



Universidad de Sotavento A.C



ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

**“LA ESCUELA COMO REPRODUCTORA DE IDEOLOGÍA QUE
LIMITAN EL DESARROLLO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DEL
3ER AÑO DE SECUNDARIA”**

**TESIS PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE**

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ERIKA RAFAEL CHABLÉ

ASESOR DE TESIS:

LIC. VICTORIA ALFARO RODRÍGUEZ

VILLAHERMOSA, TABASCO 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

A Dios

Por llenar mi vida de dicha y bendiciones durante el transcurso de la carrera.

A ti Mamá

Por que me diste la vida, aunque tú ya no estés conmigo para ver las metas alcanzadas, hoy te dedico estas palabras, pues gracias a los valores y principios que me instruiste y al esfuerzo, dedicación, paciencia y amor lograste impulsarme para formar una vida profesional. *Te quiero MAMÁ.*

A ti Papá

Quiero agradecerte por la confianza y el apoyo que me diste al logro de una meta mas, mi carrera profesional, por compartir tristezas y alegrías, por todos los detalles que me has brindado durante mi vida y por hacer de mi lo que soy... *Te quiero PAPÁ.*

A mi Familia

Por el apoyo recibido durante mi carrera, la confianza brindada en momentos difíciles y especiales. Por esto y muchos mas mis mas profundo agradecimientos.

Al Lic. Fernán Montero Garcia

Por toda la paciencia y el apoyo incondicional en la asesoría de esta investigación.

A mis Amigas

A quienes he encontrado la amistad, por que estuvieron conmigo en momentos difíciles y especiales, que compartimos tantas aventuras y experiencias.

A mi amor

Amor que te puedo decir, muchas gracias por estar conmigo durante todo este tiempo, en las cuales hemos compartido tantas cosas, solo quiero darte las gracias por todo el apoyo y el amor que me has dado. Gracias amor.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se realiza con la intención de conocer como la escuela juega un papel preponderante en la educación y como los maestros interactúan con sus alumnos en la realización de su trabajo cotidiano, reflexionando sobre algunas teorías sociológicas que describen como la escuela reproduce ideología dominante y como el docente debe reflexionar de acuerdo a los tiempos actuales.

Es por ello que para realizar esta investigación se presenta una contextualización, de los tiempos contemporáneos e indicando algunas posibilidades de contrarrestar este fenómeno educativo.

En esta investigación se plantea la organización del trabajo de investigación que contiene cuatro capítulos que a continuación se describe:

En el primer capítulo se describe el planteamiento del problema, la justificación, objetivos e hipótesis. En el segundo capítulo se presenta el marco teórico que fundamenta el trabajo de tesis; en el tercer capítulo se refiere a la metodología utilizada para la recolección de los datos que ayudan a entender el trabajo y su fundamento. En el cuarto capítulo se presenta la bibliografía y los anexos como evidencia de la investigación.

ÍNDICE

DEDICATORIA
INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.- Planteamiento del problema.....	7
1.1 Delimitación del tema	9
1.2 Justificación.....	10
1.3 Objetivo general	11
1.3.1 Objetivo específico.....	11
1.4 Hipótesis.....	12
1.4.1 Variable independiente	12
1.4.2 Variable dependiente.....	12

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes la escuela como reproductora de ideología.....	14
2.2 Estudios culturales y crítica de lo social	17
2.3 Cultura política y compromiso intelectual	20
2.4 Crítica ideológica y compromiso político	23
A) Los estudios culturales y el concepto de ideología	25
2.5 Los estudios culturales antes y después de Althusser	27
2.6 Hegemonía audiovisual y aparatos ideológicos	41
2.7 La educación funciona, en diversos niveles, como parte de los mecanismos productivos y reproductivos de la sociedad.....	52

2.7.1	Definiciones de la educación	58
2.7.2	Papel del Estado en materia de educación	62
2.7.3	La naturaleza sociológica del fenómeno de la educación	63
2.7.4	La educación, proceso social general	73

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.-	Metodología de la investigación	81
3.1	Instrumentos de la investigación	82
3.1.1	Observación participante	82
3.1.2	Cuestionarios	82
3.1.3	Entrevista	82
3.2	Población y muestra	82

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE SOLUCIÓN AL PROBLEMA

4.1	Conclusión.....	84
4.2	Sugerencia	86
	A) BIBLIOGRAFÍA	87
	B) ANEXOS	

**“LA ESCUELA COMO REPRODUCTORA DE
IDEOLOGÍA QUE LIMITAN EL DESARROLLO
ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DEL 3ER
AÑO DE SECUNDARIA”**

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA



CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la comunidad en donde se llevo a cabo este trabajo de investigación, se han observado diferentes ideologías que limitan el desarrollo académico de la educación secundaria; por lo que la mayoría de los pobladores presentan actitudes que no corresponden a las metas educativas que pretende lograr la educación básica en este país.

En esta comunidad la visión que tienen en cuanto al nivel educativo formal al que pueden llegar los niños esta muy limitado por el conformismo, ya que a los niños, muchas familias solo los mandan a la secundaria para que obtengan un certificado que los autorice a entrar al nivel bachillerato o para únicamente contar con la educación básica, y no para que aprendan a estudiar su realidad y adquieran las herramientas cognitivas que los ayude a desempeñarse en forma productiva dentro de una sociedad, por lo que los conceptos de leer, escribir, realizar cuentas y otros mas se encuentran muy limitados dentro de la cultura del estudiante y padre de familia de la educación secundaria.

Hay ideologías adecuados a los propósitos educativos que han prevalecido con el paso del tiempo, estos se manifiestan en los valores que la familia conserva, como el respeto a las personas adultas, la solidaridad ante cualquier situación que se presente, la forma de comunicarse, modismo, o regionalismo empleados entre ellos, las ideologías que los padres conservan sobre la autoridad que representan ante sus hijos y muchos mas que solo ante la convivencia entre ellos se puede observar.

Pero dentro de la comunidad también existen ideologías inadecuados a los ritmos y necesidades de vida, pues se han quedado arraigados sin evolucionar ante una sociedad en constante cambio, son ideologías que lejos de generar progreso se han ido quedando generación tras generación, perpetuando los problemas e incrustándolos en una realidad que de acuerdo a las normas de vida son inadecuados.

Estos estudiantes muchas veces toman decisiones que no les permiten continuar con la adquisición de una formación que les proporcione las competencias para afrontar la vida con eficiencia y eficacia, y muchas veces terminan por casarse sin contar con la preparación para ello, o truncan su preparación al terminar sus estudios en la educación secundaria.

Tomando en cuenta lo anterior se ha definido esta problemática mediante el siguiente cuestionamiento:

¿Cuáles son las estrategias didácticas que se emplearan para modificar la ideología que limitan a los alumnos de secundaria para prosperar en forma armoniosa dentro de la sociedad a la que pertenecen?

1.1 DELIMITACIÓN DEL TEMA

Durante el desarrollo de las comunidades se han observado por muchas generaciones como se repiten la ideología que limitan el desarrollo académico de los alumnos a los propósitos educativos que persigue nuestra nación, lo cual limita la continuidad de prosperidad académica en los estudiantes de la escuela secundaria.

“La escuela como reproductora de ideología que limita el desarrollo académico de los alumnos del 3er año de secundaria Federal “José Maria Pino Suarez” con la clave CCT – 27DE0004T ubicada en la calle Gregorio Méndez Paraíso, Tabasco”.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Esta investigación se llevo acabo por que en la mayoría de los casos los jóvenes quieren continuar con la misma forma de vida de sus padres a repetir las mismas ideologías establecidos dentro de la comunidad y la familia por que piensan que no es necesario tener un buen desarrollo en sus habilidades cognitivas pues con que aprendan a leer y a escribir es mas que suficiente.

Si tomamos en cuenta que la función de la escuela secundaria es promover el desarrollo de los individuos y el progreso de la comunidad, así como estimular y coordinar la acción entre la escuela y la comunidad para mejorar el nivel de vida, comprometiendole al estudiante lo aprendido en beneficio de la sociedad esto convierte el aprendizaje en un compromiso solidario de superación entre todos los implicados en el que hacer educativo, mismo que servirá en este trabajo para identificar el papel de los docentes como orientadores y establecer un plan de acción que estimule a los alumnos a no repetir los mismas ideologías ya establecidos en sus familias.

Ante tal situación, durante esta investigación se realizaron trabajos, que con llevaron a definir el papel que juegan los implicados en el que hacer educativo y formativo de los alumnos de la secundaria, delimitando sus funciones de cada uno de ellos para lograr influenciar de manera positiva en el cambio de actitud de los estudiantes, al no repetir las mismas ideologías que limitan su desarrollo establecidos dentro de su comunidad y familia mediante una orientación adecuada.

Apoyar a los alumnos es el compromiso de todo profesional que se encuentre inmiscuido en el proceso educativo, este proceso de investigación pretende aportar estrategias didácticas que lleven la finalidad de proponer la superación de ideologías culturales que obstaculizan la prosperidad de los alumnos en las diferentes etapas de su vida desde el punto de vista de una escuela participativa y responsable del desarrollo armonioso de las facultades de los alumnos.

1.3 OBJETIVO GENERAL

Explicar como influye la reproducción ideológica en el desarrollo académico de los alumnos de tercer año de secundaria.

1.3.1 OBJETIVO ESPECIFICO

- a) Analizar algunas teorías de la reproducción ideológicas

- b) Describir cómo influye las teorías de la producción en el aprendizaje de los alumnos del 3^{er} año de secundaria.

- c) Proponer algunas estrategias para eficientar el aprendizaje de los alumnos de 3^{er} año de secundaria

1.4 HIPÓTESIS

“Las ideologías reproductivas limitan el desarrollo académico de los alumnos del tercer año de secundaria”.

1.4.1 VARIABLE INDEPENDIENTE

Las ideologías reproductivas

1.4.2 variable dependiente

Limitan el desarrollo académico de los alumnos

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES LA ESCUELA COMO REPRODUCTORA DE IDEOLOGÍA

Tiene razón Grinor, cuando presenta una oposición frente a algunas posiciones de derechas neoliberales y de cinismo posmoderno que intenta legitimar y naturalizar la sociedad contemporánea. Podemos señalar que el movimiento “ideológico” contra el Estado-nación (que para el “ilustrado” Rojo y sus secuaces es sinónimo del Apocalipsis) para el caso de derechas y del postmodernismo cínico, se transforma rápidamente en apologías del orden existente, de capitalismo radical o tardío, como lo llaman otros.

Podemos estar de acuerdo en que vivimos en tiempos de globalización: de hecho, la APEC, realizada en Chile el 2004, nos obliga a reconocerlo. Sin embargo, esta aseveración no significa para todos lo mismo. Esta aseveración involucra muchas aristas de la discusión.

Si bien la dimensión económica es patente a primera vista, aunque algunos no quieran verla, la dimensión cultural es algo más compleja, y el cruce de ambas, es decir, una economía política de la cultura es altamente necesaria. Hoy en día vivimos en tiempos donde dominan la escena cultural. “En este sentido, Castro-Gómez tiene razón cuando señala que la cultura es hoy una mercancía más en los procesos de reproducción capitalista, y de hecho, es la forma privilegiada del capitalismo mundial.” (Paredes. 2006)

Esto señala, en palabras de algunos posmodernos como Baudrillard y Lyotard, que es imposible realizar una crítica ideológica de la sociedad contemporánea, ya que realizar este movimiento es parte, por un lado de las meta-narrativas que ya han dejado de operar, y por otro, que esta crítica ya no es sostenible por que no podemos

hoy en día hacer una crítica de la realidad social dado que en ningún momento nos referimos a esta sino mas bien a los simulacros, así como por la teoría social misma, lo que termina de alguna manera naturalizado las relaciones sociales de la actualidad, como las únicas formas posibles de realizarlas.

“Nuestra posición, sin embargo, nos permite reconocer que vivimos en tiempos de globalización, pero esto no significa una imposibilidad de crítica de lo social, sino más bien el reconocimiento que esta crítica no puede hacerse desde afuera de la globalización o desde otras formas sociales premodernas. Más bien significa que debemos recuperar y construir-reconstruir formas del trabajo intelectual y practico-político para poder realizar la crítica”. (Mato 2001)

Por su parte, la posición de los apologistas, los cínicos del orden contemporáneo va por glorificar lo que significa vivir en tiempos de globalización, donde el capitalismo radical se ha expandido a lugares y formas en los cuales antes no se creían posibles. Estos autores, tal como su posición política indica, defienden los beneficios del orden global de los avances de la globalización. Ejemplo de esto son los Fukuyama, los Toffler, los Negroponte, entre otros. Quienes señalan que los que no ingresan al nuevo orden global quedan excluidos, como si se tratara solamente de un problema de voluntades, aplicaciones técnicas, no de redistribuciones y decisiones políticas.

En los tiempos actuales ha generado una suerte de naturalización de lo social en la contemporaneidad, además de la producción intelectual de los grupos antes mencionados. Por naturalización de lo social en tiempos de globalización entiendo la transfiguración del orden social actual como un aparentemente orden natural. Esto significa que nos encontramos en el imperio de la razón instrumental, de las relaciones sociales mercantiles, como es el caso de consumo, y que estas formas no son puestas en cuestión.

Por ende se plantea que no hay alternativas posibles al modo de vida actual, que la política es irrelevante y que en la sociedad ya no existen ideologías. En otras

palabras, la sociedad de la democracia neoliberal y mediática se ha convertido en el sentido común de las sociedades de la globalización.

Frente a estas posiciones, nosotros podemos señalar que el argumento del fin de las ideologías, es sin duda alguna una ideología a su vez. El mito del contexto postideológico es la gran narrativa contemporánea, que se sustenta en la fragmentación y en la proliferación de las diferencias para generar la naturalización.

Acá debemos reconocer que tanto las políticas de la identidad, como las de la diferencia, las del reconocimiento juegan un rol fundamental en la sociedad contemporánea. Pero, a la inversa de los que piensan solo en fragmentaciones y en luchas de reconocimiento, estas políticas perfectamente pueden adoptar una forma de crítica ideológica de la sociedad de la fragmentación. Para hacer frente a esta eclosión de lo diferente, debemos sustentar una suerte de políticas de la representación, que posibilite la articulación de las identidades-diferencias, como prácticas comunes, discursos en común para hacer frente a la invisibilización de la dominación social y al desplazamiento de la política de la ideología de los debates presentes en las ciencias sociales y humanas.

La forma en que nosotros creemos posible hacer visible la gran narrativa ideológica de la sociedad de mercado, es mediante una teoría crítica de lo social, que asume puntos de convergencia con la disciplina que ha venido en llamarse estudios culturales, aunque nosotros (con Daniel Mato) pensamos más pertinente llamarlos estudios de cultura y poder en y para Latinoamérica. Esto porque los estudios culturales nacen con una pretensión política y de compromiso social, necesarios para desarrollar una crítica inmanente a la sociedad.

Sin embargo, es necesario plantear algunas reformulaciones a este enfoque, agregarle una crítica ideológica de los medios, de la teoría social y de lo social en general. Por esto es necesario adentrarnos en estas discusiones, donde seguiremos a Stuart Hall.

2.2 ESTUDIOS CULTURALES Y CRÍTICA DE LO SOCIAL.

Al hablar de estudios culturales debemos aclarar que no nos referimos a un cuerpo homogéneo y unificado del conocimiento sobre lo social y lo cultural. Más bien entramos en un campo de batalla, donde diversas posiciones luchan por la hegemonía de la interpretación. Sin embargo, para nuestra posición, los estudios culturales son fundamentales, por que como señala Mall estos nacen con una marcada posición política popular.

Tanto los textos fundadores de Hoggart como los de Williams y Thompson, se vuelcan a favor del mundo obrero popular y defiendan un concepto de cultura diferente de la alta cultura elitista y aristocrática. Para esta facción de los estudios culturales, la relación entre política y cultura es indisociable, dado que la cultura es entendida con referencia al concepto de “experiencia” o vida cotidiana.

“Esta perspectiva centra su atención en el agente social popular, como el encargado de realizar las practicas políticas y culturales para la transformación de la sociedad” (Hall 1994). Adquiere fuerza acá la idea de una comunidad de intérpretes, donde la ideología adquiere valor preponderante.

Esta inspiración bastante heterodoxa del marxismo, tanto de Williams como de Thompson, se debe a la adhesión de ambos a la corriente denominada nueva izquierda en la Inglaterra de postguerra.

Sin embargo, la posición fundacional de los estudios culturales, a la que Hall denomina culturalista, presenta ciertas debilidades en su enfoque, tanto de la cultura y de la política como del concepto de ideología con el que trabaja, aunque desde su concepción enriquece el análisis al no caer en un reduccionismo analítico de la base o un economicismo vulgar.

Ante este déficit teórico, surge una segunda corriente paradigmática hegemónica en los estudios culturales que tienden a superar las deficiencias del paradigma

culturalista. Ella es de tipo estructuralista, que Hall identifica con los nombres de Levi-Strauss, y principalmente de Louis Althusser. Este enfoque está más centrado en el concepto de ideología que en el de la cultura misma (que por cierto no está ausente), y su concepción tiene también una lectura heterodoxa del marxismo, al menos en la versión de Althusser que, ligado a lecturas lingüísticas y semióticas, permite avanzar contra el marxismo ortodoxo de corte vulgar.

Como puede observarse, en ambas perspectivas existe una oposición y una reformulación del marxismo vulgar. Por ello, la oposición política de los estudios culturales está de por sí, contenida en los propios orígenes de los estudios culturales. Importante es recordar que también Althusser perteneció al partido comunista francés.

En el estructuralismo, lo fundamental para nuestro trabajo es la formulación del concepto de ideología, como práctica cohesionadora de relaciones sociales (más allá de la falsa conciencia propuesta por Marx), en la profundidad del inconsciente vía la vivencia cotidiana de los grupos sociales (es decir, más allá de la superficialidad de las ideas).

Sin embargo, con el estructuralismo, caemos en la pérdida del agente social, como categoría fundamental para el análisis político y sociocultural de la realidad. Más bien este agente es ahora un sujeto a-histórico, no concretizado, universal.

No obstante, para Hall, el estructuralismo muestra la debilidad culturalista del agente voluntarista de corte populista, que genera prácticas políticas de la misma especie y que olvida las determinaciones culturales, las cuales se deben considerar. La edad heroica es así superada conceptualmente por la construcción teórica estructuralista, que presenta nuevos puntos ciegos que complican el que hacer político de los estudios culturales.

¿Cómo superar estas complicaciones? ¿Cuáles son las alternativas latinoamericanas para superar estos impasses? Para responder a estos cuestionamientos es

necesario remitirnos a posiciones latinoamericanas, a relecturas y nuevas interpretaciones de ambas posiciones, a la luz del contexto descrito anteriormente, ya que no debemos olvidar que estas propuestas teóricas nacen en contextos de mayor efervescencia política que las actuales y por ende resisten mejor las tensiones políticas a las que son sometidos los estudios culturales.

Esto nos remite al tema de las políticas del conocimiento a las políticas de representación, es decir al alcance académico y extra académico que pueden alcanzar los estudios culturales en la construcción de la realidad social, su mantención (producción-reproducción), así como en los alcances ideológicos, políticos que tiene la producción de conocimiento. El tema aquí es como ocuparnos de la ausencia de la neutralidad que tiene la elaboración de conocimiento social, cultural-político, considerando la complejidad de lo social y fundamentalmente su permanente exteriorización, fuera del ámbito académico.

El problema radica en como pensar en tiempos de globalización una teoría que de cuenta de lo cultural, lo político y lo social sin que caiga en dicotomías falsas como son agente-estructura o teoría-empírica. Podríamos acercarnos a la obra de Bourdieu, sin embargo nosotros consideramos que su obra se aleja de lo popular, que es la radicalidad propia de los estudios culturales, para acercarse a una posición burguesa-elitista en la producción de conocimiento relevante, no tan lejano de visiones como la de la escuela de Fráncfort o las de latinoamericanos como B. Sarlo.

Esto lo alejaría de los estudios culturales, al menos en la senda política continuada por Hall y sus discípulos (que es la opción a la cual adherimos), con lo cual debemos tratar de responder a nuestra primera formulación, pensando en la superación de la naturalización de lo social a la luz de lo que tenemos a mano en Latinoamericana.

Para ello, recurriremos a Santiago Castro-Gómez y su relectura del concepto de ideología propuesta por Althusser, mientras que en el apartado subsiguiente trataremos de responder al segundo cuestionamiento formulado.

2.3 CULTURA, POLÍTICA Y COMPROMISO “INTELECTUAL”.

Si pensamos la cultura como la forma lógica constitutiva del capitalismo tardío, tal como lo señala Jameson, debemos reconocer entonces con Castro-Gómez la necesidad de pensar los tiempos de globalización, para una crítica política, a través de una economía política de la cultura. Esta debe estar sustentada en un giro metodológico que rompa con la naturalización posmoderna de la sociedad de mercado y de la democracia mass mediática neoliberal.

Esto es un giro que corresponda a una reformulación teórica del concepto de ideología propuesto y desarrollado por Althusser, que sea aplicable a la descripción de estos tiempos contemporáneos.

