de carácter multicultural y una diversificación en su interior, de forma tal que al final del camino se realice un concepto de ciudadanía cada vez más abstracto y complejo.

Se ha evidenciado en este tópico relativo a la democracia que el ideal a seguir se encuentra fuera de discusión, aunque cabría hacer mención que en general los dos autores considerados se muestran a favor de un fortalecimiento del sistema público de educación. Sin embargo, esta posición no alcanza a ser relevante en tanto se alcanza los límites hacia la

intromisión y socavamiento de la diferencia, ya que no se presenta una mayor profundización sobre el tema. En realidad, se trata más de una defensa de la experiencia común para no caer en un individualismo exacerbado antes que pensar en un sistema educativo homogéneo. Lo importante de lo planteado por ambos autores es que da pie para distinguir un esbozo de la idea de democracia que tiende a predominar en la definición de la idea de democracia para nuestro país.

iv. La Meritocracia como modelo de Democracia.

La meritocracia se enlaza a la escuela bajo la promesa de movilidad social en la transmisión de conocimientos y habilidades, de modo que se rompa con la distribución desigual heredada y anclada en lo innato. “En suma: la educación es uno de los espacios donde se produce el orden y la legitimidad de la sociedad, la que descansa en no menor medida en la esperanza de movilidad e integración social que los sectores más pobres de la sociedad pueden mantener si hay una educación justicia” (García-Huidobro, 2004, p. 2). Así, si hay alguna delineación de la noción de democracia en el debate chileno sobre educación, esta se asemeja a la idea de meritocracia en tanto proporciona una imagen de justicia social donde todos parten del mismo lugar en la nueva distribución de los bienes económicos y sociales. La escuela emerge en este contexto como un mediador entre lo que el mercado reparte desajustadamente y la promesa de una igualdad ciudadana, siendo su función principal la de menguar los determinismos socioculturales. “En otras palabras, la promesa de la educación, es que el destino de los nuevos miembros de la sociedad dependa ante todo de su voluntad de logro” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006, p. 60).

Aquí se habla de una sociedad democrática cuando la naturaleza y la cuna dejan de ser variables causales para la distribución de oportunidades: “la escuela es la institución social donde prometemos a nuestros niños y nuestros jóvenes que su lugar en la vida dependerá no del hogar en que vinieron al mundo, sino de su desempeño personal” (Brunner y Peña, 2007, p. 13). Para Peña (2007) en Chile más que prevalecer el mérito se promueve una transferencia de ventajas de origen a los niños, en la medida que se asigna un valor preponderante a la elección económica de los padres para la educación de sus hijos. En esta dirección, nos encontramos con un sistema escolar donde prima la segmentación social, estableciéndose una educación para ricos

y otra para pobres y donde se rompe cada vez con menos intensidad con respecto al mundo familiar en el avance hacia una voluntad colectiva.

Huelga entonces robustecer el concepto de meritocracia y su relación con la escuela, en la medida que además implica la mantención de la integración social a través de una imagen de igualdad de oportunidades. Esto supone satisfacer dos dimensiones que se resumen en 1) una igualdad de oportunidades frente al sistema escolar (acceso) y 2) una igualdad de oportunidad en la participación de la distribución de posiciones y/o ventajas sociales. La segunda complejiza a la primera en virtud de que el cumplimiento de la primera dimensión no asegura que una vez realizada la formación educacional se consiga una la segunda dimensión. La meritocracia se juega en la segunda dimensión, aunque tiene como condición de posibilidad la concreción de la primera. En la sociedad chilena se ha avanzado en el desarrollo de la primera dimensión, pero nos encontramos lejos de la segunda debido opera menos la meritocracia que la herencia para una educación segmentada en clases. “Nuestro país arriesga por eso a ser una sociedad sin escuelas, o lo que es peor a una sociedad donde la escuela en vez de ser el lugar del encuentro y de lo público, es simplemente la extensión del hogar y de sus diferencias” (Peña, Ig. Ed, p. 28).

En suma, cuando se apela al establecimiento de la igualdad de oportunidades no se quiere asemejar esta a una ruleta donde todos tienen las mismas probabilidades de ganar, sino que se consolide una distribución en la que el esfuerzo y el desempeño discriminen y no la naturaleza ni la historia. La justicia social se arraiga entonces en el ahínco puesto por la sociedad para limitar la influencia de las diferencias inmerecidas. “Una sociedad democrática, en otras palabras, entiende que una sociedad justa es una sociedad que distribuye los recursos y las oportunidades en relación al mérito de las personas. Es una sociedad que se alegre de las diferencias que son producto del esfuerzo, y que se entristece cuando se trata de diferencias inmerecidas, que son producto del azar natural o de la simple pertenencia familiar” (Peña, Ig. Ed, p. 28).

En términos generales, a medida que avanzamos en este apartado se puede apreciar como la discusión va perdiendo cuestionamiento en tanto se sigue una abstracción de los conceptos. Precisamente, cuando al inicio hablábamos de un debate marcado alrededor de procesos modernización antes que sobre la idea de democracia las alternativas a seguir y las

críticas eran mayores. Es decir, no es casualidad que la literatura asuma de manera divergente los tópicos de descentralización y participación social, puesto que pueden ser asidos desde criterios más técnicos de análisis. En lo que refiere a la ciudadanía y meritocracia, ambas categorías suscitan menos cuestionamientos así como sucede cuando se presenta el concepto de democracia: importa más dialogar sobre democratización que sobre democracia.

Ahora bien, cabría detenerse un momento en lo que respecta a la idea de meritocracia, puesto que abre una posibilidad de ajustar un sistema democrático a un sistema educativo que opera bajo las lógicas del mercado, pues como señala Peña: “a fin de cuentas, en el extremo, un sistema de mercado ideal es meritocrático” (Peña, n. d., p. 27). Con todo, para la generalidad de posturas teóricas se tiende a rechazar la intromisión del mercado en la educación por avanzar hacia un individualismo que se opone al ideal democrático acá revisado.

Dentro de este marco de referencia, para la educación “el interrogante y el desafío que se abre en este nuevo contexto pasa por definir modalidades de participación alternativas al autoritarismo del control estatal y al individualismo a-social de la lógica privada” (Tedesco, n. d.). Con ello se promueve una descentralización que potencie las autonomías locales pero sin caer en la lógicas mercantiles por todos vilipendiadas. En esta dirección, las miradas son optimistas en la medida que se asume una lógica evolutiva en la que se ha alcanzado un aumento en la cobertura y en la que se asegura el derecho a educación para todos, aunque se reconoce que se encuentra a medio camino en tanto no logra sacudirse y mediar con un neoliberalismo predominante en la sociedad.

b) El consenso de negación del neoliberalismo: subjetivación v/s individualización

Si la democracia, en tanto orientación de acción para la educación, representa la cara positiva del modelo educacional chileno, la orientación de acción neoliberal parece reflejar aquella opción de la cual nadie quiere asumir su defensa. El rechazo a la intromisión de lógicas neoliberales y de mercado en las prácticas educativas se convierte en una especie de acuerdo nacional. “Hay aquí un punto particularmente problemático en estos tiempos consensuales, pues -así como antes sucedía con la noción de ‘dictadura’- el neoliberalismo es en Chile hoy lo

indecible” (Sembler, 2008, p. 31). Asumirse como neoliberal implica ir en contra de la nueva concepción de desarrollo sustentable nacional, en la medida que este no es homologable a mero crecimiento económico, sino que involucra nuevas temáticas como participación ciudadana, políticas medioambientales, etc.

Cabe aclarar que lo que aquí llamamos consenso de negación del neoliberalismo dice relación estrictamente con su influencia en la institución escolar, por lo que un autor crítico de estos planteamientos en el debate educacional, puede aparecer abogando en su favor en la discusión acerca de otras problemáticas sociales. En este sentido, la escuela se inserta en un contexto mayor de prácticas neoliberales en el que “el ordenamiento ideológico (y la hegemonía) se logra por la mercantilización de las instituciones sociales que aseguran seguridades de mediano y largo plazo a las personas” (García-Huidobro, 2007, p. 71). Se agrega a esta situación un debilitamiento de la incidencia del Estado y un aumento de la responsabilidad individual para asegurar mejores condiciones de vida para las personas y sus familias.

De esta manera, se consagra una sociedad donde predomina lo privado por sobre lo público y en la cual la educación no constituye la excepción. Tampoco podría ser de otra manera debido a que en la nueva sociedad posindustrial el valor agregado de los productos se genera a través del conocimiento agregado que conllevan, por lo que la escuela se torna esencial para el crecimiento del mercado. Se pasa de un modelo en el que primaba el trabajo invertido a otro basado en el conocimiento invertido (Redondo, Descouvieres, Rojas, 2004). En general, con más o menos matices, se asume que el estado de actual de la educación “está influenciado por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (OCDE, 2004, p. 290)

Con todo, vale la pena preguntarse cómo un modelo coordinado desde el mercado como lo es el neoliberal es mantenido en el sistema escolar, pese a las fuertes críticas que lo azotan. En esta dirección, en el presente apartado se pretende analizar las formas estratégicas que adquiere el neoliberalismo para no ser derrocado, siendo que existe un consenso en su indeseabilidad para las prácticas escolar. Así, lo que sigue se estructura en relación a i) la creciente privatización e instauración de la competencia dentro del sistema escolar, ii) la libertad

de enseñanza y la capacidad de elección ejercida por las escuelas y iii) la demanda por la subjetivación y la experiencia escolar.

i. La ampliación de la privatización y la introducción de la competencia en el sistema escolar

Del mismo modo que sucedió con el proceso de descentralización, para entender la privatización de la educación chilena hay que remontarse a las reformas estructurales que se llevaron a cabo durante la dictadura. Es así como a principios de la década de los '80 se promueve simultáneamente el paso en la administración desde el Estado a los gobiernos locales y un traspaso del financiamiento público a escuelas privadas con la condición de que no existiera cobro por matrícula del alumnado. La explicación de este proceder reside en el supuesto de que la calidad en educación es mejorable si se incentiva la competencia en la captación de estudiantes que son subvencionados por vía de fondos fiscales. “La asignación de los recursos entre las escuelas sigue a las decisiones que las familias realizan respecto del lugar de estudios de sus hijos, en un contexto donde los oferentes educacionales compiten para atraer y retener a los estudiantes” (Larrañaga, 2004, p. 109).

