

10.

LA NECESIDAD DE UN ENFOQUE BIDIMENSIONAL POSESTRUCTURALISTA EN EL ANÁLISIS DE LAS RELACIONES DE PODER PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA OPRESIÓN EN EL AULA

Josué Robles Plaza

Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación

josueroblesplazagmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como propósito advertir el uso de un enfoque bidimensional y posestructuralista para el análisis de las relaciones de poder en el aula, ya que, teniendo en cuenta los avances de la pedagogía y el currículum postcrítico durante las últimas décadas, se hace necesaria una revisión del marco de la pedagogía crítica de la mano de autores como Henry Giroux y Paulo Freire. Un análisis unidimensional y estructuralista lleva a una visión pesimista de la realidad y la radicalización de los oprimidos, quienes a la larga terminan llevando a cabo prácticas contrahegemónicas que resultan un reflejo de la violencia que tienen interiorizada, en otras palabras, la necesidad de un marco de referencia adecuado para la transformación de las situaciones de opresión en el aula permite identificar con mayor precisión aquellas prácticas contrahegemónicas con viabilidad política y permite descartar también aquellas prácticas que no poseen esta característica. La transformación de la opresión en el aula se inicia por reconocer al opresor que llevamos por dentro.

Palabras clave: pedagogía crítica, enfoque bidimensional, posestructuralismo, relaciones de poder.

Abstract

The purpose of this article is to warn the use of a two-dimensional and post-structuralist approach for the analysis of power relations in the classroom, since, taking into account the advances in pedagogy and the post-critical curriculum during the last decades, it is necessary a review of the framework of critical pedagogy by authors such as Henry Giroux and Paulo Freire. A one-dimensional and structuralist analysis leads to a pessimistic view of reality and the radicalization of the oppressed, who in the long run end up carrying out counter-hegemonic practices that are a reflection of the violence they have internalized, in other words, the need for a framework of reference suitable for the transformation of situations of oppression in the classroom allows to identify with greater precision those counter-hegemonic practices with political viability and also allows discarding those practices that do not have this characteristic. The transformation of oppression in the classroom begins with recognizing the oppressor that we carry within.

Keywords: critical pedagogy, two-dimensional approach, poststructuralism, power relations.

Introducción

En esta última mitad del siglo, un gran remezón crítico ha transformado el paradigma social de la ciudadanía de la civilización occidental, manifestándose como un cambio radical en la manera en la que nos cuestionamos las relaciones de poder tanto dentro como fuera de la sala de clases. Según el análisis de Amnistía Internacional, ha habido un ingente aumento en protestas en países como Bolivia, Líbano, Chile, España, Irak, Guinea, Hong Kong, Reino Unido, Ecuador, Camerún y Egipto, cuyas causas apuntan a la manera en la que las personas experimentan la opresión: corrupción, coste de la vida, justicia climática y libertad política (www.amnesty.org, 2019). Estas temáticas han significado la aparición de numerosos movimientos sociales que han expresado su descontento,

cambiando en diversos grados la geografía social con sus manifestaciones con la participación de toda la ciudadanía, incluyendo a la comunidad escolar.

Henry Giroux fue uno de los fundadores de la teoría crítica y se caracterizó por su profundo análisis y sistematización de las bases del pensamiento en educación, haciéndose imprescindible para cualquier conversación sobre pedagogía contemporánea y teoría crítica. En el contexto de las numerosas protestas que intentan inclinar la balanza de la justicia social a nivel mundial, debemos tener en cuenta su importante reflexión: “En la redefinición de la naturaleza de la teoría educativa, la lucha no estará en el uso de datos o tipos de estudios conducidos. La batalla real estará sobre los marcos de referencia usados” (Giroux, 2004, pág. 134).

