

PEDAGOGÍA PUEF CURSADA 2021

CLASE 4:

Las visiones críticas de la educación y de la Educación Física. Perspectivas y discusiones sobre la reproducción y la transformación social, cultural y educativa

1. Introducción

A partir del **criterio de distinción** desarrollado en la Clase 3, en esta oportunidad vamos a concentrarnos en las **teorías pedagógicas críticas o del conflicto**. Para ello, les sugerimos que vuelvan a leer la primera parte de la clase 3 donde desarrollamos el criterio de distinción de las teorías pedagógicas y se concentren en las perspectivas críticas o del conflicto: concepción de sociedad, la función de la educación, visión acerca de la marginalidad/desigualdad y relación entre educación y sociedad. Tengan presentes estas dimensiones al momento de realizar el siguiente recorrido de esta clase:

En un primer momento, recuperamos el contexto histórico, político y cultural en el que emergen las visiones críticas de la educación desde mediados del siglo XX en los continentes europeo y americano.

En un segundo momento, dentro de las teorías críticas diferenciamos dos grupos: las teorías de la reproducción social y cultural y las teorías llamadas crítico-propositivas. Como parte del primer grupo, nos centramos en la descripción de los aportes de teorías sociológicas que han buscado mostrar cómo los sistemas educativos cumplen la función de reproducir el orden social existente.

Como parte del segundo grupo analizamos las teorías crítico-propositivas, que son teorías pedagógicas, entre las cuales destacamos:

- los aportes de las teorías neomarxistas al campo pedagógico;
- la concepción pedagógica de la Educación Popular en general, y la concepción de la educación liberadora de Paulo Freire, en particular;
- los aportes de las visiones poscríticas al campo pedagógico;
- las contribuciones de la perspectiva decolonial al campo pedagógico.

A lo largo de este recorrido vamos estableciendo un análisis que contempla una mirada histórica, buscando contextualizar los momentos de surgimiento de las visiones que trabajaremos, y una mirada sistemática, que nos permite identificar rasgos específicos, conceptos y propuestas de cada una de las perspectivas analizadas.

2. El “corto siglo XX” como contexto de emergencia de las teorías críticas de la educación

En las clases 1 y 3 reconocimos que, a fines del siglo XIX, se instauraron los sistemas educativos modernos, al calor de la consolidación de los Estados Nación y del sistema capitalista, así como la concepción positivista del conocimiento. En el siglo XX se consolidaron y expandieron tanto los Estados Nación como sus sistemas educativos, así como se produjo el auge del capitalismo como forma de organización de la economía y la sociedad. Sin embargo, desde mediados de siglo XX comenzaron a manifestarse cuestionamientos y reorientaciones en todos los aspectos (políticos, económicos, culturales) que evidenciaron una disconformidad con el orden social existente. Entre otras cosas, este “siglo corto” fue signado por las dos Guerras Mundiales, la Guerra civil española, la Guerra de Vietnam y el movimiento pacifista, el lanzamiento del Sputnik, la Guerra Fría, los procesos revolucionarios en algunos países de América Latina y de África, el Movimiento universitario de 1968, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la ampliación de derechos de las mujeres, entre otros procesos histórico-políticos que se entrelazaron de alguna u otra forma. Estos procesos y hechos forjaron movimientos de cambio que fueron marcando una progresiva radicalización política.

En la primera mitad del siglo XX, en Alemania, se aglutinó en la Escuela de Frankfurt un grupo de pensadores marxistas que se reconocieron a sí mismos entre los teóricos críticos. Uno de los principales ejes de discusión en esta Escuela ha sido el positivismo, la consecuente difusión de la racionalidad instrumental y la tendencia de contemplar todos los problemas prácticos como asuntos técnicos. A partir de este cuestionamiento, la teoría crítica generó la idea de una “ciencia social crítica”, que comprendió una concepción de la relación teoría-práctica diferente de las ciencias sociales positivistas. Entre los supuestos centrales del

debate se encuentra que el conocimiento se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana, y que se han configurado por las condiciones históricas y sociales. La explicitación de los condicionamientos históricos y sociales que puso en evidencia la teoría social crítica, así como la presencia determinante de intereses, son ideas que atravesaron al conjunto de las teorías educacionales críticas.

En efecto, en el campo pedagógico, a mediados del siglo XX, cobraron fuerza ciertas ideas que pusieron en debate la hegemonía de las visiones tradicionales, especialmente las tendencias tecnicistas que, para ese momento, habían logrado consolidarse en el campo pedagógico. Al respecto, Da Silva (1999) sostiene que en esta época se esbozaban, en varios países simultáneamente, movimientos de reacción a aquellas concepciones no críticas de la educación. En países como Francia e Inglaterra, los contornos más generales de una teoría crítica surgían de campos no directamente pedagógicos o educacionales, como la sociología crítica (Bourdieu, por ejemplo) y la filosofía marxista (Althusser, por ejemplo). En los Estados Unidos, Canadá y América Latina, en cambio, el movimiento de la crítica a las perspectivas tradicionales y tecnicistas tenía origen en el propio campo de estudio de la educación. Mientras algunos autores enfatizaron el cuestionamiento y la denuncia sobre el sistema educativo, incluyendo las teorías educativas que le dieron sustento, otros llamaron la atención sobre las posibilidades de cambio, en un sentido propositivo o “anunciador” (Nassif, 1984), tal como analizaremos en los siguientes apartados.

3. Teorías de la reproducción social y cultural

Dentro del conjunto de teorías “del conflicto” o “críticas”, nos interesa diferenciar dos grupos. En uno de ellos, ubicamos a las teorías de la reproducción social y cultural; en el otro, a las teorías que daremos en llamar “crítico-propositivas”.

Tanto Saviani (1983) como Giroux (1992) describen algunas de las **teorías de la reproducción**, que se denominan así porque buscaron explicar cómo es que los sistemas escolares cumplen con la función de reproducir el orden social capitalista (desigual e injusto). Estas teorías fueron formuladas desde disciplinas como la Sociología, la Filosofía y la Economía, y no desde la Pedagogía, por tanto, surgieron con otras preocupaciones y propósitos.

Retomaremos principalmente el desarrollo que realiza Henry Giroux en su capítulo “Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización”, para traer a esta

clase algunas características de la teoría de la reproducción social de Althusser y de la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron.

En este capítulo, Henry Giroux presenta los debates en los que se inserta el movimiento y teoría pedagógica al que pertenece, la Pedagogía Crítica¹. Para ello, comienza presentando cuestionamientos a lo que llama la “teoría educativa tradicional” y el “lenguaje predominante en la teoría y la práctica educativas”, que coincide con lo que en esta cursada estamos denominando perspectivas pedagógicas “no críticas”, principalmente la pedagogía tecnicista. ¿Qué cuestiona de esa teoría y práctica? Dice:

“Las especificidades de la cultura, la ideología y el poder nunca han figurado prominentemente en el lenguaje dominante de la teoría y la práctica educativas. En la larga historia de la teoría educativa, (...) ha habido un poderoso y profundo acuerdo asentado en la interpretación de la pedagogía de las escuelas y del salón de clases en términos de una separación de poder y conocimiento, abstrayendo simultáneamente a la cultura de la política” (pág. 101)

Para Giroux, la teoría predominante en educación se alimenta de versiones liberales y conservadoras que mantienen la lógica de la **eficiencia** y el **discurso político de la integración y el consenso**. Este discurso es el que venimos identificando desde la clase 3 al trabajar el criterio de clasificación de las teorías educativas: aquel que afirma y se sostiene en la idea de que la sociedad tiende a la integración de todos a los roles sociales que a cada uno le corresponden en la división social del trabajo, y que sobre esa dinámica hay consenso, pues es neutral, eficiente y basada en el mérito individual.

De esta forma, tomando las bases de la psicología del aprendizaje conductista y el funcionalismo, la teoría predominante en educación entiende que las escuelas son sitios sólo instruccionales y no culturales y de luchas sociales.

Giroux, en cambio, busca dar contenido a dos ideas centrales para la Pedagogía Crítica: 1) **la escuela es un lugar de conflicto social, cultural y político** y 2) **conocimiento y poder siempre están conectados**.