Los cambios para el sector privado subvencionado son evidentes en tanto que se caracterizó por un acelerado crecimiento. El incremento fue tal que para el año 1985 la matrícula en los establecimientos particulares subvencionados había aumentado en un 62% (Larrañaga, 2004). Por el contrario, con la implementación de estas medidas comienza el declive de la participación en educación de las escuelas públicas. De este modo, se establece un período desde 1981 a 1986 en el que prima una competencia fuerte y se consolida un mercado educativo.

Luego, desde 1987 a 1994 se produce un período de tiempo en que la competencia y la participación privada se hacen más débiles a raíz de protecciones elaboradas desde el Estado para que las escuelas municipales no queden tan expuestas a las fuerzas mercantiles. En principio, las razones que sustentan este menguamiento de la privatización y de la competencia obedecen más a determinantes económicas que a orientaciones políticas. En este sentido, pesa el papel de la deuda externa que Chile adquirió en la década de los '80 que a su vez influyen en un detrimento de los dineros destinados a la subvención, por lo que la expansión de centros escolares particulares depende ahora mayormente de aportes privados en educación.

A esto se debe añadir que en 1990 se produce el cambio de gobierno que trae aparejados transformaciones en las políticas educativas. Por ello no es de extrañar que desde estos momentos comiencen a hacerse más recurrentes las críticas a la intromisión del neoliberalismo y de las lógicas de mercado para la mejora de calidad y equidad en el sistema escolar. En el primer gobierno de la Concertación estas categorías se tornan esenciales para una educación más democrática, aunque sin trastocar el modo de subvención a la demanda.

Finalmente, cabría reconocer un tercer período que se extiende desde 1995 hasta nuestros días y que se caracteriza por una reactivación de la competencia (Larrañaga, 2004). Aquí, con objeto de incentivar la inversión privada, se introduce el mecanismo de financiamiento compartido que posibilita el cobro por parte de las escuelas subvencionadas a las familias, con lo que se consolida un ingreso tanto privado como público para los sostenedores. Si bien la protección a las escuelas municipales continúa, estas pueden acceder a la implementación de dicho financiamiento desde el nivel medio. Por consiguiente, no es de extrañar entonces que la participación privada en educación haya crecido tanto durante los últimos años.

En este contexto, la justificación de la privatización y promoción de la competencia escolar se funda en argumentos esenciales: “i) debería incentivar a los padres a controlar la calidad del servicio educativo ofrecido por las escuelas; ii) permite captar recursos de quienes no están en situación de pobreza para destinarlos a los que más lo necesitan” (García-Huidobro, 2007, p. 73). Así, la subvención aparece como el método más adecuado para distribuir recursos fiscales, en la medida que premia la mejor administración y la eficiencia al interior de los establecimientos educacionales, fomenta la competencia de captación de alumnos y transparente los criterios de transmisión de financiamiento. En esta dirección, la meta a alcanzar es un aumento sostenido en el gasto en educación, que al incorporar fondos privados obviamente siempre será mayor al gasto fiscal.

Por otra parte, el sistema de subvención a las escuelas municipales y particulares subvencionadas supondría una mayor participación de las familias en el sistema educativo ya que configuraría a un sujeto “dotado de mayores atribuciones como ciudadano, gracias a la creíble amenaza de castigar al proveedor del servicio educacional, con el retiro del hijo(a), podrá

exigir buenos resultados, mejor trato, progresos sostenidos, informes periódicos, etc.”. (García-Huidobro, J. E. et al., 1999, p. 308). Se trata de un sistema que convoca mejoramiento de gestión y democratización a través de la participación de la comunidad.

Ahora bien, las críticas al modelo arrecian fuertemente, en tanto los resultados están a la vista por el no cumplimiento de los objetivos planteados. Así, se discute el supuesto de que los padres se interesen más por controlar la calidad del sistema educativo si se comprometen dineros en ello. Para García-Huidobro (2007) esto tiene más que ver con el nivel cultural de los padres antes que con una determinante económica. Además, el punto sobre focalizar los dineros públicos hacia los más necesitados tampoco se hace realidad en la medida que el gasto en educación termina siendo mayor donde hay financiamiento compartido en desmedro de los establecimientos municipales que sólo se nutren de los aportes del gubernamentales. Con ello en lugar de generar democratización e igualdad de oportunidad se organiza una segmentación acelerada al interior del sistema escolar.

De tal suerte, lo que se pone en duda es que el mercado produzca efectos positivos en el funcionamiento del sistema educativo. En este sentido, según Redondo se asume que la educación ha pasado a ser un negocio, pero dejando de lado aspectos rescatables como competencia y elección, por lo que no existe una competencia y un ahorro de inversión reales: “el mercado en educativo en Chile en la década de transición (1990-2001) ha sido un éxito, en el sentido que ha crecido el negocio en la educación” (Redondo et. al., 2007, p. 90).

De esta manera lo que se reclama es la articulación que se produce entre privatización, mercantilización y segmentación escolar, por lo que se discute que la competencia aporte a una mejora de la calidad y de la eficiencia en gestión. La segmentación termina imponiéndose debido a que las escuelas privadas y privadas subvencionadas terminan llevándose a los estudiantes de más altos rendimientos, por lo que se consolidan centros escolares cada vez más homogéneos que el aumento de la productividad de estos colegios en logros de aprendizaje se compensan con la segmentación decantada, generándose una situación de suma 0.

Lo que esta postura critica es la instalación de una lógica empresarial en un espacio social que opera de forma distinta y con intereses propios que se alejan notoriamente de los de la

economía. Las escuelas no pueden ser asimiladas como empresas que se encuentran en constante competencia, donde lo que se busca es el negocio. He aquí lo nefasto del modelo ya que lo que se pretende “es que el producto sea percibido por los consumidores como siendo de mejor calidad que otros, o que su producto sea de calidad comparable pero de menor costo de producción” (Casassus, 2007). Habría un problema entonces en el *leitmotiv* del quehacer educacional.

Nos encontramos así en un contexto donde ha triunfado la lógica empresarial con un porcentaje superior al 50% asistiendo a escuelas privadas, transformando las prácticas escolares en prácticas industriales dirigidas a la producción; idea muy lejana a la de educación cívica propuesta por Giroux en el capítulo anterior.

En términos reales, según Bellei (2007), no existe evidencia efectiva que sustente ninguna de las dos posturas: ni la defensa ni la crítica del sistema en relación a una elevación de calidad y privatización. Empero, dicho estado de incertidumbre no es irrelevante, puesto que aunque los resultados no acompañan las versiones que cuestionan el modelo, sí se puede afirmar que la privatización y mercantilización no han ayudado significativamente a resolver el tema de la desigualdad educativa de resultados. Es más lo que sí es evidente es que durante el imperio de la ampliación de la educación privada el sistema escolar ha sufrido un proceso de segmentación acelerado.

Ahora bien, en lo que respecta a las pretensiones de este trabajo importa rescatar que en general el tema de las subvenciones escolares no se encuentra sujeto a cuestionamientos, sino que más bien lo que se discute es su dimensión neoliberal. En este sentido, lo que se propone es una reorganización y profundización de él de manera que discrimine positivamente a los actores más desfavorecidos sin ahondar en su pertinencia.

De este modo, importan aquellas explicaciones orientadas a justificar un mejor rendimiento de los establecimientos privados sobre los municipales en relación un fortalecimiento del sentido de pertenencia y de la identidad particular. Dentro de este marco de referencia, se torna relevante que la proliferación de iniciativas privadas de educación fomenta una identidad y diversidad amparada en un sentido de pertenencia que “actúa, en definitiva,

como catalizador de una serie de fuerzas humanas, tales como la voluntad, el deseo de hacer las cosas bien, la dedicación, la creatividad, y todas juntas permiten una gestión educacional más efectiva” (Lehmann, 1994, p. 145). Por el contrario, se pone en duda el sentido e identidad que podría aportar un sistema centralizado de educación para redundar en una mejora de la calidad y de la eficacia. Se critica sobre todo el estilo impersonalizado que prima en este tipo de educación.

En general, en lo que hay un acuerdo nacional es que es inconcebible una educación neoliberal que propone una imagen del sistema escolar como un negocio en el que se puede lucrar. Así, asumirse como neoliberal implicaría estar a favor de esta forma de entender el funcionamiento de la educación. Sin embargo, no existe un consenso tan firme en la pertinencia de la subvención y de la ampliación del sistema privado de enseñanza, puesto que abolición significaría eliminar la diferencia y derecho de elección como principios básicos de la democracia. Esto nos lleva a comprender el por qué si el neoliberalismo es tan detestable aún así siga operando en la materialidad de las prácticas sociales: se apela a un sujeto que no puede renunciar a sus derechos individuales ni menos ser aplastado por un colectivismo en el que se arriesga su desaparición. Un ejemplo de esto el financiamiento se particularice siguiendo al alumno en la subvención o que se apele a derechos de identidad para defender la privatización.

Todo lo mencionado nos dirige a adentrarnos en la legitimación de esta paradoja del sistema escolar chileno, encontrando su anclaje en un fundamento que se encuentra ajeno a cualquier cuestionamiento: la libertad de enseñanza.

ii. Libertad de Enseñanza y Selección escolar

La libertad de enseñanza se asienta como el elemento principal en el cuál se apoya el neoliberalismo para seguir predominando fácticamente, a pesar de su falta de legitimidad en la educación. Con ello si bien la discusión alcanza niveles elaborados de argumentación, en ningún momento se plantea se derogación, sino que más bien se desplaza el foco de problematización y consenso alrededor de la idea de selección escolar, en tanto la libertad de enseñanza se asume como un derecho fundamental.

La libertad de enseñanza refiere a la flexibilidad con la que cuentan los centros escolares para desarrollar e implementar programas educativos propios. En este sentido, el desafío para esta noción estriba en erigir un proyecto desde el respeto por el principio de diversidad con el suficiente cuidado de no propiciar la segmentación. “En efecto, las escuelas y los liceos son la unidad básica del sistema; cada uno con un pequeño mundo, una comunidad, educacional dotada de identidad y proyecto propios en que reúnen e interactúan profesores, alumnos y personal de apoyo bajo la dirección del director y su equipo, contando la participación activa de los padres y con el respaldo de la comunidad” (Comisión Nacional para la modernización de la Educación, 1995, p. 99). Se conjuga bajo el supuesto de libertad de enseñanza descentralización efectiva, sentido de pertenencia y participación ciudadana.