Como nos aconsejó Giroux, no podemos improvisar nuestro camino a la justicia social, sin embargo, la radicalización y la violencia de los movimientos contrahegemónicos de hoy han mostrado la deshumanización que provoca la mala elección de los marcos de referencia utilizados, ya que se cometen los mismos errores del marxismo ortodoxo, el cual enfatizaba el rol del opresor y explicaba las relaciones de poder entre los opresores y los oprimidos en una sola dirección, resultando en una lucha por la transformación pesimista que le cuesta trabajo romper con las nociones deterministas de los primeros pensadores críticos.

Nuestra labor como docentes es educar en el ejercicio del poder y la formación para la autodeterminación de los seres humanos, es por eso que no podemos caer en estos errores, nuestra misión es enseñar para la transformación, sobre todo en esta época del auge de la educación postcrítica que representa los intereses de las minorías oprimidas, sin embargo, si no tenemos cuidado, podemos cometer el error de que el opresor que llevamos dentro debilite los esfuerzos de alcanzar la justicia social. Es por eso que es necesario el enfoque posestructuralista bidimensional de la teoría de la resistencia propuesta por Henry Giroux y Paulo Freire para dirigir sabiamente nuestros esfuerzos educativos.

La crítica posestructuralista bidimensional como marco de referencia para la transformación de la opresión en el aula

Para Henry Giroux y los pensadores de la Escuela de Frankfurt, la teoría crítica debía ser crítica incluso consigo misma, es por ello que esta corriente de pensamiento se preocupó tanto de las problemáticas que trajo consigo el surgimiento del fascismo y el nazismo, así como del fracaso del marxismo en Occidente contra la hegemonía capitalista.

La Escuela de Frankfurt responsabilizaba el fracaso del marxismo ortodoxo al pesimismo que resultaba producto de su enfoque estructuralista para comprender las relaciones de poder. Para Giroux a pesar de que los primeros críticos estructuralistas “sí hacen a las relaciones entre escuelas, poder, y sociedad objeto de análisis crítico, lo hacen a expensas de caer en un idealismo unilateral o en un estructuralismo igualmente unilateral” (Giroux, 2004, pág. 24), es decir, reconocen los factores que interactúan en la estructura de las relaciones de poder, pero fracasan en una propuesta que logre transformar dicha situación producto de su análisis unidimensional.

Por esta razón, es necesario para el análisis de las relaciones de poder en el aula entender el enfoque de Giroux para Pedagogía Crítica desde la explicación bidimensional posestructuralista. El enfoque bidimensional de las relaciones de poder permite comprender de forma más exacta la interacción, debido a que pone acento en la relación activa de los sujetos, tanto opresores como oprimidos, eliminando la perspectiva unidimensional. Por otra parte, el componente posestructuralista pone énfasis en el rol del ser humano, el cual posee agencia más allá de la estructura para intervenir activamente y no pasivamente en las relaciones de poder, ya no como una víctima, sino como un individuo con una conciencia propia capaz de llevar a cabo prácticas tanto hegemónicas como contrahegemónicas.

Este marco de referencia nos permite ir mucho más allá de los análisis exclusivos de la reproducción de las ideologías en el aula, situando a las escuelas como

lugares donde interactúa una comunidad capaz de contestación y lucha, pero también de reproducción y opresión.

El Concepto de ideología desde el enfoque bidimensional-crítico

Una vez que hemos definido críticamente nuestro marco de referencia se hace necesario definir nuestro marco conceptual, donde el primer elemento será la noción de ideología. Para comprender cómo funciona este concepto debemos situarnos, en primer lugar, frente a las definiciones que la caracterizaron históricamente como un sistema de ideas vinculadas a la hegemonía y las relaciones de poder: primero, como una forma de falsa conciencia (Engels, 1893) que, en términos del marxismo ortodoxo, es acomodación de las clases sociales oprimidas en el pensamiento de las clases dominantes; luego, fue definida como un sistema de símbolos en términos antropológicos (Geertz, 1926) que permite dar significado a la arbitrariedad de las relaciones humanas; también la ideología fue concebida como un fenómeno alojado exclusivamente en el pensamiento de los individuos (Gramsci, 1891) explicado por el nexo de las necesidades y el sentido común o conciencia contradictoria.