Si tenemos una concepción de la cultura en los términos anteriormente planteados, podemos concebirla como un campo de la lucha simbólica, donde la hegemonía por el significado está en juego constante. La batalla por la significación es fundamental, en la lógica del capitalismo tardío.

Entendemos, junto a Althusser, que “nivel de acción de la ideología”, es aquel nivel donde los individuos asumen relaciones simbólicas en la medida que ellos participan, voluntariamente o involuntariamente, de un conjunto de representaciones sobre el mundo, la naturaleza y el orden social. “El nivel ideológico establece así una relación hermenéutica entre los individuos, en tanto que las representaciones a las que adhieren, sirven para otorgar sentido a todas sus prácticas económicas, políticas y sociales”. (Lechner, 2002)

Las ideologías, entonces, cumplen la función de ser concepciones de mundo, que penetran en la vida práctica de los hombres y son capaces de inspirar y de animar su praxis social. Suministran a los hombres el horizonte simbólico para comprender el mundo y da las reglas de conducta moral para guiar sus prácticas, A través de ellas los hombres toman conciencia de sus conflictos vitales y luchan por resolverlos.

Según Castro-Gómez, siguiendo a Althusser, lo que caracterizaría a las ideologías es que son estructuras asimiladas de una manera inconsciente por los hombres y reproducidas constantemente por ellos en su práctica cotidiana. Por ende, tienen una función practico-social, se entienden como posibilitadoras de sentido, que aseguran el lazo social. Sin embargo, este lazo social es predeterminado en posiciones ya establecidas para los individuos.

Es decir, actúan como mecanismos legitimadores de la dominación y son fundamentales al momento de construir comunidades interpretativas. Así, la función epistemológica de la ideología, al menos como era entendida por Marx transforma en una función política, con lo cual son útiles para una teoría crítica de lo social. Los hombres no conocen su ideología, la viven, y se constituye como condición de posibilidad de toda acción práctica.

Las ideologías no entregan a los individuos conocimientos reales o falsos sobre el mundo, sino que nos dice como posicionarnos frente al mundo. Por ello, las ideologías no producen conocimientos sino solo saberes. Para Castro-Gómez, las ideologías son el terreno de la lucha por el control de los significados, poseen una voluntad de verdad, ya que fungen como sistemas de creencias que sirven para imputar sentido al mundo.

Para el autor, esta forma de comprender la ideología tiene cuatro consecuencias importantes, que es imprescindible enunciar:

- 1) La ideología deja de reflejar los intereses de una clase, sino que su ascendencia es un proceso contingente de lucha por el poder de imputar sentido. La ideología es el campo de lucha por la conquista de la hegemonía en el terreno de las representaciones simbólicas, por ende, en la cultura.
- 2) No es posible establecer una contraposición epistemológica entre ciencia e ideología, entre conocimiento verdadero y falso. La ciencia procede también mediante la imputación de sentido. La verdad en la ciencia se define en el

terreno de las políticas del conocimiento. El sentido que se imputa a la realidad no compete solo a una visión interna del que hacer científico, sino que intervienen criterios de orden moral, económico y político. La ciencia es a su vez un campo de lucha por la hegemonía, por ende en su interior contiene ideología.

- 3) La crítica de la ideología se hace siempre desde un sistema de creencias diferente, que no es ni más ni menos verdadero que el criticado, sino más o menos fuerte. Su fuerza o debilidad viene dada por la conquista de posiciones de poder en el terreno de la política.
- 4) El intelectual ya no es un experto, que posee la luz de la verdad, sino más bien son determinadas políticas de verdad las encargadas de deslegitimar el conocimiento popular y de investir a los “expertos” con la prerrogativa de ser los únicos interpretes autorizados de la verdad en lo social.

En lo que compete a la relación entre estudios culturales en latinoamericana e ideología, podemos señalar que estos no están fuera de la ideología, es decir, no están fuera de la batalla por la hegemonía en el campo sociocultural. Estos estudios expresan una voluntad de intervención activa en la lucha contra de dominación social y la subordinación cultural y política de los excluidos.

De esta manera, siguiendo a Jameson, debemos afirmar que los estudios culturales no pueden ser otra cosa sino partidistas, porque toda posición frente a la cultura es necesariamente una toma de posición política frente a la naturaleza y los efectos del capitalismo transnacional actual. De esta manera se remarca la politización de los estudios culturales, su posición como una teoría cultural, social y política crítica, alejada de la teoría neutral en lo valórico de la teoría tradicional.

Para poder realizar esta labor crítica es necesario rearmarse conceptualmente, y replanteándonos en concepto de ideología, podemos desarrollar una crítica política del metarrelato cínico de la naturalización de lo social desde una posición académica o científica, como es la universitaria.

2.4 CRÍTICA IDEOLÓGICA Y COMPROMISO POLÍTICO

En el apartado anterior señalamos como el concepto de ideología puede apoyar una crítica ideológica de la naturalización de la sociedad neoliberal mass mediática, como puede apoyar el compromiso político de los estudios culturales frente a las relaciones de dominación instauradas y naturalizadas en las sociedad de mercado transnacional.

Sin embargo, aunque hemos realizado un giro metodológico sobre el concepto de ideología apoyándonos en Althusser, todavía falta por implementar ese giro en la práctica cotidiana del que hacer sociológico o en palabras de Bourdieu, como asimilar en el trabajo académico una doxa que se sustente en una crítica ideológica. Pero más allá, ¿Cómo traspasar el muro académico para realizar una práctica extraacadémica, más popular, más cercana a los excluidos, comprometida social y políticamente?

Esta última pregunta nos sitúa en el lugar incómodo de “pensar y hacer” una ciencia crítica, diferente de la tradicional. Incómodo por que es un desafío luchar contra toda la fuerza que tiene en uno mismo los muchos años de recibir la influencia de los dispositivos ideológicos del orden social hegemónico.

Pero antes, es necesario responder a nuestra primera cuestión, a saber, como establecer la crítica como doxa académica, ya que hasta el momento ha sido marginada en el quehacer académico tradicional por posiciones más cercanas a la doxa de la neutralidad valorativa. Esto es reconocer que el trabajo académico bajo ninguna situación es neutral y siempre tiene repercusiones en lo social.

Por ello, es fundamental el reconocimiento de la crítica ideológica al interior de la construcción del conocimiento científico social, de su uso académico y de sus formas de transmisión para analizar los alcances aplicables del conocimiento social. Para analizar las influencias de lo académico en lo social, nosotros adoptamos una posición crítica del trabajo académico, sin entenderla como la revalorización de cierta

estética o vida intelectual elitista, a lo Adorno o a lo Sarlo, sino mas bien adoptando el paradigma de los estudios culturales seguidos y desarrollados por Stuart Hall. Una de las formas de hacer relevante esta posición crítica, que se ocupe del problema de los efectos del conocimiento social aplicable en la realidad social, es insertando en los debates los problemas éticos y políticos que conlleva desarrollar conocimiento desde la académica. (Bordieu 2003)

Entre otras palabras, no es solo la inserción de la crítica en espacios académicos, sino más bien su transformación en doxa, en posición legitimada y naturalizada en el trabajo intelectual. Entre otras palabras, la institucionalización de este tipo de trabajo crítico.

Sin embargo, la “institucionalización” trae aparejado una serie de riesgos, que los estudios culturales angloamericanos ya han sufrido, como es perder su origen crítico, alejarse de lo popular, transformarse en ciencia tradicional, abandonar una crítica a la economía política de la cultura, perder cualquier rasgo crítico tanto cultural, como político y social o lo que es peor, transformarse en la forma contemporánea de naturalización del orden social actual en el espacio académico, que desborda este espacio para ingresar en lo cotidiano.

Frente a esto, una de las salidas propuestas es adoptar una posición de frontera en la producción de conocimiento social aplicable; es decir, desarrollar además de la práctica académica una práctica extracadémica de generación de conocimiento social relevante, con un mercado vuelco político. De esta manera, para responder a la segunda preocupación planteada en el párrafo anterior, rescatemos una suerte de prácticas realizadas por intelectuales latinoamericanos con un fuerte compromiso político con los subordinados de la sociedad.

Las propuestas de Orlando Fals Borda o de Paulo Freire, entre otros intelectuales latinoamericanos, sustentan la posibilidad de hacer viable la crítica ideológica de la naturalización actual. Pero más allá de desarrollar una política de representación de los excluidos o de reconocimiento, como son varias de las tendencias originadas en

espacios metropolitanos del conocimiento, de lo que se trata es de laborar propuestas tanto de generación de conocimiento, como de acción e intervención en la sociedad que no se preocupen por hablar desde o hablar por los excluidos, sino mas bien hablar con los excluidos, hablar desde ellos, pero con ellos y no para ellos pero sin ellos.

Nos referimos al abandono del exclusivo campo académico, mediante prácticas transversales del quehacer social. Por tal razón que el apoyo metodológico requerido, según nosotros al viraje teórico sustentado en una crítica ideológica, es la investigación acción participativa, al menos como fue pensada y trabajada por Fals Borda. Esto es, reconociendo los compromisos éticos y políticos que asume ese tipo de trabajo desde una posición de “científico” social.

Como podemos percatarnos, esto es mas radical para nosotros que los debates (en la mayoría de las vertientes) por la política de representación de los excluidos desde la académica, al menos en los alcances políticos de los conocimientos producidos en la académica y su aplicación social. Esta toma de posición metodológica, pero a la vez epistemológica y fundamentalmente ética, se complementa perfectamente con la crítica ideológica de la naturalización de la sociedad en un contexto postideológico. Dicho de otra forma, el hacer explícitos nuestros posicionamientos políticos, nuestros objetivos y nuestros compromisos con los excluidos, es reafirmar una posición crítica, que consideramos esta mejor representada por los llamados estudios culturales, al menos en el sentido en que los desarrolla Stuart Hall.

A) LOS ESTUDIOS CULTURALES Y EL CONCEPTO DE IDEOLOGÍA

Desde hace meses, cuando algunas personas se enteran de que estoy leyendo de nuevo a Louis Althusser y de que me gusta lo que leo, he venido escuchando comentarios que oscilan entre la perplejidad y el desasosiego. ¿Althusser? – ¡Sauve qui peut!, sálvese quien pueda. Pocos filósofos han tenido el “honor” de ganar tantos

enemigos con su obra como Louis Althusser. Los casos pueden contarse con los dedos de una mano: Maquiavelo, Spinoza, Marx, es decir, aquellos justamente a quienes el mismo Althusser recurrió una y otra vez durante su carrera.

¿Para que leer un autor identificado con la macula de un pasado político que muchos no quisieran no tener que recordar? ¿Qué tiene que decirnos hoy día un filósofo hipersensible, admirador de Lenin, militante incondicional del partido comunista, homosexual, que buscaba ansiosamente una entrevista con el Papa y que terminó estrangulando a su mujer en un ataque de locura? ¿No tendrá, más bien, algo de necrofílico este interés por resucitar a un “perro muerto”, sobre todo cuando este perro tiene un inconfundible color rojo?

Ciertamente no son sus concepciones teóricas a la ortodoxia del partido, ni su convencimiento en la cientificidad del marxismo, ni tampoco sus repetidas y paradójicas “autocríticas” lo que me interesa rescatar de Althusser. Más interesante resulta examinar su figura en el contexto de las relaciones Nietzsche-Freud-Marx durante los años cincuenta y sesenta en Francia, con el objeto de profundizar en su crítica al humanismo y a las ciencias humanas.

Lo que quisiera resaltar es la asimilación del legado de Althusser por los Estudios Culturales británicos, pero no para mirarla como una simple curiosidad histórica, sino por que estoy convencido de que ese legado puede servirnos todavía para repensar lo que significan los Estudios Culturales a comienzos de siglo en un país como Colombia.

Partiré del hecho de que mucho de lo que hoy se publica o se escribe bajo la rubrica de “estudios culturales parece ignorar que, en tiempos de globalización, su objeto de estudio, la cultura, se ha convertido en un bien de consumo gobernado por los imperativos del mercado. Esto quiere decir que sin una consideración seria de los vínculos entre la cultura y la economía política, los estudios culturales corren el peligro de ser estudios de nada, o mejor dicho, de perder de vista su objeto.

Si los estudios culturales quieren ser, como pretenden, un paradigma innovador en el área de las ciencias sociales y las humanidades, entonces deben reconocer que la cultura se halla vinculada a un aparato de producción y distribución que, ya desde Marx, recibe un nombre propio: el capitalismo.

Quisiera defender la tesis de que la tarea más urgente de los estudios culturales es plantear los lineamientos para una crítica de la economía política de la cultura, tarea para lo cual no se halla inerte. A su disposición se encuentra toda una tradición de pensamiento crítico elaborada durante el siglo pasado, a la cual la obra de Althusser contribuyó de manera significativa. Obviamente, esta tradición deberá ser repensada y reelaborada según las nuevas necesidades de la sociedad contemporánea.

2.5 LOS ESTUDIOS CULTURALES ANTES Y DESPUÉS DE ALTHUSSER

Plantear la importancia del pensamiento de Althusser para los estudios culturales no es ninguna novedad. De hecho, la historia del proyecto de los estudios culturales en Birmingham puede dividirse en dos épocas bien definidas: antes y después de su relación con Althusser.

Durante la década de los sesenta la relación de los padres fundadores de los estudios culturales con el marxismo fue ambigua, pero sirvió para establecer algunas de las líneas metodológicas que señalarían el rumbo del proyecto. Richard Hoggart, primer director del famoso Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de la universidad de Birmingham entre 1964 y 1968, jamás tuvo una relación directa con el marxismo.

Su interés por el socialismo no venía marcada por una agenda ideológica específica, sino por la simpatía vital que como hijo de una familia de clase trabajadora en la ciudad de Leeds, tuvo siempre por la situación de los obreros.

En su libro *The Uses of Literacy* (1958), Hoggart describe la vida de la clase obrera en el periodo anterior a la segunda guerra mundial y la compara con la cultura de masas vigente en la Inglaterra de la posguerra. El tono de esta comparación es claramente nostálgico: la industria cultural ha “colonizado el mundo de la vida” de las clases populares inglesas y desarticulado su carácter orgánico. El cine, la televisión y las revistas de entretenimiento han desarraigado a los obreros de su propia cultura, exponiéndolos a la perversa influencia de la sociedad de consumo.

A diferencia de Hoggart, Raymond Williams si estuvo influenciado por el marxismo durante sus años de formación e incluso fue miembro del Partido Comunista durante un breve tiempo. Pero su posición frente al marxismo estuvo marcada por el distanciamiento crítico.

Williams opina que el marxismo trabaja con un concepto doblemente reducido de cultura: de un lado, la convierte en un reflejo distorsionado de la infraestructura económica; del otro, la limita a las manifestaciones de la cultura letrada: arte, filosofía, literatura. La “cultura” por la que Williams se interesa no es la de los productos simbólicos de las elites, sino la de la “experiencia vivida” por las clases trabajadoras inglesas en el seno de las grandes ciudades industriales.

Williams entiende la cultura como expresión “orgánica” de formas de vida y valores compartidos que no pueden ser reducidas a ser epifenómeno de las relaciones económicas. Los estudios culturales deben concentrarse en el análisis de las culturas populares urbanas, descubriendo cual es la “sensibilidad particular” que atraviesa todas sus estructuras sociales.

Edward Thompson, por su parte, también fue miembro del partido comunista y compartió con Williams su rechazo al determinismo económico y a toda visión “superestructuralista” de la cultura. Como Hoggart y Williams, insistió en la importancia de estudiar las formas culturales “vivas”, ancladas en la experiencia subjetiva de las clases populares inglesas, que compiten ferozmente con la cultura capitalista de masas y le ponen resistencia. Thompson se muestra partidario de un

socialismo humanista, al estilo de Sartre, que pueda garantizar a las clases populares la capacidad de ser sujetos de su propia vida.

Si tomamos estas tres posiciones juntas veremos que los padres fundadores de los estudios culturales trabajaban todavía con un concepto humanista y tradicional de cultura. Utilizan el término “cultura” para referirse a la existencia de un “espíritu popular”, de carácter orgánico, vinculado con la experiencia de las clases trabajadoras inglesas, y que es necesario potenciar para que ofrezca resistencia a los embates de la naciente cultura de masas.

Como Horkheimer y Adorno, consideran la cultura de masas como un producto mecánico y artificial, vinculado con los intereses expansivos del capitalismo, pero, a diferencia de estos, advierten que la industria cultural no ha logrado “cosificar” todavía por completo la consciencia de los trabajadores. Aun es tiempo de vindicar los elementos orgánicos y emancipatorios de la cultura popular, y esta es, precisamente, la tarea política de los estudios culturales.

Sin embargo, hacia finales de los años sesenta el proyecto original de los estudios culturales empieza a experimentar un cambio de orientación política y metodológica. El movimiento estudiantil del 68 y la creciente importancia de la cultura visual en el imaginario popular hacia necesaria una revisión de los presupuestos teóricos establecidos por Hoggart, Williams y Thompson. Esta fue justamente la labor emprendida por Stuart Hall, quien asumió la dirección del Centro en 1972. Como hijo de trabajadores emigrantes Jamaíquinos, Hall ya no podía mirar con nostalgia hacia el pasado de una Inglaterra impoluta frente al impacto de la massmediatización.

Su preocupación no era “recuperar” valores culturales del pasado, si no entender el presente en sus propios términos con el fin de articular una crítica de sus patologías. Por eso, la irrupción de la sociedad de consumo y la incidencia de los medios de comunicación en el imaginario colectivo, que Hoggart, Williams y Thompson percibían todavía como amenazas contra los valores de la cultura popular, es tomada por Hall como punta de partida de los estudios culturales.

Su contribución radica en haber mostrado la necesidad de plantear un diálogo creativo con la teoría social más avanzada de su tiempo: el estructuralismo. Con Hall entramos, pues, en la etapa propiamente althusseriana de los estudios culturales.

En efecto, con la llegada de Stuart Hall a la dirección del centro podemos hablar de un “cambio de paradigma” en la orientación de los estudios culturales: del paradigma humanista, inspirado en los estudios literarios al paradigma estructuralista inspirado en el psicoanálisis y la teoría social marxista. Esta contraposición podríamos conceptualizarla de la siguiente forma.

Mientras que en el paradigma humanista la cultura es vista como anclada en la subjetividad de los actores sociales, en su “experiencia vivida” como decía Raymond Williams en el paradigma estructuralista la cultura es un producto anclado en “aparatos” institucionales y que posee, por tanto, una materialidad específica. El punto de arranque de los estudios culturales ya no son los valores, las expectativas y los comportamientos de los obreros o de cualquier sujeto social en particular, si no los dispositivos a partir de los cuales los “bienes simbólicos” (la cultura) son producidos y ofrecidos al público como mercancía. El análisis de la cultura se convierte de este modo en una crítica del capitalismo.

Ahora bien, no cabe duda que en este cambio de paradigma la influencia teóricamente la más relevante fue la del filósofo francés Louis Althusser. El interés de Hall por Althusser se debió sobre todo a su forma de abordar el problema de la ideología. De hecho, “ideología” se convirtió en la categoría más importante de los estudios culturales en los años setenta, lo cual permitió a Hall y sus colaboradores entender la cultura como un dispositivo que promueve la dominación o la resistencia.

Los estudios culturales empiezan a ver la sociedad como una red de antagonismo en la que instituciones como el estado, la familia, la escuela y los medios de comunicación juegan como mecanismos de control disciplinario sobre los individuos... Los productos simbólicos son entonces un “campo de batalla” en el que diferentes grupos sociales disputan la hegemonía sobre los significados...

Sin embargo, con la popularización de los estudios culturales en los Estados Unidos durante la década de los ochenta podemos hablar del fin de la “edad heroica” y el comienzo de una tercera etapa, mas “light” y celebratoria, marcada por su creciente distanciamiento de la teoría crítica marxista. Me aventuraría a decir que la gran aceptación curricular que han tenido los estudios culturales en universidades norteamericanas de elite, así como su correspondiente éxito editorial, corren paralelos a este proceso de “limpieza” de sus elementos marxista.

Esta tercera etapa (post-althuseriana) esta marcada por la influencia que empiezan a tener filósofos como Baudrillard, Lyotard y Derrida y, muy a pesar de estos autores, por un retorno insospechado del humanismo metodológico.

En efecto, la influencia que tuvieron algunas corrientes de la filosofía posmoderna en los estudios culturales contribuyo a marginalizar el concepto de ideología y concomitantemente, a posibilitar el divorcio que hoy se observa entre los estudios culturales y la economía política. Lyotard, por ejemplo, desconfía de todas las teorías que, como el marxismo, pretenden disponer de un criterio de verdad que les permita saber cuales son las contradicciones de la sociedad y como resolverlas. En este contexto, la crítica de las ideologías pertenecería al orden de los metarelatos y compartía con ellos su carácter totalitario.

En vista de la complejidad de las sociedades contemporáneas, ya no resulta posible hablar de un criterio único de verdad que sirva para todos los jugadores, sino de una multitud de juegos de lenguaje que definen inmanentemente sus propias reglas y que, en muchos casos, resultan inconmensurables.