De esta manera, lo que se busca es una mayor conexión entre el ámbito escolar y el ámbito familiar en la medida que se dota de un poder decisor al segundo para definir el proyecto educativo que más se ajusta a su realidad y concepción del mundo. Además, se debe agregar que las reformas concertacionistas relativas al tema siempre supusieron a priori que la participación de la familia y la comunidad iba a sobrepasar los límites de la pura selección del establecimiento escolar hacia formas de participación en los delineamientos del proyecto particular de las escuelas.

Aunque lo señalado se enunció desde que se iniciaron los gobiernos de la concertación, cabe señalar que la defensa de este derecho no ha cambiado en el transcurso de los años. Así, en el informe final diseñado por el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) se reafirma su pertinencia de manera tal que su existencia debiera ser preservada y potenciada, ya que sistema público y privados no son excluyentes, por el contrario, aportan heterogeneidad al modelo. Se consolidaría entonces un juego de reciprocidad donde a las familias se le ofrecería una adaptación a sus preferencias, mientras que ellas presionarían por obtener mayores estándares de calidad desde el mercado escolar (Bellei, 2007).

El problema de nuestra realidad es que, como lo reconoce el mismo el Consejo Asesor presidencial, una exacerbación en la defensa de la libertad de enseñanza ha llevado a vulnerar el derecho de educación, por lo que los esfuerzos deben dirigirse a encontrar un punto de equilibrio

entre ambos derechos. El derecho a la educación refiere al derecho gratuito al acceso a educación gratuita, en la cual tiene que encontrarse asegurada su calidad.

De tal suerte, cuando hablamos de una asimetría entre derecho a la libertad de enseñanza y derecho a la educación, nos referimos a los distintos procedimientos selectivos que algunos establecimientos educacionales realizan con objeto de mejorar sus resultados de aprendizaje. La libertad de enseñanza es un proceso mal implementado en tanto una familia escoja un determinado tipo proyecto educativo para su hijo y se encuentre con trabas selectivas discriminatorias por parte de los centros escolares. En tal caso, lo que se vulnera es el derecho a la educación que todo ciudadano posee. El Estado posee la obligación de proteger ambos derechos, por los que se compromete a financiar tanto un sistema público como un sistema privado de enseñanza a través de subvenciones a la demanda.

Para el tema del neoliberalismo esta situación se vincula directamente con el tema del financiamiento compartido en la medida que aparece como el método más usual de elección y de atentado contra el derecho a la educación. Se trata de la primera gran selección en virtud de que sólo aquellos estudiantes que pueden pagar un plus económico pueden ser admitidos por los centros escolares que, a no olvidarse, siguen recibiendo aportes estatales.

Si a esto añadimos que los colegios particulares agregan un criterio de selección adicional basado en resultados escolares, resulta un sistema altamente segregado, puesto que los alumnos con más bajos rendimiento académicos y con problemas de conducta son los que quedan en las escuelas municipales. Se crea así un modelo con alta homogeneidad intraescolar y con inmensa heterogeneidad interescolar. Cabe pensar que si estos modos de selección fueran prohibidos mediante la ley “se acabaría progresivamente, con la segmentación social de la educación” (Redondo et al., 2004, p. 94).

Al respecto, las posturas divergen en torno al tema del financiamiento compartido, pues su regulación o abolición puede tener efectos negativos y quitarle diversidad al sistema. En esta dirección, una primera postura plantea que es necesario eliminar las escuelas particulares subvencionadas por medio de un incremento del gasto fiscal que redundaría en una desestimación de los dineros privados en estos establecimientos. Con ello se intenta devolver el

poder de elección a las familias en desmedro del factor económico usado por las escuelas particulares subvencionadas: “dado que estos establecimientos reciben recursos públicos, no se debiera permitir la selección por parte de ellos” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006, p. 147)

Una segunda postura plantea que se debe focalizar el sistema de financiamiento compartido al sector de la clase media, donde el aporte estatal no tiene tanta incidencia ya que el gasto lo sostienen mayormente las familias. De esta forma, se podría canalizar aquellos recursos a las escuelas con financiamiento compartido que atienden a poblaciones más pobres, de manera que finalmente en ellas se elimine, pasando a ser centros escolares mantenidos con recursos públicos en cantidades superiores. En este sentido, ambas perspectivas proponen que el derecho a la educación sólo podrá ser asegurado cuando efectivamente se materialicen las diferencias en los costos de educar, aunque la segunda no aboga por la eliminación de criterios de selección. Una escuela que selecciona tendrá siempre menores costos en la educación de sus estudiantes.

Por lo tanto, no es de extrañar que en el último tiempo hayan surgidos voces con alta resonancia que proponen la abolición de la selección que se nutre de dineros gubernamentales. Las complicaciones para la libertad de enseñanza son evidentes en la medida que ella se sustenta, amplía y se financia crecientemente a través de la selección. Surge nuevamente el tema de lograr un balance entre derecho a la educación y libertad de enseñanza.

De cualquier modo, la tendencia general parece encaminarse hacia el desarrollo de una educación en la que los proyectos privados de educación seguirán existiendo, aunque aquellos que se encuentren financiados por recursos tendrán que organizarse bajo la forma de fundaciones sin fines de lucro. Esto fue propuesto en el Proyecto de Ley General de Educación que “impide la existencia de centros educativos privados que brinden educación de algunos de los ciclos obligatorios con fines de lucro” (Peña, 2007, p. 41).

Sin embargo, para Peña toda esta discusión carece de sentido puesto que “se trata de una regla ineficiente a la hora de alcanzar los fines que explícitamente la justifican” (Peña, 2007, p. 42) debido a que la fiscalización de prohibición del lucro es prácticamente imposible de llevar cabo. Además, de menguar el pluralismo, el socavamiento de la legislación acerca de las reglas

de propiedad en educación traería aparejado ineficiencia y falta de transparencia. Así, aunque se lograra una evaluación constante y eficaz de lo señalado los costos aumentarían sin asegurar necesariamente un incremento de la calidad del sistema educativo en general.

De este modo, se propone que el neoliberalismo encuentra su posición en el sistema educacional chileno justamente en la defensa de la libertad de enseñanza, en la medida que es un principio invulnerable mediante el cual se asegura la diversidad tan necesaria para el establecimiento de una sociedad democrática. En esta dirección, negar el ejercicio de un sistema privado de educación equivale a volver a un modelo caducado que buscaba homogeneizar antes que la heterogeneidad. Si a esto sumamos que se asignan recursos estatales (junto a los privados: financiamiento compartido) para promover la diversificación de la oferta, se consolida un campo prolífico para que la educación se erija como el negocio que aporta más réditos a la inversión.

En la libertad de enseñanza el neoliberalismo encuentra su rincón desde el cuál puede propagarse. Y esto como lo señalan la mayoría de los autores no es culpa de la libertad de enseñanza, sino que refiere a una deficiencia del sistema público y gratuito de educación de brindar una educación de calidad para y por todos. Es decir, si la calidad de la educación estatal fuera mejor y menos segmentada no habría ese miedo de enfrentarse al otro desde la pluralidad y no desde un espacio de una identidad crecientemente individualizada que se identifica con un proyecto educativo. En nuestro sistema escolar el derecho a la educación es devorado por el derecho a la libertad de enseñanza sin regulaciones.

Precisamente, la gran promesa de la libertad de enseñanza radica en la posibilidad de formar sujetos diferentes, siendo esta la razón por la cual las familias decantan por un centro escolar desechando otro. En esta conexión entre derecho a la libertad de la enseñanza, neoliberalismo y subjetivación es donde decimos que se ha conquistado y usufructuado del eje descrito en el primer capítulo, puesto que cómo demostraremos no se han desarrollado movimientos sociales reales (con la excepción del '*movimiento pingüino*' del 2006) y la experiencia escolar se ha transformado en un espacio para introducir lógicas de individualización tan propias del neoliberalismo.

iii. La experiencia escolar y la ausencia de los movimientos sociales.

Siguiendo a Dubet y Martucelli en el sistema educativo chileno la idea de educación centrada en el alumno y en su experiencia escolar se tornan centrales. De acuerdo con esto, los establecimientos “deben hacerse cargo de la existencia de una cultura juvenil que tiende a desarrollarse cada vez con mayor autonomía en torno a preocupaciones generacionales, símbolos compartidos, lenguajes específicos y modelos o estilos de comportamiento no exentos de elementos conflictivos y de riesgo” (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1995, p. 88). Se establece así desde el inicio de las reformas concertacionistas un sentido educativo que pretende incorporar la cultura estudiantil ajena a la escuela dentro de una experiencia escolar cada vez más compleja y multireferencial.

De este modo, el intento se dirige a una función de la escuela centrada en el estudiante y sus aprendizajes a diferencia de los que sucedía anteriormente donde importaban más los procesos cuantitativos y globales (como en el caso del aumento de la escolaridad). Es decir, la escuela como idea se focaliza en los contenidos que son cultivados por los educandos de manera tal que se pueda “garantizar que los niños aprendan en la escuela las competencias intelectuales y morales que requiere para vivir en sociedad” (García Huidobro, J. E. et al., 1999, p. 13).

Dentro de este marco de referencia, lo que se discute corresponde a un debate más técnico en relación a la evaluación de los procesos de reforma. Acá se crítica que el SIMCE sea la única forma de evaluar, puesto que se focaliza solamente en resultados de aprendizaje y no el ‘desarrollo personal’ de los ciudadanos: “se concentra en aprendizajes instrumentales (lenguaje y matemáticas principalmente), enfocados a las competencias productivas, más que a las competencias ciudadanas, salvo que ser ciudadano se reduzca (como señala la corriente neoliberal y postmoderna) a ser consumidores y productores: es decir sujetos de mercado” (Redondo et. al., 2004, p. 89).