Estas definiciones históricas se alojan en el análisis y efectos en la subjetividad del individuo, dejando fuera su vínculo con lo externo y lo social, donde las ideologías pueden ser observadas de manera emergente, residual o dominante. Además operan bajo una definición de conciencia a partir de las categorías del sentido común, lo dado y la apariencia de la objetividad, por lo que estas definiciones se encuentran desprovistas del componente crítico que rompe con el enfoque positivista, además de aportar el interés radical de la emancipación.

La ideología como materialidad recién se observa en el aporte de Althusser al definirla como las prácticas producidas por el aparato ideológico del estado (escuelas, iglesias, lenguaje, etc.) el cual ubica y constituye al ser humano. Dado que la conciencia tiene límites para explicar la naturaleza de la dominación, la

ideología opera en el subconsciente y se favorece la experiencia material externa, junto a la reproducción de los significados (Althusser, 2008).

La Escuela de Frankfurt, a través de exponentes críticos como Adorno y Marcuse también sitúan el concepto de ideología más allá de un sistema de ideas, ubicándolo en la tensión entre la conciencia y la estructura de las necesidades, dotando el concepto de una realidad material que se encuentra en la manera en la que las personas viven la experiencia de las condiciones socioeconómicas de la sociedad, a la vez que se generan sus significados (Marcuse, 1984). El ser humano como agente de cambios aparece al introducir la conciencia expresada en el hábito y la inconciencia en las necesidades que se explican mediante la represión de sí mismo y la necesidad de autodeterminación. Marcuse define ideología como un comportamiento humano, pero también como las condiciones socioeconómicas y las necesidades que históricamente condicionan a los sujetos. Al estar históricamente determinadas, las necesidades pueden ser cambiadas, lo cual genera un espacio para las prácticas tanto reproductoras como contrahegemónicas.

Apple dirige la atención los aparatos ideológicos del Estado, especialmente al rol de las escuelas, explicando su realidad material en la cultura que se enseña mediante el currículum explícito y el sistema de ideas que representa el currículum oculto. Su concepto transforma a las personas de dicha interacción en las escuelas en agentes que funcionan como participantes y no como un reflejo de la ideología, señalando a la escuela como un sitio de lucha y que la reproducción social y cultural de las ideologías dominantes nunca está completa. En otras palabras, existe una tensión dada por las prácticas sociales y los determinantes ideológicos de la sociedad más amplia (Apple, 1986, pág. 36).

De este modo, para Giroux, quien toma estas definiciones desde el aporte de un enfoque bidimensional del poder, el concepto de ideología consiste en un proceso complejo de producción y crítica de los significados que cumplen el rol de estructurar y mediar las representaciones de un ambiente social. Las personas que en esta definición experimentan las tensiones materiales tanto internas como externas de la realidad material y discursiva de las ideologías puede producir sus

significados en los campos de representación y práctica de dichas ideologías, la cual puede exhibir contradicciones y coherencias internas de estos campos ideológicos (Giroux, 2004, pág. 197).

Para que el concepto de ideología cumpla con las exigencias del interés crítico es necesario llevarlo al análisis de los sujetos y las relaciones de poder, debe enfatizar el rol de los agentes humanos que son quienes dotan de una existencia material a esta tensión entre las formas en que se manifiesta la ideología entre la conciencia y la realidad socioeconómica al mediar, transformar, desafiar, aceptar o reproducir estos significados. El interés crítico en este enfoque busca la exposición en las prácticas ideológicas de las reificaciones y mistificaciones de la dominación y también expone la realidad material de las prácticas contrahegemónicas para encaminarlas políticamente hacia la transformación emancipatoria.