Para ello, reconoce los aportes de las teorías de la reproducción social y cultural, y busca ir más allá de ellas. Por eso, el autor describe detalladamente los principales conceptos y planteos de algunas de estas teorías y sus autores (Althusser, Bourdieu), para luego indicar cuáles son las críticas que pueden realizarse desde la perspectiva neomarxista que él sostiene y proponer una mirada que dé cuenta de la relación compleja entre escuelas,

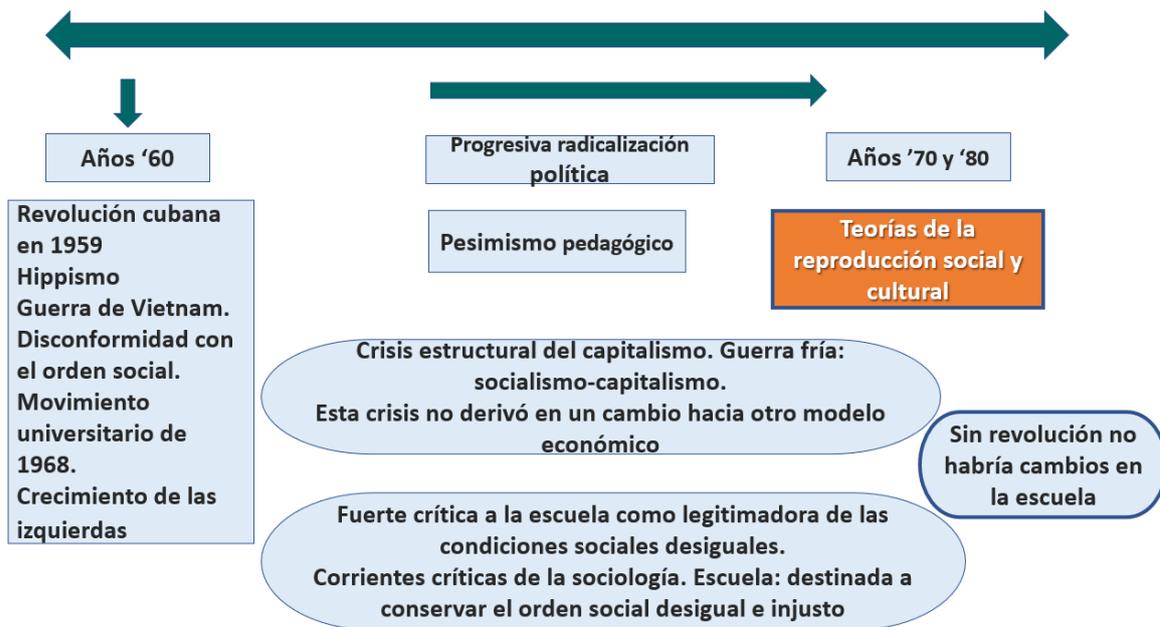
¹ Sobre la historia y características de la Pedagogía Crítica como teoría pedagógica y como movimiento educativo, pueden ver el texto de Michael Apple que está en la bibliografía complementaria de la Unidad 3, llamado “Política, teoría y realidad en la pedagogía crítica”.

economía, cultura y política y sobre todo de las maneras como las personas y grupos podemos construir **resistencia** a la dominación.

¿Cuáles son los planteos principales de las teorías de la reproducción?

En términos generales, nos dice Giroux, “las teorías de la reproducción toman el problema de cómo funcionan las escuelas en beneficio de la sociedad dominante (...). Se enfocan en cómo el poder es usado para mediar entre las escuelas y los intereses del capital” (1992:105). Por eso han sido y son muy importantes en el campo pedagógico, ya que lograron visibilizar los supuestos que se encuentran detrás de los discursos de la neutralidad del conocimiento, la neutralidad de las escuelas y de la integración social, y mostrar que los sistemas escolares no están separados de las dinámicas de la desigualdad social; por el contrario, han resultado una pieza clave en legitimar esas dinámicas.

El mayor desarrollo de estas teorías se dio en la década de 1970 en Europa y Estados Unidos, y en la década siguiente ingresaron con mucha fuerza en nuestro país y el resto de América Latina, que comenzaba a salir de procesos dictatoriales y represivos en la mayoría de los países. Los años '70 fueron testigos de crisis financieras que tuvieron impacto en las economías de los principales países occidentales, y también fueron testigos de una diversidad de movimientos políticos, culturales, intelectuales que ponían en cuestión las sociedades modernas y sus parámetros de “normalidad”. En este contexto, el marxismo resultó, para muchos de estos movimientos, un enfoque teórico que sirvió de base para investigaciones y análisis críticos de las sociedades, economías y Estados nacionales.



Fuente: elaboración propia

3.1 Luis Althusser: escuelas, ideología y reproducción social

Luis Althusser fue un filósofo francés, que desarrolló la teoría de los sistemas educativos como aparatos ideológicos del Estado (AIE). Althusser sostiene que, para mantener el sistema de producción capitalista existente y las relaciones sociales que éste implica, los grupos dominantes hacen uso tanto de la fuerza como de la ideología. Así, el “aparato represivo del Estado” domina por la fuerza y está representado por la policía, el ejército, el sistema judicial, las prisiones. El “aparato ideológico del Estado” domina a través del consentimiento y está conformado por las escuelas, las familias, las iglesias, los medios de comunicación, entre otras instituciones.

Las escuelas cumplen un papel central en la reproducción de las formaciones sociales necesarias para sostener las relaciones capitalistas de producción: transmiten habilidades, reglas de conducta, maneras de aprender que constituyen la subjetividad de generaciones futuras de trabajadores que se adaptarán a las condiciones de vida, producción y trabajo de la sociedad capitalista. Ahora bien, esto no quiere decir que las escuelas sean un reflejo simple del sistema económico; en realidad, “son instituciones **relativamente autónomas** que existen en una relación particular con la base económica, pero que al mismo tiempo tienen sus propias y específicas restricciones y prácticas” (Giroux, 1992: 111).

Lo que quiere mostrar Althusser es que afirmar que los sistemas educativos reproducen el orden social capitalista no supone entender que las instituciones educativas funcionan

mecánicamente repitiendo órdenes y decisiones definidas “desde arriba”. Estas instituciones construyen lógicas propias, que pueden incluir prácticas y personas que cuestionan esta estructura capitalista. Pero como sistema, como conjunto de instituciones, las escuelas no cuestionan la estructura capitalista, sino que contribuyen a sostenerla al suministrar a los estudiantes las actitudes apropiadas para el trabajo y la ciudadanía capitalistas: “respeto a la división sociotécnica del trabajo y, esencialmente, las reglas del orden establecido por la dominación de clase” (Althusser, citado en Giroux, 1992:111).

Pero ¿cómo es que se transmiten esas actitudes, esas formas de aprender, esas habilidades? Althusser explica esto a partir de un concepto principal: el de **ideología**.

En general, cuando cotidianamente nos referimos a la ideología solemos aludir a una idea en particular: la “ideología política”, relacionada con cómo una persona o grupo entiende la política y con qué partido o movimiento político se identifica. En este caso, la noción de ideología supone una elección, un posicionamiento bastante racional y consciente de parte de la persona o grupo en cuestión. Supone, además, que la ideología es algo que se mantiene en el terreno de lo mental, las ideas, lo inmaterial.

Pero cuando Althusser afirma que las escuelas son aparatos ideológicos no está pensando la ideología de esa manera. Para este autor, en primer lugar, **la ideología tiene existencia material** en espacios, tiempos, rituales, prácticas y procesos sociales que estructuran los trabajos cotidianos en las escuelas. Por ejemplo, en la arquitectura de los edificios, en la organización y jerarquización de materiales escolares o en las relaciones jerárquicas entre actores escolares se materializan, establecen y transmiten disposiciones, actitudes, relaciones concordantes con la ideología capitalista.

En segundo lugar, **la ideología no produce conciencia ni acatamiento de tipo voluntario o racional**. No apela al convencimiento racional.

“Es costumbre sugerir que la ideología pertenece a la región de la conciencia (...) En verdad, la ideología tiene muy poco que ver con la conciencia (...) Es profundamente inconsciente, aun cuando se presenta a sí misma en forma de reflejo. La ideología es de hecho un sistema de representaciones, pero en la mayoría de los casos estas representaciones no tienen nada que ver con la “conciencia” (...) Son objetos culturales percibidos, aceptados y sufridos y actúan funcionalmente sobre los hombres en un proceso que escapa a ellos mismos” (Althusser, citado en Giroux, 1992: 112)

¿Qué significa que ese sistema de representaciones actúa en un proceso que escapa a nosotros mismos? Se trata de dar relevancia al hecho de que esas representaciones se

transmiten y aprenden de maneras tácitas, implícitas, y sucede en el mismo proceso en que intentamos relacionarnos con los demás y adaptarnos a los contextos y sus exigencias.

En el siguiente enlace les compartimos un video sobre Althusser, muy breve pero que puede servirles para sintetizar los principales planteos:
<https://www.youtube.com/watch?v=cGQXtp4QyhE>

3.2 Pierre Bourdieu: sistemas de enseñanza, violencia simbólica y reproducción cultural

La “teoría de la reproducción cultural” planteada por Bourdieu y Passeron a fines de los años 1970 (en Giroux, 1992) parte de un diagnóstico marxista, al sostener que las sociedades capitalistas son sociedades divididas en clases, y le otorga a la cultura el papel de mediadora entre los intereses de las clases dominantes y la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, el proceso de reproducción de las relaciones de dominación se realiza a través del mecanismo de la **violencia simbólica**. Esto es, la escuela no es un simple reflejo de la sociedad y tiene una existencia **relativamente autónoma**, influida de modo indirecto por las instituciones políticas y económicas más poderosas (Giroux, 1992). Esta violencia simbólica se ejerce de modo sutil y encubierto, en tanto se presentan los intereses políticos y económicos de las clases dominantes como los intereses generales de toda la sociedad. Es decir, en lugar de ser elementos históricos, contingentes y particulares, son presentados como necesarios y naturales para el orden social. En rigor, Bourdieu intenta distanciarse tanto de posiciones idealistas que ven a las escuelas como independientes de fuerzas externas, como de críticas ortodoxas en las que las escuelas meramente reflejan y operan según las necesidades del sistema económico. En lugar de ello, la educación y en particular la escuela, son fundamentales para el proceso de reproducción social, y esa autonomía relativa del sistema educativo es lo que le permite sostenerse y presentarse como transmisora neutral e imparcial de los beneficios de la “cultura valiosa” a toda la sociedad, promoviendo la desigualdad en nombre de la justicia y la objetividad (Giroux, 1992).