A pesar de estas objeciones, se sigue sosteniendo que lo primordial estriba en una educación desde y para el alumno. Así lo demuestra el informe del Consejo Asesor Presidencial que en 2006 propone que el proceso de educar se asocia con “el conjunto de las competencias de conocimiento, interpersonales y propias de la autonomía personal, el que debe componer el

cuerpo central de los aprendizajes socialmente significativos, a cuyo desarrollo deberá contribuir decisivamente una educación obligatoria de equidad” (Consejo Asesor Presidencial para el calidad, 2006, p. 62).

El principio de orientación para la educación chilena del siglo XXI reside en el robustecimiento de la singularidad de los individuos. Es un proceso de autocreación que desplaza la antigua visión ajustada a los resultados finales y a la producción externa de la subjetividad. Ya no basta con prefijar los deseos, necesidades y capacidades de ser de los estudiantes antes del enfrentamiento del niño con la escuela, sino que predominante en esta nueva escuela es la identificación de las virtualidades particulares que es menester potenciar. “Al contrario de esa actitud avasalladora, la hora actual parece requerir más holgura, más libertad y gratuidad en beneficio del niño y del joven” (Gandolfo, 2004, p. 284). Se establece entonces la conexión con los planteamientos de Touraine, en tanto la demanda se dirige a una recuperación de la subjetividad que se opone a una razón constructivista reinante en los programas de estudios aplicados en nuestro país. “En verdad, resulta curioso cómo la razón, que fue objeto de tantas críticas durante el siglo pasado, subsista, aquí, en la educación, imbuida en una santidad e impotencia ‘naif’” (Gandolfo, 2004, p. 286).

De acuerdo con esto, a fin de consolidar una continuidad entre la escuela y el mundo sociocultural exterior, el proceso educativo centrado en el niño y su punto de vista emerge como la opción más adecuada para las pretensiones de la sociedad postindustrial. De tal suerte, la única forma de adentrarse a una justicia social tiene como condición de posibilidad la recuperación de la voz de la subjetividad: De ahí que la consigna de las políticas educacionales se resume en la siguiente reivindicación: “tratemos de escuchar esta voz; meditemos acerca de cómo poner la educación al servicio de los niños y no de las exigencias de los otros” (Gandolfo, 2004, p. 296).

Ante esta situación, cabría pensar que los últimos años han sido exitosos en la promoción de movimientos sociales y en la autoproducción de sujetos. Sin embargo, al observar detalladamente estos presupuestos, se da cuenta de una pasividad social caracterizada por la desarticulación y el corporativismo. En lugar de erigirse como opositores al poder social, los actores sociales del sistema educativos sucumben a ellos por medio de la incorporación de

lógicas económicas que le restan repercusión. De esta manera, vale la pena hacer una revisión específica de estos casos, de modo que se le otorgue sustentabilidad a estas premisas.

En este sentido, si existen sujetos creados por la sociedad postdictatorial que se fortalecen identitariamente en estos últimos años, estos son los sostenedores. Ellos representan los intereses económicos propios del sistema escolar actual constituyéndose en el grupo de interés privilegiado y en armonía con el poder social de la racionalización. Son los grandes defensores de la introducción de la competencia y del derecho de elección de los padres para escoger el colegio adecuado para sus hijos, constituyéndose en un grupo de interés dentro del sistema.

Para el caso docente, los profesores representan una masa importante de organización. Empero, con el advenimiento de la democracia se pierde su sentido de acción en la medida que el norte político que significaba la oposición a la dictadura queda vacío de contenido. “Sin dictador, el principal enemigo de la democracia se hace difuso y las ágiles estrategias de refundación neoliberal superan ampliamente la lenta reacción de la sociedad a dichos dictámenes” (Cornejo et. al., 2007, p. 101). Los objetivos se centran en mejorar la situación material y en recuperar los estatutos vulnerados. Se trata de establecer nuevas formas de vínculos con el gobierno y el ministerio de educación. En esta dirección, la subjetivación no alcanza un desarrollo admisible, por lo que no es capaz de generar posibilidades de contraponerse realmente a la racionalización neoliberal. Dichas circunstancias se reflejan en la poca participación e incidencias que tienen las demandas del magisterio en las políticas públicas o en la continuidad que se da entre las políticas centrales y la poca democratización en el ámbito al interior del aula con objeto de disciplinar sujetos antes que liberarlos (Cornejo et. al., 2007).

Por otro lado, los estudiantes poseen un mayor activismo en la medida que se va incrementando los niveles educativos. Así, son los universitarios quienes desarrollan un proceso de reclamación continuo a través del paso de los años de los gobiernos democráticos. Específicamente, la convocatoria se circunscribe a aquellos que asisten a universidades tradicionales en desmedro de los privados. En este contexto, la movilización obedece a mejorar su situación con respecto al crédito solidario que ayuda a costear su carrera universitaria. En este sentido, se comparten los procesos de vaciamiento de contenido al retornar la democracia a lo

que se añade una descentralización del movimiento liderado por ‘federaciones universitarias, particularizándolo bajo la forma de ‘colectivos’. Además, en la mayoría de sus acciones la disposición refiere hacia acuerdos macropolíticos antes que a generar redes sociales hacia aquellas esferas más singulares, como profesores y secundarios, de la estructura educacional.

Finalmente, el caso de padres y apoderados no es muy distinto en la medida que son configurados desde un marco institucional que propaga la subvención a la demanda. Los padres y apoderados aparecen en el ámbito educacional como sujetos convertidos en consumidores, los cuales conciben la escuela como un alivio, en la que la labor de formación y educación se asume como una terciarización y externalización por parte de las familias (Cornejo et. al., 2007).

Entendemos así que en el marco de un neoliberalismo reinante la subjetivación pretendida no se oriente hacia un equilibrio con la racionalización, si no que más bien pasa a ser un producto funcional para ella, en la medida que las reivindicaciones enarboladas por los distintos sujetos de la educación han internalizado la lógica mercantil que opera en el sistema. Hablamos entonces de una subjetivación que ha devenido en mera individualización, dentro de la cual el mercado se mueve a sus anchas promoviendo la desigualdad y la segmentación en nombre de la diferencia.

De este modo, pensamos que la literatura sobre el cómo se mantiene el neoliberalismo en el sistema educativo nacional es abundante y explica de forma acabada como la conquista de la demanda por subjetivación realiza sus fundamentos esenciales. Sin embargo, si bien esto resuelve el por qué de la manutención de un modelo neoliberal en educación a pesar de las resistencias que conlleva, aún no logra dar cuenta de la contradicción que supondría la individualización extrema suscitada por el neoliberalismo y la necesidad de una voluntad pública y participativa que requiere una democracia efectiva. Para ello resulta menester adentrarse en la legitimación de esta contradicción que, desde nuestro punto de vista, reside en la noción de equidad, entendida como la ideología que aporta el cemento necesario para la constitución de una hegemonía de al servicio de la clase dominante.

c) El consenso de Equidad: la democratización y la subjetivación conquistadas

Como detallamos en el capítulo anterior la equidad constituye una de las principales funciones atribuidas a la educación. En estos términos, la idea que prima en este apartado es que el concepto de equidad pasa a ser predominante por sobre las funciones de socialización y subjetivación, erigiéndose como el principal objetivo a cumplir por el sistema escolar y sobre el cuál se articular un consenso transversal en el debate educativo chileno.

Ahora bien, cabe recordar que la noción de equidad se inserta en un contexto social en el que la complejidad de las relaciones sociales es el desafío substancial a enfrentar. Nos encontramos entonces con una demanda de equidad que asume ribetes cada vez más complicados para su realización. En esta dirección, son distinguibles tres sentidos de la equidad, de la cuáles una será la tratada en este trabajo. Así, según Hoppenhayn y Ottone (2000) un primer sentido se relaciona con la *equidad presistema* “que alude a cierta homogeneidad en la capacidad para absorber la oferta educativa de usuarios que llegan al sistema desde muy variadas condiciones ambientales, familiares y culturales” (Hoppenhayn y Ottone, 2000, p. 89). En segundo lugar, se distingue una *equidad postsistema* que remite a la distribución semejante de capacidades para adentrarse en la actividad productiva, social y cultural una vez que los individuos egresan del sistema educativo. Finalmente, un tercer sentido refiere a la *equidad intrasistema* resumida bajo la idea de calidad en la oferta educativa para todos los sujetos, independiente de sus orígenes socioeconómicos y culturales. Sostenemos que esta última versión sobre equidad es la que se impone como orientación de acción en el sistema escolar chileno postdictatorial.

De acuerdo con esto, se establece que la lucha contra la desigualdad reside precisamente en la promoción de un mecanismo de equidad educativa al interior de los procedimientos escolares, de manera que se superen las diferenciadas “oportunidades de aprendizaje que tienen los niños y los jóvenes como consecuencia del diferente capital cultural y social que son portadores” (Brunner y Peña, 2007, p. 13). La escuela tiene la misión de despojar a los estudiantes de sus determinantes exteriores para que puedan ser tratados como individuos singulares e iguales.

Es por ello que desde los comienzos de la era concertacionista el esfuerzo se ha dirigido a fortalecer políticas de mejoramiento de la calidad y equidad en nuestro país, aunque sin transformar los pilares estructurales del sistema heredado desde la dictadura. Concretamente, la consecución de la equidad en nuestro país es un proceso no culminado, pero en el que se han alcanzado grandes avances (Cox, 2007). De este modo, se reconocen los logros en lo que respecta a la ampliación de la experiencia educativa al disminuir la deserción escolar y la mejora del acceso por medio del aumento de la cobertura. En ambas situaciones el aporte a la equidad se materializa en la formación de individuos con las mismas oportunidades intraescolares.

De esta manera, es posible hablar de la satisfacción de las exigencias de una equidad de primera generación en la que se ha alcanzado un piso mínimo para continuar la tarea. Corresponde en seguida atreverse a dirigir la acción en función de una equidad cuyas demandas son posteriores y más complejas. En este sentido, la equidad se enlaza con la categoría de democracia a través de la implantación de la idea de calidad para todos, de acuerdo a la realización del derecho de educación. Se trata de asegurar oportunidades de aprendizaje y de distribución de competencias morales y culturales iguales como la base fundamental para el desarrollo de una vida democrática. La equidad, en tanto calidad educativa para todos, “se asocia a la legitimidad del orden social. En efecto, la legitimidad de un orden democrático se sustenta en la realidad que logra poseer el principio de igualdad de oportunidades y no hay nada que le dé más transparencia a este principio que la igualdad educativa” (García-Huidobro et al., 1999, p. 28).