Solo a través del ejercicio de un poder autoritario seria posible decretar, como lo hace Althusser, que es ciencia y que es ideología. Para Lyotard, la ciencia es tan solo un juego más en la multiplicidad de juegos de lenguaje, o, dicho de otra manera, una “ideología” tan válida como cualquier otra.

Baudrillard, por su parte, argumenta que la sociedad de consumo marca el paso hacia una nueva fase del capitalismo, en la que el valor signo- y ya no el valor de cambio y mucho menos el valor de uso-regula la producción de mercancías. En este sentido, la crítica marxista de la ideología pierde toda su fuerza explicativa de la social, puesto que ya no existe ninguna realidad última que develar.

La sociedad entera se ha convertido en un simulacro escenificado por los media; en un intercambio regulado de signos donde no resulta posible distinguir la ficción de la realidad. Si toda la realidad social es un sistema de signos, entonces no es posible ya “salir” de la ideología a través de la ciencia, como planteaba Althusser.

La ciencia ya no conoce realidades, sino interpretaciones mediadas por los códigos vigentes en la sociedad. La ciencia misma es para Baudrillard un simulacro, como también lo son todos los sistemas de creencias que usualmente denominados “ideología”. Así las cosas, la ideología, entendida como simulacro, es un a priori de la vida en la sociedad contemporánea y, como tal, resulta irrebasable.

La celebración posmoderna de la diferencia y el rechazo de los metarelatos totalizantes provocaran de este modo un resecamiento de la noción de ideología en el ámbito de los estudios culturales. La consecuencia más inmediata de esto es que la cultura deja de ser vista como un espacio de lucha por el control de los significados para ser considerado como “objeto” de estudio, casi de una forma positivista.

La vinculación que Hall había establecido entre cultura y economía política empieza a desvanecerse y los estudios culturales se convierten en un ejercicio teórico y apolítico; en estudios sobre la cultura. Douglas Kellner efectos “democratizadores” de la sociedad de consumo. En esta nueva orientación culturalista y acrítica quisiera destacar las siguientes características:

a) Los estudios culturales pretenden convertirse en una ciencia social rigurosa, tal como la entendían Weber y Durkheim. El analista cultural, como el científico

social, debe poner entre paréntesis sus valoraciones personales y describir el objeto de estudio-la cultura-tal como “es”. En una palabra: los estudios culturales deben ser moralmente neutros. Utilizando la terminología de Horkheimer diríamos: los estudios culturales dejan de ser “teoría crítica” para convertirse en “teoría tradicional” de la cultura (Castro-Gómez, 2000)

- b) La industria cultural es vista como una función necesaria e indispensable en el seno de una sociedad compleja, sometida a procesos intensos de racionalización. Los productos de la industria cultural son una especie de sustitutos de la región y los mitos, que satisfacen “necesidades básicas” de la población. Por esta razón el analista cultural no debería dejarse guiar por sus preferencias personales en materia de música rock, “enlatados” o telenovelas, por ejemplo, sino que debe contemplar todos los productos simbólicos como igualmente válidos y funcionales.
- c) La cultura visual es vista como una fuente de “entretenimiento”, que libera a la gente del inevitable “stress” que representa el trabajo en una sociedad compleja. El analista debe entonces contemplar el consumo cultural como algo perteneciente a la “esfera privada” de los actores sociales.
- d) Desde el punto de vista del analista cultural, entendido como ciencia social rigurosa, no existen criterios para evaluar cuales productos culturales son buenos o malos, mejores o peores, ideológicos o emancipadores. El único criterio evaluativo es la maximización de la funcionalidad. Por eso las industrias culturales no deben ser miradas teniendo en cuenta sus “códigos ocultos”, como pretende la crítica de la ideología, si no tan solo examinando la calidad de su gestión. Lo que importa es mirar las dinámicas internas de producción, presentación y distribución de los bienes simbólicos, con el fin de aumentar su eficiencia y competitividad en el mercado.

Por supuesto, no estoy diciendo que todos los practicantes de los estudios culturales en los Estados Unidos han tomado este rumbo. Basta recordar nombres como Jameson, Spivak, Ahmad; Zizek, Kellner, Mignolo y otros muchos para probar lo contrario. Lo quiero decir es que el abandono de la categoría de ideología por parte

de algunos teóricos de la cultura ha contribuido a debilitar el potencial crítico y político que tenían los estudios culturales en lo que aquí he denominado su “edad heroica”.

Mucho de lo que hoy se produce y se publica en los Estados Unidos bajo la rubrica de “estudios culturales” posee un carácter facilista y acrítico, destinado, como las hamburguesas y los perros calientes, al consumo rápido de “administradores culturales” o de estudios que deben absolver materias obligatorias en sus currículos de lenguas. Incluso en Colombia, los estudios culturales tienden a confundirse en algunos sectores académicos con el problema de la “gestión cultural” o con su vinculación a las “políticas culturales” del Estado.

En vista de todo lo anterior nos enfrentamos entonces a dos cuestiones: ¿Por qué se hace necesario reintroducir en los estudios culturales los vínculos con la economía política? Y, en caso de mostrarse tal necesidad, ¿Cómo hacerlo? Para responder a la primera pregunta, quisiera partir del siguiente diagnóstico: en tiempos del capitalismo tardío, la “cultura”- es decir, el mercado de bienes simbólicos- se ha convertido en la columna fundamental para la reproducción del capital.

Esto significa que el trabajo reviste ahora la forma en que individuos o grupos generan información capaz de movilizar a otros individuos o grupos. La producción, transformación y circulación de información son el objeto de la mayor parte de las tecnologías importantes que se introducen en la economía. Dicho en otras palabras. La creación de riqueza ya no se basa tanto en la explotación de recursos naturales ni en la producción de bienes industriales de consumo, como pensaba Marx, cuanto en la producción de bienes simbólicos llevados al mercado en forma de imágenes y “conocimientos”.

Este diagnóstico tiene varias implicaciones para los estudios culturales. La más importante de ella es, quizás, la imposibilidad de desvincular el análisis cultural de la crítica de la economía política, pero ya no en la forma “clásica” mostrada por Marx.

Si el capitalismo tardío está convirtiendo al mundo en una “villa global” basada en la producción de bienes simbólicos, las premisas del trabajo industrial, la lucha de clases y el carácter superestructural de la cultura ya no pueden seguir funcionando como elementos inamovibles de la teoría crítica. Que la cultura se haya convertido en fuerza productiva significa que la nueva formación global ya no obedece a lo que Marx creía que eran las leyes del capitalismo clásico, esto es, la primacía de la producción industrial y la omnipresencia de la lucha de clases.

Hoy en día, es imposible elaborar una teoría de la denominación si se toma en cuenta solo el punto de vista de la actividad laboral en las fábricas o del sujeto que actúa sobre la materia para producir objetos industriales. Los estudios culturales deberían ser capaces de mostrar que la cultura, mirada todavía por Marx como un “efecto de superficie”, se halla imbricada en prácticas materiales que tienen como característica primaria la consolidación del dominio de unos grupos sobre otros.

En opinión de Althusser, ni Marx, ni Engels, ni Lenin elaboraron jamás una teoría general de la ideología, sino que se limitaron a esbozar fragmentariamente unos principios teóricos que es necesario sistematizar y desarrollar. Marx definió la ideología como un “sistema de representaciones” que acompaña y legitima el dominio político de una clase social sobre otras.

Pero Althusser piensa que se hace necesario completar la obra iniciada por Marx a través de una agenda de trabajo que incluye dos puntos: en primer lugar, se hace necesario examinar la función estructural de ese sistema de representaciones en el conjunto de la sociedad; y en segundo lugar, se debe estudiar la relación de las ideologías con el conocimiento.

Althusser afirma que toda formación social puede ser analíticamente dividida en tres niveles articulados orgánicamente entre sí: el nivel económico, el político y el ideológico. Cada uno de estos niveles es visto como una estructura dotada de materialidad concreta, independiente de la subjetividad de los individuos que participan en ella y de sus configuraciones históricas.

Estos tres niveles de los que habla Althusser no son “reales” por que su estatuto no es ontológico sino teórico; tienen el carácter de “construcciones teóricas” que sirvan para conceptualizar, a nivel abstracto, los diferentes tipos de relación que entablan los individuos en todas las sociedades históricas.

Así, mientras en el nivel económico los individuos son parte de una estructura que les coloca en relaciones de producción, en el nivel político participan de una estructura que les pone en relaciones de clase. En el nivel ideológico, en cambio, los individuos entablan una relación simbólica en la medida en que participan, voluntaria o involuntariamente, de un conjunto de representaciones sobre el mundo, la naturaleza y el orden social. El nivel ideológico establece así una relación hermenéutica entre los individuos, en tanto que las representaciones a las que estos se adhieren sirven para otorgar sentido a todas sus prácticas económicas, políticas y sociales.

Las ideologías cumplen entonces la función de ser “concepciones del mundo” (Weltanschauungen) que penetran en la vida práctica de los hombres y son capaces de animar e inspirar la praxis social. Desde este punto de vista, las ideologías suministran a los hombres un horizonte simbólico para comprender el mundo y una regla de conducta moral para guiar sus prácticas. A través de ellas, los hombres toman conciencia de sus conflictos vitales y luchan por resolverlos.

Lo que caracteriza a las ideologías, atendiendo a su función práctica, es que son estructuras asimiladas de una manera inconsciente por los hombres y reproducidas constantemente en la praxis cotidiana.

Se puede decir entonces que las ideologías no tienen una función cognoscitiva (como la ciencia) sino una función práctica social, y en este sentido son irremplazables. “Las sociedades humanas”- escribe Althusser- “secretan la ideología como el elemento y la atmósfera indispensable a su respiración, a su vida histórica”. (Paredes, 2006)

En este punto se plantea el problema de la relación que guarda la teoría de las ideologías desarrollada por Althusser con la noción de ideología presente en los escritos de Marx. Como se sabe, el concepto de ideología posee en Marx un sentido fundamentalmente peyorativo. La ideología es equiparada por Marx con la “falsa conciencia”, es decir, con la imagen distorsionada que un grupo social en particular se hace de la realidad en un momento histórico determinado.

Polemizando con la filosofía clásica alemana, Marx afirma que su deformación radica en tomar los contenidos de conciencia como si se tratara de entidades autónomas, punto de partida y fin último de la realidad. La “ideología alemana”- y en particular la filosofía de Hegel- genera una visión invertida del mundo: confunde las ideas con los hechos sociales, sin encontrar la esencia de los mismos.

Las ideologías son, entonces, fantasmas cerebrales, ilusiones apócalas, visiones quiméricas del mundo que ocultaban a la conciencia de los hombres la causa verdadera de su miseria terrenal. En Marx tendríamos entonces una teoría de la deformación ideológica, más no una teoría general de las ideologías, que es la que se propone desarrollar Althusser.

En efecto, Althusser elabora una teoría general- es decir “ampliada”- de las ideologías en donde estas no aparecen simplemente como deformadores si no como posibilitadores de sentido. Ciertamente las ideologías se definen por su capacidad de asegurar la ligazón de los hombres entre si (el “lazo social”), pero la función de este lazo es mantener a los individuos “fijados” en los roles sociales que el sistema ha definido previamente para ellos.

Lo cual significa que las ideologías son mecanismos legitimadores de la denominación y que por tanto no pueden, a partir de si mismas, generar ningún tipo de verdad. Pero esto no requiere decir que el papel de la ciencia sea reemplazar a la ideología, como pretendía el marxismo ortodoxo. No se trata de que algo “falso” (la ideología) sea sustituida por algo “verdadero” (la ciencia), de tal modo que el

conocimiento científico se convierta en garante de la desideologización de la conciencia y de la inevitabilidad de la revolución.

Para Althusser, en el terreno de la ideología la verdad y la falsedad no juegan ningún papel, puesto que su función práctica no es generar verdades, sino “efectos de verdad”. Las “ilusiones” y las “quimeras” que según Marx produce la ideología no pueden ser “falsificadas” por la ciencia, sencillamente por que la ideologías no es asimilable al “error” ni al “engaño”, en la ideología, los hombres no expresan su relación real con el mundo, sino la voluntad de relacionarse con el mundo de una manera determinada. Las ideologías son, en última instancia, voluntad de poder.

En contra de la visión según la cual, las ideologías son fenómenos de conciencia (falsa o verdadera), Althusser afirma que se trata de una estructura inconsciente. Las imágenes, los conceptos y las representaciones que se imponen a los hombres conforman un “sistema de creencias” que no pasa hombres no “conocen” su ideología sino que la “viven”. Esta, por decirlo así, permanece siempre a sus espaldas (como la Lebenswelt de Husserl) y se constituye en la condición de posibilidad de toda acción práctica. Las ideologías son “objetos culturales” que actúan realmente sobre los hombres mediante un proceso que se les escapa. (Paredes, 2006)

En efecto, las ideologías son capaces de dotar a los hombres de normas, principios y formas de conducta, pero no de conocimientos sobre la realidad. La ideología no nos dice que son las cosas sino como posicionarnos frente a ellas y, desde este punto de vista, no proporciona “conocimientos” sino únicamente “saberes”. Ahora bien, lo que caracteriza a un “saber” es que plantea problemas cuya solución se encuentra producida por instancias exteriores al mismo. La respuesta a sus preguntas viene ya codificada de antemano por intereses de tipo moral, religioso, político o económico. Así las cosas, un saber no produce conocimientos sobre el mundo sino tan solo “efectos de conocimiento”.

Sintetizando lo dicho podríamos afirmar que para el último Althusser, las ideologías no son el espacio donde se establece el juego del error y la verdad, sino el terreno de la lucha por el control de los significados. Si tomamos en cuenta esto, veremos que la teoría de las ideologías desarrollada por Althusser no es afectada directamente por las críticas de Lyotard, Foucault y Baudrillard. Lo que estos filósofos critican es la tesis de la deformación de la conciencia, mientras que, como queda dicho, Althusser no utiliza una noción “negativa” sino “agonística” de ideología. Quisiera enfatizar la diferencia entre estos dos términos.

“El concepto de ideología, entendido en sentido negativo, presupone una “realidad real” que imprime indefectiblemente su sello en la conciencia. Si entre el individuo y la realidad no mediaran las relaciones sociales, lo único que habría que hacer sería “mirar” al mundo para descubrir su verdad intrínseca.” (Sociología. 1994)

Pero como nuestra mirada se encuentra perturbada por intereses de clase, la verdad del mundo social queda muchas veces oculta a la conciencia. En esta situación, se hace necesario recurrir a un conocimiento especializado – la ciencia – que sea capaz de separar la verdad y el error, para mostrarnos aquello que no podemos ver por causa de nuestra inmersión en las contradicciones sociales.

El cientista social juega entonces la función del hermeneuta: parte de un texto superficial que considera “sintomático” de una realidad más profunda, que se revela como su verdad última. Este es el modelo de crítica de la ideología desarrollado por Marx y por el mismo Althusser durante los años cincuenta y sesenta.

Pero en los setentas Althusser se aparta de esta noción “negativa” y de este modelo de “crítica” para adoptar lo que hemos llamado una noción “agonística” de ideología. Aquí las ideologías son vistas como un “sistema de creencias” que no tienen necesariamente una adscripción de clase y que sirven para imputar “sentido” al mundo y a nuestra praxis en el mundo.

Nótese que en este caso las ideologías no son síntomas de una verdad mas profunda, puesto que aquello que los actores sociales tienen por “verdadero” es un asunto de simple y llana imputación o voluntad de verdad. Este desplazamiento teórico tiene por lo menos cuatro consecuencias importantes, que describiré brevemente:

- a) Se rompe con la visión de Marx según la cual, las ideas dominantes expresan posiciones fijas de clase al interior de la estructura social. Lo que se destaca ahora es el hecho de que una ideología no se hace dominante por el simple hecho de “reflejar” los intereses de una clase, sino que su ascendencia es un proceso contingente de lucha por el poder de imputar sentido. En otras palabras, y como también lo diría Gramsci, para Althusser la ideología es el campo de lucha por la conquista de la hegemonía en el terreno de las representaciones simbólicas – es decir, de la cultura.
- b) No se puede establecer una contraposición entre la ciencia y la ideología puesto que, en si misma, la ciencia es una estructura discursiva que procede mediante la imputación de sentido. Es decir que el problema de la “verdad científica” se define, en últimas, en el terreno de las políticas del conocimiento.

Que tipo de sentido se imputa a la realidad no es algo que dependa exclusivamente de criterios intracientíficos, sino que en ello intervienen criterios de orden moral, económico y político. También la ciencia, en tanto que socialmente preformada, se encuentra preñada de ideología y es objeto de la lucha por la hegemonía.

- c) La crítica de la ideología no utiliza en código binario verdad–error, puesto que una visión del mundo solo puede ser interpelada desde otra visión del mundo. Es decir que la crítica se hace siempre desde un “sistema de creencias” diferente, que no es mas o menos verdadero que el que se critica, sino mas o menos fuerte. La

fortaleza o la debilidad de este sistema de creencias viene dada por la conquista de posiciones de poder en el terreno de la política.

- d) El intelectual deja de ser visto como el “experto” que, en virtud de la autoridad de su saber, posee algo que el pueblo llano jamás ha poseído: la llave del acceso a la verdad. El problema no es que las masas se encuentren desposeídas de conocimientos que les permitan interpretar su propia praxis, sino que han sido determinadas políticas de la verdad las encargadas de deslegitimar ese conocimiento y de investir a los “expertos” con la prerrogativa de ser los únicos interpretes autorizados de la verdad social.

Si tuviéramos que sintetizar estos cuatro puntos en una sola fórmula que vincule lo dicho con el problema de los estudios culturales, diríamos lo siguiente: aquello que “estudian” los estudios culturales no es algo que se encuentre por fuera de la ideología, ni tampoco algo que pueda ser visto desde una posición desideologizada.

Los estudios culturales expresan, por el contrario, una voluntad de intervención activa en la lucha contra las prácticas sociales de dominación y subordinación, haciendo énfasis en el modo particular en que estas prácticas se manifiestan en el terreno de las representaciones simbólicas. Con Jameson podríamos decir, entonces, que los estudios culturales no pueden ser otra cosa sino partidistas, porque toda posición frente a la cultura es, necesariamente, una toma de posición política frente a la naturaleza y los efectos del capitalismo transnacional actual.

2.6 HEGEMONÍA AUDIOVISUAL Y APARATOS IDEOLÓGICOS

En los dos apartados anteriores ha defendido la tesis de que, en tiempos de globalización, los estudios culturales se enfrentan al desafío de retomar sus vínculos con la economía política. He procurado mostrar que para asumir este desafío, los estudios culturales deberían elaborar un concepto de ideología lo suficientemente

amplio como para servir de instrumento crítico de la denominación, pero que les permita, al mismo tiempo, escapar a las críticas realizadas por pensadores como Foucault, Lyotard y Baudrillard. Apelando a los últimos textos de Louis Althusser he querido descubrir allí una noción “agonística” de ideología que, a mi juicio, podría servir para cumplir esta tarea. En esta última sección mi argumento estará dirigido hacia el modo en que este concepto agonístico podría resultar útil para una lectura de los mensajes simbólicos que circulan por los medios.

Quisiera comenzar de nuevo con Althusser haciendo referencia a su famosa teoría de los aparatos ideológicos. Al igual que Marx Althusser piensa que las “ideas” y las “representaciones” mentales no tienen existencia espiritual sino material, en tanto que se encuentran ancladas en instituciones específicas que él denomina “aparatos”. Un aparato es una estructura que funciona con independencia de la “conciencia” de los individuos vinculados a ella, y que puede configurar la subjetividad de esos individuos. Althusser utiliza la palabra francesa *dispositif* para enfatizar el hecho de que las motivaciones ideológicas de los individuos se encuentran siempre ligadas a un conjunto anónimo de “reglas” materiales. (Sociología, 1994)

Este carácter simbiótico entre las normas materiales de un aparato y las motivaciones ideológicas de los sujetos es, precisamente, el que explica por qué razón los aparatos ideológicos no poseen un carácter represivo.

Althusser establece una diferencia clara entre los aparatos represivos y los no represivos, mostrando que los primeros crean perfiles de subjetividad a través de la coacción, mientras que los segundos no necesitan de la violencia coactiva. Aquí, los individuos han internalizado de tal manera las reglas anónimas del aparato, que ya no experimenta su sujeción a ellas como una intromisión en su vida privada.

En su texto “ideológica y aparatos ideológicos del estado” Althusser menciona ocho tipos de instituciones que, a diferencia de los aparatos represivos, no “sujeta” a los individuos a través de prácticas violentas sino a través de prácticas ideológicas:

- a) Aparatos religiosos (iglesias, instituciones religiosas)
- b) Aparatos educativos (escuelas, universidades)
- c) Aparatos familiares (el matrimonio, la sociedad familiar)
- d) Aparatos jurídicos (el derecho)
- e) Aparatos políticos (partidos e ideológicas políticas)
- f) Aparatos sindicales (asociaciones de obreros y trabajadores)}
- g) Aparatos de información (prensa, radio, cine, televisión)
- h) Aparatos culturales (literatura, bellas artes, deportes etc.)