Para esta teoría, los conceptos de **capital cultural y habitus** son centrales para comprender cómo es que funcionan esos mecanismos de reproducción. El capital cultural de un sujeto está configurado por las diferentes competencias y conocimientos lingüísticos y culturales que hereda a partir de la clase social de pertenencia (lenguajes, estilos de pensamiento, costumbres, disposiciones) y también por posesiones materiales que dan cuenta de un capital acumulado valioso culturalmente (objetos como libros, obras de arte, instrumentos, herramientas). Esas competencias tienen un determinado valor o estatus social, a partir de lo que la clase o clases dominantes definen como el capital cultural más valioso. En ese sentido, las escuelas cumplen un papel central tanto en legitimar como en reproducir esa cultura “más

valiosa”, detentada por sectores minoritarios de la población, generando formas de distinción, dominación y exclusión de un gran número de sujetos que poseen capitales culturales devaluados socialmente. De este modo, la dinámica de la reproducción cultural funciona básicamente bajo dos formas: por un lado, en la violencia simbólica ejercida por las clases dominantes al definir lo que cuenta como significado valioso (*arbitrario cultural*) presentado como neutral, universal y necesario y, por el otro, en el accionar de los oprimidos o excluidos, quienes contribuyen decididamente en esa reproducción y dominación, por medio del *habitus*. Esto es, las disposiciones de un sujeto a pensar y actuar de determinada manera, inscriptas en el “esquema del cuerpo y esquemas de los pensamientos” (Bourdieu 1977, citado en Giroux, 1992: 122). En el *habitus* se relacionan las estructuras objetivas -lenguaje, escuelas, familias, costumbres, origen social, historia- con las disposiciones personales; a través de las prácticas sociales cotidianas vamos internalizando en nuestras disposiciones y comportamientos esas estructuras objetivas. Así, la violencia simbólica no se desarrolla mecánicamente, sino que los sujetos participamos del proceso de reproducción, pues a través de la internalización de esas estructuras objetivas producimos disposiciones y competencias que reproducen esas mismas estructuras.

Aquí les proponemos ver este breve video en el que se desarrollan las nociones de arbitrario cultural y capital cultural de manera clara, elaborado por la Universidad Virtual del Estado de San Pablo, Brasil:
<https://www.youtube.com/watch?v=nQ40S71FQxo>

Las **teorías de la reproducción social y cultural** y su planteo general de que las escuelas cumplen la función de reproducir y legitimar el orden social han **tenido impacto en el campo de la EF**. Estas visiones cuestionan las miradas que ven en el deporte un espacio siempre positivo de socialización, en el que los niños entran en contacto con valores, aprenden a relacionarse, a esforzarse y obedecer. Entenderlo como un espacio sólo positivo implica analizar a la EF y al deporte escolar como prácticas y espacios separados de la sociedad, como si no estuvieran atravesados por dinámicas de poder y desigualdad, y a la socialización como un proceso neutro. Desde las perspectivas críticas, tanto la educación como el deporte son prácticas sociales que deben entenderse “en el contexto más amplio de las condiciones objetivas de las sociedades capitalistas (...); íntimamente relacionados con las diferencias de clase en términos de poder y riqueza (...). Todo el deporte competitivo refleja la ideología burguesa” (Bracht, 1996: 63). Les proponemos continuar esa lectura de Bracht y responder: ¿qué análisis hacen de la función socializadora del deporte en la escuela las teorías que conciben a la sociedad como conflictiva e injusta? ¿por qué

sostienen que el niño que practica deporte respeta las reglas del juego capitalista y que todo deporte competitivo refleja la ideología burguesa?

4. Teorías crítico-propositivas: de la denuncia a la transformación social

En el caso de las **teorías “crítico-propositivas”**, la criticidad de estas teorías tiene que ver, por un lado, con una inscripción histórico-conceptual en las corrientes de pensamiento denominadas críticas, vinculadas al marxismo y neomarxismo; y, por otro lado, con una serie de cuestionamientos a la institución escolar o a la concepción hegemónica de educación (“educación bancaria”, según Freire, 1970), y a las teorías que las abonan. Al igual que las teorías de la reproducción, denuncian que la escuela ha cumplido históricamente una función de reproducción social. Sin embargo, veremos que se diferencian de las teorías (sociológicas) de la reproducción por su rasgo propositivo, es decir, por su intento de avanzar allí donde las teorías de la reproducción habían dejado. Veremos que las teorías crítico-propositivas permiten salir de la parálisis de las teorías de la reproducción y anunciar la posibilidad de prácticas contrahegemónicas.

Es importante tener en cuenta aquí algo: a diferencia de las teorías desarrolladas por autores como Bourdieu o Althusser, lo que caracteriza a las perspectivas “crítico-propositivas” es que **son pedagógicas**.

Como vimos desde el inicio de la cursada, la Pedagogía es una disciplina que desde sus orígenes está comprometida con su aspecto normativo, propositivo; es decir, que se preocupa por *producir prescripciones*, por definir cómo deberían ser y hacerse las cosas, además de entender y explicar los procesos educativos. Lo que implica que una teoría pedagógica siempre estará **preocupada por la intervención** en esa realidad que se describe, y no sólo por su explicación. En este marco, las perspectivas “crítico-propositivas” se caracterizan por sostener una pregunta: ¿cómo es posible darle a la escuela y a las prácticas escolares otra dirección (política y educativa)? Esta mirada supone asumir que los procesos educativos pueden direccionarse hacia la **transformación** de la realidad social.

La teoría educacional crítico propositiva integra una heterogeneidad de autores e ideas, cuyo factor de unidad son los objetivos, que están vinculados a “habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes” (McLaren, 1998: 195). Los principales exponentes² de la teoría crítico-propositiva en educación han sido Henry Giroux,

² Esta idea de “principales exponentes” también implica una construcción política, en este caso, editorial. En América Latina, y sobre todo a Argentina, han llegado producciones francesas y norteamericanas (occidentales), por circuitos que se fueron generando con distintas variables (comerciales, políticas, académicas, etc.).

Peter Mc Laren, Michael Apple (anglosajones). En América Latina, la referencia más fuerte ha sido Paulo Freire, aunque podemos encontrar contribuciones fundamentales de otros autores como Dermeval Saviani, Valter Bracht, Tadeu Da Silva, Alfonso Torres Carrillo, Oscar Jara, Hugo Zemelman. Las teorías crítico-propositivas conciben a la sociedad actual como injusta, desigual, opresora, fragmentada, y entienden que el conflicto está en la base de todo lo social. Sin embargo, buscan la superación de la polaridad entre la postura teórica que ve en la educación la posibilidad de redención de la sociedad/humanidad (teorías no críticas), y la postura teórica que identifica en la educación la función invariable de reproducción de la estructura social (teorías de la reproducción). Esta superación se busca a través de una teoría de la educación que pueda identificar la contribución específica de la educación en el proceso de transformación social (Saviani, 1983; Giroux, 1992; Bracht, 1996).



De izq. a der. Michael Apple, Peter Mc Laren, Henry Giroux, Paulo Freire y Valter Bracht³.

4.1 Los aportes de las teorías neomarxistas a las perspectivas crítico-propositivas

Las teorías neomarxistas toman como punto de partida los elementos centrales que la crítica marxista hace a la sociedad capitalista, sosteniendo que la sociedad capitalista gira en torno de la dominación de clase. Reconocen que esa característica de la sociedad capitalista afecta fuertemente otras esferas sociales como la social y la cultural. Entonces asumen una “relación estructural entre economía y educación, entre economía y cultura...hay un vínculo entre reproducción cultural y reproducción social” (Tadeu da Silva, 1999: 23). Sin embargo, Apple -referente de las teorías neomarxistas en educación-, bajo la influencia gramsciana, considera que este vínculo entre lo económico y lo cultural no es directo ni simple: la relación no es de correspondencia sino de conexión. Se aleja entonces de la concepción marxista clásica evitando una mirada determinista de los vínculos entre educación y producción:

³ Imágenes tomadas de: <https://www.cnnchile.com>; <https://literaturaparapensar.wordpress.com>; <https://grandeseducadores.wordpress.com>; <https://www.elviejotopo.com>; <https://www.flickr.com> respectivamente

“Esa preocupación es la que lleva a Apple a recurrir al concepto de hegemonía, tal como fue formulado por Antonio Gramsci⁴ y desarrollado por Raymond Williams. El concepto de hegemonía permite ver al campo social como un campo controvertido, como un campo donde los grupos dominantes se ven obligados a recurrir a un esfuerzo permanente de convencimiento ideológico para mantener su dominación. Es precisamente a través de ese esfuerzo de convencimiento que la dominación económica se transforma en hegemonía cultural. Ese convencimiento alcanza su máxima eficiencia cuando se transforma en sentido común, cuando se naturaliza. El campo cultural no es un simple reflejo de la economía: tiene su propia dinámica. Las estructuras económicas no son suficientes para garantizar la conciencia; ésta precisa ser conquistada en su propio campo” (Tadeu da Silva, 1999: 23).