Por otra parte, la equidad de segunda generación supone añadir complejidad a la idea de igualdad de oportunidades, en la medida que se progresa hacia el concepto de *igualdad de oportunidades compensatoria*, “donde el criterio de distribución es la dificultad para conseguir determinados resultados, por lo que hay que concentrarse en los individuos que están en desventaja y en riesgo de no lograr un nivel adecuado de educación” (García-Huidobro, 2007, p. 68). Se trata de una equidad centrada en la individualización, esto es, focalizada en el campo propicio para la expansión del neoliberalismo: “para que la escuela sea justa en sus resultados no basta con que ella proporcione un trato igual a todos los niños, ya que no todos los niños son iguales; ella debe operar con un criterio de discriminación positiva, dando más apoyo al que tiene mayores dificultades para aprender” (García-Huidobro et al., 1999, p. 13).

Proponemos entonces que la equidad opera como el mecanismo de legitimación que permite la convivencia efectiva entre conceptos aparentemente contradictorios, de forma tal que se asegure la manutención del *status quo* intrínseco del sistema escolar. A continuación, se abordará con mayor detalle lo enunciado en tanto la materialización de la relación entre democracia y equidad se afianza en el esfuerzo por i) *la calidad educativa para todos*, mientras que la materialización de la conexión entre neoliberalismo y equidad se evidencia en la creación de un ii) sistema de subvención a la demanda.

i. Calidad educativa para todos: el principio democrático de la equidad

El problema de la calidad en nuestro país posee dos aristas en virtud del campo de comparación al que se encuentra sujeta. En ambos casos la calidad educacional chilena se encuentra caracterizada por un déficit con respecto a los requerimientos mínimos de realización. Así, en un primer sentido, la calidad medida en comparación con la situación internacional es deficiente, por cuanto en todos los niveles socioeconómicos y culturales se está bajo los estándares medios de medición internacional (Fontaine, 2002). Incluso nuestra educación de élite no alcanza una calidad adecuada según las pruebas internacionales de medición de aprendizajes. Esto nos lleva a la segunda arista planteada, puesto que aunque no se logre un piso básico de la calidad en general, al interior de la sociedad chilena se establecen diferencias alrededor de la noción de calidad mediante la cuales los padres educados y ricos aseguran que sus hijos se abran paso dentro de las exigencias de la sociedad postindustrial. Precisamente, es el segundo sentido de la calidad el que se vincula con el concepto de equidad en la medida que se consolida una distribución de calidad educativa diferenciada que contribuye a la segmentación social. “Cualquier proposición, por tanto, que se haga con el ánimo de mejorar la equidad en educación debe combinarse con ideas que apunten a mejorar también la calidad” (Fontaine, 2002, p. 22).

De esta forma, el diagnóstico común para el sistema educacional chileno converge en señalar que los rendimientos escolares dependan enormemente de los niveles económicos y educativos de los padres. “Podemos decir que la gran mayoría de nuestros niños y jóvenes tienen acceso a la educación básica y media, pero no todos tienen el mismo derecho de contar con una

educación de calidad. La calidad parece estar reservada para quién pueda pagarla” (OPECH, 2006), configurándose un espacio escolar altamente inequitativo, cuya principal característica es la segmentación. En efecto, más que suscitar competencia a través de la municipalización y subvención lo que se solidificado en un sistema que engloba cinco ámbitos excluyentes y cerrados de oferta educativa, a saber: particular pagado, particular subvencionado con financiamiento compartido, particular subvencionado sin financiamiento compartido, el municipal de comunas ricas y el municipal de comunas pobres. En esta dirección se realiza, en orden descendiente, una distribución desigual de la calidad educativa que según ciertas estimaciones presenta una tendencia a acrecentarse, en vez de avanzar hacia una mayor equidad (Cornejo, 2006).

Huelga entonces un esfuerzo por mejorar la calidad educacional de modo que las diferencias de origen sean compensadas por la acción de la escuela: “mejorar la educación pública es hoy indispensable para lograr que la educación contribuya efectivamente a la ampliación de las oportunidades de todos los chilenos” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad, 2006, p. 50). He aquí el principio democrático de la demanda por equidad, ya que únicamente así se puede asegurar la movilidad social para que los puestos de privilegio se encuentren sujetos a una mayor permeabilidad. De acuerdo con esto, la mejor alternativa para la consecución de estos fines refiere a un sistema educativo basado en la estimulación de resultados (Beyer, 2005). Con ello se pretende volcar la mirada sobre los sistemas de evaluación de calidad, de forma tal que se sustente e en un desarrollo de la personalidad, en un desenvolvimiento social pertinente y en una capacidad económica no heredada.

Con todo, si bien se asume la centralidad de la calidad y la equidad en las políticas educativas de los gobiernos de la concertación, no queda claro lo que en verdad se entiende por ella, siendo una de las razones importantes del estancamiento en estas temáticas. En este sentido, el consenso en torno a la calidad parece ser contradictorio, puesto que no se sabe cuál es el contenido de este. De esta manera, se discute que la calidad se defina tautológicamente en términos de lo que se quiere medir a través de ella: la calidad se concibe más como un conjunto de variables que como una finalidad de la educación. “En este contexto, el concepto ‘calidad’ adquiere una definición operacional muy precisa: calidad es el porcentaje de logro de los objetivos educativos” (Casassus, p. 49).

De tal suerte, lo que importa es fijar estándares y criterios de calidad que antes que definir esta noción buscan su medición. Esto tiene consecuencias para la equidad en educación en tanto es delimitada desde una categoría abstracta y relativa, atribuyendo la mayor o menor consecución de equidad alrededor de la distinción que los estándares y criterios de calidad determinan previamente a su medición. Así, cabe preguntarse de qué forma la *calidad para todos* significa un aumento de equidad y democratización de espacios sociales, puesto que la fijación de estándares, pese a la ambigüedad en la concepción de calidad, ya involucra una imagen de calidad específica que se impone por sobre otras. Se establece un mecanismo de definición anterior y autoritario, el cual se prefija mediante relaciones de poder donde priman las fuerzas fácticas de nuestra sociedad. Por lo tanto, no es de extrañar que aquellos que abogan por el mercado y la privatización y por la democracia en educación tiendan a manifestar un acuerdo en la idea de *calidad para todos*.

Al respecto, la forma material que ha adquirido la medición de calidad en nuestro país refiere a la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) dirigida a la obtención de resultados de aprendizajes en distintas esferas de aprendizaje, por lo que contribuiría a la mejora de la calidad y la equidad en educación. De este modo, lo que en Chile se entiende por calidad en educación remite a la responsabilidad particularizada que tienen estudiantes y establecimientos en los logros de aprendizaje, de manera tal que se genere un ordenamiento bajo la figura de un ranking. En este sentido, lo relevante es alcanzar buenos puntajes en lo medido por el SIMCE y no en lo relativo a logros educativos que la sociedad en su conjunto demanda: “se sigue que un buen puntaje SIMCE no es un buen nivel de calidad de la enseñanza” (Larrañaga, 2004, p. 114).

Si a esto añadimos que el actual sistema de medición no es capaz de distinguir el grado de influencia en el aprendizaje del origen familiar, se produce una situación en que no es posible determinar cuánto es atribuible a la acción de la escuela sobre el alumno. En esta dirección, el SIMCE “le permite a los grupos de poder naturalizar su condición social expresada en los mejores resultados en él, soslayando que en los test estandarizados, de acuerdo a la norma, tienden a sobrerrepresentarse los factores ligados al capital cultural transmitido por el contexto social, en que las niñas y niños viven” (OPECH, n. d., p. 10). Esta definición de la calidad sólo

contribuye a que la segmentación aumente, puesto que las escuelas particulares subvencionadas esgrimen razones de excelencia para admitir a alumnos de los hogares más pobres, dejando a las escuelas municipales con estudiantes económicamente vulnerables y con pocas opciones de movilidad social a través del sistema educativo.

De acuerdo con lo planteado, surgen voces que claman por un tratamiento del tema en la búsqueda de su definición. De esta forma, urge volver a la etimología de la palabra y desligarla de su aspecto cuantitativo para volver a la cualidad específica y requerida a la escuela. Al respecto, en lo cualitativo, y no en lo medible, se debe apreciar el vínculo entre calidad y equidad.

Ahora bien, contrario a lo que podría pensarse el Proyecto de Ley General de Educación avanza hacia el sentido contrario descrito, puesto que por medio del uso de la noción de democracia, se asimila una evaluación cada vez más elaborada e introducida a niveles microsociales de las prácticas escolares. En este sentido, se asume para alcanzar niveles óptimos de calidad y bajo condiciones de igualdad en nuestra educación, se debe perfeccionar y complementar los actuales modelos de medición, por lo que se propone un sistema completo de aseguramiento de calidad en educación que involucra, incluso, la creación de una superintendencia enfocada en esta tarea.

De esta manera, se desarrolla lo que pronunciaba Stepehn Ball en relación a la tecnificación de la función social de la escuela. En esta dirección, el concepto de calidad para todos aparece como el aterrizaje ideal para tecnificar los conceptos de equidad y democracia al interior de la educación, de manera que se legitime una profundización de la individualización a través de la evaluación y el examen investidos con ropajes de igualdad de oportunidades: todo esfuerzo por mejorar la calidad se justifica, sin importar sus consecuencias, porque se orienta hacia la equidad y la democracia: ambos conceptos son la orientación de acción para el objetivo de un mejoramiento de la igualdad en calidad que no se realiza.

La situación contraria sucede con el neoliberalismo en tanto que, como orientación de acción indeseable, adquiere materialidad hasta en los recovecos más ínfimos del sistema educacional chileno. Las razones que explican estas circunstancias residen también en los

esfuerzos por la equidad, asumiendo la forma de políticas más heterogéneas financiadas con recursos económicos que potencien la discriminación positiva.

ii. La subvención escolar: la individualización en el sistema escolar

En el apartado sobre el consenso en torno a la negación del neoliberalismo en educación dimos cuenta de la forma en que este se articula con la libertad de enseñanza para operar en el sistema escolar chileno. En lo que a continuación sigue importa revelar como el neoliberalismo convive con una democracia que se le opone en lo que respecta a principios y fundamentos. Para ello, como mencionamos con anterioridad, creemos que la equidad juega una labor importante, por lo que habría que evidenciar la articulación específica que se establece entre ambos. En esta dirección, el sistema de subvención a la demanda como aliciente para mejorar la calidad en educación se erige en el modo adecuado para engarzar individualismo e igualdad de oportunidades de manera tal que una no excluya a la otra.