Nos interesa en este momento analizar aquello que Althusser denomina los “aparatos de información”, por que, como ya se dijo, en el capitalismo tardío la cultura medial se ha convertido en el lugar de las batallas ideológicas por el control de los imaginarios sociales. Por su radio de alcance y por su formato visual, los medios contribuyen en gran manera a delinear nuevas formas de subjetividad, estilo, visión del mundo y comportamiento.

La cultura medial es el aparato ideológico dominante hoy en día, reemplazando a la cultura letrada en su capacidad para servir de árbitro del gusto, los valores y el pensamiento. La ventaja de la cultura medial sobre los otros aparatos ideológicos radica, precisamente en que sus dispositivos de sujeción son mucho menos coercitivos. Diríamos que por ellos no circula un poder que “vigila y castiga”, sino un poder que seduce. No estamos, por tanto, frente al poder disciplinario de la modernidad, criticado por Foucault, sino frente al poder libidinal de la globalización.

Aplicando lo dicho en el apartado anterior al tema de la cultura medial podríamos decir que, en tiempos de globalización, los medios son el terreno para el establecimiento del dominio de unos grupos sobre otros, pero también son, al mismo tiempo, el terreno apropiado para la resistencia contra ese dominio.

En una palabra, los medios son el lugar de lucha por la hegemonía cultural. Siendo los medios la principal fuente generadora de ideologías en la sociedad contemporánea, su control se constituye en una clave fundamental para la

consolidación del dominio político. Los medios producen y fortalecen “sistemas de creencias” a partir de los cuales unas cosas son visibles y otras no, unos comportamientos son inducidos y otros evitados, unas cosas son tenidas por naturales y verdaderas. Mientras que otras son reputadas de artificiales y mentirosas.

La pregunta que quisiera formular en este punto es la siguiente: ¿de que modo puede hacerse valer el concepto agonístico de ideología para reconstruir el puente entre los estudios culturales y la economía política, atendiendo al caso específico del análisis de los medios? Estoy convencido de que una ampliación del concepto de ideología, tal como ha sido sugerida por Althusser, podría resultar muy valiosa para entender como las imágenes, figuras y narrativas simbólicas que circulan por la televisión construyen representaciones que sirven para reforzar el dominio de unos grupos sobre otros.

Estas representaciones ideológicas no son, por su puesto, unitarias, como pensaba el primer Althusser. A través de los medios se construyen no solo las grandes ideologías económicas y políticas, sino también ideológicas de género, raza, sexualidad y posición social que no son necesariamente reducibles unas a otras. Con todo, si hay algo que estructuralmente las unifica en su vinculación al aparato de producción y, por tanto, el modo en que tales representaciones ideológicas se inscriben en la competencia de unos medios con otros por “seducir” a los consumidores.

Tomemos como ejemplo el modo en que los medios han servido como escenarios para la construcción ideológica de problemas tales como la corrupción y la guerra. El proceso 8000 revelo una polarización ideológica de los medios jamás vista en Colombia. Allí se mostro de forma clara que la lógica del mercado – que en tiempos de globalización podría traducirse como la “lógica de la imagen” – no se encuentra regida por una mano invisible, sino por voluntades encontradas que luchan por escenificar su propia visión del mundo.

Los noticieros de televisión en Colombia no son mentes abstractas que, como el cogito de Descartes, sirven para transmitir a los televidentes ideas “claras y distintas”, sino que sus pertenencias terrenales resultan evidentes. Los dueños de las programadoras más grandes del país no son ni siquiera individuos particulares – pues nadie, ni siquiera Pablo Escobar, tendría el poder para escenificar sus intereses de este modo – sino monopolios económicos locales, que a su vez se vinculan con otros monopolios de carácter global. Bastaba cambiar el canal para darse cuenta de que la versión sobre un mismo evento cambiada según el noticiero que informaba.

Y este “cambio” puede explicarse aplicando la noción de ideología arriba esbozada. Lo que se estaba escenificando en el proceso 8000 era una encarnizada lucha ideológica por parte de los grupos económicos, que vieron amenazada su hegemonía cuando el incidente de los dineros calientes salió de su control.

Me parece, por tanto, equivocado interpretar el proceso 8000 como si los medios estuviesen denunciado una corrupción que se encontraba por fuera de ellos, en el espacio ilustrado de la política o de los partidos políticos. Insistamos en que la globalización ha cambiado el lugar de la economía política, desplazándola hacia el reino de la imagen y los símbolos.

“Por ello, la llamada “corrupción de la política” no era algo que estuviese ocurriendo mas allá o mas acá del espacio de los medios, sino que los medios mismos estaban generando una políticas de la representación respecto al sentido que había que imputársela a esa “corrupción”.” (Sociología, 1994)

El juego de poderes y contrapoderes se estaba jugando en los medios y no por fuera de ellos. Ampliando la reflexión diríamos que la corrupción de la que hablan los medios no es algo “en-sí”, sino que es una representación ideológica de segundo grado. Los códigos morales vigentes en una sociedad – o en un sector de ella – cran un juicio respecto de una conducta a la que denominan “corrupción” y lo convierten en naturaleza segunda, como es propio de toda la ideología. Los medios, a su vez,

escenifican la lucha por imputar un sentido adicional a ese juicio moral, convirtiéndolo en naturaleza ya no segunda sino tercera.

Algo parecido podría decirse respecto al manejo que los medios están dando al problema de la guerra en Colombia. La opinión generalizada es que las imágenes de los cuerpos mutilados transmitidas por los medios “hablan por si mismas” y son, por ello, capaces de horrorizarnos. Esto es cierto solamente en parte. Que un cuerpo mutilado produzca en nosotros un sentimiento denominado “horror” y que valoremos esa visión como algo “repugnante e indigno”, es un juicio ideológico que, gracias a un largo proceso de decantación histórica, ha llegado a convertirse en naturaleza segunda. Pero de ser plausible lo dicho anteriormente, podríamos afirmar que los cuerpos mutilados que vemos por televisión no hablan por si mismos.

Ellos son obligados a hablar de uno u otro modo, según los intereses económicos y políticos de las programadoras. Todo depende del modo en que es escenificada la noticia. En una situación puramente ideal, la imagen televisiva de un cuerpo mutilado podría ser interpretada por un personaje entrevistado como un “acto terrorista”, como una “acción represiva del estado” o como una prueba de que el país necesita de “mano dura” para terminar con el conflicto. Hablo de una “situación ideal” por que, en realidad, el entrevistado es casi siempre un miembro del gobierno o un general del ejercito, aunque últimamente las autodefensas están recibiendo bastante “pantalla” por parte de los medios.

Lo que quiero decir es que el significado de un cuerpo mutilado ya no se juega hoy en día en el ámbito cotidiano del “mundo de la vida”, sino en el escenario “sistemático” de los medios, para utilizar las categorías desarrolladas por Habermas.

Y en este ámbito sistemático, lo que cuenta no es la “acción comunicativa”, sino el modo en que una representación ideológica es producida, montada, seleccionada y presentada como “naturaleza tercera”, de acuerdo a dispositivos globales de poder. La guerra de las imágenes sobre la guerra será ganada por aquel grupo que utilice mejor el poder libidinal para imputar sentido, es decir, que ponga en marcha todos

los mecanismos seductores de la imagen para lograr el consentimiento no coercitivo de los consumidores.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, discrepo con la opinión de algunos analistas culturales, para quienes los medios de comunicación han servido para ampliar considerablemente el espacio de lo público y se convierten, por tanto, en instrumentos de la democracia, en donde es posible debatir todas las opiniones, discutir todos los intereses e interactuar con todas las posiciones ideológicas.

Los medios aparecen de este modo como espacios neutros para la formación de la ciudadanía. Me parece que esto es justamente lo que ocurre cuando los estudios culturales abandonan el concepto de ideología. Entonces se muestran incapaces de tender los lazos con la economía política y de mostrar que la información es precisamente eso: in-formar, esto es, dar forma ideológica a una materia preexistente. Una forma ideológica que como he procurado demostrar, se encuentra vinculada con imperativos estructurales de carácter global.

El tópico descrito ha tomado interés para las ciencias sociales, sobre todo, después de la categorización universal expuesta por algunos pensadores e intelectuales del liberalismo económico, cerca del “fin de las ideologías” en la época global. Pero para desmitificar dicha afirmación, se puede partir de la siguiente premisa, el sistema cultural está determinado por sus aspectos ideológicos. Pero esto también dificulta llegar a generalizaciones ideológicas, si partimos de los aspectos subjetivos que influyen en el pensamiento individual y colectivo.

Existen artistas que hablan acerca de lo que entienden por ideología: un cúmulo de representaciones imaginarias acerca de la realidad (Marta Hanecker); un sistema de ideas que reflejan y disfrazan más o menos una realidad económica básica, son “mistificaciones” de esa realidad, al menos mientras no se ha desenmascarado su origen (Engels); un aspecto más de la superestructura de dominación de una clase sobre otra (Marx); una concepción evaluativa de la ideología (análisis sociológico);

Wernet Stark nos informa “el pensamiento ideológico... es sospechoso, dudoso, algo que deberíamos superar y expulsar de nuestra mente”.

La ideología puede verse en su aspecto micro como ese conjunto de ideas o interpretaciones del individuo acerca de cómo el interpreta la realidad, acercándonos con lo dicho, a lo descrito por Berkeley: razón es igual a percepción. O, como los sostiene en su análisis fenomenológico Husserl, el hombre debe abrir sus puertas a la percepción, como una forma de emancipación.

Sin embargo, el sistema cultural puede ser determinante para la consolidación de una ideología. Este sería el aspecto macro. En los espacios comunitarios, las costumbres y prácticas sociales determinan ideas, percepciones de sus miembros acerca de la realidad que observan, premisas que se vuelvan vinculantes e inviolables por ellos. Dentro de una concepción eminentemente política, la superestructura estatal influye y puede influir radicalmente en un sistema cultural y de ideas determinado. Ejemplo de esto hay varios:

- a) El poder eclesiástico, que ejerció su fuerza a través del miedo al pecado, la contraposición de sus dogmas y su influencia represiva hacia los individuos, intimidándolos con la inminencia de un mundo aciago para los inicuos;
- b) El poder económico, que aliena e ideologiza a las personas en razón de la ausencia o abstinencia de aquellos bienes o cosas que no pueden poseer (dictadura del capital), y que se presentan en el mercado como algo sustancial, cayendo los sujetos en meros consumidores de un sistema de cosas (bienes de lujo, accesorios, promoción de la abundancia, el placer, etc.) que incluso puede ser perjudicial para su misma subsistencia;
- c) El poder estatal absolutista o autoritario, que impone un único modo de pensar y de expresión, apoyándose en ciertas reglas o parámetros considerados como únicos e irrefutables, como la visión xenofóbica de los nazis, el modelo represivo y nacionalista del fascismo, la percepción totalitaria del estado como único regente de la vida humana, en el socialismo, entre otras formas, en donde el aspecto ideológico es determinante para la permanencia del sistema político, y en el cual,

toda la institucionalidad (sobre todo su aspecto superestructural, educativo y militar) debe acogerse al sistema de ideas imperante.

Pero observemos dos corrientes que nos dan una explicación y conocimiento de que debe entenderse o en que consiste la ideología; a) el materialismo histórico, y b) la concepción sociológica contemporánea.

a) El materialismo histórico como una corriente filosófica y política, establece la existencia de tres niveles que interactúan en la vida en sociedad y en el estado: el nivel económico, el jurídico- político y el ideológico.

En el nivel económico, o base social, se desarrollan las relaciones sociales de producción, las cuales, dependen de los modos en que se da la producción, distribución e intercambio. En la corriente filosófica descriptiva, se explica que el nivel económico determina el aparato político, jurídico e ideológico del estado, el cual reproduce y justifica la existencia de relaciones económicas de explotación y desigualdad o, en su caso, de justicia y equidad social.

El determinismo económico que se desarrolla a través del materialismo histórico, sirve como categoría científica para desentrañar que toda producción normativa que se traduce luego praxis política está revestida, en última instancia y de forma esencial, de los intereses económicos y políticos que se manifiestan en las relaciones de poder, es así como se justifica, por ejemplo, que se debata acerca del rol mínimo del estado para intervenir en las relaciones económicas sociales (esquema neoliberal), o que, por el contrario, se argumente que el estado debe dirigir el sistema económico y ejercer un papel importante para distribuir los ingresos y la producción nacional (Estado paternalista o benefactor).

El derecho, constituye una herramienta útil en la definición de las políticas económicas y orientaciones filosóficas de los estados actuales modernos, es por ello que no se puede apartar la norma jurídica de los hechos económicos y políticos, que le sirven de fundamento y esencia.

Los hechos o acontecimientos sociales, es decir el ámbito factico y objetivo sobre el cual el derecho y el estado se van gestando y desarrollando, están a su vez influidos por la ideología predominante en una sociedad en un momento histórico determinado, y en este apartado debemos detenernos. Los aspectos ideológicos representan los elementos imaginarios sobre los cuales los hombres asientan sus hábitos, costumbres, tendencias de comportamiento y que sirven para establecer las conductas permisivas y prohibitivas que debe precisar el derecho.

La ideología es explicada por Marta Harnecker- citada por Raúl Castillo- así: “las ideologías no son representaciones objetivas, científicas del mundo, sino representaciones llenas de elementos imaginarios; mas que describir una realidad, expresan deseos, esperanzas, nostalgias. Las ideologías pueden tener elementos de conocimiento, pero en ellas predominan los elementos que tienen una función de adaptación a la realidad. Los hombres viven sus relaciones con el mundo dentro de la ideología. Es ella la que forma su conciencia y sus actitudes y conductas para adecuarlas a sus tareas y a sus condiciones de existencia”.

Marx diría sintéticamente, que el ser social determina la conciencia social. No es la conciencia (Bewusstsein) de los hombres la que determina su existencia, sino, por el contrario, su existencia social es la que determina su conciencia.

Verbigracia, el derecho como fenómeno social esta influido directamente por la ideología, la cual se da en dos niveles: primero en forma difusa, mas que todo arraigada en las costumbres (vgr, el otorgamiento de dotes para llevar a cabo el matrimonio); y el segundo nivel, en donde la ideología se manifiesta de forma reflexiva y sistemática, que se da en la legislación , al darle vida a cuerpos legales con carácter de derecho positivo, y este es el nivel importante, pues es el que incorpora muchas veces las costumbres, tendencias sociales, fundamentales morales, etc.,. Los que son normados comúnmente en concordancia con los intereses de los grupos de poder político y económico de la sociedad.

b) Concepción sociológica contemporánea. Para esta la ideología constituye una concepción evaluativa, es un hecho demostrado que el estudio de la ideología versa sobre un modo de pensamiento que esta entregado a su propio curso. Stark sostiene que todas las formas de pensamiento están socialmente condicionadas por su misma naturaleza, pero que la ideología presenta además la desdichada condición de estar psicológicamente “deformada” (torcida, contaminada, falsificada, anublada, desfigurada) por la presión de emociones personales como el odio, el deseo, la ansiedad o el miedo.

La sociología epistemológica trata del elemento social en la búsqueda y percepción de la verdad, y de su inevitable confinamiento en una u otra perspectiva existencial. Pero el estudio de la ideología se refiere a lo siguiente:

Las ideas y las creencias, pueden ser referidas a la realidad de dos maneras: o bien a los hechos de la realidad, o bien a los empeños a que da nacimiento esa realidad o mejor dicho la reacción contra esa realidad.

Edward Shils traza una pintura de la “visión ideológica”, en la que aparece “una variedad de formas, cada una de las cuales alega ser única”, como el racismo italiano, el nacionalismo alemán, el bolchevismo, el comunismo francés e italiano. Este visión rodeo e invadió la vida pública de los países occidentales durante los siglos XIX y XX, y amenaza con lograr el dominio universal.

Fundamentalmente consiste en el supuesto de que la política debería manejarse desde el punto de vista de una serie coherente y comprensiva de creencias que deben imponerse a toda otra consideración.

En opinión de Talcott Parsons el problema de la ideología surge cuando hay una discrepancia entre lo que se cree y lo que puede establecerse científicamente como correcto. Y en ello. Estriba un problema fundamental: lo que se entiende como científicamente correcto esta determinado por una posición ideológica u ontológica específica.

2.7 LA EDUCACIÓN FUNCIONA, EN DIVERSOS NIVELES, COMO PARTE DE LOS MECANISMOS PRODUCTIVOS Y REPRODUCTIVOS DE LA SOCIEDAD:

1. Produce habilidades que contribuyen, sobre todo en sociedades de capitalismo avanzado, a la acumulación de capital. La producción de habilidades no solo ayuda a la producción a costa de la clase trabajadora misma (los obreros pagan impuestos que financian las escuelas, y a menudo los trabajadores mas pobres subsidian a los hijos de empleados con ingresos superiores en sus estudios universitarios; sino como ya planteamos, contribuye a importantes mecanismos reproductivos dentro de la base al proporcionar un ejercito de reserva de cuadros altamente calificadas, al aumentar las posibilidades de genera ganancias y, por tanto, mantener la fe en la capacidad de crecimiento del sistema.

El sistema educativo también es un empleador importante de profesionales altamente educados, en particular de los educandos que tienen dificultades para encontrar trabajo de nivel profesional en el sector privado (hombres y mujeres de grupos minoritarios y, en general, mujeres y hombres de clases sociales inferiores). Así, el sistema educativo ayuda a reproducir las relaciones de producción al proporcionar (junto con el resto de la burocracia de Estado) movilidad social para aquellos grupos que con menos probabilidad la lograría a través del sector privado.

2. Como han mostrado convincentemente Althusser, Baudelot y Establet, y Bowles y Gintis, la educación reproduce la distribución de habilidades según el origen de clase reproduce la desigualdad y reproduce las relaciones de producción al sociabilizar a los jóvenes en un sistema de producción estructurado clasistamente, desigual e inequitativo, y les inculca una ideología que desplaza el conflicto de clase hacia ciertos canales elecciones y consumismo, define el conocimiento de formas particulares, convence a los jóvenes de que el éxito y el fracaso son responsabilidad de cada individuo y generalmente, separa a cada individuo de todos los demás. La ideología promulgada en las escuelas si incluye una

reverencia a la democracia burguesa, a los derechos individuales y a los derechos humanos que en un sentido, sirve a la clase capitalista, pero como veremos, también contienen importantes contradicciones para el desarrollo continuado del capitalismo.

3. La educación también es represiva, como ya mencionamos. Los hijos tienen que ir a la escuela no es voluntario. Los niños que no se comporten en la escuela generalmente no son castigados físicamente, pero son objeto de algún tipo de acción represiva, que en ocasiones significa llamar a la policía a la escuela. Adicionalmente, los empleadores exigen certificados escolares para proporcionar empleos.

Por tanto, la educación pública es parte del esfuerzo del Estado por apoyar la mediación de las contradicciones en la clase. La educación trata de apoyar la mediación directa (la formación de habilidades para aumentar la oferta de obreros calificados ejército de reserva de desempleados particularmente de cuadros profesionales). Tal mediación contribuye a la acumulación de capital, y ayuda a que el desarrollo capitalista sea más exitoso de lo que sería de otra manera.

La educación forma también parte del intento del Estado de reproducir la división clasista del trabajo (desigualdad) y las relaciones de producción (capitalistas / administradores como quienes controlan la inversión y su uso, y los obreros como trabajadores asalariados sin poder), al socializar a los jóvenes para que acepten el trabajo asalariado y su destino como resultado de la meritocracia escolar (algunos tienen éxito en la lucha por obtener movilidad social, la mayoría no la tiene), un destino que según la escuela, está determinado en forma justa y equitativa, y al inculcar en los jóvenes la creencia profunda en la perfección y justicia de la democracia Burguesa. Finalmente, la educación es represiva de Estado, aunque esta no es su principal función.

Es imposible separar estas funciones en categorías claras y distinguibles, ya que operan juntas. Las características de cada función están teñidas por la existencia de

las otras. Por ejemplo, la formación de habilidades no puede distinguirse de la socialización de los jóvenes de diferentes clases sociales para trabajos de diferentes tipos.

El rol del sistema escolar como empleador (una forma de mediación directa) no puede separarse de su rol como productor de la división clasista del trabajo o como reproductor de las relaciones clasistas de producción: el empleo gubernamental sirve, entre otras cosas, para incorporar a profesionales de grupos minoritarios y a las mujeres en posiciones que no están disponibles para ellos en el sector privado, y de esta manera ayuda a apoyar el mito de que existe movilidad social y de que el desarrollo capitalista (y la burguesía) son incorporadores universales. Pero este proceso de mediación tiene en sí contradicciones. Antes de discutir las, debemos decir algo sobre las contradicciones mismas.

Estas, en nuestro modelo, no suceden entre la superestructura (la educación) y la base. Las contradicciones se desarrollan en la base por la necesidad inherente de la producción capitalista de extraer plusvalía del trabajo y de la clase capitalista de controlar la inversión (capital), dejando a los obreros fuera del proceso de control, separándolos de su producto, quitándoles su derecho a trabajar, y forzándolos al fetichismo consumista. (Bow y Gintis, 1997)

Los capitalistas / administradores hacen intentos, tanto directamente a través de su aparato hegemónico “privado”, como a través del Estado, por mediar estas contradicciones. El proceso de mediación mismo, sin embargo, genera contradicciones. Estas no se dan entre el proceso de mediación y la base. En efecto, ¿Cómo puede un proceso que emerge como un intento de mediar las contradicciones en la base, ser contradictorio a la base? Esta es una formulación incorrecta de la dialéctica. Las contradicciones que se generan por los intentos de mediar son contradicciones en la superestructura, ya que esta es en y por sí misma el proceso de mediación.