Tanto Apple como Giroux, quienes han traído los aportes del neomarxismo al campo de la educación, discuten con las teorías de la reproducción (recuerden, aquellas que provenían de la sociología, no de la pedagogía), a partir de formularle ciertos cuestionamientos. En primer lugar, porque colocan a los sujetos en un lugar pasivo, como objetos de dominación de los sectores poderosos, ignorando las contradicciones y la capacidad de resistencia de estos. En segundo lugar, cuestionan que el **poder** se considere una fuerza sólo negativa y unidireccional, que se ejerce desde la esfera económica y/o el Estado, ya que, para estos autores, se construye tanto para la dominación como para la resistencia. En tercer lugar, porque no hay sólo reproducción de las relaciones de dominación capitalista, también hay producción de **resistencia**.

En tal sentido, los neomarxistas sostienen que la dominación no es un proceso estático, lineal ni totalmente efectivo. El carácter de la reproducción se caracteriza por el conflicto, de ahí que Apple sostiene que “la contestación es consustancial a la reproducción”. Por ello, el análisis de los procesos contradictorios lleva a descubrir las resistencias, esto es, los medios y las prácticas que contradicen los intereses explícitos e implícitos de una clase dominante (Marano, 2004). En palabras de Apple:

⁴ Es importante destacar aquí los aportes del filósofo italiano Antonio Gramsci de comienzos del siglo XX, quien sostenía que los grupos y clases dominantes ejercen el control y poder frente a los grupos dominados/oprimidos a través de un proceso denominado “hegemonía”. Ese proceso de dominación no necesita ser ejercido por la fuerza –amenazas, violencia física, etc.–, sino mediante prácticas sociales relativamente consensuadas y consentidas, legitimadas en “formas sociales y estructuras sociales producidas en espacios específicos tales como la iglesia, el estado, la escuela, los medios de comunicación masiva, el sistema político y la familia” (McLaren, 1994: 212). Desde Gramsci la hegemonía rebasa los límites del poder del Estado, para calar en estos otros espacios, en donde coexisten de manera conflictiva componentes de consenso y crítica –o resistencia–, que dan lugar a procesos de “contrahegemonía”. Esto es, la impugnación desde ciertos sectores y espacios sociales subordinados a los valores y prácticas de las clases dominantes. Por lo tanto, tanto los procesos de “hegemonía” como los de “contrahegemonía” son luchas y desplazamientos entre distintos sectores y espacios sociales, que negocian y “disputan las representaciones y significados culturales”, aunque siempre el proceso hegemónico esté en acto, es decir, que “ciertas ideas, valores y prácticas sociales en general prevalecen por encima de otras” (McLaren, 1994: 214)

“La escuela no es “únicamente” una institución de reproducción donde el conocimiento explícito e implícito que se transmite convierte inexorablemente a los estudiantes en personas pasivas, necesitadas y ansiosas de integrarse en una sociedad desigual. Esta tesis falla en dos puntos principales. Primero, la visión de los estudiantes como receptores pasivos de los mensajes sociales y segundo, no se habla y, por lo tanto, se niega, que las relaciones sociales capitalistas sean intrínsecamente contradictorias en algunos aspectos básicos” (1994: 29-30).

El alejamiento de la mirada determinista de lo cultural por lo económico les permite a los neomarxistas comenzar a pensar en procesos de **resistencia**, demostrando que los mecanismos de reproducción social nunca están completos y se enfrentan a mecanismos de oposición. Evitan entonces una mirada pesimista de la escolarización que “reduce la dominación a las fuerzas externas que parecen imposibles de retar o modificar” (Giroux, 2011:134).

Para ampliar lo referido al concepto de **resistencia**, pueden ir al texto de Giroux, incluido en la bibliografía obligatoria para el examen final (Unidad 3). A partir de la página 132, el autor desarrolla planteos que buscan ir "más allá de las teorías de la reproducción social y cultural". Allí, muestra los resultados de algunos estudios que combinan teoría neomarxista con investigaciones etnográficas, que se proponen mostrar la vida cotidiana en las escuelas, las interacciones y prácticas que muestran cómo se reproducen relaciones de dominación, pero también cómo se produce resistencia.

Por tanto, para los neomarxistas, las escuelas, como otras instituciones sociales, tienen un grado de **autonomía relativa** respecto de la estructura económica y social. La escuela es un lugar de **conflicto**, de **disputa**. Justamente, lo que las teorías de la reproducción no pueden dar cuenta en profundidad es sobre

“la naturaleza del terreno educativo en la esfera política, su autonomía relativa, su historia interna o la diversidad de la institución; ni puede comprender en su totalidad las prácticas y los métodos actuales de los profesores, alumnos y trabajadores cuando ellos actúan en las aulas (...)” (Apple, 1994: 55).

Asimismo, Apple aboga por no caer en una mirada romántica en este punto, en parte porque el poder es desigual y las posibilidades de triunfo a menudo son pocas y, además, porque una de las maneras de frenar cambios radicales ha sido captar las resistencias para propagar el dominio. Incluso, y esto es lo más interesante, en ocasiones la forma en que adquiere la

resistencia, que algunos autores denominan “resistencias erráticas o desorganizadas” o bien despolitizadas, resultan siendo improductivas y funcionales al modelo hegemónico (Marano, 2004). Esto demuestra que, si no se pueden sostener posturas mecanicistas para la reproducción, tampoco puede hacerse con la contestación. En palabras de Giroux: “no todas las conductas de oposición tienen un “significado radical”, ni toda conducta de oposición está enraizada en una reacción a la autoridad y a la dominación (...) la conducta de oposición puede no ser sólo una reacción a la impotencia, en vez de esto puede ser una expresión de poder que es combustible para la reproducción de la más poderosa gramática de la dominación” (2011: 137). Por esto, la resistencia no responde a meras acciones de oposición o cuestionamiento, sino que debe estar articulada a un horizonte de emancipación.

Para comprender cómo algunas de las formas contestarias escolares terminan siendo reproductivas, Apple recurre a un ejemplo que muestra cómo un grupo de jóvenes de clase obrera de ciudades industriales inglesas rechazan la propuesta escolar y con ello ahondan la diferencia trabajo intelectual – trabajo manual en detrimento del primero, al que identifican con la preeminencia escolar. Al “optar” por el trabajo manual, los estudiantes están reafirmando su propia subjetividad y la lógica de las relaciones de producción en donde se situarán en el mismo grupo social que sus padres en la división social del trabajo (Marano, 2004).

Como hemos visto, para la teoría crítico-propositiva las escuelas gozan de un significativo grado de **autonomía relativa**. Si bien asumen que la escuela desempeña importantes tareas para el mantenimiento de la hegemonía ideológica, consideran que esas condiciones no se imponen, sino que precisan ser reconstruidas continuamente en el terreno de las escuelas. Es decir, la hegemonía no surge espontáneamente, sino que hay que elaborarla en espacios concretos, como la familia, la escuela, la esfera política, entre otros, y ello abre el marco para la acción política posible. En este sentido, se asume que la escuela no es un instrumento homogéneo de la clase dominante: en ella se reflejan las contradicciones existentes en la sociedad y, por tanto, el antagonismo entre los intereses burgueses y proletarios. Desde las teorías “crítico-propositivas” entonces, y sin desconocer los condicionamientos macro-estructurales, se reconocen espacios, intersticios, desde los cuales los sujetos sociales –aún, insistimos, con muchos condicionamientos- pueden resistirse, contrariar las ideas y prácticas dominantes, y actuar en pos de la transformación social.

4.2 Paulo Freire y la Educación Popular en Latinoamérica

Las propuestas de educación popular (EP) en Latinoamérica surgieron en la década de 1960 para confrontar regímenes y condiciones de opresión, superar las relaciones de dominación, explotación, exclusión y discriminación. En otras palabras, el movimiento de la educación popular latinoamericano expresa procesos educativos que buscan construir relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas. De acuerdo con Oscar Jara (2010), la EP es una corriente educativa que se caracteriza por ser un fenómeno sociocultural y, a su vez, desarrollar una concepción de educación. Pensarla como fenómeno sociocultural supone que la EP incluye una diversidad de prácticas educativas (no sólo escolares), con una **intencionalidad transformadora** común.

Para comprender el surgimiento y desarrollo del fenómeno de la educación popular, tenemos que situarnos a mediados del siglo XX en América Latina. Desde los años '50 venía teniendo auge en la mayoría de los países de la región la perspectiva tecnicista, tal como lo vimos en la clase 3, que tuvo su impacto no sólo en las formas de enseñanza y el trabajo cotidiano de los

docentes, sino también en la organización y gobierno de los sistemas educativos, en las políticas educativas, cada vez más enfocadas en generar un sistema eficiente y rentable en el que se pueda controlar fácilmente el trabajo de los docentes.