Por largos años, casi 30 en concreto, el sistema de subvención a la demanda ha imperado en nuestro sistema educacional. Los supuestos para su mantenimiento se relacionan con empoderar a las familias con un capital económico por el cual “los establecimientos educacionales competirán por captar alumnos/as para recibir la subvención estatal y ello generaría una dinámica de mejora de los resultados académicos” (Cornejo, 2006). Mediante este procedimiento el derecho a la educación se individualiza en función de que cada familia posee la facultad de elegir que enseñanza y proyecto educativo desea para su hijo. A través de esto se intentó (y logró) asegurar condiciones mínimas de equidad, puesto que las escuelas se esforzaron en la captación y retención de alumnos, por lo que el acceso a la educación se acrecentó, mientras que la deserción escolar disminuyó.

Se configura así un sistema basado en el alumno en virtud de que el financiamiento sigue sus preferencias. La equidad de primera generación y la individualización de la demanda escolar alcanzaron los propósitos originales. Sin embargo, a medida que se avanza, la equidad de segunda generación no llega, sino que en lugar de aquello se evidencia una creciente segmentación del sistema. Gran culpa de esta situación es atribuible a la inserción del financiamiento compartido que si bien habría menguado las diferencias entre escuelas

particulares subvencionadas y privadas, contribuyó al decantamiento progresivo de una escuela de clases (OCDE, 2004), en la que las escuelas municipales se alejan en resultados de las particulares. “El financiamiento compartido ha venido a acentuar el carácter estratificado de la geografía educacional, para permitir que cada segmento socioeconómico tenga una escuela distinta acorde con su capacidad de pago” (García Huidobro, 2007, p. 78).

De esta manera, se construye un modelo sumamente estratificado sobre la subvención escolar a la demanda que se fortalece con la incorporación del financiamiento compartido (Beyer, 2007, p, 188). La relación entre ambos es clara, puesto que su coexistencia permite que los abastecedores de educación privada puedan lucrar con los recursos que el Estado confiere.

Ahora bien, como se mencionó más arriba surgieron críticas que han sido recogidas para la reforma del sistema de financiamiento compartido, limitando la opción del lucro a partir del dinero entregado por subvención. Dicha propuesta resulta difícil de aplicar, pues como también se señaló no habría forma de fiscalizar que se cumpliera con este requerimiento tal como sucede con la educación superior. En este sentido, cabría pensar que el método más adecuado para revertir la segmentación obedecería a un cambio en la subvención como medio de distribución de los recursos fiscales. Sin embargo, se erige un consenso en torno a la temática que tiende a una profundización de él. Así, al igual que con el concepto de calidad, la subvención debe ser ampliada y complejizada de modo que se oriente hacia el desarrollo de la equidad social.

De tal suerte, la equidad se puede sobrellevar de mejor manera en cuanto sea capaz de asegurar la individualidad de los sujetos a enseñar. En esta dirección, se elabora un proyecto que mantiene la subvención, pero que la hace más diferenciada con objeto de optimizar los recursos asignados. El supuesto que sostiene esta postura es que educar a estudiantes de distinto orígenes sociales supone distintos costos, por lo que un alumno más desfavorecido necesita mayores aportes económicos en el gasto de su educación: “el argumento es que una vez que se hayan corregido las desigualdades de recursos no debieran existir excusas para los malos resultados” (Mizala, 2007, p. 171). Además, se arguye que “si se destinan recursos a los niños socioeconómicamente vulnerables, deberían llegar en forma igualitaria a estos niños, prescindiendo del tipo de establecimiento al que asisten” (Consejo Asesor Presidencial para la

calidad de la Educación, 2006, p. 68), por lo que la provisión privada y pública de educación no son excluyentes entre sí.

En este contexto, sólo se puede avanzar en la equidad para una educación de calidad para todos si se reconocen las diferencias de procedencia de los educandos. La condición esencial refiere a que el “sistema de financiamiento reconozca adecuadamente las diferencias de costos asociadas a diferentes niveles (preescolar, básica, media, y de adultos), modalidades (científico humanista y técnico profesional), localizaciones (ruralidad, aislamiento geográfico y densidad poblacional) y características de la población atendida (nivel socioeconómico, necesidades educativas especiales, condiciones étnicas)” (Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la Educación, 2006, p. 134). Para los defensores de esta propuesta únicamente bajo este sistema se puede asegurar la calidad y equidad en educación, puesto que supondría incentivos efectivos para los administradores que ofertan y la elección real para los consumidores que demandan educación.

Ante tal situación, algunos autores han cuestionado que la subvención escolar aporte a la consolidación de la calidad en el sistema educativo nacional, puesto que sería el mismo sistema de subvenciones a la demanda el que aumentaría la inequidades educativas (García Huidobro, Bellei, 2006). En esta dirección, lo que se discute es el impacto real de la subvención en el mejoramiento de la educación para los más pobres, pero no en la individualización del financiamiento: “recursos diferenciados no tienen porque ser sinónimo de subvención diferenciada” (García Huidobro, Bellei, 2006, p. 4)

Lo que se propone desde esta mirada es abolir la subvención a la demanda para asignar un “financiamiento al derecho a la educación. Este derecho a la educación se garantizaría con un financiamiento focalizado en territorios y centros educativos, como indica la evidencia internacional” (OPECH, 2006). Con ello se pretende romper con el mecanismo de subvención que ve el problema de la educación desigual como un problema individual de cada niño, sin desconocer la diferencia del educando (García Huidobro, Bellei, 2006). De esta forma, lo que se critica es la estigmatización que conlleva la práctica de subvención diferenciada, pues las escuelas privadas subvencionadas tratarán de incorporar a esos alumnos tratándolos como iguales en un contexto donde las diferencias sociales se siguen manteniendo. Antes que

estudiantes los estudiantes poseedores de la subvención diferenciada pasaría a ser clientes más atractivos en relación a los otros compañeros.

La subvención diferenciada pasa a ser así un modelo de política pública que individualiza las dificultades a enfrentar para la educación, presentándose como el campo propicio para privatizar las demandas sociales y su satisfacción. De este modo, se “confunde hacer equidad entregando recursos a los más necesitados, con considerar esos recursos como un premio (o incentivo) para las escuelas más efectivas. El resultado es la paradoja de que conforme las escuelas van enfrentando mayores dificultades, el proyecto proponga entregarles cada vez menos recursos” (García Huidobro, Bellei, 2006, p. 5). Es decir, por medio de la promesa de equidad social se profundiza un sistema de subvención que no es más que la demostración de “una confianza excesiva en la capacidad de los mecanismos de mercado para producir procesos de mejoramiento educativo” (OPECH, n. d., p. 48).

iii. La Equidad como la ideología de la reproducción social en educación.

Hemos sostenido que a través de la equidad se justifica que haya democracia y neoliberalismo simultáneamente en un sistema escolar que los contrapone, en tanto supone el paso desde una subjetividad individualizada a un interés colectivo asegurando una igualdad particularizada: una igualdad micropolítica perteneciente al ámbito privado y una igualdad pública para todos.

Aquí es donde se juega el papel de la equidad como ideología, puesto que permite legitimar un sistema desigual en el que no existe la democracia prometida y se consolida un neoliberalismo del que nadie se muestra a su favor. En este sentido, creemos importante volvernos sobre lo ideológico planteado por Marx en términos de inversiones sociales, en la medida que en el sistema escolar chileno lo que se promete refiere precisamente a lo inverso de la realidad. Lo importante de este planteamiento consiste en hacer ver que una vez que las lógicas del mercado son introducidas en el ámbito educativo, se elabora una inversión aparental, anclada en el intercambio, que media entre la realidad y la conciencia espontánea.

De acuerdo con esto, se pretende implantar una igualdad formal en la que si bien el mercado se encuentra menospreciado, halla su correspondencia con el concepto de equidad acá descrito: una igualdad particularizada. De esta forma, relaciones anteriores desiguales en la producción del trabajo, aparecen mediadas por el concepto de equidad social que intenta establecer un mercado educacional, donde todos se presentan a elegir el producto ofrecido en igualdad de condiciones. Los esfuerzos se dirigen a compensar desigualdades con objeto de participar como iguales en el intercambio antes que a transformar lo que la misma escuela reproduce.

Así, no es de extrañar que se promuevan subvenciones o un financiamiento diferenciado para adentrarse como iguales al encuentro educativo, puesto que lo que se encuentra bajo este supuesto es la participación del uno aislado en relación al otro aislado como sujetos similares, con las diferencias de origen asumidas, pero con una promesa de que ellas no influirán en el resultado de sus acciones. En este contexto, se produce una apropiación del sentido de subjetivación que hemos propuesto como la última estación del eje transversal descrito en el primer capítulo de este trabajo.

Ahora bien, no es difícil entender como el neoliberalismo opera ideológicamente desde la esfera del intercambio enunciada por Marx, pero para evidencias como la democracia es cooptada por la ideología reproductora debemos referirnos a la noción de diferencia introducida desde la escuela de Frankfurt. Al respecto, importa que la ideología en nuestros tiempos funcione homogeneizando vaciada de contenido, por lo que su conexión con la conciencia es inmediata sin la necesidad de aquella figura sustentada en el engaño. Ni siquiera necesita de esto porque las alternativas han sido suprimidas. La democracia como finalidad de la educación es la única opción real y frente a la cual hay que sentirse en armonía.

Con esto no se quiere realizar juicio de valor alguno, sino que más bien demostrar como la lógica de consensos se ha ido incorporando espontáneamente, y asuntos que hace cuarenta años eran temas de discusión, hoy aparecen como valores sociales y culturales indiscutibles. En este sentido, se hace uso de la diferencia y la heterogeneidad para obtener más homogeneidad, puesto que se ensalzan formas individuación que no representan formas de resistencia hacia la globalidad de la unidad de la sociedad. Un ejemplo claro de esta situación es

la defensa de la meritocracia como el modo más adecuado de robustecer la democracia en tanto lo que ella busca es particularizar el éxito de un individuo para hacer aparecer que las oportunidad que aquel sujeto tomó es proporcionada equitativamente para todos los miembros de la sociedad.