Y las contradicciones en la superestructura influyen sobre la reproducción de las relaciones capitalistas, ya que el proceso de mediación es importante para esa producción. Claro esta, las contradicciones en la base siguen ocurriendo incluso cuando existen contradicciones en la superestructura. La crisis de producción y de hegemonía se entrecruza y, como muestra Poulantzas, son parte de la misma lucha de clase global.

a) LAS ESCUELAS SON LLAMADAS A AUMENTAR EL NÚMERO DE CUADROS CALIFICACIONES Y DE AGENTES DISPONIBLES A LOS EMPLEADORES.

Al mismo tiempo, los empleadores tienden a desplazar a los trabajadores mayores con menos escolaridad y a introducir a trabajadores más jóvenes con alta escolaridad. En conjunción con estos tipos de mediaciones y el efecto directo que tienen sobre el aumento de los ingresos derivados de la productividad, las escuelas también promueven que los jóvenes cursen mas escolaridad en conjunción con la ideología de la movilidad social: la única forma de tener éxito en una “meritocracia” es conseguir lo mas que se pueda de escolaridad.

Los trabajadores también demandan mas escolaridad para sus hijos por que creen (correctamente, hasta cierto punto) que una mayor escolaridad significa mayores oportunidades económicas para sus hijos. Todo esto ha servido para aumentar rápidamente el nivel promedio de escolaridad en la fuerza de trabajo en los países de industrialización avanzada (y también en los países de bajos ingresos). La contradicción que surge de este rápido aumento es la “sobreeducación” de los trabajadores para el tipo de empleos disponibles para la gran mayoría.

“En Estados Unidos, la escolaridad promedio relativa a los requerimientos de trabajo creció rápidamente entre 1965 y 1975. El mayor aumento ocurrió en los empleos de menor nivel”. (Rumberger, 1978)

b) LAS DEFINICIONES DE LA EDUCACIÓN

Llegamos así al reproche general a que se exponen todas estas definiciones. Ellas parten del siguiente postulado: que hay una educación ideal, perfecta, que vale indistintamente para todos los hombres; y es esa educación universal y única la que el teórico trata de definir. Pero para empezar, si se considera la historia, no se encuentra en ella nada que confirme semejante hipótesis.

La educación ha variado infinitamente según las épocas y según los países. En las ciudades griegas y latinas la educación formaba al individuo para que se subordinara ciegamente a la colectividad, para que se convirtieran en cosa de la sociedad. Hoy se esfuerza para hacer de él una personalidad autónoma.

En Atenas se trataba de formar espíritus delicados, alertas, sutiles, enamorados de la medida y de la armonía, capaces de gustar la belleza y las alegrías de la especulación pura; en Roma se quería ante todo que los niños se convirtiesen en hombres de acción, apasionados por la gloria militar, indiferentes en lo que concierne a las letras y a las artes.

En la Edad Media, la educación era, por sobre todo, cristiana; en el Renacimiento toma un carácter más laico y más literario; hoy la ciencia tiende a ocupar en ella el lugar que antaño ocupara el arte.

¿Se dirá que el hecho no es el ideal; que si la educación ha variado es porque los hombres se han engañado con respecto a lo que ella debería de ser? Pero si la educación romana hubiera estado marcada por un individualismo comparable al nuestro, la ciudad romana no hubiera podido sostenerse, la civilización latina no hubiera podido constituirse ni, en consecuencia, tampoco nuestra civilización moderna que, en parte, desciende de ella.

Las sociedades cristianas de la Edad Media no hubieran podido vivir si hubieran concedido al libre examen el lugar que le damos hoy. Hay, pues necesidades

ineluctables de las que es imposible hacer abstracción ¿De que puede servir imaginar una educación que seria mortal para la sociedad que la pusiera en practica?

Ese postulado tan discutible tiende por si mismo a un error mas general. Si comenzamos por preguntarnos así cual debe ser la educación ideal, hecha abstracción de toda condición de tiempo y de lugar, es porque admitimos implícitamente que un sistema educativo no tiene nada real por si mismo.

Solo se ve en el conjunto de prácticas y de instituciones que se han organizado lentamente, con el correr del tiempo, que son solidarias de todas las demás instituciones sociales y que las expresan, y que en consecuencia, como la propia estructura de la sociedad, no pueden ser cambiadas a voluntad.

Sino que parecen ser un puro sistema de conceptos realizados, en ese sentido, el mismo parece derivar únicamente de la lógica. Se imagina que los hombres de cada época la organizan voluntariamente para realizar un fin determinado, y que, si tal organización no es la misma en todas partes, es porque ha habido error sobre la naturaleza del objetivo que conviene perseguir, o sobre la de los medios que permiten alcanzarlo.

Desde este punto de vista, las educaciones del pasado aparecen como otros tantos errores, totales o parciales. No hay que tenerlas, pues, en cuenta; no debemos solidarizarnos con las fallas de observación o de lógica que hayan podido hacer nuestros predecesores, sino que podemos y debemos plantearnos el problema, sin ocuparnos de las soluciones que se le han dado, es decir que, dejando de lado lo ha sido, solo tenemos que preguntarnos por lo que debe ser.

Las enseñanzas de la historia pueden, a lo sumo, servirnos para ahorrarnos la recaída en los errores que ya han sido cometidos.

2.7.1 DEFINICIONES DE LA EDUCACIÓN

Para definir la educación debemos, pues considerar los sistemas educativos que existen o han existido, compararlos, separar entre sus características los que le sean comunes. La reunión de dichos caracteres constituirá la definición que estamos buscando.

Ya hemos determinado, de paso, dos elementos. Para que haya educación es necesario que estén en presencia una generación de adultos y una generación de jóvenes, y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos. Nos queda por definir la naturaleza de dicha acción. No hay, por así decirlo, una sociedad en la cual el sistema de educación no presente un doble aspecto es a la vez, uno y múltiple.

Es múltiple. En efecto, en un sentido, se puede decir que hay tantas especies de educación como elementos diferentes hay en esa sociedad. ¿Esta formada por castas? La educación varia de una casta a otra, la de los partidos no es la de la sudra.

Del mismo modo, en la Edad Media, ¡que abismo entre la cultura que recibía el joven paje, instruido en todas las artes de la caballería, y la del villano que iba a aprender en la escuela de su parroquia algunos magros elementos de calculo, de canto y de gramática! Aun hoy, ¿no vemos variar la educación con las clases sociales, e incluso con los hábitats?

La de la ciudad no es la del campo; la del burgués no es la del obrero. Se dirá que esta organización no es moralmente justificable, que solo se puede ver en ella una supervivencia destinada a desaparecer. La tesis es cómoda de defender. Es evidente que la educación de nuestros hijos no debería depender del azar que los hace nacer aquí o ella, de tales padres y no de tales otros.

Pero aun cuando la conciencia moral de nuestro tiempo hubiera recibido en cuanto a este punto la satisfacción que espera, la educación no se volvería por ellos mas uniforme. Incluso en el caso de que la carrera de cada niño no estuviera mas, en

gran parte, predeterminada por una ciega herencia, la diversidad moral de las profesiones no dejaría de arrastrar tras de si una gran diversidad pedagógica.

En efecto; cada profesión constituye un medio sui generis que reclama aptitudes particulares y conocimientos especiales, en el que reinan ciertas ideas, ciertas prácticas, ciertas maneras de ver las cosas y como el niño debe ser preparado en vista de la función que será llamado a cumplir, la educación, a partir de cierta edad, no puede seguir siendo la misma para todos los sujetos a los que se aplica. Por eso vamos que, en todos los países civilizados, vemos que tiende cada vez más a diversificarse y a especializarse; y esta especialización se vuelve cada vez más precoz.

La heterogeneidad que así se produce no se basa, como aquella cuya existencia comprobábamos hace un momento, sobre injustas desigualdades; pero no es menor. “Para encontrar una educación absolutamente homogénea e igualitaria, habría que remontarse hasta las sociedades prehistóricas en el seno de las cuales no existe ninguna diferenciación; e, incluso, esa clase de sociedades no representa más que un momento lógico en la historia de la humanidad.” (Sociología, 1994)

Pero, sea cual sea la importancia de esas educaciones especiales, ellas no son toda la educación. Hasta se puede decir que ellas no se bastan a si mismas, donde sea que se las observe no divergen una de las otras sino a partir de cierto punto antes del cual se confunden. Todas descansan sobre una base común. No hay ningún pueblo en el que no exista un cierto numero de ideas, sentimientos y de practicas que la educación deba inculcar a todos los niños indistintamente, a cualquier categoría social que pertenezcan.

La educación tiene, pues, por función suscitar en el niño: 1° cierto numero de estados físicos y mentales que la sociedad a que pertenece considera que no deban estar ausentes en ninguno de sus miembros; 2° algunos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente que deben estar presentes en todos aquellos que la integran. De ese modo, son la

sociedad en su conjunto, y cada medio social particular, los que determinan ese ideal que la educación realiza.

La sociedad no puede vivir a menos que exista entre sus miembros una suficiente homogeneidad: la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que reclama la vida colectiva. Pero, por otro lado, sin cierta diversidad, toda cooperación se volvería imposible; la educación asegura la persistencia de esa diversidad necesaria y especializándose.

Llegamos, pues, a la siguiente fórmula: la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aun maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto, y por otro, el medio especial al que está particularmente destinado.

c) CARÁCTER SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

De la definición que precede resulta que la educación consiste en una socialización metódica de la joven generación. En cada uno de nosotros, puede decirse, existen dos seres que, aunque sean inseparables salvo por la abstracción, no dejan de ser distintos. Uno es el hecho de todos los estados mentales que solo se refieren a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida personal: es el que se podría llamar el ser individual.

El otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes de que formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de toda clase. Su conjunto forma el ser social. Constituir ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación.

La sociedad se encuentra, pues, en cada nueva generación, en presencia de una tabla casi rasa sobre la cual debe construir con nuevos esfuerzos. Es necesario que, por las vías más rápidas, agregue, al ser egoísta y social que acaba de nacer, otro, capaz de llevar una vida moral y social. Tal es la obra de la educación, y percibimos toda su grandeza. Ella no se limita a desarrollar el organismo individual en el sentido marcado por su naturaleza, a hacer visibles poderes escondidos que no esperaban sino revelarse. Crea en el hombre un ser nuevo.

“Esa virtud creadora es, por otra parte, un privilegio especial de la educación humana. Muy otra es la que reciben los animales, si se puede llamar por ese nombre al entrenamiento progresivo a que son sometidos por sus padres. Aquel puede muy bien apresurar el desarrollo de ciertos instintos que dormitaban en el animal pero no lo inicia en una nueva vida. Facilita el juego de las funciones naturales, pero no crea nada. Instruido por su madre, el pequeño sabe más pronto volar o hacer su nido; pero no aprende casi nada que no hubiera podido descubrir por su experiencia personal.” (Sociología, 1994)

Es que los animales o viven fuera de todo estado social o forman sociedades bastantes simples que funcionan gracias a mecanismos instintivo que cada individuo lleva en sí, totalmente constituido, desde su nacimiento, la educación no puede agregar nada esencial a la naturaleza, puesto que esta satisface todo, tanto la vida del hombre como la del grupo.

Por el contrario, en el hombre las aptitudes de toda clase que supone la vida social son demasiado complejas para poder encarnarse, de algún modo, en nuestros tejidos y materializarse bajo la forma de predisposiciones orgánicas. De ahí que no puedan transmitirse de una generación a otra por vía de la herencia. La transmisión se hace por la educación

2.7.2 PAPEL DEL ESTADO EN MATERIA DE EDUCACIÓN.

Desde el momento que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Por el contrario, todo lo que es educación debe estar, en alguna medida, sometido a su acción. No queremos decir con esto que deba monopolizar la enseñanza. El problema es demasiado complejo para que pueda ser tratado así, de paso: pensamos reservarlo. Se puede creer que los progresos escolares son más fáciles y más rápidos allí donde se deja cierto margen a las iniciativas individuales; por que el individuo es innovador de más buen grado que el Estado.

Pero de que el Estado deba, en interés publico, dejar abrir otras escuelas aparte de las que tiene directamente bajo su responsabilidad, no deriva que deba permanecer ajeno a lo que en ellas sucede. Por el contrario, la educación que en ellas se brinda debe permanecer sometida a su control.

Ni siquiera es admisible que la función de educador pueda ser cumplida por alguien que no presente las garantías especiales de que solo el Estado puede ser juez. Sin duda, los límites en que su intervención debe marcarse pueden ser difíciles de determinar de una vez por todas, pero el principio de intervención no podría ser discutido. No hay ninguna escuela que pueda reclamar el derecho de dar con toda libertad una educación antisocial.

Con todo, es preciso reconocer que el estado de división en que se encuentran actualmente los espíritus de nuestro país hace particularmente delicado ese deber del Estado y, al mismo tiempo, por otra parte, lo hace más importante. En efecto, no corresponde al Estado crear esa comunidad de ideas y de sentimientos sin la cual no hay sociedad; ella debe constituirse por si misma y aquel no puede hacer mas que consagrarla, mantenerla, hacerla mas consiente para los particulares.

Ahora bien: es indiscutible, desgraciadamente, que, entre nosotros, esa unidad moral no es lo que debería ser. Estamos divididos entre concepciones divergentes e

incluso, a veces, contradictorias. Hay en dichas divergencias un hecho que es imposible negar y que se debe tener en cuenta. No podrá ser cuestión de reconocer a la mayoría el derecho de imponer sus ideas a los hijos de la minoría. “La escuela no podrá ser cosa de un partido, y el maestro falta a sus deberes cuando emplea la autoridad de que dispone para arrastrar a sus alumnos por el carril de sus posiciones personales, por mas justificadas que puedan parecerle.” (Sociología, 1994)

Pero, a despecho de todas las disidencias, hay, ya en la base de nuestra civilización, un cierto numero de principios que implícita o explícitamente, son comunes a todos; que, en todo caso, muy pocos se animan a negar abiertamente y de frente: el respecto por la razón, por la ciencia, por las ideas y los sentimientos que están en la base de la moral democrática. El papel del Estado consiste en separar esos principios esenciales, en hacerlos enseñar en sus escuelas, en velar porque en ninguna parte queden ignorados por los niños, en que en todas partes se hable de ellos con el respecto que les es debido.

2.7.3 LA NATURALEZA SOCIOLOGICA DEL FENÓMENO DE LA EDUCACIÓN

La concepción sociológica del fenómeno de la educación. La educación hecho social, susceptible de observación y tratamiento científico. Las características del hecho social pedagógico. La coexistencia, en el interior de las sociedades, de tres generaciones. La “distancia social” que separa a las generaciones. El conflicto de las generaciones.

La educación, “acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes para adaptarlas a si mismas, y, en consecuencia, al medio físico y social”. Proceso de transmisión reconstrucción de la experiencia social. Las influencias mediatas e inmediatas. La educación como acción difusa e inintencionada. La educación deliberada y sistemática. Los ideales sociales y los ideales humanos. Dualismo aparentemente irreductible. La educación en función del medio y del tiempo. (Durkheim. En Sociología, 1994)

Las observaciones científicas hechas sobre individuos o grupos de individuos pertenecientes a sociedades animales o a especies de animales superiores, nos demuestran que su comportamiento está determinado por los instintos –aptitudes o impulsos congénitos que los llevan a actuar en esta o en aquella forma. Para los animales, aun los más próximos en la escala zoológica, todo es obra de la herencia y de los instintos; no hay en ellos nada, recuerda Poviña, que se adquiere por vía externa o social; lo que la naturaleza no dio, no se puede aprender. El aprendizaje o adiestramiento progresivo, como observa Durkheim con exactitud, “facilita el juego de las aptitudes naturales, pero no crea nada”.

En el hombre, por lo contrario, es tan rudimentario lo que llamamos “instinto” como lo que llamamos inteligencia en los demás animales y que no les sirve para realizar espontáneamente los actos más individuales. La herencia transmite los mecanismos instintivos que aseguran la vida orgánica y, en los animales que viven en sociedad, una vida social muy simple, pero “no llega a transmitir las aptitudes de todo orden que supone la vida social y que son demasiado complejas para poder materializarse en forma de predisposiciones orgánicas”. (Sociología, 1994)

La palabra, el poder de fabricar instrumentos y la capacidad de organización social, que parece derivada del lenguaje y de la técnica, son las tres capacidades o características esenciales que distinguen a los hombres de los otros animales; las experiencias realizadas hasta hoy no han comprobado la existencia, ni aun entre los simios, de capacidades idénticas o parecidas.

Así, pues, si el comportamiento de los animales gregarios está preestablecido por la herencia y, por lo tanto, determinado por impulsos de naturaleza instintiva y no por tendencias adquiridas –pues las abejas, los termites y las hormigas, pasan a vivir de modo gregario como sus antepasados sin que les haga para esto falta alguna la experiencia social –, el comportamiento de los hombres obedece a pocos instintos y se basa más en la cultura y en la transmisión de los atributos específicos que distinguen al hombre; se realiza por una vía que es social, lo mismo que ellos son sociales: esa vía es la educación privilegio exclusivo de la especie humana.

Las normas fijas a las que obedecen los animales gregarios para vivir juntos están predeterminadas en su constitución orgánica y se transmiten de generación en generación por medio de la herencia biológica, mientras que las normas que rigen la vida de los grupos humanos –normas sociales, objetivas y exteriores a los individuos se transmiten por vía social, externa.

La lengua, la moral, la religión, las ciencias, todo lo que integra la cultura de un grupo, es producto social obra colectiva, y es un conjunto lo que forma el “ser social”; constituir y organizar ese ser en cada uno de nosotros, enseña Durkheim, es el objetivo concreto de la educación.

Ese ser social no se presenta acabado en la constitución primitiva del hombre, que sería solamente un animal a no ser por civilización. Mediante las generaciones sociales que forman como los eslabones de una cadena gracias a la educación, observa Alfredo Poviña, se establece la comunidad de la sociedad y la permanencia del grupo.

La sociedad desempeña el papel de un mecanismo de transmisión que supone la manutención de la sociedad como un todo. Mas como, por un lado, las ideas, sentimientos, hábitos y creencias son “adquisiciones culturales”, aptitudes y tendencias que se adquieren por la educación, es decir, por vía social, y por otro lado, no existe la transmisión hereditaria de caracteres adquiridos –lo que equivale a decir que los efectos de la educación puramente fenotípicos, no pueden inscribirse en el patrimonio biológico-, “frente a cada generación la sociedad se halla casi como ante una tabula rasa, viéndose obligada, por eso, a realizar nuevos esfuerzos para lograr una construcción que habrá de renovarse perpetuamente”. (Antología. Sociológica, 1994)

A la muerte de cada individuo, observa Bougle, el hilo de las tradiciones que condicionan la vida colectiva queda como cortado. En cada nacimiento es preciso

anudarlo de nuevo. Del ser que entra en la vida es necesario hacer un “ser social”, es decir, un ser capaz de llevar una vida social y moral.

El poder de plasticidad que da a la naturaleza humana una diversidad de aptitudes generales, hereditarias, susceptibles de orientarse en distintos sentidos y la existencia, en la especie, de un periodo prolongado de formación (infancia y adolescencia), permiten a la sociedad, mediante la educación, hacer del ser humano “un hombre” no solo estimulado, despertando y dirigiendo, sino modificando lo que en el existe en germen o en potencia, de acuerdo con las necesidades, los valores e ideales de vida de cada grupo.

La educación es, como se ve, un fenómeno eminentemente social, tanto por su origen como por sus funciones y presenta las dos características de los hechos sociales: la objetividad y el poder coercitivo. Es una realidad social susceptible de observación y, por lo tanto, de tratamiento científico. Pero el fenómeno de la educación, que se da en todos los grupos sociales, se distinguen de los hechos sociales por su función específica, que consiste en un proceso de transmisión de las tradiciones o de la cultura de un grupo de una generación a otra.

Si consideramos a la sociedad desde los tres puntos de vista desde los cuales pueden ser enfocada: a) la unidad social; b) la comunidad social, y c) la evolución social, podremos apreciar, con Alfredo Poviña, el fenómeno de la educación relacionado con cada uno de esos hechos fundamentales.

Pues si la educación tiene por objeto, como enseñaba Durkheim, “desarrollar un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, exigidos por la sociedad política en su conjunto u por medio especial al que el individuo se destina”, la sociedad pretende realizar, gracias a ella, su unidad social mediante el juego de esos dos subprocesos de homogeneización que, en el fondo, equivalen a un proceso de asimilación a la sociedad general en su conjunto, y a las sociedades secundarias o especiales (grupos profesionales, clases) que se forman en el interior de las sociedades por la ley de división del trabajo. (Sociología, 1994)

Las sociedades procuran así diversificar a las personas, partiendo de un esfuerzo para uniformarlas. Pero la educación, siendo el vehículo que realiza la transmisión de la experiencia social, es el proceso que garantiza a la sociedad la continuidad de su existencia, asegura la “continuidad social”, es decir, la permanencia de la unidad social en el tiempo.