Este auge del tecnicismo, en nuestras regiones, se dio al mismo tiempo que se instalaba en el mundo la idea de que existen países “desarrollados” y países “subdesarrollados”, y que lo que tienen los primeros es un sistema educativo organizado, planificado y que produce el “capital humano” necesario para que impulse su desarrollo económico. Los países “subdesarrollados” deberían, entonces, seguir el camino de los “desarrollados” siguiendo las recetas que éstos elaboraban, a través de los organismos internacionales recientemente creados (como la CEPAL o la UNESCO). Pensemos que eran los años de plena Guerra Fría, de tensión mundial por la competencia entre los países más poderosos por liderar globalmente



Fuente: elaboración propia

el rumbo de la economía, la política y la cultura. Parte de esa competencia se desplegaba en el terreno de la técnica y la tecnología, por lo que la formación de recursos humanos fue un aspecto central (pueden ver, por ejemplo, información sobre la llamada “crisis del Sputnik” en Estados Unidos).

Ahora bien, al tiempo que se instalaban estas ideas sobre el desarrollo de los países, también tomaban forma perspectivas que cuestionan esas ideas planteando que, en realidad, el problema de países como los latinoamericanos no era su falta de desarrollo o su “atraso”, sino su dependencia de otros países. Si la noción de subdesarrollo expresa una etapa superable en una supuesta línea recta que conduce al desarrollo, la noción de dependencia expresa una relación entre países que es desigual, donde algunos son subordinados y otros más poderosos.



Quino: “Mafalda”. Tomado de: <https://stryptor.herokuapp.com/mafalda/07-069>

Vean esta tira de Mafalda, publicada por primera vez en la década de 1960. ¿Tiene relación con la discusión entre “desarrollismo” y “teoría de la dependencia”? ¿Cuál es esa relación? ¿Por qué a Felipe no se le ocurre nada cuando sale a dar una vuelta? ¿Qué creen que busca decir Quino, el autor de Mafalda, con esta tira?

Las teorías de la dependencia se desplegaron al calor de un proceso de radicalización política en buena parte de Latinoamérica. Este proceso se relacionó con un creciente cuestionamiento al orden político por parte de una diversidad de sectores sociales, como movimientos y partidos de izquierda, movimientos estudiantiles, organizaciones obreras. Este cuestionamiento se fue expresando en algunos casos en la búsqueda de transformación de ese orden a través de la acción política y revolucionaria.

La crítica a la situación de dependencia de unos países frente a otros, y también de unos sectores sociales frente a otros dentro de un mismo país y de toda Latinoamérica, tuvo su impacto en el campo educativo con la generación de lo que algunos llamaron las **pedagogías de la liberación** (Nassif, 1984). El movimiento de la EP y la concepción educativa que

sostenía formó parte importante de este abanico de propuestas educativas que se reconocían en el objetivo de construir una educación que aporte a la liberación de las relaciones de dependencia y opresión que sostienen las sociedades modernas capitalistas.

Así, la concepción educativa de la EP apunta a la construcción de una nueva visión educativa que confronta el modelo dominante capitalista, de una educación autoritaria, principalmente escolarizada. La EP es considerada un campo teórico-práctico complejo y coherente que puede incluir diversas modalidades posibles y abarcar múltiples niveles de prácticas educativas, esto es, comunitarias, grupales, escolares y no escolares, con personas adultas, niños y jóvenes.

La obra de **Paulo Freire** es una de las apuestas más sólidas y reconocidas de la EP. Freire comenzó a escribir a finales de 1950, pero su obra tardó en ser difundida, debido a las dictaduras militares y los exilios que tuvo que afrontar. Ahora bien, la obra freiriana no puede entenderse sin su “contexto” concreto: el proceso económico y social brasileño que configuró una sociedad “cerrada”, jerarquizada, con altos índices de analfabetismo, pobreza y exclusión social. La vida de Paulo Freire tampoco puede comprenderse sin considerar el compromiso político y social con su territorio, y con los sujetos a los que dirigió su propuesta educativa desde sus inicios: campesinos y campesinas analfabetos del noreste brasileño. Si bien su obra surge en este contexto, su pensamiento trasciende los marcos histórico-geográficos de su país para ofrecer una nueva perspectiva de la educación con fuerza transformadora.

Es importante señalar que la práctica pedagógica de Paulo Freire se desarrolló en dos contextos diferentes. En el primer contexto, como decíamos, tuvo un compromiso político-social en su región natal (Recife, Brasil), donde realizó sus primeras campañas de alfabetización, a partir de su propio método, que luego se extendió en Chile y en otros países africanos. El segundo contexto de su práctica se desarrolló cuando accedió al cargo de secretario municipal de San Pablo, en el que se encontró con la tarea de transformar el sistema educativo de esa ciudad. Por ello, mientras que en sus primeros dos libros (*La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del Oprimido*), Freire no menciona a la escuela, sino para cuestionarla, en los últimos libros se dirige explícitamente a los y las docentes en clave de esperanza y posibilidades de lucha. Las explicaciones de esto son muchas, pero resumidamente diremos que tiene que ver con el contexto histórico y territorial en el que se fue desarrollando su obra.

Les recomendamos que vean el siguiente material sobre Paulo Freire, elaborado como parte del programa de TV “12(ntes)”, que les permitirá situar y comprender las ideas y

prácticas educativas que llevó adelante el pedagogo brasileño:
<https://www.youtube.com/watch?v=claQ4b5IRnA>

En la Clase 1 dimos cuenta de la **concepción antropológica** que sustenta el pensamiento y la acción educativa de Freire: el ser humano como un ser “inacabado” que no está solo en el mundo como un objeto más, sino que se integra en un contexto para intervenir en él y para transformarlo. De allí la especificidad de los seres humanos, que lo diferencia de la condición adaptativa de las otras especies: el **inacabamiento** y la **creatividad**. Todas las personas nacemos inconclusas y así permanecemos por el resto de nuestras vidas. Freire también relaciona esto con el instinto gregario de nuestra especie, y sostiene que lo comunitario –en contraposición al individualismo- es constitutivo del desarrollo de la humanidad. Asimismo, la capacidad de crear o el “impulso creativo” que deriva de nuestra naturaleza inconclusa, garantizó la supervivencia de la especie, y posibilitó la vida actual. Por ello, Freire reconoce a los seres humanos como **seres histórico-sociales**: hacedores de cosas, hablantes sociales, productores de saber, capaces de intervenir en el mundo, en tanto que la realidad es considerada en proceso, en permanente transformación.

Esta condición antropológica es la que determina la singularidad del proceso educativo: si no somos seres de “adaptación”, sino de transformación, entonces la práctica educativa no puede ser un acto de “transferencia”, “depósito” o “donación” de conocimientos, datos, saberes, etc. Para Freire la educación no puede situarse en una acomodación y ajuste a lo establecido, sino en un proceso de transformación.

De allí, la crítica que realiza Freire a la educación que él denomina “bancaria”. En la **educación bancaria**, dice Freire (1970), los seres humanos son concebidos como seres de adaptación, pasivos, que deben adaptarse al mundo, en tanto que este se presenta de modo estático, detenido. Desde esta visión bancaria de la educación, los seres humanos son considerados meros espectadores y no recreadores del mundo. La situación educativa se torna un acto de “depositar” determinados saberes útiles y necesarios para los que “no saben”. El docente pretende “llenar” a los estudiantes con los contenidos de su narración, contenidos que se presentan como “retazos” de la realidad, “desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido” (Freire, 1970: 69). Se trata de una educación que “narra” sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los estudiantes, y se espera que memoricen mecánicamente y repitan los contenidos narrados por sus profesores. Se establece así la diferencia y división entre “los que saben y los que no saben”. Para Freire, la educación bancaria es una práctica que estimula la ingenuidad y no la criticidad, y por tanto satisface los intereses de los opresores.



Imagen tomada de: <https://andyquevanancyzavala.wordpress.com/modelo-tradicional/rol-del-docentealumno/>

Analiza la siguiente imagen: ¿Qué te genera? ¿Por qué? ¿Qué está sucediendo? ¿Qué críticas se le pueden realizar?

La **educación problematizadora** o liberadora, en cambio, es una práctica que se apoya en el método de problematización. Esta educación liberadora parte de la realidad de los participantes, de su situación histórica concreta, “en su aquí y ahora”, propiciando la toma de **conciencia crítica** con relación a la situación económica y social. Entonces, frente a la conciencia ingenua que promueve la educación bancaria, la educación liberadora favorece el **conocimiento crítico** como comprensión de la realidad. Es decir que promueve la problematización de los sujetos en sus relaciones con el mundo, a partir de la capacidad de desvelar las situaciones y razones que determinan los contextos sociales, culturales, económicos y políticos en un determinado momento histórico.

La **educación liberadora** apunta a la toma de conciencia, al poder de captación y de comprensión del mundo, para que los hombres y las mujeres se apropien de la situación como realidad histórica (ya no estática o inmodificable) y, como tal, capaz de ser transformada. Para Freire el propósito de la educación es preparar al hombre (en un sentido genérico del término) para hacer historia, en vez de que éste sea arrastrado por ella. Se necesita, entonces, una educación que libere, no que adapte o domestique.