Dentro de este marco de referencia, es el concepto de equidad social el que permite invertir las orientaciones de acción de manera que se asegure una reproducción social que permite sostener la subsistencia del mercado mediante la lógica aparential (neoliberalismo) junto a predominancia de la homogeneidad anclada en la diferencia que promueve la idea de democracia. Es decir, la equidad al dirigirse a una distribución de oportunidad más igualitaria tiende a consolidar y legitimar tanto aquella imagen del mercado en que cada escuela compite en nombre de ella como la de que cada individuo es responsable de sus resultados al egresar del sistema si se aseguran las condiciones mínimas para ello.

VI. CONCLUSIONES

El objetivo principal del presente trabajo se resume bajo la idea de establecer la articulación particular entre ideología, reproducción social e institucionalización escolar desarrollada en nuestro país luego del retorno a la democracia. En este sentido, importó más desarrollar un intento de una primera aproximación teórica antes que una revisión empírica de lo realizado en nuestro país, puesto que lo que se buscaba era determinar aquellos focos temáticos que consolidaban y caracterizaban la relación particular entre los conceptos mencionados.

Para ello fue necesario primeramente un acercamiento a la tradición sociológica de manera que se diera cuenta de las corrientes más influyentes en lo que respecta a la realidad escolar chilena. En esta dirección, se considero los aportes de Marx y el marxismo en términos de valorar la potencialidad que la noción de ideología conlleva para una explicación de la reproducción social. De esta manera, resulta relevante la asimilación que se hace de la ideología bajo la percepción de una serie de inversiones, aportándole materialidad al concepto anteriormente entendido en la esfera de las ideas. Así, la ideología en lugar de ser una categoría propia del ámbito de las ideas, posee realidad en la medida que es el producto de relaciones sociales invertidas que son propias del capitalismo.

En este sentido, cabe avanzar hacia lo que Gramsci llamo el cemento de la sociedad, en tanto la ideología se erige en el medio primordial por el que se lleva a cabo la reproducción de la sociedad. Asimismo, importa la contribución hecha desde la escuela de Frankfurt en la medida que describe una ideología totalizadora, que utiliza al individuo para mantener todo dentro de los límites de la homogeneidad. Se configura así una continuidad desde Marx a la teoría crítica en la que a la medida en que se va complejizando la sociedad también lo va haciendo la noción de ideología.

Sin embargo, no se pueden desconocer los aportes de Foucault que bajo la bandera de una recuperación del sujeto plantea que la ideología pierde potencial explicativo, puesto que no lo considera más que como uno epifenómeno de ella. De esta forma, resulta relevante para el análisis social el posicionamiento teórico realizado en lo relativo a las nociones de disciplina, subjetivación y examen que, en tanto formas de control, son medios de utilización preferente de

las clases dominantes para la reproducción de la sociedad. Foucault es un autor destacado además pues abre la posibilidad de asimilar una sociedad autoproducida, donde el punto de atención lo constituye la lucha al interior de un espacio micropolítico. La incidencia del autor se advierte al interior del debate educativo en aquellas demandas por la subjetividad e identidad y en el acierto de descripción de la proliferación de mecanismo de evaluación en los procedimientos educacionales, ya sea al interior del aula o través del aparato administrativo.

Finalmente, se realizó una revisión de los planteamientos de Touraine en virtud de que propiciaban un entendimiento distinto en una sociedad también distinta. En este apartado se quiso poner de relieve su tentativa de desarrollar una teoría que se reapropiará los objetivos de la modernidad por medio de una teoría hipermoderna. De tal suerte, por medio de la noción de subjetivación se pretendió alcanzar un equilibrio social, de manera que surgiera como la antípoda al poder de la racionalización. Para efectos del trabajo lo rescatable de esta posición es que consolida una noción de democracia más inestable y en la cuál los equilibrios se tornan centrales. Por este motivo, no es de extrañar que dicha visión sea recogida al interior del debate educativo, potenciada por un contexto histórico, claro está. Pero la manera mediante la cual la democracia es adaptada y el papel de las instituciones dentro de ella son particulares y propios de la vuelta a la democracia, por lo que esta perspectiva resulto idónea y ajustada para justificar el modelo implantado.

Antes de adentrarnos en esto, cabe reseñar que se describió un movimiento dentro de la teoría sociológica que supone tres momentos en tanto cada una de las propuestas teóricas involucra una relación singular entre institucionalización, reproducción social e ideología. Además, este movimiento conlleva una direccionalidad que tiende hacia nociones cada más abiertas en las cuáles la complejidad es mayor y las fronteras de la sociedad son más indeterminadas, transformándose en los principales desafíos para la educación de nuestros tiempos. La dirección del eje entonces confluye en la producción de nuevos sentidos por el desuso de la ideología, la responsabilidad que implica la autocreación de la sociedad y la tarea impuesta por la flexibilidad creciente que experimentan las instituciones socializadoras.

De este modo, con objeto de relacionar lo propuesto por los autores descritos fue necesario introducir una mediación que permitiera instaurar aquellas categorías básicas para una

discusión de lo que se espera de la educación. Así, en primer lugar se describió los objetivos de subjetivación, equidad e integración que históricamente se le han adjudicado a la escuela. Cabe reconocer que desde sus inicios la escuela se había erigido como la principal garante para la integración de la sociedad nacional. Empero, a medida que la globalización se torna cada vez más influyente, huelga centrarse en el objetivo de equidad como predominante respecto de los demás. Ello se explica en tanto lo que se le exige a la educación es la provisión de herramientas en igualdad de condiciones a todos los miembros de la sociedad, de manera tal que todos tengan las mismas posibilidades de insertarse en ella. Esta situación aunque parece situada históricamente por los cambios tecnológicos, recubre un aspecto más relevante por cuánto es la condición esencial para el afianzamiento entre ideología, reproducción social e ideología en Chile.

También dentro de este capítulo se quiso hacer ver el plano operativo interno de la escuela, evidenciado por las nociones de gestión y de aparato de transmisión de manera que se detallará los mecanismos mediante los cuales se desarrolla el control al interior de la institución escolar. En este sentido, importan los planos microsociales mediante los cuáles se implementa la reproducción de la sociedad.

En tercer lugar, se estimo pertinente incluir las virtudes que es un sistema escolar debe sobrellevar para cumplir con ideal de una democracia. Resulta curioso observar que el consenso en torno a la noción de democracia viene resuelto incluso anteriormente a la discusión suscitada en la sociedad chilena. Más allá de aquello lo considerable del punto en cuestión, es que habría una relación indisoluble entre democracia y escuela materializada en la figura de un ciudadano que posee a la vez la capacidad de interiorizar la norma y de ser crítico frente a la realidad ofrecida.

Finalmente, nos concentramos en la labor específica de explicar de qué manera la escuela contribuye a la reproducción social en nuestro país. Así, sostenemos que opere una ideología anclada en el concepto de equidad que permite afianzar un sistema altamente desigual como lo es el neoliberalismo y una promesa de democracia que no logra realizarse. Mediante esto se articula una desigualdad social que no da lugar a la contestación, puesto que cualquier manifestación de descontento es socavada a través de la manutención del ideal democrático.

Con el consenso de equidad se mantiene un equilibrio reflejado en un consenso de negación al neoliberalismo (realizado) y en un consenso sobre democracia (no realizada). La equidad aporta los componentes adecuados para hacer aparecer las prácticas escolares como prácticas en igualdad de condiciones, donde se brinda un piso de oportunidades para todos, mientras el resultado al final del camino sigue siendo una responsabilidad individual. Por medio de esta figura se consolida una conquista de los conceptos de sujeto y de democracia planteados por Touraine para asegurar una sociedad cada vez más segmentada. En esta dirección, lo que se realiza, en verdad, es una ideología, de la cual hay que hacerse crítico pues es la que permite que el sistema escolar aporte a la reproducción de la educación chilena. Concretamente, habría que extraerle el carácter técnico a las discusiones en torno a la calidad y al sistema de subvenciones, puesto que son el campo propicio para diseñar y mantener el sistema actual.

En un plano más amplio, si bien se reconoce un déficit en el tratamiento hacia elementos empíricos que sustenten la explicación, como un primer acercamiento creemos que se ha logrado dar cuenta de una articulación específica entre ideología, reproducción social e institución escolar, por lo que cabría resituar el concepto de ideología en su relación con la sociedad. En este sentido, parecería conveniente para futuros trabajos involucrarse en los ámbitos específicos de la relación escuela-democracia, escuela-neoliberalismo y escuela-equidad para dar cuenta de fenómenos positivos que apoyen la tesis acá propuesta.