Gracias a ella, “le es posible al hombre la asimilación de las adquisiciones anteriores de la sociedad, la transmisión de los conocimientos acumulados, que es obra de la solidaridad en el tiempo”, según la justa expresión de Duprat; y aunque, por su carácter tradicionalista, que emana de su propia naturaleza, la educación sea, ante todo, un instrumento de adaptación, no es solo, desde el punto de vista de la evolución social, “ un elemento pasivo en la medida en que refleja el progreso social, sino un factor activo en la medida en que puede servir de instrumento auxiliar a las transformaciones colectivas”. (Antología, sociológica, 1994)

Ahora bien, como este proceso de transmisión de las representaciones y valores se realiza entre dos “conjuntos de individuos en condiciones determinadas, es preciso fijar en el análisis sociológico del fenómeno de la educación esas capas o segmentos sociales, “esos grupos de individuos”, entre los cuales se produce el fenómeno cuya naturaleza intentamos definir.

Es cierto que el individuo –objeto o materia de la educación no es el individuo aislado o distinto de otros, sino los individuos “en un grupo determinado”, una generación determinada o, más especialmente, una “nueva generación”. Desde el punto de vista sociológico, una generación es “un agregado de individuos que poseen ciertos caracteres, reductibles a un denominador común: la edad”, un segmento o una capa social, una configuración de carácter colectivo.

Cada sociedad presenta tres generaciones sucesivas y distintas que se distribuyen en periodos aproximados de veinticinco a treinta años, y que, constituyendo un conjunto, se diferencian mas o menos unas de otras, según las épocas, por ciertos

rasgos o caracteres unidos a sus modos de pensar, de sentir y de obrar; la generación que declina o de los abuelos; la generación reinante, o de los padres y la generación ascendente, o de los hijos. Esas tres generaciones, viejos, adultos y jóvenes, cronológicamente yuxtapuestas por sus edades respectivas, abarcan un “siglo”, unidad histórica.

Pero aunque las generaciones se distribuyen por edades, no constituyen hechos puramente orgánicos, pues se distribuyen y se diferencia en el interior de los grupos conforme a su estructura y a sus instituciones. Sin duda, recuerda Halbwachs, “las edades corresponden a diversas etapas de la evolución orgánica, pero la edad no deja de ser una noción social, que la sociedad nos impone. En los países en que aun no existe el estado civil, los hombres no pueden decir su edad con exactitud. Saben solamente que son niños, adultos o viejos, y solo saben esto por que pueden compararse unos con otros”. (Sociología, 1994)

No se es joven, o la gente no se creen joven por mas tiempo, pregunta Halbwachs, allí donde hay pocos niños, envejeciendo, por el contrario, mas pronto donde existen relativamente menos personas de edad y mayor numero de jóvenes. En realidad, la distribución por edades “no es un simple fenómeno natural (siempre en el sentido orgánico), puesto que varia según las condiciones económicas y sociales y, por ejemplo, en una nación en pleno desarrollo industrial, los estratos de gente joven se ensanchan con mas rapidez que los de un país estacionario”. (Sociología, 1994)

Por eso, la generación, que implica un contenido claramente sociológico, es también una noción social; las diferencias sociales de estructura y de instituciones y el sentido y el ritmo de la evolución no solamente explican las proporciones en que coexisten las diferentes generaciones (viejos, adultos y jóvenes) en una sociedad determinada, sino que establecen la “distancia social” (conjunto de rasgos y caracteres) que separa y distingue a las generaciones descendentes de las generaciones ascendentes, acentuándose con mas fuerza por la civilización.

La transmisión de valores que constituyen en su esencia el fenómeno de la educación, no se verifica, pues, sino mediante una “presión” de los adultos y una “resistencia” de los jóvenes, cuya relación no es siempre la misma y varía según la “distancia social” que separa a las generaciones y contribuye a caracterizarlas.

En la estructura colectiva, como dice Poviña: “la generación social traduce el proceso de la diferenciación social en el tiempo, realizando una función semejante a la de las clases sociales en el espacio. Estas representan la diferenciación en un sentido horizontal, mientras aquella significa la diferenciación en un sentido vertical.

Ese corte de la figura sociológica de la generación nos permite afirmar que la educación es proceso que se realiza entre dos generaciones: es la acción ejercida por una generación ya formada sobre otra en formación, que son, respectivamente, sujeto activo y sujeto pasivo. La educación es de ese modo, la obra de una generación ya formada sobre una generación por formar o en vías de formación”.

Por lo tanto, puede definirse la educación diciendo que es “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes para adaptarlas a sí mismas y, en consecuencia, a su medio físico y social”. Si la relación pedagógica es una relación social de finalidad específica y susceptible de revestir las formas que asumen las relaciones o procesos sociales, puede derivarse de relaciones sociales no pedagógicas, lo mismo que puede dar lugar a nuevas relaciones sociales y a hechos de estructura (instituciones especializadas) a los que imprime un carácter propio la idea originalmente educativa implicada en su constitución.

Por esto y considerando la educación en su sentido más amplio, Aloys Fischer presenta como objeto de la sociología de la educación tres hechos fundamentales:

a) la relación pedagógica como relación social entre la generación adulta y la generación nueva y, dentro de esas capas sociales entre educadores y educados, o entre individuos que ejercen y los que sufren la acción educativa, y esa relación pedagógica está caracterizada por la intención, los medios y los resultados de la

acción educativa; b) la derivación de la relación pedagógica de relaciones sociales no pedagógicas, como son las relaciones sociales entre padres e hijos, entre viejos y mozos, entre personas cultas e incultas, entre individuos de clases diversas y, por lo tanto, entre ricos y pobres; relaciones que aunque no sean pedagógicas pueden tomar un carácter educativo, bien sea por la intervención activa y consciente de una parte sobre las maneras de pensar, de sentir y de actuar de la otra, bien sea mediante la orientación pasiva del comportamiento por las pautas del grupo, individuo o clase que se considere superior; c) la derivación de nuevas relaciones sociales de la relación pedagógica, como en el caso de agregados (clases) e instituciones (escuela o sistemas escolares) que resultan de las relaciones pedagógicas entre maestro y discípulo, profesor y alumno, y cuya finalidad, estructura y actividad funcional reciben la dirección, el estilo y el ritmo de la idea educativa; representan, como observa Fischer, el proceso pedagógico cristalizado en las instituciones sociales.

Sea, pues, por medio de una relación pedagógica pura o derivada, sea mediante una acción difusa y asistemática del medio (educación informal) o por una acción deliberada y organizada (instituciones especiales como la escuela), la educación es siempre ese proceso de transmisión cultural de una generación a otra, de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes.

Pero ese proceso de transmisión de ideas y representaciones no se realiza, como queda dicho, sin “presión” por parte de los adultos ni sin “reacción” por la de los jóvenes; es un proceso social, esencialmente vivo y dinámico. No se verifica “mecánicamente”, sino a través de resistencias y conflictos, mediante los cuales las nuevas generaciones que sufren la acción de las generaciones adultas, reaccionan sobre ellas.

Las formas de experiencia social “transmitidas” por una generación que es depositaria del patrimonio espiritual y material del grupo, no son recibidas tal cual llegan, sino “reconstruidas” por la generación que las modifica, para integrarlas en un patrimonio, lenta pero constantemente renovado, a través de las generaciones. Por

esta razón, observa Dewey, “una sociedad humana esta siempre empezando de nuevo, siempre en proceso de renovación y solo por causa de este proceso perdura. Las alteraciones de una lengua, por ejemplo, nunca fueron intencionadas y precisas. Las personas pretenderán siempre reproducir la palabra que oyen a sus padres y supondrán que lo consiguen.

Esto puede servir de símbolo de la reconstrucción realizada en los hábitos, por el hecho de que pueden transmitirse y perdura solo mediante las actividades imperfectas del joven o merced al contacto de personas que tienen hábitos distintos, siendo esa alteración continua, en su mayor parte, inconsciente e impremeditada.

La actividad del joven, sin desarrollar aun, logra modificar, accidental y subrepticamente, la actividad organizada del adulto”. Por lo tanto, cuando Durkheim habla de “transmisión” y Dewey de “construcción” de la experiencia social, no existen dos conceptos opuestos o irreductibles: transmisión y reconstrucción son dos tiempos y dos aspectos del mismo fenómeno de la educación que se realiza entre dos generaciones, de las cuales, la de los adultos, ejerce una acción para “transmitir” las formas de la experiencia social, y la otra de los jóvenes, reacciona mediante su plasticidad, al recibirla, modificándola y reconstruyéndola.

En todas las sociedades primitivas o civilizadas, sea cual fuere la complejidad de su estructura o el grado de su civilización, se encuentra un conjunto de ideas, de sentimientos, de hábitos y practicas y, por lo tanto, un determinado concepto de la vida, un “ideal social”, ideal de un “cierto tipo de hombre” que esas sociedades procuren alcanzar.

Frente a “una generación nueva por formarse”, se conducen de igual modo en todas las épocas; intentan por todos los medios, asimilarla, adaptarla a su medio social, “transmitiéndole” las adquisiciones de su cultura, en todas sus modalidades, acumuladas por las generaciones anteriores.

Las sociedades se mantienen gracias a la transmisión de ese patrimonio que, constantemente enriquecido y modificado, se transfiere de una generación a otra por un conjunto de influencias inintencionada y asistemáticas o intencionadas y sistemáticas, que actúan sobre el individuo envolviéndolo, de otro modo, en una red, de la cuna al sepulcro. Puede variar y en efecto varían de una sociedad a otra y de una época a otra en el interior del mismo grupo, los valores y representaciones que constituyen el contenido de esa transmisión, los tipos de instituciones mediante las cuales sea operan esa transmisión.

Pero el proceso agentes sociales (maestros, apóstoles, profesores y educadores) y las que aseguran la continuidad y el desenvolvimiento de la sociedad, por la transmisión del patrimonio social es la “educación”. Sin embargo la educación, ni aun en las sociedades extremadamente complejas, no se realiza solamente, y sobre todo, mediante las instituciones especializadas que son las escuelas, coordinadas y subordinadas en la variedad de sus grados y de sus fines a un sistema de organización.

Así, en los pueblos primitivos, en que no existe ninguna estructura escolar, o que no llegaron a organizar ningún “sistemas” de transmisión, existe el fenómeno de la educación, que se realiza de un modo difuso pero eficaz, por toda clase de medios destinados a homogeneizar, los nuevos estratos de población en relación con los estratos dominantes, “por que son estos recuerda Mauss, los que dotan a los miembros jóvenes de la sociedad de todo lo que los califica como hombres”.

Reconocer el carácter social que realmente que anima a la educación pondera Fauconnet comentando el pensamiento de Durkheim “no implica prejuzgar las fuerzas morales que solicitan al educador en direcciones diversas y, a veces, opuestas. Ni puede deducirse de esto ningún antagonismo entre los ideales nacionales y los ideales humanos: el cosmopolitismo no es menos social que el nacionalismo. Hay civilizaciones que impulsan al educador a colocar la patria por encima de todo; otras que lo llevan a subordinar los fines nacionales a los fines humanos, o mejor, a armonizarlos.

El ideal universalista esta ligado a una civilización sintética que tiende a combinar todas las otras civilizaciones. Además, en el mundo contemporáneo, cada nación tiene su cosmopolitismo, su humanismo propios, en el fondo de los cuales se reconoce su propio espíritu”. De modo que, conforme a las tendencias profundas que se manifiestan en la sociedad y la impulsan en esta o aquella dirección, el ideal que orienta a las generaciones adultas, y que ellas procuran transmitir, puede estar cargado de humanismo (tendencia universalista) o marcado por un vigoroso sentido nacional (tendencia particularista), pero es siempre un “ideal social” por el que se afirma el hombre de cierto tiempo y de lugar determinado, y en el que la generación adulta se esfuerza por criar a sus sucesores.

La educación, como realidad social, varía en el tiempo y adopta formas distintas en el espacio, reflejando siempre toda la escala de valores de la sociedad, de modo que seria posible conocer su estructura social conociendo su educación.

El trabajo a que se entrega una sociedad para formar a sus hijos constituyen, según la expresión de Fauconnet, “la mas segura de su concepto de la vida; y nunca será mas fácil conocer el ideal que los adultos traen consigo y se esfuerzan por transmitir a las generaciones jóvenes, que cuando se asiste a esta transmisión”.

Si cada pueblo tiene sus características especiales y sus necesidades propias, si su organización social, económica, política y religiosa se transforma y, con ella, su cultura material y espiritual, la educación, que es la transmisión de esa cultura, y que se realiza por medio de determinado cuadro de instituciones, tiene necesariamente que variar en sus ideales, en su estructura y en sus procesos, con los diferentes grados de evolución social y los diversos tipos de civilización.

2.7.4 LA EDUCACIÓN, PROCESO SOCIAL GENERAL

La educación proceso social general. La pluralidad de las fuerzas que concurren en el movimiento de las sociedades. La cultura estudiada como un “todo”. La explicación

de los hechos sociales por su “función”, por las relaciones reciprocas que tienen dentro del sistema y por las relaciones de ese sistema con el medio físico. La teoría estructural (el estudio de las instituciones, Durkheim) y la tendencia funcionalista (Malinowski). La iniciación interpretada como una muerte y una resurrección. El sentido sociológico de ese mito. Todas las diversas clases de medios están encargados de “fabricar” al mismo hombre. La función educativa ejercida de manera difusa por la sociedad en el conjunto de sus fuerzas e instituciones. La educación sistemática dada en las escuelas.

El concepto sociológico de la naturaleza de la educación, para quien esta habituado a observar la realidad, “se impone con la fuerza de la evidencia”, según expresión de Fauconnet, que tras de asignarles una naturaleza sociológica, procura demostrar, apoyándose en Durkheim en que consiste los hechos de la educación en esencia, o, al menos, cuales son los signos por los que reconocemos y distinguen claramente de otros fenómenos sociales.

En todos los grupos humanos como ya hemos visto, aparece el fenómeno de la educación, mediante el cual la sociedad transmite su cultura de una generación a otra y prepara, a través de la formación de las generaciones jóvenes, las condiciones esenciales de su propia existencia.

Pero, como generalmente y debido en partes a la extraordinario desarrollo de las instituciones escolares de las sociedades modernas, existe cierta tendencia equivocada a identificar “educación” y “escuela”, como si ese proceso de transmisión se realizaran solamente o sobre todo a través de esta última, es imprescindible dejar bien claro que esa transmisión se realiza por una gran diversidad de medios y se halla perfectamente asegurada antes de concentrarse en formas institucionales específicas.

Ahora bien, la educación se verifica, no solo por medio de los padres y de los maestros, sino también de los adultos en general, los cuales rodean a los niños y adolescentes (pues son las generaciones adultas quienes actúan sobre las

generaciones jóvenes), y de los compañeros mas viejos, “iniciados” ya en la vida de los adultos; y esto sucede no solamente en la familia y en la escuela, sino también en la iglesia y en la oficina, en el cuartel y en teatro, y con todos los medios de transmisión de ideas y de sugerencias: por la palabra, por la imagen y por ejemplo.

En el sentido mas general lo definió Dewey, la educación es realmente “la suma total de procesos por medio de los cuales una comunidad o un grupo social pequeño o grande transmite su capacidad adquirida y sus propósitos, con el fin de asegurar la continuidad de su propia existencia y de su desarrollo”

Cuando hablamos de “hechos educativos”, no se puede deducir siempre que nos referimos a instituciones o sistemas de educación, pues, como observaba Durkheim respecto a la religión, un sistema pedagógico es también un todo de fenómenos educativos, y el todo solo puede definirse después de sus partes.

Además, si hay una multitud de manifestaciones religiosas que no se refieren a ninguna religión propiamente dicha, hay también un gran número de manifestaciones, relaciones y prácticas pedagógicas que no están integradas en ningún sistema determinado. Es preciso distinguir “hechos pedagógicos” y sistemas propiamente dichos, que son hechos institucionados.

La educación según Durkheim, y tomando la expresión como una simple analogía, es el “órgano” que debe ser desarrollado por un “organismo”, la sociedad, que trabaja mediante el complejo de sus instituciones y de sus fuerzas en la formación y la adaptación del individuo a las condiciones y exigencias de la vida del grupo.

La educación, por lo tanto, es un proceso social que no es posible comprender con toda claridad sino procuramos observarlo en la multiplicidad y la diversidad de esas fuerzas e instituciones que ocurren en el desenvolvimiento de las sociedades.

La “cultura”, como resumen Lowrie, es todo cuanto el hombre ha producido en el orden material o espiritual. En el concepto de cultura, corriente en la antropología

moderna, se incluye no solo cuanto el hombre ha conseguido transformar, partiendo de la materia bruta (herramientas, maquinas, utensilios, edificios), sino también todo lo que resulta, como producto social, del trabajo colectivo, (lenguaje, maneras de pensar y de sentir, creencias, ideales comunes etc.). La cultura abarca, por lo tanto, los elementos espirituales y materiales de la civilización. La cultura se compone de rasgos (caracteres) y de complejos. Unos y otros se combinan obedeciendo aun patrón o configuración (pattern) característicos de un área de cultura particular. La unidad de cultura es el rasgo cultural. La mesa el plato, el reloj, el automóvil, la fe en Dios, son como dice Lowre, rasgos culturales del Brasil actual.

El numero de rasgos es enorme en cualquier parte difiere según lo pueblos. Tres son las características del rasgo cultural:1) cada uno de ellos tiene una historia individual, distinta de la de cualquier otra de la misma cultura, como se ve, por complejo, en la bicicleta y en la rueda del automóvil; 2) los rasgos son móviles, es decir, tienden a pasar de un lugar a otro, para difundirse muchas veces de modo elemental sin la compañía de la cultura de que forman parte; 3) los rasgos culturales tienden a aglomarse, combinándose entre si. Esa tendencia que tiene el rasgo cultural a combinarse dio origen al complejo cultural ya nombrado, que designa “un conjunto de rasgos estrechamente unidos entre si, de acuerdo con uno central”.

Los complejos culturales se combinan repetidas veces para formar complejos aun mas vastos. Pero como los términos rasgos y complejos son relativos, a la misma cosa puede ser considerada ahora como rasgo y luego como complejo cultural, de acuerdo con el punto de vista de quien los estudia. Existe una unidad en cada cultura: lo que le da unidad y le imprime carácter, recibe entre los antropólogos el nombre del patrón de cultura.

Todo patrón de cultura especifico se extiende aun área limitada (área cultural), de la que puede distinguirse: a)el centro cultural es decir, el territorio o territorios dentro de esta área en que los rasgos característicos se utilizan con mas intensidad en sus formas mas completas o perfectas y b) el margen cultural, expresión empleada para designar las zonas culturales mas aportadas (zonas culturales periféricas), en las

cuales, por un proceso de atenuación verificable a medida que el observador se aparta del centro el uso de los rasgos esta menos generalizado y sus formas son perfectas.

El sociólogo puede, sin duda, aislar de la realidad social un grupo distinto de hechos o un conjunto coherente de rasgos de la misma naturaleza (complejo) y trabajar como si ese complejo o ese grupo social fuese independientes del complejo étnico, aislado por el etnólogo, o del complejo del lenguaje aislado por el lingüista. “Pero – observa Durkheim, observa sea para describirlos, ósea para explicarlos, es preciso relacionarlos con un medio social determinado, con un tipo de sociedad definido, y es en los caracteres distintos de ese tipo donde es preciso buscar las causas del fenómeno considerado”. (Sociología, 1994)

La ciencia de la educación como la ciencia de las religiones, se ocupan, por lo general, de los procesos, de las prácticas y de las instituciones como si no estuviera ligada a ningún sistema social.

La antropología cultural demuestra una evidencia de esa conexión íntima entre las diferentes manifestaciones de cultura de un pueblo, que no solo reaccionan unas sobre otras, sino que revelan una fuerza de cohesión en la resistencia que oponen a la penetración de rasgos o complejos carentes de afinidad con el patrón de cultura existente en el grupo.

Además, esa idea de interdependencia a los diferentes elementos de la vida social es antigua en la sociología, y es la misma noción que Comte. Procuraba establecer cuando escribía que “los fenómenos sociales están profundamente conectados”. Así, pues, si existe un estrecho parentesco entre los hechos, tan diversos, de la vida social, si son, no solamente solarios hasta el punto de no poder ser comprendidos si los aislamos, sino también, en el fondo, fenómenos de la misma naturaleza, por que son manifestaciones diversas de una misma realidad que es la realidad social, se comprende todo el alcance que tiene, en el estudio de los fenómenos de la

educación, la idea de la correlación y de la estrecha solidaridad de los hechos con otros fenómenos sociales y con las diferentes formas de organización social.

Para el psicólogo, como para el historiador, enseñaba Durkheim “los hechos sociales son función del sistema social de que forma parte; no podemos comprenderlos cuando los separamos de él”. Por lo mismo que las civilizaciones difieren una de otras en nivel y en aspecto, y las sociedades presentan una gran variedad de sistemas sociales, económicos, políticos y religiosos, no existe en las diversas civilizaciones, como observa justamente Mauss, “una identidad de instituciones pedagógicas, ni una simétrica en el funcionamiento de esas instituciones”.