Desde la educación liberadora, los docentes no detentan tener todo el saber, sino que parten de una situación más realista y humilde. Los estudiantes no son sujetos ignorantes, dado que, desde su mayor o menor experiencia de vida, han acumulado sus propios saberes y han ido forjando su propia forma de interpretar la realidad. En palabras de Freire, “nadie ignora todo, nadie sabe todo”. Este **aprendizaje dialógico** permite al sujeto descubrirse a sí mismo y tomar conciencia del mundo que les rodea. El pensamiento de Freire no sólo tiene en cuenta al sujeto como constructor de conocimiento, sino que también valora el contexto social. Desde esta perspectiva, el **diálogo** es considerado como un encuentro entre los sujetos para la tarea

común de saber y actuar. Justamente, en el diálogo las personas se consideran **sujetos**, y no meros objetos que reciben un saber que se extiende. Ello introduce una perspectiva sociocrítica en el proceso de conocer (mediatizados por el mundo), y hace de la comunicación entre sujetos (educadores y educandos) el instrumento para la apropiación de un conocimiento activo y crítico.

El **aprendizaje dialógico** es el que Freire llevó a la práctica a través de su método de alfabetización en múltiples prácticas educativas con jóvenes y adultos en Brasil y otros países. Las diferentes etapas de su método tienen como objeto partir de la realidad cultural del sujeto, de su universo temático, para relacionarlo con las condiciones sociales, políticas y económicas de los sujetos en el proceso de alfabetización.

Analiza el siguiente diálogo que Freire mantuvo con estudiantes campesinos y reflexiona cómo se expresa en esta situación la acción educativa como forma de comprensión de la “palabra” y del mundo (contexto), qué lugar ocupan los sujetos pedagógicos (educador y educandos) y el lugar que tiene el diálogo en la acción educativa:

- Paulo Freire: Muy bien, yo sé, ustedes no saben. Pero ¿por qué yo sé y ustedes no saben?
 - Campesino: Usted sabe porque es doctor. Nosotros no.
 - Exacto. Yo soy doctor. Ustedes no. Pero ¿Por qué yo soy doctor y ustedes no?
 - Porque usted fue a la escuela, ha leído, estudiado, y nosotros no.
 - ¿Y por qué fui a la escuela?
 - Porque su padre pudo mandarlo a la escuela, y el nuestro no.
 - ¿Y por qué los padres de ustedes no pudieron mandarlos a la escuela?
 - Porque eran campesinos como nosotros.
 - ¿Y qué es ser campesinos?
 - Es no tener educación ni propiedades, trabajar de sol a sol sin tener derechos ni esperanza de un día mejor.
 - ¿Y por qué al campesino le falta todo eso?
 - Porque así lo quiere Dios.
 - ¿Y quién es Dios?
 - Dios es el padre de todos nosotros.
 - ¿Y quién es padre aquí en esta reunión?
- Casi todos levantando la mano, dijeron que lo eran. Mirando a todo el grupo en silencio, me fijé – dice Freire– en uno de ellos, y le pregunté.
- ¿Cuántos hijos tienes?
 - Tres.
 - ¿Serías capaz de sacrificar a dos de ellos, sometiéndolos a sufrimientos, para que el tercero estudiara y se diera buena vida en Recife? ¿Serías capaz de amar así?
 - ¡No!
 - Y si tú, hombre de carne y hueso, no eres capaz de cometer tamaña injusticia, ¿Cómo es posible entender que la haga Dios? ¿Será de veras Dios quien hace esas cosas?
- (silencio)
- No. No es Dios quien hace todo eso. ¡Es el patrón!

Fragmento tomado de Freire, P (1993) *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI. México.

Las ideas y prácticas educativas de Freire parten de la convicción de que el **cambio** es posible. Nadie puede estar en el mundo y con los otros de manera neutral. Entonces, el

cambio se conecta con la dirección de nuestra acción político-pedagógica. Sin esta direccionalidad, explícita y consciente, la educación preserva las condiciones y situaciones de opresión y de exclusión. De allí que uno de los pilares de la obra freireana es reconocer que la política forma parte de la naturaleza misma de la educación, ya que no puede existir una práctica educativa neutra, descomprometida y apolítica. Toda acción educativa persigue un cierto fin, un sueño, una utopía: esto es lo que justamente no permite su neutralidad. Por tanto, la direccionalidad explica esta cualidad esencial de toda práctica educativa, a la que Freire llama la **politicidad de la educación**. Ahora bien, el sentido y la direccionalidad de la educación, desde esta visión crítico-propositiva, es educar para la libertad, para concientizarnos, desnaturalizar la realidad y empoderarnos como sujetos constructores de la historia.

A partir de la contextualización de las ideas y de las intervenciones educativas de Paulo Freire realizadas en este apartado, les proponemos que analicen cómo se expresan las ideas de **inacabamiento, diálogo, autonomía, aprendizaje dialógico, conocimiento crítico, cambio, esperanza, politicidad de la educación**, en el capítulo “Enseñar no es transferir conocimientos” del libro “Pedagogía de la Autonomía”, que incluimos como lectura en la Unidad 3.

Los aportes de Freire también pueden reconocerse en el campo de la EF. Por ejemplo, Bracht (1996) va más allá de exponer que la socialización a través del deporte suele cumplir una función de adaptación al capitalismo, para **proponer** una nueva forma en que tendría que plantearse la Educación Física:

“... la tarea que se impone nos parece ser la de desarrollar una práctica pedagógica deportiva que posibilite a los individuos pertenecientes a la clase dominada, a los oprimidos, el acceso a una cultura deportiva desmitificada. Permitir o posibilitar a través de esta pedagogía, que estos individuos puedan analizar críticamente el fenómeno deportivo, situándolo y relacionándolo con todo el contexto socio-económico-político y social” (1996:68).

A partir del texto de Bracht de la página 67 en adelante y el capítulo de Freire “Enseñar no es transferir conocimientos” ¿Qué similitudes encuentran entre ambas perspectivas y sus propuestas referidas al rol de los educadores y a la función de la educación?

4.3 Teorías “pos-críticas”: nuevos mecanismos de dominación social y posibilidades para la educación

En este apartado les proponemos profundizar acerca de las **teorías pedagógicas “poscríticas”** y retomar los aportes que ellas han realizado a la complejización y al

reconocimiento de diversas formas de desigualdad, de dominación y del ejercicio del poder establecidas en nuestra sociedad para su reproducción, y el rol que la educación tiene en esos procesos, según estas perspectivas.

Para el análisis de estas teorías retomamos el criterio de distinción centrado en la relación educación y sociedad, tomando principalmente como base el criterio marxista de lucha de clases (Saviani, 1983). Pero además consideramos los aportes de Tadeu da Silva (1999) quien incorpora a la clasificación de Saviani una tercera categoría constituida por las teorías poscríticas⁵. En este apartado, nos detendremos en el análisis de las **teorías “poscríticas”**, las cuales serán puestas en discusión con relación a sus planteos, aportes y limitaciones.

Las teorías poscríticas asumen que el principal punto de partida político en el actual mundo “posmoderno” es lo **cultural**. Por tanto, están interesadas en **develar las relaciones de poder que se encuentran en la construcción y despliegue de la subjetividad en las prácticas culturales e ideológicas**. Es importante identificar que la principal diferencia entre las teorías críticas de la educación y las poscríticas reside en que las primeras otorgan centralidad a un análisis materialista en sentido marxista (la desigualdad se explica bajo la hipótesis de la determinación económica), mientras que las segundas a un análisis textualista (bajo la hipótesis de la construcción discursiva, como explicaremos más adelante). Recordemos que para las **teorías críticas** la **clase social** es el aspecto determinante o condicionante, es el factor explicativo y desencadenante de las diferencias sociales en el marco de un sistema social capitalista de carácter desigual e injusto. Es decir, lo que están discutiendo las teorías poscríticas con las críticas es su consideración respecto a que la estructura material, económica y productiva se refleja en la superestructura política y cultural.

⁵ Estas teorías son denominadas “poscríticas” por cuanto fueron gestadas durante la llamada “posmodernidad” a partir de los años 1980, que configuró el pensamiento “posmoderno”. Aunque, cabe señalar, el debate no se reduce a períodos históricos, sino que refiere a concepciones filosóficas y científicas que incidieron en los diversos campos de conocimiento. Este pensamiento “posmoderno” surgió en contraposición a un pensamiento moderno anterior, aunque vigente, que sostiene la primacía del conocimiento científico y el orden y progreso como principios rectores. En este sentido, el “posmodernismo” cuestiona el pensamiento moderno, sosteniendo la crítica a los “grandes relatos” caracterizados por predecir un futuro universal (religiosos, racionalistas, especulativos, cientificistas, emancipatorios), a la existencia de “referencias fijas” enfatizando la crítica a la idea de una historia única y un punto de vista supremo y unificador, y a la confianza desmedida en la ciencia y en el progreso indefinido de la sociedad a través de ella (Carrera, Montenegro, Condenanza, 2013). A diferencia de esta concepción totalizadora puesta en cuestión, en el marco del pensamiento posmoderno se concibe a los sujetos atravesados por múltiples polos de identidad, que además son cambiantes y están en construcción. Al eliminar la referencia fija de la naturaleza universal de los sujetos y de las identidades como esencias inmutables, ofrece la posibilidad de concebir la sociedad como en permanente construcción e indeterminada y a la educación como un proceso en construcción permanente (Cascante, 2005). La eliminación de las referencias fijas para explicar la constitución de los sujetos también vale para el análisis de las relaciones de poder y dominación, que son interpretadas como múltiples, contextuales y locales, y no como grandes sistemas coherentes de opresión. La concepción de que todos los grupos tienen derecho a hablar por sí mismos, con su propia voz, y que esa voz sea aceptada como auténtica y legítima, es esencial a la posición pluralista del posmodernismo. De ahí la centralidad otorgada a la representación y los discursos de representación, y la apertura a la comprensión de la diferencia y la otredad, en contraposición con la valoración moderna de la igualdad entendida como homogeneidad. Las posturas “posmodernas” más trascendentes son las de Jean F. Lyotard, Gianni Vattimo y Ernesto Laclau, quienes, con matices, sostienen la centralidad de lo cultural y el lenguaje para explicar los procesos de dominación social, y su traducción en los procesos educativos (Tadeu da Silva, 1999).