La pedagogía crítica y las prácticas sociales de reproducción y contrahegemonía

Para Henry Giroux en su obra "Teoría y resistencia en educación" (2004), la pedagogía crítica es un constructo teórico necesario para explicar las interacciones en el salón de clases desde los planteamientos posestructuralistas más completos necesarios para no solamente describir, sino transformar la interacción entre la pedagogía tradicional y la sociedad dominante, ya que tiene el espíritu de ir en contra de todas las formas de dominación, formulando a través de su planteamiento tanto la posibilidad de la transformación social como la emancipación.

Para definir sus planteamientos de la pedagogía crítica se hace preciso conocer los tres momentos históricos importantes de la crítica en educación:

- a) La educación tradicional con una racionalidad tecnocrática e instrumental acerca de la tarea de la enseñanza.
- b) La crítica estructuralista, la cual observa en la escuela su papel en la reproducción de la fuerza de trabajo al funcionar como parte del aparato ideológico del Estado para la construcción del consenso, la sumisión y la obediencia.

c) La crítica posestructuralista de La Escuela de Frankfurt, la cual se distanció de los planteamientos estructuralistas de Marx, incluyendo una crítica autoconsciente que intentó no aferrarse a los supuestos doctrinales estructuralistas. De ahí que la principal preocupación de los teóricos de la Escuela de Frankfurt fue involucrar la subjetividad y al pensamiento crítico en la construcción del conocimiento.

Los aportes de autores como Adorno, Horkheimer y Marcuse fueron las bases principales para la pedagogía crítica con sus conceptos de racionalidad, teoría, cultura y psicología.

- La racionalidad crítica aparece como una respuesta a la racionalidad instrumental, logrando una autoconciencia de la razón, incluyendo los elementos humanos de crítica, voluntad y de acción transformadora del contexto y la historia. La historicidad es un enfoque crítico que consiste en abandonar la idea de que la historia se rige por leyes naturales, sino más bien por la acción transformadora de los seres humanos.
- La teoría crítica es el esfuerzo por desenmascarar los orígenes y limitaciones del conocimiento desde su origen en la vida social, esto es, regidos por intereses que jamás son neutrales. Esto se logra a través de la crítica inmanente, una descripción de la realidad y también de cómo debiera ser, y del pensamiento dialéctico, cuya función es tensionar la realidad con la intervención humana, partiendo de la base de que vivimos insertos en una realidad injusta. Finalmente, la teoría crítica se caracteriza por su unión entre reflexión y acción para no solamente generar conocimiento sino realizar transformación de la realidad.
- El concepto de cultura desde el enfoque crítico se desprende de la noción de que "...la cultura no es autónoma de la política ni de la economía de una sociedad, no es neutra, sino que está sujeta a la historia y la sociedad que le da significado" (Giroux, 2004). Sin embargo, esto no la transforma en un subproducto del orden económico, es más bien un elemento al servicio de la dominación para la transformación y producción de la experiencia histórica, la legitimación de los sistemas de creencias y de las subjetividades de la sociedad dominante, permitiendo a las élites

reemplazar la fuerza por formas de hegemonía ideológica que logran el dominio del consentimiento de las personas.

- La psicología profunda desde el enfoque crítico explica cómo una sociedad deshumanizada puede mantener el control sobre los individuos, quienes participan voluntariamente de su deshumanización y explotación, esto a través de la teorización con base a lo planteado por Freud sobre la estructura psicológica formal con su lucha subyacente entre el Eros y el Thanatos, la psicopatología de la autodestrucción y la pérdida de la estabilidad del Ego. Otra de las premisas que aceptaron para sus incursiones teóricas fueron el obstáculo para el cambio social en la negación y la premisa del debilitamiento de la familia en su rol para la reproducción social, cediendo a la dominación de la personalidad autoritaria favorecida por la concentración del poder en la sociedad. La lucha por la libertad ocurre en la psique, en el inconsciente del individuo, donde la autorrepresión sostiene a su vez a las instituciones y sus opresores. Marcuse utiliza las premisas de Freud para afirmar que “la sociedad no se adapta a la necesidad de placer de los individuos, quienes deben desviar esta carga en el trabajo” (Giroux, 2004, pág. 54), con resultado en su propia alienación, ética que se aprende y refuerza a través de instituciones como la escuela.