Aun en las sociedades civilizadas, que presentan un sistema pedagógico ya estratificado, perfectamente observable en la variedad de sus instituciones, en los fines que se propone realizar y en sus procesos activos, las relaciones y los hechos pedagógicos extraescolares o extrainstitucionales constituyen una complicada red de trama tan unida y tan distendida por el conjunto social, que no es posible separarla de ese conjunto ni comprenderla si no mediante el estudio de la organización general.

La educación de esas sociedades ya tomo una forma mas definida y organizada, a veces extremadamente rica y compleja, los medios especiales (escuelas y sistemas) en que se concentro; pero, por todas partes, simultáneamente con la acción sistemática de la escuela se realiza la trasmisión cultural y se producen fenómenos educativos de modo constante pero sin sistema, y mediante una serie de relaciones pedagógicas puras o diversas, que se tejen destejen en todos los contactos, mas o menos efímeros, de las generaciones jóvenes con las generaciones adultas.

La realidad social pedagógica que, en las sociedades primitivas se presenta en estado difuso por todo el organismo social se revela actual y vivaz, multiforme y activa, respaldada por todo el sistema social aun en esas sociedades mas civilizadas en que cristalizó en instituciones de gran solidez y con un amplio radio de acción. Se ha censurado a Durkheim haber asistido tanto el su concepción estructural acerca de

los hechos institucionales que parecen reducir a estos el campo de la investigación sociológica. Para el la sociología se define como “la ciencia de las instituciones, de sus génesis y de su desarrollo”. Pero si Durkheim aconsejaba concentrar la investigación científica en las instituciones sociales (domesticas, religiosas, políticas, etc.), no era ciertamente por juzgar que representaban los únicos hechos sociales dignos de estudio, sino porque las instituciones por su carácter mas concreto y estático brindaban el mejor campo de investigación.

La explicación de los hechos sociales por sus funciones y por sus relaciones, según la tendencia “funcionalista” de Malinowski, no podía ser comprendida por nadie mejor que por un gran sociólogo a quien no se les escapo ni la idea de la variedad de las realidades sociales, dinámicas y vivas, de observación aun mucha mas difícil que las instituciones ni la noción de un conjunto social que debe estudiarse como tal, y que se haya en la base de sus notables aportaciones al edificio de la sociología como ciencia positiva.

Sin embargo, por medio de esa intrincada red relaciones esencialmente pedagógicas y de relaciones pedagógicas derivadas de relaciones sociales no pedagógicas, todo medio social ejerce sobre el individuo aun no maduro (infante y adolescente), para modelarlo a su imagen esa presión de todos los instantes, “ese esfuerzo continuo para imponerle modos de ver, de sentir y de obrar a los cuales no llegaría espontáneamente”.

CAPÍTULO I I I

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se trabajo con el paradigma cualitativo ya que puede desarrollar preguntas e hipótesis durante o después de la recolección de datos. El estudio cualitativo es aquel que seguía por áreas o temas significativos e investigación ya que es circular y siempre la secuencia es la misma varía de acuerdo con cada estudio particular.

Por lo cual la investigación fue de tipo no experimental ya que es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables, y en la cual los sujetos son observados en su ambiental natural y en su realidad, de igual manera se utilizará la investigación documental y de campo, siendo la primera, como una variante de la investigación científica, cuyo objetivo fundamental es el análisis de diferentes fenómenos (de orden históricos, psicológicos, sociológicos, etc.), utiliza técnicas muy precisas, de la documentación existente, que directa o indirectamente, aporte la información, y la de campo es aquella que se presenta mediante la manipulación de una variable externa no comprobada.

En esta investigación se utilizo el método deductivo, ya que es un método científico que considera que la conclusión está implícita en las premisas. Esta investigación tendrá un alcance explicativo ya que va mas allá de la descripción del fenómeno dirigidos a responder las causas de los eventos, sucesos y físicos o sociales, su interés se centra en explicar porque ocurre dicho fenómeno y buscar el sentido de entenderlo.

Esta investigación fue de corte transversal ya que esta estudia la acción del paso del tiempo y a su vez no permite el seguimiento de los mismos sujetos, hechos que permitía un absoluto control respecto a las diferencias individuales.

3.1 TIPOS DE INSTRUMENTOS

Los instrumentos que se utilizaron en esta investigación fueron la observación participante, cuestionario y la entrevista.

3.1.1 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

El investigador estudia al sujeto en su ambiente natural y se involucra en las actividades del objeto de estudio.

3.1.2 CUESTIONARIOS

Son preguntas específicas y claras a los sujetos a estudiar.

3.1.3 ENTREVISTA

Es la conversación que tiene como finalidad la obtención de información.

3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

En la presente investigación se cuenta con una población de 488 alumnos de 3er grado tomando como muestra a 38 alumnos del 3er grado grupo "A" turno matutino

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE SOLUCIÓN AL PROBLEMA



CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE SOLUCIÓN AL PROBLEMA

4.1 CONCLUSIONES

Para finalizar, quiero precisar que estas reflexiones son solo indicaciones preliminares para intervenir en el debate sobre la construcción del conocimiento social en la actualidad, de los alcances y repercusiones sociales de estos conocimientos. No obstante estos alcances, importante apuntar que una de las ventajas de este procedimiento de “intervención” por nosotros adoptado es la de permitirnos reinstalar la crítica ideológica en los debates académicos tanto sociopolíticos como culturales, como un “arma” de crítica social desde las esferas disciplinarias del conocimiento de lo social.

Esta forma asume la crítica como función primordial y el compromiso ético-político con los subalternos y los excluidos como principio constituyente. Considero que en estos términos vamos por la senda correcta, este escrito es pensamos – un ejemplo de aquello, y los estudios culturales pueden ser el espacio académico para desplegar un trabajo sociopolítico comprometido con lo excluidos, al menos como fue pensado originalmente como es desarrollado en Latinoamérica.

Por ultimo considero importante lo siguiente:

- a) La ideología puede evaluarse desde una arista individual, concerniente a la apreciación de toda persona de su realidad: sus ideas, interpretaciones, elementos imaginarios o de conciencia.
- b) La ideología en un nivel macro, puede entenderse como un estándar de valores políticos y sociales, que va conformando un sistema cultural propio, aceptado por el grupo social o impuestos a través de un sistema político imperante.

- c) Para la corriente materialista, la ideología se manifiesta como un cumulo de interpretaciones o mistificaciones falsas acerca de la realidad, impuesta por una clase dominante, determinadas por las circunstancias materiales del individuo, que hacen muchas veces que este se aliene y se encuentre desprovisto de su conciencia de clase.

- d) En la conciencia social contemporánea, la ideología esta referida a una concepción enteramente evaluativa, constituye un sistema ordenada de simbólicos culturales, vistos desde un espectro individual o colectivo, o ambos en forma complementaria.

4.2 SUGERENCIAS

Finalmente se recomienda las siguientes sugerencias:

- a) Las estrategias de aprendizaje son herramientas cognitivas para que el individuo utilice para solucionar o completar una tarea específica para que de resultado la adquisición de algún conocimiento.

- b) Proponer talleres para que los docentes y los alumnos compartan experiencias de aprendizaje creando expectativas de trabajo y estimulando la creatividad y en enseñando a pensar activamente.

- c) Orientaciones de padres de familia ya que estos juegan un papel importante en la formación de sus hijos. Las orientaciones a padres de familia son el resultado de un diagnóstico de la problemática familiar, la cual requiere herramientas que apoyen la formación de los padres con conocimientos y aprendizajes que los guíen en su labor. Las orientaciones también ayudarán a crear una familia más unida.

BIBLIOGRAFÍA

Baena Paz Guillermina, Metodología de la Investigación, Editorial, Cultura México, D. F 2002 1ra. Edición.

Hernández Sampieri Roberto, Metodología de la investigación, Editorial McGrawhill, México D.F 2003 1ra. Edición.

Castro Gómez Santiago, “Althusser, los estudios culturales y el concepto de ideología”. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Pág. 20

Bourdieu, P y Eagleton, T (2003): “Doxa y vida cotidiana: Una entrevista”. En Zizek, S: Ideología un mapa de la cuestión. FCE, Buenos Aires, Argentina. Pág. 30

Lechner, Norbert, “La naturalización de lo social”, las sombras del mañana, la dimensión subjetiva de la política. LOM 2002, Santiago, Chile. Pág. 24

Hall, Stuart: “Estudios culturales: Dos paradigmas” Revista Causas y Azares, 1994. Pág. 22

Mato, Daniel “Introducción: cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización”. CLACSO 2001, buenos aires, Argentina. Pág. 21

Paredes Juan Pablo: “Estudios culturales y critica de la ideología en un contexto postideologico”, ciencias sociales online, Marzo 2006 vol. III. Pág. 19.

Pérez Gómez, Ángel “Las funciones sociales de la escuela, en comprender y transformar la enseñanza” (2000), Madrid Morata. Pág. 35

ANEXOS



MARCO CONTEXTUAL

La escuela secundaria federal “José María Pino Suárez” ubicada en la calle Gregorio Méndez, en el municipio de Paraíso Tabasco con la clave CCT - 27DES0004T, se fundó el 25 de octubre de 1955 siendo gobernador del estado el Lic. Víctor Fernández Manero.

Se tuvo la necesidad de fundar la escuela secundaria ya que la mayoría de las personas estudiaban en el centro de la ciudad de Villahermosa, y algunos no contaban con el dinero suficiente para viajar hasta el centro del estado, es por eso que las personas de la comunidad decidieron hacerle un escrito al gobernador para que los ayudara con la construcción de la escuela secundaria.

Esta institución cuando se fundó empezó a laborar con 35 alumnos mixtos con un solo salón, no contaban con mobiliario por lo cual tomaban la clase sentados en el suelo, no contaban con material didáctico suficiente que favoreciera el desarrollo académico de los estudiantes, tenía un baño, empezó a laborar con 5 docentes siendo el director Augusto Hernández Olive también fue profesor de dicha institución.

En esta escuela secundaria se realizaban la producción de cacao, coco, naranja, fresas, limón, yuca, camote, mango, la pesca, el comercio, y la explotación de animales de engorda como el cerdo, los pollos, ganado vacuno, etc.

El 28 de agosto de 1957 toma a cargo de la dirección el profesor José Moreno Pérez, solo por el ciclo escolar 1957-1960, a través de los años la escuela ya contaba con 5 salones, 1 área de biblioteca, 1 cancha de fútbol, voleibol y básquetbol.

Actualmente la escuela secundaria cuenta con 36 grupos en ambos turnos de 40 alumnos en cada grupo y una plantilla de personal de 85 trabajadores, un laboratorio químico, taller de costura, y confección, taller de cocina y taller de carpintería y sala de maestros.

El profesor Homero Vázquez Elías es el director actual de esta institución y el subdirector el profesor Edén Ortiz Aguilar.

Una de las características de este tipo de escuela es que los maestros imparten la materia del plan de estudios dependiendo del grado escolar que en el que los ubiquen.

El objetivo de secundaria es ofrecer una educación suficiente, pertinente y relevante que obliga a formular entre alumnos y maestros los llamados aprendizajes significativos que producen hábitos y actitudes positivas orientadas a lograr la educación integral del alumno. La formación de los alumnos incluye la integración dinámica escuela-comunidad aprovechando las experiencias que surjan en el entorno que permitan la superación social, económica y cultural del medio.

UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Instrucciones: Contesta brevemente las siguientes preguntas.

1. Cree usted que la escuela reproduce ideología dominante.

a) Si b) No c) No sabe

2. Considera importante que el maestro reflexione sobre los planes y programas y evitar la reproducción ideológica.

a) Si b) No c) No sabe

3. Conoce alguna teoría sobre la reproducción ideológica.

a) Si b) No c) No sabe

4. Está de acuerdo con los planes y programas de estudio actual.

a) Si b) No c) No sabe

5. Evalúa su trabajo docente evitando la ideología del gobierno actual.

a) Si b) No c) No sabe

UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

Instrucciones: Contesta brevemente las siguientes preguntas.

1.- Te gustaría seguir las mismas ideologías que tus padres.

a) Si

b) No

c) No se

2.- Te gusta como dan las clases los profesores.

a) Si

b) No

c) No se

3.- Estas de acuerdo que los maestros repiten las mismas ideologías que se manifiestan actualmente.

a) Si

b) No

c) No se

4.- Tu maestro manifiesta preferencia por un partido político en particular.

a) Si

b) No

c) No se

5.- El maestro te induce a apoyar algún partido político de su preferencia.

a) Si

b) No

c) No se

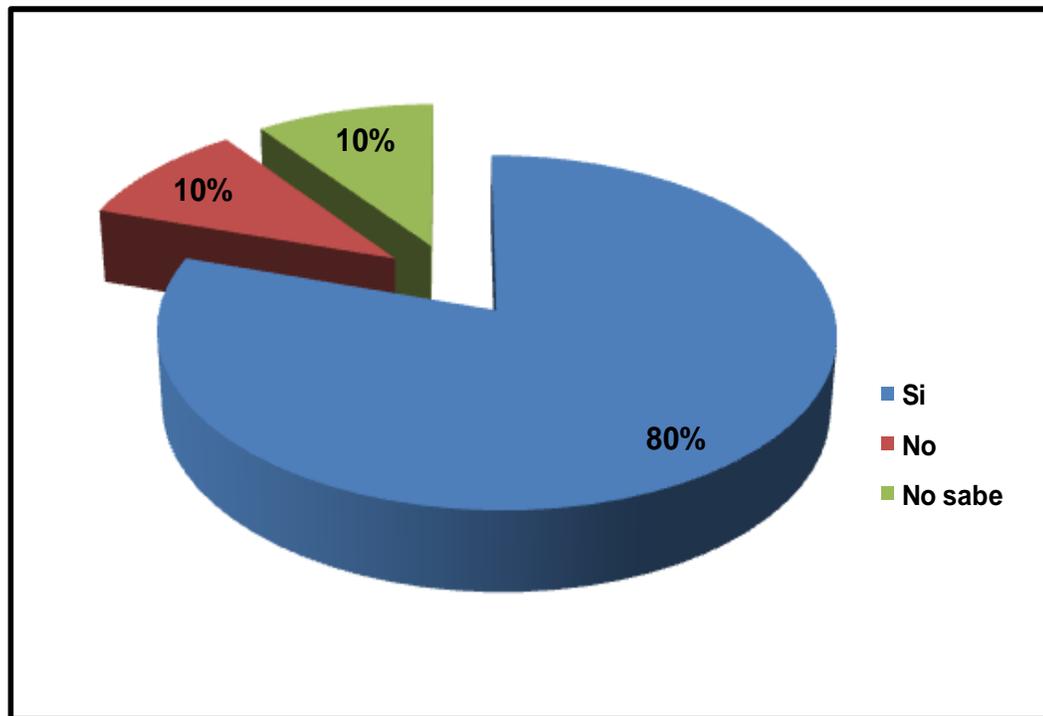


UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO



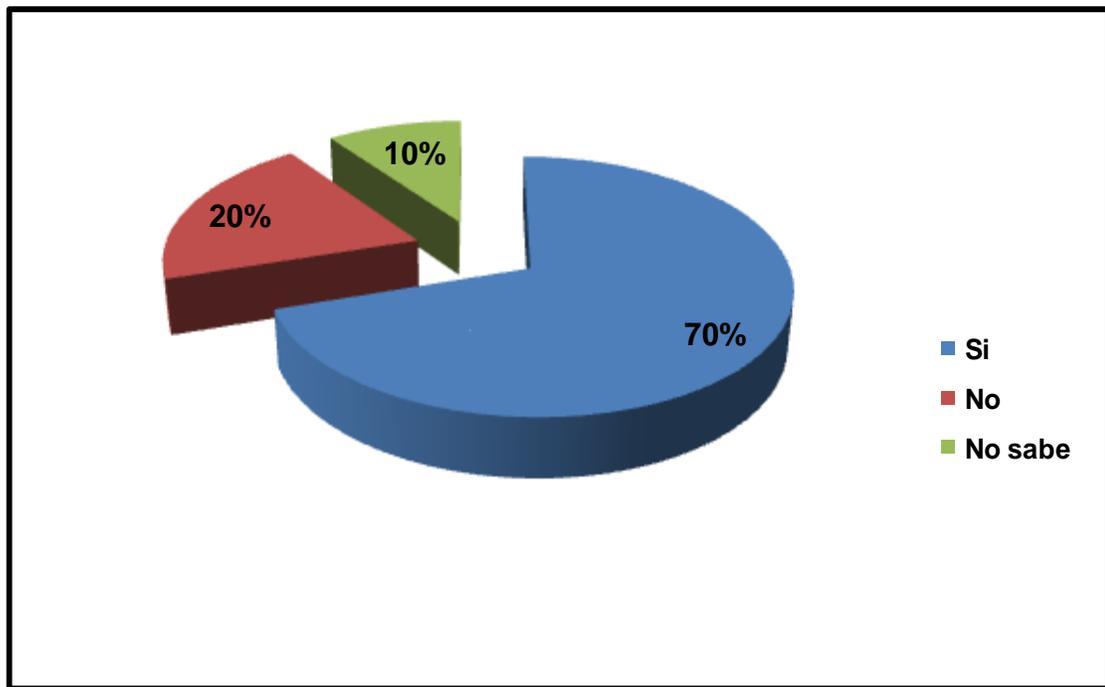
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO PARA DOCENTES

1.- ¿CREE USTED QUE LA ESCUELA REPRODUCE IDEOLOGÍA DOMINANTE?



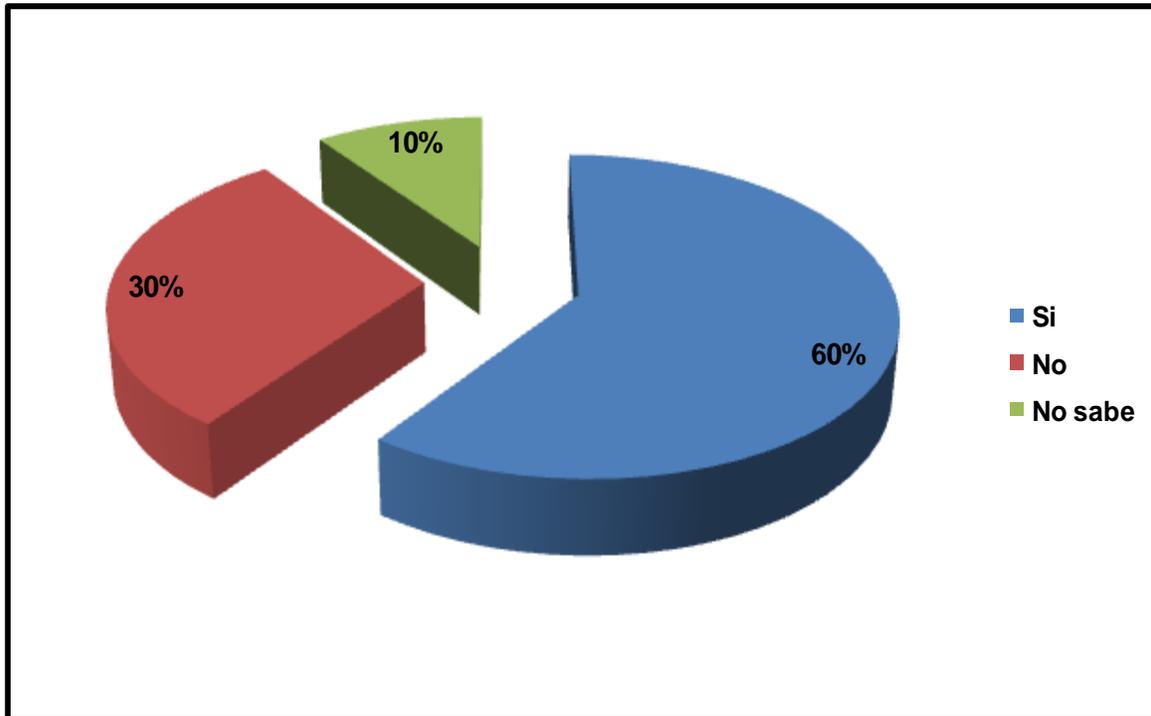
El resultado obtenido de este reactivo es que el 80% de los docentes a quienes se aplicó la encuesta considera que la escuela reproduce ideología dominante. El 10% consideran que no reproducen ideología dominante y el otro 10% que no saben si la escuela reproduce ideología dominante. Como se puede observar los resultados de esta investigación es que la mayoría de los docentes creen que la escuela si reproduce ideología dominante.

2.- ¿CONSIDERA IMPORTANTE QUE EL MAESTRO REFLEXIONE SOBRE LOS PLANES Y PROGRAMAS Y EVITAR LA REPRODUCCIÓN IDEOLÓGICA?