VII. BIBLIOGRAFÍA

▪ CAPITULO I

- Adorno, T. (1971). *La conciencia de la sociología del conocimiento*. En Lenk, K. El concepto de ideología, Buenos Aires: Amorrortu editores
- Adorno, T. (1962). *Prismas: la crítica de la cultura y la sociedad*. Barcelona: Ariel
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (2005). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Editorial Trotta.
- Althusser, L. (1965). *Teoría, práctica teórica y formación teórica. Ideología y lucha ideológica*. En Revista Casa de las Américas. N° 34. La Habana
- Althusser, L. (1967) *La Revolución Teórica de Marx*. México: Siglo XXI Editores
- Althusser, L. (1968) *Respuestas de Louis Althusser*. En Althusser, L.; Sempron, J.; Simon, M.; Veret, M.: Polémica sobre marxismo y humanismo. México: Siglo XXI Editores.
- Althusser, L. (2003) *Ideología y Aparatos ideológicos de Estado*. En Zizek, S.: Ideología: un mapa de la cuestión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Eagleton, T. (2003). *La ideología y sus vicisitudes en el marxismo occidental*. En Zizek, S. Ideología: un mapa de la cuestión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1979) *Microfísica del Poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta
- Foucault, M. (1990) *Historia de la Locura en la Época Clásica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. (1992) *La Verdad y las Formas Jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1996) *Las Redes del Poder*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- Foucault, M. (2001) *El Sujeto y el Poder*. En Dreyfus, H. y Rabinow, P. Más allá del Estructuralismo y la Hermeneutica. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Foucault, M. (2002) *La Arqueología del Saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2006) *La Historia de la Sexualidad I: La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Gramsci, A. (2004). Antología. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Horkheimer, M. (1971a). ¿Un nuevo concepto de ideología? En Lenk, K. El concepto de ideología, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Horkheimer, M. (1971b). Ideología y Acción. En Lenk, K. El concepto de ideología, Buenos Aires: Amorrortu editores
- Larraín, J. (2007). *El Concepto de Ideología: Carlos Marx*. Volumen I. Santiago: LOM ediciones,
- Larraín, J. (2008). *El Concepto de Ideología: El marxismo posterior a Marx: Gramsci y Althusser*. Volumen II. Santiago: LOM ediciones,
- Marcuse, H. (1971) *Acerca del problema de la ideología en la sociedad industrial altamente desarrollada*. En Lenk, K. El concepto de ideología, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Marcuse, H. (1987) *El Hombre Unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Ariel.
- Marx, K. (1994a). *Grundrisse*. En La Cuestión Judía y Otros Escritos, España: Planeta Agostini.
- Marx, K. (1994b). *La Cuestión Judía*. En La Cuestión Judía y Otros Escritos, España: Planeta Agostini.
- Marx, K. (1994c). *Prologo a la Contribución a la crítica de la Economía Política*. En La Cuestión Judía y Otros Escritos, España: Planeta Agostini.
- Marx, K. (2006) *El Capital*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Marx, K. y Engels F. (1958). *Ideología Alemana*. Editorial Vida Nueva.

- Poulantzas, N. (1988). *Poder Político y Clases Sociales en el Estado Capitalista*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Touraine, A. (1982). *El Postsocialismo*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Touraine, A. (1994). *Crítica de la modernidad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Zizek, S. (2003). *Ideología: Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires

▪ **CAPÍTULO II**

- Ball, S. (1994a). *La gestión como tecnología: un análisis ludista*. En Ball, S. Foucault y la educación: disciplina y saber. Madrid: Ediciones Morata.
- Ball, S. (1994b). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. La Coruña: Editorial Paidós.
- Bernstein, B. (1998). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Santiago: CIDE.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1986). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI editores.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Hopenhayn, M. y Ottone, E. (2000). *El gran eslabón: educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kenway, J. (1994). *La educación y el descenso político de la nueva*. En Ball, S. Foucault y la educación: disciplina y saber. Madrid: Ediciones Morata

▪ CAPITULO III

- Bellei, C. (2007). *Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia*. Obtenida el 06 de mayo de 2009, de http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/BELLEI_Privado_vs_Publico_Pensamiento_Educativo.pdf
- Beyer, H. (2000). *Educación y desigualdad de ingresos: una nueva mirada*. Obtenida el 01 de julio de 2008, de www.cepchile.cl/dms/archivo_1418_747/rev77_beyer.pdf
- Beyer, H. (2005). *Productividad, desigualdad y capital humano: los complejos desafíos de Chile*. Obtenida el 01 de julio de 2008, de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/r97_beyer_productividad.pdf
- Beyer, H. (2007) *Una nota sobre financiamiento de la educación*. En Brunner, J. J. y Peña, C (coord). *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*. Santiago: Universidades Diego Portales
- Bloque Social (n. d.) *Propuestas del bloque social a las organizaciones populares y a la ciudadanía para mejorar la educación chilena*. Obtenida el 06 de mayo de 2009, de www.opech.cl
- Brunner, J. J. (2007). *Aseguramiento de la equidad: pieza clave*. En Brunner, J. J. y Peña, C (coord). *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*. Santiago: Universidades Diego Portales
- Brunner, J. J. y Peña, C (2007). *Introducción a La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*. Santiago: Universidades Diego Portales
- Casassus, (n. d.). *Modernidad Educativa y modernización educativa*. Obtenida de [http:// unesdocdev.unesco.org](http://unesdocdev.unesco.org)
- Casassus, J. C. (1999.). *Lenguaje, Poder y calidad de la educación*. Obtenida el 13 de mayo de 2008, de <http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/50-3.pdf>
- Casassus, J. C. (2007). *Una nota crítica acerca del proyecto de Ley General de educación*. Obtenida el 06 de mayo de 2009, de <http://www.bligoo.com/media/users/1/91093/files/Nota%20critica%20del%20proyecto%20de%20la%20LGE%20Juan%20Cassasus%20PIIE.pdf>

- Cornejo (2006). *El experimento educativo chileno 10 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar*. Obtenida de www.opech.cl
- Cornejo, R., González, J. y Caldichoury, J. P. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno*. Buenos Aires: FLAPE.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. (1995). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21*. Santiago.
- Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la educación (2006). *Informe final del consejo asesor presidencial para la calidad de la educación*. Santiago.
- Cox, C. (n. d.). *El programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación secundaria de Chile 1995-2000*. Obtenida el 14 de mayo de 2008 de
- Cox, C. (1990). *Sociedad y conocimiento en los 90: puntos para una agenda sobre currículo del sistema escolar*. Obtenida el 02 de julio de 2008, de <http://searchworks.stanford.edu/view/2107350>
- Cox, C. (2003) *El nuevo Currículum del sistema escolar*. Obtenida de <http://camoc33.googlepages.com/ElNuevoCurriculumdelsistemaEscolar.pdf> -
- Cox, C. (2007). *Educación en el bicentenario: dos agendas y calidad de la política*. En Revista Pensamiento Educativo. Volumen. 40, N° 1. Santiago.
- Fontaine, A. (2002) *Equidad y calidad en la educación: cinco proposiciones interrelacionadas*. Obtenida el 01 de julio de 2008, de http://www.oei.es/evaluacioneducativa/equidad_calidad_educacion_fontaine_tal_avera.pdf
- Gandolfo, P. (2004) *Contra la educación*. Obtenida el 01 de julio de 2008, de www.cepchile.cl/dms/archivo.../r93gandolfo_contra_la_educacion.pdf
- García-Huidobro (2004). *Reseña seminario internacional sobre políticas educativas y equidad*. Obtenida de www.unicef.cl/unicef/public/archivos.../seminario_educacion.pdf
- García-Huidobro (2006). *La subvención escolar preferencial*. Obtenida de www.opech.cl/bibliografico/doc_coloquio/JEDOMensaje1.pdf

- García-Huidobro, J. E. (2007). *Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno*. En Revista Pensamiento Educativo. Volumen. 40, N° 1. Santiago.
- García-Huidobro, J.E., Cox, C., Hermosilla, B., Sotomayor, C., San Miguel, J., Andaur, R., et al. (1999). *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.
- Larrañaga, O. (2004) Competencia y participación privada: la experiencia chilena en educación. Obtenida el 01 de julio de 2008, de <http://econ.uchile.cl/public/Archivos/pub/dcab8ab4-bd4b-4bc5-bc5f-bb28b2ec2d26.pdf>
- Lehmann, C. (1994) *El sentido de pertenencia como catalizador de una educación de calidad*. Obtenida el 01 de julio de 2008, de www.cepchile.cl/dms/archivo_1818_647/rev56_lehmann.pdf
- Libertad y Desarrollo. (2005). El fracaso de la reforma educacional. Obtenida el 03 de julio de 2008, de http://www.lyd.com/lyd/centro_doc/documents
- Manzi, J. (2007). *Selección de estudiantes en el sistema escolar chileno: ¿la buena educación debe ser sólo para los mejores?* En Brunner, J. J. y Peña, C (coord). La reforma al sistema escolar: aportes para el debate. Santiago: Universidades Diego Portales
- Mizala, A. (2007). *La subvención preferencial*. En Brunner, J. J. y Peña, C (coord). La reforma al sistema escolar: aportes para el debate. Santiago: Universidades Diego Portales.
- OCDE. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*.
- OPECH. (n. d.). *Documentos de Trabajo OPECH*. Obtenida el 06 de mayo de 2009, de http://opech.cl/inv/documentos_trabajo/docs_trab.html.
- OPECH. (2006) *¿Por qué hay que cambiar la LOCE y revisar la municipalización?*. Obtenida de http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/opech_loce.pdf
- OPECH, (2007). Proyecto de ley general de educación. Obtenida el 06 de mayo de 2009, de www.opech.cl

- Palacios, M. y Cárdenas, A. *Vínculo social e individualización: reflexiones en torno a las posibilidades del aprender*. En Revista de Sociología de la Universidad de Chile, N° 22. Santiago.
- Peña, C. (n. d.). *Igualdad educativa y sociedad democrática*. Obtenida de http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/ConvivenciaEscolar/doc/archivo_372.pdf#page=23
- Peña, C. (2002). El sentido de comunidad lo da la escuela. En rRevista de Educación, Edición N° 297. Santiago.
- Peña, C. (2007a). *Educación y ciudadanía: los problemas subyacentes*. En Revista Pensamiento Educativo. Volumen. 40, N° 1. Santiago.
- Peña, C (2007b). *Por qué no debemos seleccionar*. En Brunner, J. J. y Peña, C (coord). La reforma al sistema escolar: aportes para el debate. Santiago: Universidades Diego Portales
- Peña, C (2007c). *La provisión educativa en Chile: requisitos y financiamiento*. En Brunner, J. J. y Peña, C (coord). La reforma al sistema escolar: aportes para el debate. Santiago: Universidades Diego Portales
- Redondo, J., Descouvieres, C. y Rojas, K. (2004). *Equidad y Calidad de la educación en Chile*. Santiago: Universidad de Chile
- Riesco, M. (2007). *La necesidad de reconstruir el sistema nacional de Educación pública desmantelado por la dictadura y la LOCE*. En Revista Pensamiento Educativo. Volumen. 40, N° 1. Santiago.
- Sembler, C. *Discursos, hegemonías y subjetivaciones en la postdictadura chilena: intervenciones a propósito del debate sobre educación*. En Revista Némesis N° VI. Santiago.
- Tedesco, J. C. (n. d.) *Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo*. Obtenida el 03 de julio de 2008, de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1095/1095.pdf>
- Tedesco, J. C. (2007). *Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina*. En Revista Pensamiento Educativo. Volumen. 40, N° 1. Santiago.