A diferencia de estos planteos, las **teorías poscríticas**, alejándose de un análisis marxista de la sociedad, consideran que es en las **prácticas culturales e ideológicas** donde se construyen las subjetividades, y que es en estas construcciones donde se pueden encontrar las **relaciones de poder**.

Por otro lado, las teorías poscríticas realizan un aporte vinculado al reconocimiento de nuevas desigualdades que la teoría marxista clásica tiende a desconocer. **Estas teorías plantean el carácter heterogéneo de la sociedad y proponen una mirada que amplía las relaciones de poder y de dominación basadas en la clase social a otras desigualdades, en una mención no jerarquizada de problemáticas de raza, género, ecología, diversidad funcional y variados movimientos sociales.** De este modo, se visualizan relaciones de poder desiguales en nuestra sociedad que exceden las diferencias de clase. Por ejemplo, las teorías feministas surgen al calor de reconocer que la sociedad no es únicamente capitalista sino también patriarcal. En esta sociedad patriarcal existen relaciones desiguales entre los diferentes géneros, en donde la heteronormatividad constituye las relaciones de poder⁶.

Es interesante destacar que los aportes de las teorías poscríticas surgen en un contexto histórico y social en donde diversos grupos conforman movimientos sociales que recuperan su carácter de oprimidos desde identidades que **exceden la condición de clase**, reivindicándose en la diferencia. Estos movimientos cobran protagonismo social mediante diferentes acciones de lucha, haciendo visible sus identidades y los mecanismos de opresión a los que se encuentran sometidos reclamando, entonces, la necesidad de transformar en estas condiciones: movimientos de mujeres, las organizaciones de las personas con discapacidad, movimientos indigenistas, movimientos como el de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales (LGBT), etc.

Cabe ahora preguntarnos cómo es concebida la **diferencia** para las teorías **poscríticas**. Para estas perspectivas, la diferencia es concebida como un proceso **lingüístico y discursivo**, y no es una característica natural dado que es discursivamente producida. En tal sentido, asumen que **la diferencia es una relación social**: se es “diferente” en relación con otra cosa y esa “otra cosa” solo tiene sentido en la relación de diferencia que la opone a lo diferente. Así, el proceso de significación que produce **la diferencia se da en conexión con relaciones de poder**.

Uno de los pilares de esta línea de pensamiento lo constituye el concepto de **discurso**. Se asume que los sujetos somos construidos por los discursos sociales que actúan como dispositivos ópticos. Los discursos tienen una parte lingüística y otra extralingüística que se complementan, se necesitan una de otra. Cada discurso no es más que un juego de saber-

⁶ En los materiales de la Unidad 4 trabajaremos la cuestión conceptual y política en la relación entre sexualidades, géneros y sus implicancias en el campo educativo.

poder. Saberes y poderes elaboran discursos (hegemónicos o contrahegemónicos) que nos constituyen creando subjetividades diferentes en un proceso interminable e infinitamente complejo. En este marco, todos los discursos son parciales y situados; no disponen un orden más allá de ellos mismos, ni responden a algo verdadero, universal y trascendente. La verdad de un discurso sólo se puede establecer dentro del régimen de verdad en el que ese discurso se mueve. Por tal motivo, las teorías “poscríticas” rechazan la idea de una conciencia coherente, centrada, unitaria. Es así que miran con desconfianza conceptos como alienación, emancipación, liberación, autonomía, que suponen una esencia subjetiva que fue alterada y precisa ser restaurada. Esto está fuertemente vinculado al reconocimiento de múltiples opresiones (o relaciones desiguales) producto de las diferentes desigualdades reconocidas. Para las teorías “poscríticas” el poder se encuentra descentrado, no tiene un único centro (como el Estado, “la clase dominante”, por ejemplo) y está esparcido por toda la red social. El conocimiento no es exterior al poder sino parte inherente del mismo, por lo que todo conocimiento depende de la significación, y ésta a su vez depende de relaciones de poder. Por tanto, **las teorías “poscríticas” no limitan el análisis del poder al campo de las relaciones económicas del capitalismo, sino que lo amplían para incluir los procesos de dominación centrados en la raza, la etnia, el género y la sexualidad** (Tadeu da Silva, 1999).

Si bien estas teorías pedagógicas⁷ asumen los supuestos arriba mencionados, no indican el fin de las utopías de igualdad y emancipación modernas, sino que formulan la necesidad de construir utopías particulares y plurales, que puedan expandirse en la medida en que diversos proyectos de lucha y focos de resistencia, no siempre anclados en las desigualdades de clase, logren establecer equivalencias entre sí para la construcción de un discurso contrahegemónico. Pensando ya en clave educativa, es menester retomar los aportes de Shapiro (1989) quien desde un análisis poscrítico pone de relieve que un proyecto educativo radical y democrático debe partir del cuestionamiento a la centralidad de la lucha de clases, lo que pretende poner en cuestión el corazón del marxismo y el neomarxismo, y, con ello, a una de las fuentes históricamente principales de la teoría crítica en educación. En su lugar, propone comprender “toda una serie de nuevas relaciones sociales”, en las que se despliegan luchas diferentes y una multiplicidad de antagonismos; luchas que carecen de un resultado predeterminado y desde las cuales puede extraerse el valor político transformador de la diferencia. Así, “el temario del cambio educativo debe contemplarse como algo heterogéneo, únicamente conciliable en torno a un principio anti-hegemónico de gran resonancia actual y

⁷ Como referentes de las teorías pedagógicas poscríticas podemos destacar las producciones de Svi Shapiro, César Cascante y, en Latinoamérica, Rosa Nidia Buenfil Burgos. Uno de los principales rasgos de esta postura es su inspiración posmarxista, que los tres autores retoman de los desarrollos de la teoría política y el análisis político del discurso propuesto por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe y también del posestructuralismo de Foucault.

ampliamente definido. (...) Un proyecto de cambio educativo radical no puede proponer un temario político universal, porque no existe ningún organismo social unificado de cambio” (Shapiro, 1989: 36-37).

En síntesis, podemos ver que **las teorías poscríticas parten del reconocimiento de una sociedad heterogénea en donde se visualizan, en el marco de las relaciones sociales, diferentes identidades y desigualdades.** De este modo, se alejan de las miradas marxistas y neomarxistas en donde las relaciones desiguales materiales se configuran como explicación de todas las desigualdades culturales.



Fuente: elaboración propia

Como mostrábamos en un trabajo anterior (Carrera, Montenegro y Condenanza, 2013), los “neomarxistas” reconocen como aportes de los autores poscríticos los estudios sobre políticas de identidad, sobre relaciones de poder múltiples y contradictorias o sobre lo local como ámbito de lucha. Sin embargo, **sostienen que hay una determinación social definida hoy dentro de un marco capitalista (globalizado) de relaciones**, y que no hay que ignorar las dimensiones materiales y económicas de la diferencia. En palabras de Apple: “no debemos actuar como si, de algún modo, el capitalismo hubiera desaparecido. No debemos actuar como si no importasen las relaciones de clase” (1996: 29).

Por el contrario, los neomarxistas sostienen que los procesos de dominación de clase continúan más evidentes que nunca en un contexto de extensión y profundización del capitalismo globalizado, de transnacionalización de las economías y de la apertura de fronteras. Estos procesos profundizaron las desigualdades y extendieron **los niveles de**

explotación económica de la mayoría de los países del mundo por un grupo reducido de países en los cuales se concentra la riqueza mundial.

4.4 La perspectiva decolonial. Aportes al campo educativo

Esta perspectiva se sustenta en el llamado “giro decolonial”, un conjunto de debates e investigaciones que comenzaron a tener resonancia a fines del siglo XX e inicios del siglo XXI y que reúnen una diversidad de tradiciones intelectuales de la filosofía y las ciencias sociales. La perspectiva decolonial “(...) es un enfoque comprensivo construido desde las ciencias sociales contemporáneas sobre el presupuesto de que la colonialidad es un proceso histórico inacabado que sólo ha tenido transformaciones a lo largo de tiempos y realidades, pero que no ha sido superado de modo definitivo” (Arguello Parra, 2015: 1). Es decir, se trata de una mirada construida desde las ciencias sociales, no exclusivamente desde el campo educativo. ¿Qué implica que la colonialidad es un proceso inacabado? Las nociones como “colonia”, “colonialidad”, “colonialismo” suelen asociarse a asuntos del siglo XVI, XVII y XVIII, dejados atrás con las declaraciones de libertad e independencia de las primeras décadas del siglo XIX y la constitución de los Estados modernos de finales del mismo siglo. Pero lo que estas miradas decoloniales afirman es que no se trata en realidad de un pasado remoto: el proceso colonial no ha terminado. La ruptura de vínculos de dependencia política es una etapa de la descolonización, pero ésta requiere independencia no sólo política, sino también económica y cultural.