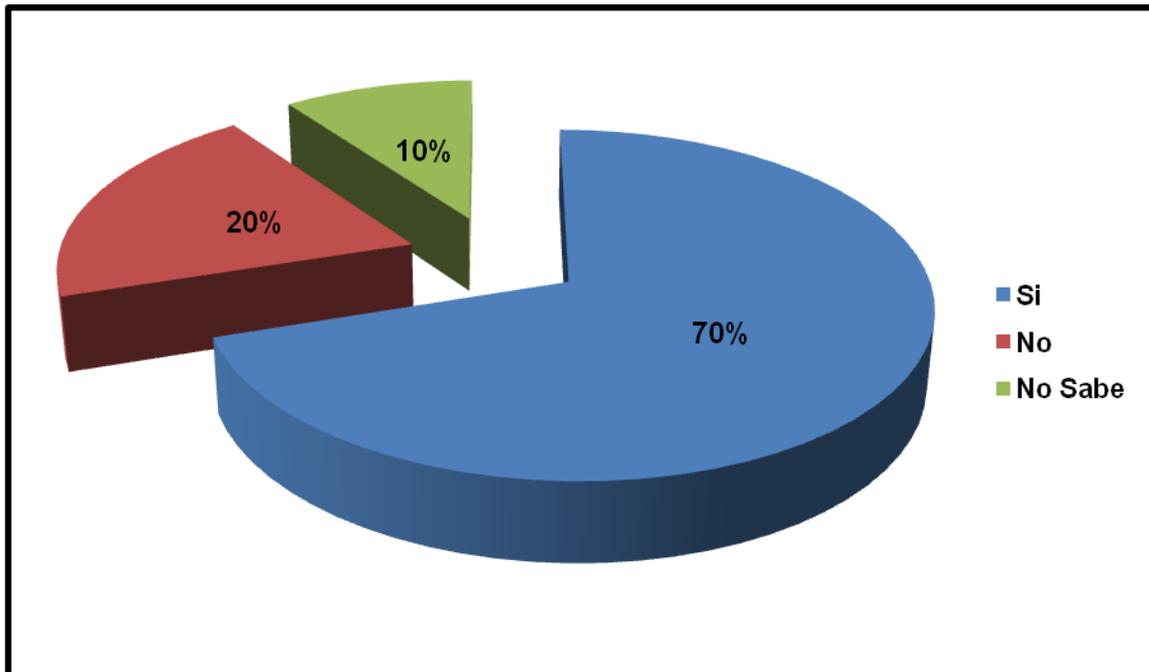
El resultado obtenido de este reactivo es que el 70% de los docentes a quienes se aplico la encuesta si consideran importante que el maestro reflexione acerca de los planes y programas y así evitar la reproducción ideológica. El 20% no consideran importante que el maestro reflexione sobre los planes y los programas para evitar la reproducción ideológica, el otro 10% no saben si es importante que el maestro reflexione acerca de los programas y evitar la reproducción ideológica. Como se puede observar los resultados es que los maestros consideran importante que reflexionen sobre los planes y programas para evitar la reproducción ideológica.

3.- ¿CONOCE ALGUNA TEORÍA SOBRE LA REPRODUCCIÓN IDEOLÓGICA?



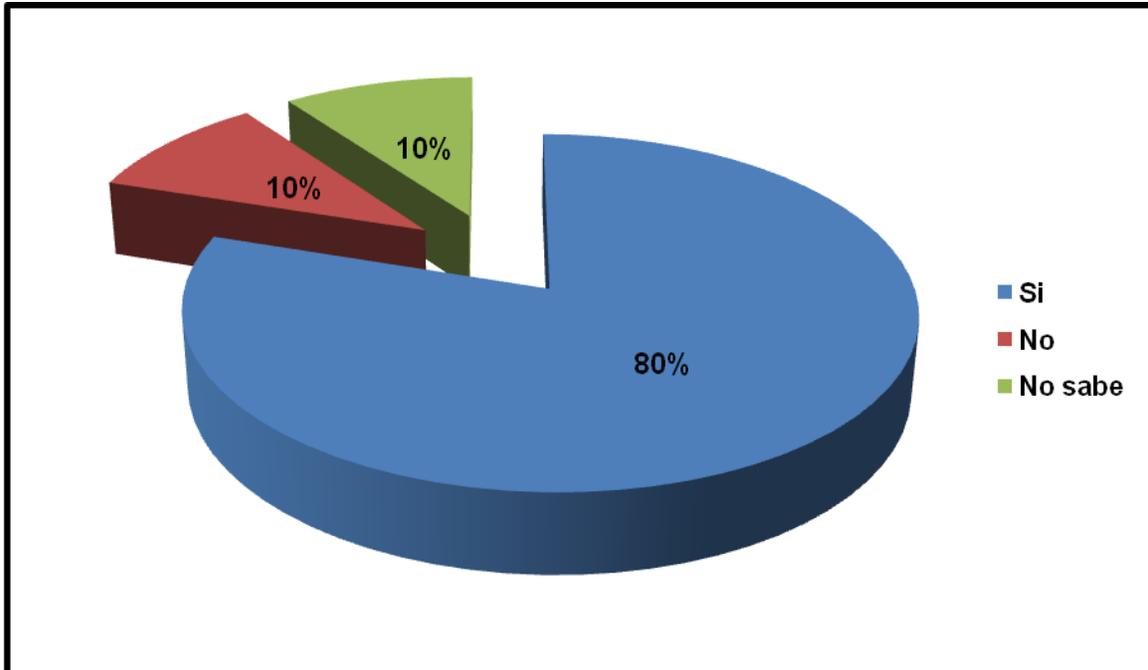
El resultado obtenido de este reactivo es que el 60% de los docentes a quienes se aplicó la encuesta si conocen alguna teoría sobre la reproducción ideológica. El 30% es que los docentes no conocen alguna teoría acerca la reproducción ideológica. Y el otro 10% no conocen alguna teoría sobre la reproducción ideológica. Como se puede observar los resultados los docentes si conocen una teoría sobre la reproducción ideológica.

4.- ¿ESTÁ DE ACUERDO CON LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO ACTUAL?



El 70% de los docentes afirman que esta de acuerdo con los planes y programas de estudio actualmente. El 20% dijo que no están de acuerdos con los planes y programas de estudios. Y el otro 10% sobrante menciona no sabe si esta de acuerdo. Como se puede observar la mayoría de los docentes están de acuerdos con los planes y programas de estudios.

5.- ¿EVALÚA SU TRABAJO DOCENTE EVITANDO LA IDEOLOGÍA DEL GOBIERNO ACTUAL?



El 80% de los docentes encuestados afirman que si evalúan su trabajo para si evitar la ideología del gobierno actual. El 2% dice que no evalúan su trabajo docente y el otro 2% sobrante mencionan que no sabe evaluar su trabajo docente. Como se indica en el resultado casi la mayoría de los docentes afirmaron que si evalúan su trabajo docente para si evitar la reproducción ideológica.

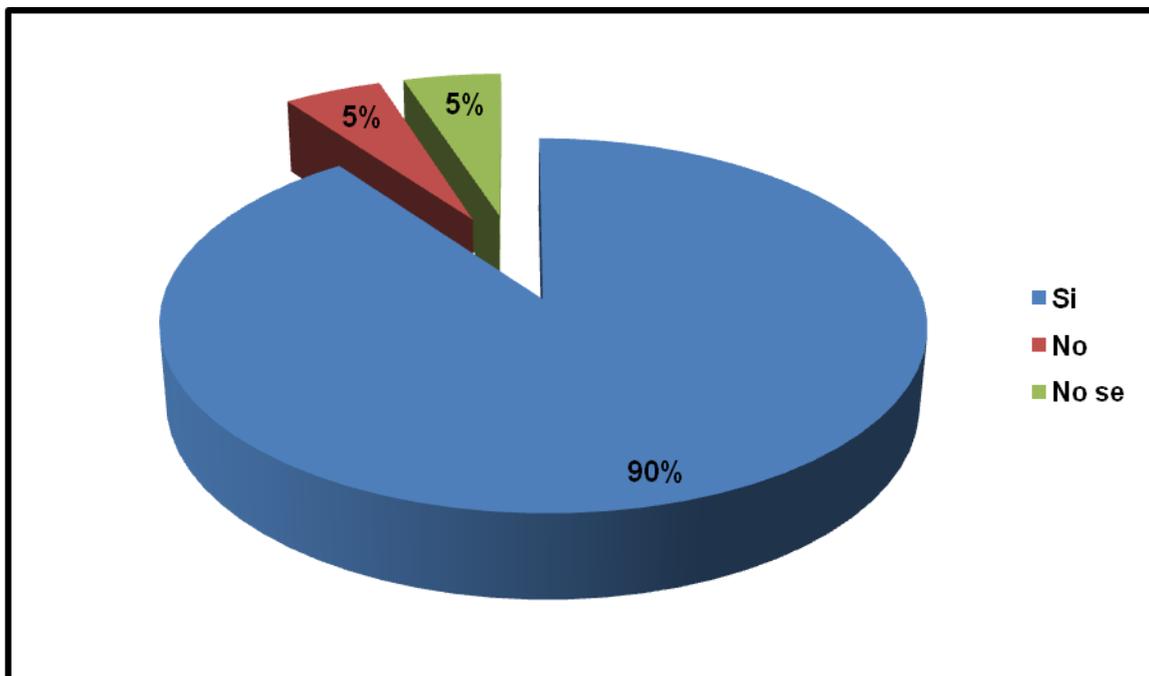


UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO



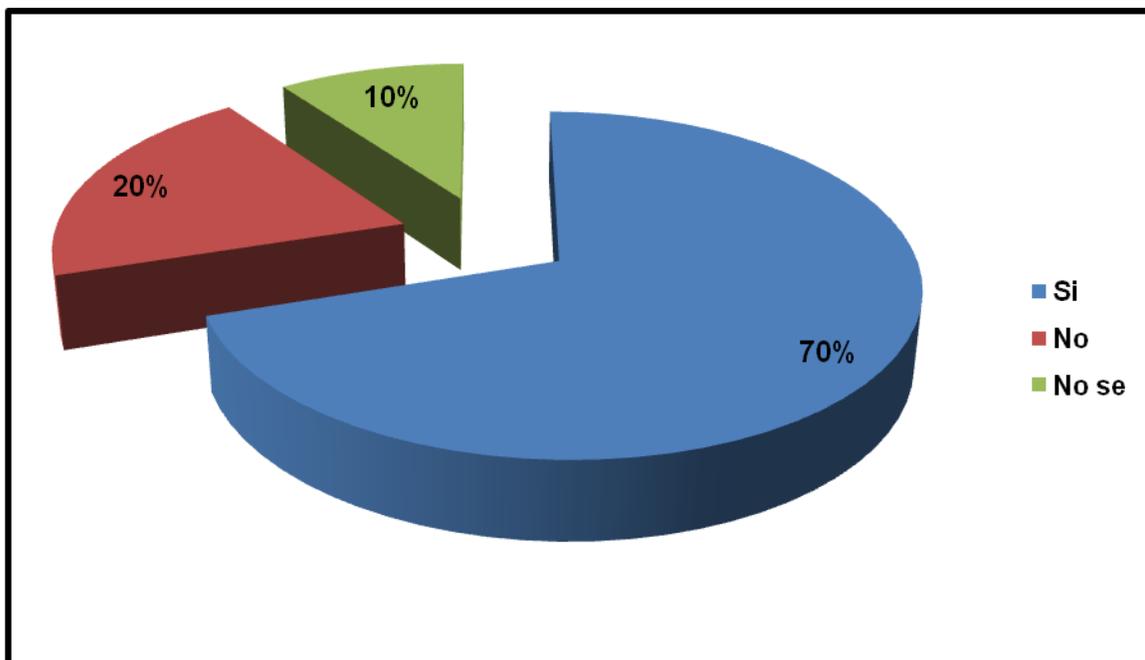
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO PARA EL ALUMNO

1.- ¿TE GUSTARÍA SEGUIR LAS MISMAS IDEOLOGÍAS QUE TUS PADRES?



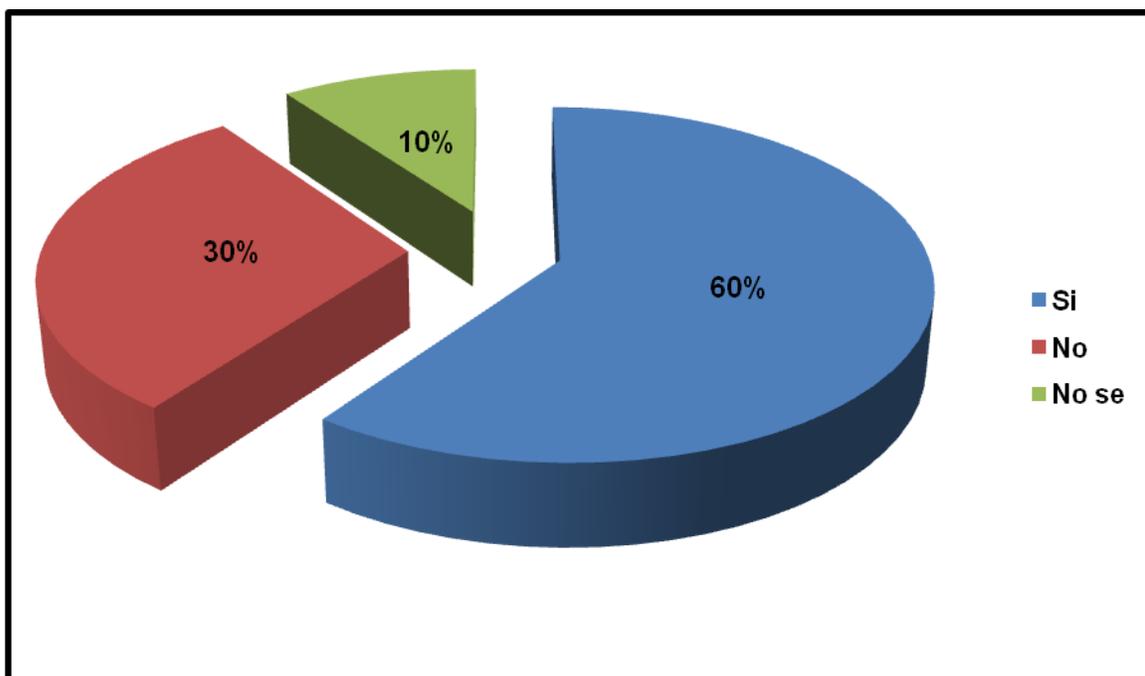
El 90% de los alumnos respondió que si quieren repetir las mismas ideologías que llevan sus padres. El 5% respondió que no quieren seguir las mismas ideologías de sus padres. Y el otro 5% afirma que todavía no saben si quieren llevar las mismas ideologías. Como se puede observar la mayoría de los alumnos quieren seguir las mismas ideologías que sus padres.

2.- ¿TE GUSTA COMO DAN LAS CLASES LOS PROFESORES?



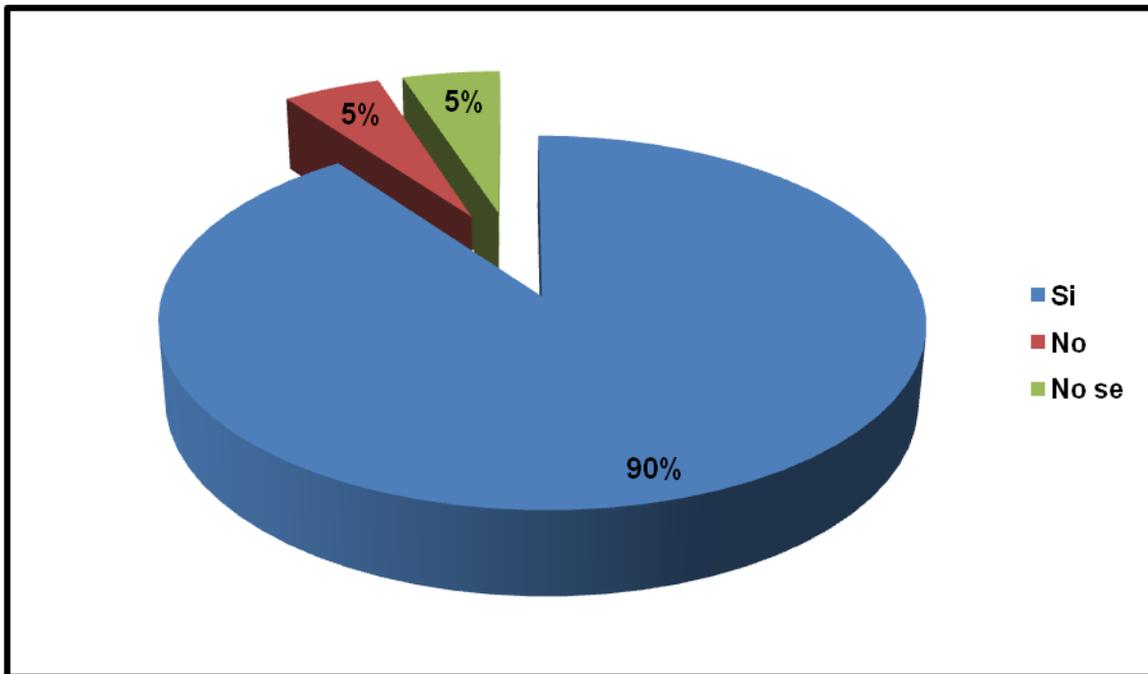
El 70% de los alumnos encuestados mencionaron que les gustan como dan las clases los profesores. El 20% dice que no les gusta como dan las clases sus profesores. Y el otro 10% afirma que no saben si les gustan las clases. Como se puede observar en los resultados los alumnos afirmaron que si les gusta como dan las clases sus maestros.

3.- ¿ESTÁS DE ACUERDO QUE LOS MAESTROS REPITAN LAS MISMAS IDEOLOGÍAS QUE SE MANIFIESTAN ACTUALMENTE?



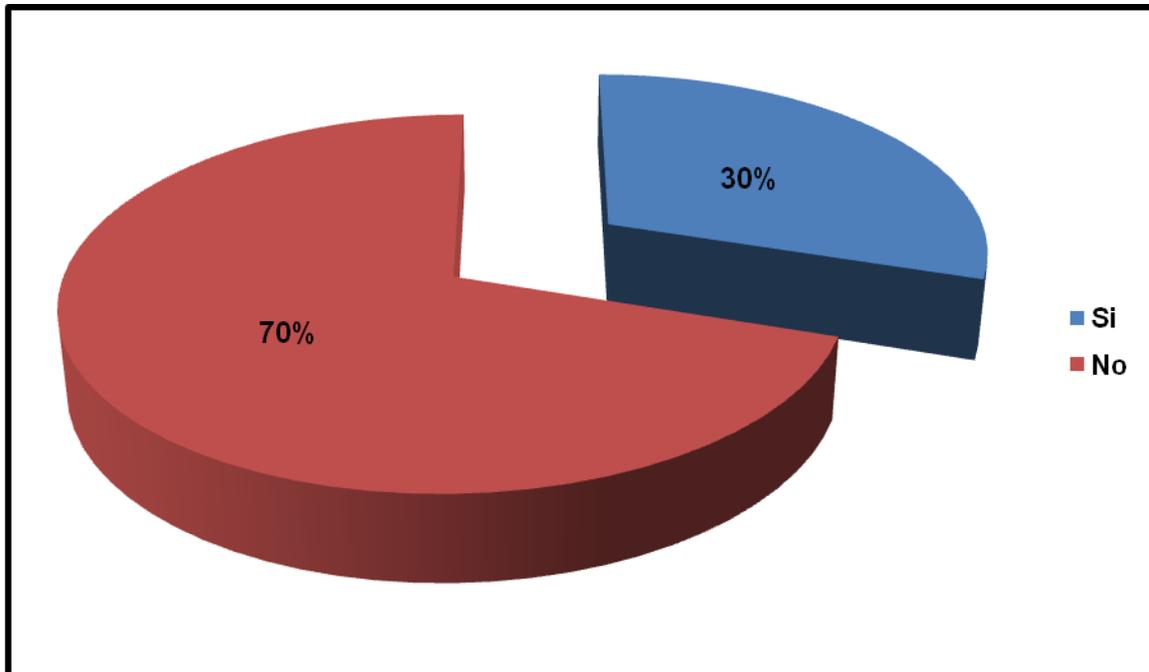
El 60% de los alumnos que fueron encuestados mencionaron que si están de acuerdo que sus maestros sigan con la misma ideología que se manifiesta ya actualmente. El 30% mencionaron que no quieren que sus maestros repitan las mismas ideologías actualmente. Y el otro 10% restante que no saben si sus maestros sigan con la misma ideología que se manifiesta ya actualmente.

4.- ¿TU MAESTRO MANIFIESTA PREFERENCIA POR UN PARTIDO POLÍTICO EN PARTICULAR?



90% de los alumnos que fueron encuestados dicen que los maestros si tienen preferencia por un partido político. Y el 10% de los encuestados afirman que no todos sus maestros tienen preferencia por un partido y que no saben si sus maestros tienen preferencia por un partido político particular.

5.- ¿EL MAESTRO TE INDUCE A APOYAR ALGÚN PARTIDO POLÍTICO DE SU PREFERENCIA?



El 30% de los alumnos encuestados mencionaron que algunos maestros inducen a sus alumnos para apoyar algún político de su preferencia. Y el 70% indico que el maestro no induce a los alumnos para que apoyen un partido de su preferencia.