De esta forma, quienes se inscriben en esta perspectiva proponen el concepto de *decolonialidad*. Para comprender este concepto resulta clave entender de qué se trató y se trata la *colonialidad*: colonialidad es más que colonialismo, en sentido de que va más allá de que existan territorios que son o fueron colonias de ciertos países. La colonialidad es un proyecto de orden global que debe comprenderse siempre en relación con la modernidad. Por eso, desde el “giro decolonial” se habla del “proyecto modernidad/colonialidad”.

Esto implica que la decolonialidad incluye siempre una **crítica a la hegemonía de la modernidad**. Pueden recurrir a nuestra Clase 1 para recuperar algunos rasgos de la modernidad, y también agregaremos brevemente aquí que se trató de un proyecto histórico de pensamiento legitimado como movimiento de occidentalización a lo largo de varios siglos, basado en la supremacía de la razón humana, la cual determina y guía el sentido de la vida de la humanidad y de la organización social. Esta cosmovisión moderna ha configurado progresivamente los modos de sociedad y política que hoy conocemos y que pensamos en general como legítimos, las formas de construir y transmitir conocimiento que consideramos válidas.

Desde la perspectiva decolonial, se señala que esta cosmovisión moderna ha tenido la capacidad de instalarse como universal, por eso se habla de hegemonía. La construcción de la cosmovisión moderna como hegemónica implicó e implica relaciones de subordinación, de jerarquía respecto de otras cosmovisiones, y en esa subordinación se basa la colonialidad. Parte fundamental de esa colonialidad opera aún hoy mediante una clasificación social establecida desde el siglo XVI, según la cual la concentración de la riqueza y privilegios sociales en las colonias se define conforme a la raza y al fenotipo de los individuos. Esto tiene su correlato, en la actualidad, en una división internacional del trabajo que reproduce las condiciones del poder colonial.

Vean el siguiente video producido por CLACSO en el que Edgardo Lander, uno de los referentes del “giro decolonial”, cuenta cómo surgió el trabajo conjunto sobre un libro referido a estos temas, y explica brevemente qué buscan plantear: <https://www.youtube.com/watch?v=WW2aB9JZoc4>

Tomando en cuenta también los aportes que realiza Pauli de García (texto obligatorio para el examen final) recuperen qué se plantea desde esta perspectiva sobre: la **jerarquía norte-sur** y el **eurocentrismo**.



Quino: “Mafalda”. Tomado de <https://razoncartografica.com/catalogo/cartografia-critica/page/2/>

Un elemento fundamental de la *decolonialidad* tiene que ver con entender que el terreno epistemológico constituye una dimensión política de primer orden. También es fundamental para comprender qué impacto tiene esta perspectiva para pensar la educación. En el video propuesto en el recuadro, Lander hace referencia a que se propusieron junto con otros intelectuales “*cuestionar saberes supuestamente universales desde una mirada epistemológica compartida y desde las propias experiencias de los pueblos del sur*”. Así también lo manifiesta cuando es citado en el texto de Pauli de García que tienen como bibliografía para el examen final de esta Unidad 3:

Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino –simultáneamente– la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. Se da inicio a un largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo – todas la culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados– en una gran

narrativa universal. En esta narrativa, Europa es –o ha sido siempre– simultáneamente el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal (Lander, 2003: 16, citado en Pauli de García, 2014: 6).

¿Qué quiere decir que Europa representa en esa narrativa “universal” la culminación del movimiento temporal? Lander se refiere a que ese “centro” de la civilización no es sólo geográfico, espacial, sino también temporal: así, el símbolo de lo más avanzado, lo más evolucionado, lo mejor desarrollado es también ese centro de la civilización. Como contrapartida, las periferias son atrasadas, menos desarrolladas, inferiores.

Para tener en cuenta: todas las perspectivas críticas que trabajamos aquí tienen en común el objetivo de desnaturalizar todo lo que tiende a instalarse como universalmente válido y como superior: costumbres, conocimiento, actitudes, fenotipos. Hacer visible que detrás de esa “universalidad” hay procesos de imposición, dominación y subordinación.

La perspectiva decolonial busca dar cuenta entonces de que habitamos en un sistema-mundo moderno colonial, definido por la variante europeo-norteamericana del capitalismo, con sus dimensiones patriarcales, con el objetivo de mostrar que las tramas de la colonialidad siguen operando y reproduciendo el poder en términos de centro y periferia, norte y sur, avanzados-desarrollados y retrasados-subdesarrollados.

“Asistimos a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, [...] Desde el enfoque que aquí llamamos “decolonial”, el capitalismo global contemporáneo resignifica las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad. De este modo, las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente” (Castro-Gómez, 2007: 13-14, citado en Arguello Parra, 2015: 1).

Pensemos ahora qué aportan estos planteos para el campo educativo. El texto de Pauli de García busca señalar esos aportes. Un concepto clave en ese sentido es el de *colonización pedagógica*, que la autora toma de Jauretche. La colonización pedagógica, nos dice, moldeó una matriz de pensamiento occidental que cuajó en las elites dirigentes de fines del siglo XIX, las que impulsaron un Estado y un sistema educativo centrado en la homogeneización de la lengua, la historia y la geografía nacionales, construidas en base a la exterminación e

invisibilización de los pueblos prehispánicos y sus cosmovisiones, y a la entronización de la



Imagen tomada de:

<https://m.cuantarazon.com/620831/dialogar>

cosmovisión liberal europea como forma acabada y más elevada de la civilización. Por eso, Pauli de García afirma que, para poder construir una pedagogía liberadora en América Latina, resulta indispensable deconstruir el discurso o retórica de la educación moderna, tomando distancia de categorías y marcos teóricos y filosóficos desde los cuales se construyó, desnaturalizando "el discurso europeo en torno a la modernidad que, como metarrelato, ha conformado -y en buena medida conforma- una matriz de

pensamiento en la que el sistema educativo formal se reconoce, y en la que abreva la pedagogía" (Pauli de García, 2014: 5).

5. Bibliografía

Apple, Michael (1996) "Educación, identidad y patatas fritas baratas". En *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

Arguello Parra, Andrés (2015) "Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación" *Revista Correo del Maestro*, N° 226, México.

Bracht, Valter (1996) "El niño que practica deporte respeta las reglas del juego... capitalista". En: *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Editorial Vélez Sarsfield.

Carrera, Cecilia; Montenegro, Jesica y Condenanza, Lucía (2013) "Aportes para pensar teorías pedagógicas desde el debate modernidad-posmodernidad". Ponencia presentada al IX Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. (mimeo).

Carrera, Cecilia; Garatte, Luciana. (2021) "Clase 1. Pedagogía, educación y escolarización. Cursada Virtual 2021". Universidad Nacional de La Plata, FaHCE, Pedagogía PUEF, septiembre. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121600>

Cascante, Cesar (2005) "¿Qué escuela? ¿Para qué sociedad?". En *Revista Rescaldos*, N° 12. Pp 7-17.

Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del Oprimido*. México, Siglo XXI.

Freire, Paulo (1993) *Pedagogía de la Esperanza*. México, Siglo XXI.

Freire, Paulo (1997) "Enseñar no es transferir conocimiento", en *Pedagogía de la autonomía* México, Siglo XXI. 47-86.

Giroux, Henry (1992) "Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización", en *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp.101-150.

Marano, María Gabriela (2004) "Michael Apple y Basil Bernstein: teoría sociológica y regulación pedagógica. Dos discursos sobre la educación y el poder". *Serie Pedagógica* 4-5, 265-303.

McLaren, Peter (1998) *La vida en las escuelas. Una introducción a la Pedagogía crítica en los fundamentos de la Educación*. México-Madrid, Siglo XXI.

Nassif, Ricardo (1984) "Tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)". En Nassif, R., Rama, G. y Tedesco, JC. *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz

Orienti, Noelia; Montenegro, Jesica; Alcoba, Julieta (2021) "Clase 3. El criterio de distinción de las teorías pedagógicas. Las visiones no críticas de la educación y su expresión en el campo de la Educación Física. Cursada Virtual 2021". Universidad Nacional de La Plata, FaHCE, Pedagogía PUEF, septiembre. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121659>

Pauli de García, María Gabriela (2014) "Los aportes del giro decolonial para una pedagogía latinoamericana emancipatoria". Ponencia presentada al II Encuentro Hacia una Pedagogía emancipatoria en nuestra América. Publicación del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Saviani, Demerval (1983) "Las teorías de la Educación y el problema de la marginalidad en América Latina". En *Revista Argentina de Educación*, N° 3, Año II, 1983.

Shapiro, Svi (1989) "Educación y democracia: Estructuración de un discurso contra hegemónico del cambio educativo". En *Revista de Educación*, Madrid, n° 291.

Tadeu da Silva, Tomas (1999) *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Belo horizonte: Auténtica.



¿Cómo citar esta clase?

Carrera, Cecilia y Montenegro, Jesica (2021). "Clase 4: Las visiones críticas de la educación y de la Educación Física. Perspectivas y discusiones sobre la reproducción y la transformación social, cultural y educativa". Universidad Nacional de La Plata. FAHCE. Pedagogía PUEF, octubre. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121598>