De estos cuatro aportes de la Escuela de Frankfurt, Giroux elabora una teoría crítica en pedagogía para la enseñanza, la cual debe encaminar sus prácticas hacia la instrucción de los estudiantes de su “situación de dominación”, el fomento de la “creación de formas propias de cultura” y una comprensión del conocimiento “desde la perspectiva de la historicidad” como algo que está siendo y “puede ser transformado por ellos para adaptarse a sus necesidades y anhelos” de una sociedad más justa y humana (Giroux, 2004, pág. 60).

Este enfoque pedagógico analiza las prácticas sociales con una mirada posestructuralista y como uno de los medios materiales más concretos para la política, ya que en el cuerpo es donde se median las relaciones de poder (Foucault, 1988 a) y en la interacción de las prácticas sociales se reflejan las luchas y las

estructuras de dominación cultural e ideológicas (Giroux, 2004). El comportamiento de las partes involucradas en las relaciones de poder en el aula o “prácticas sociales”, pueden ser de **reproducción** o **contrahegemónicas**, esto con el fin de explicar de forma bidimensional el fenómeno de las relaciones de poder en el aula, identificando las prácticas de poder asimétricas que son un obstáculo para el desarrollo de una existencia autodeterminada de los estudiantes y señalando las prácticas de resistencia políticamente viables para el aprendizaje. En la teoría de la resistencia, los aportes del autor latinoamericano Paulo Freire sirven como complemento para analizar las prácticas sociales de reproducción y contrahegemonía propuestos por Henry Giroux, las cuales serán desglosadas a continuación.

Prácticas sociales de reproducción en la escuela, según Giroux

Para describir las relaciones de poder que se dan al interior de la escuela, Giroux utiliza un enfoque bidimensional separando las prácticas sociales que constituyen el currículum oculto y las prácticas contrahegemónicas, cubriendo toda la interacción y no solamente el fenómeno de la dominación en la escuela, al hacer esto se hace patente la relación dialéctica entre el interés social, el poder político y económico por un lado y el conocimiento y las prácticas escolares por el otro.

El concepto de Giroux de currículum oculto de Giroux obedece a los planteamientos críticos de conciencia, dialéctica y acción humana para la transformación, planteados anteriormente, definiéndolo como el conjunto de ...normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas... esas consecuencias educacionalmente significativas pero no académicas de la educación que ocurren sistemáticamente pero que no son hechas explícitas en ningún nivel de las racionalidades públicas de la educación... referidas más ampliamente al control social de la función de la educación (Giroux, 2004, pág. 72).

De este enfoque Giroux llega a tres conclusiones: que las escuelas no pueden ser separadas del contexto económico en el que se sitúan; que las escuelas son sitios

políticos involucrados en la construcción de las subjetividades, el control del significado y el discurso y que la neutralidad; y que el sentido común de estas instituciones no es universal, sino que se basan en supuestos sociales y políticos específicos.

Desde una perspectiva crítica, el currículum oculto explica la función política de la escolarización en términos de clase y dominación, señalando los factores externos al salón de clases que reflejan áreas del trabajo y reproducen la división social. Esta estructura externa divide la escolarización de manera cualitativa según grupo socioeconómico, género o raza, oculta bajo el discurso de igualdad de oportunidades e igualdad que ofrece el capitalismo.

Junto con la interpretación crítica del currículum oculto, Giroux suma a su planteamiento la influencia de otros movimientos educativos para explicar las relaciones de poder asimétricas en cuanto a sus prácticas sociales y los efectos que tienen en su contraparte oprimida, estos son “la nueva sociología de la educación” y “las teorías de la reproducción”, más específicamente la teoría de la reproducción social y la de la reproducción cultural.

El aporte de la nueva sociología de la educación a la explicación de los efectos de una relación de poder en la enseñanza viene de parte de los autores Gary Young y Mónica Whitty quienes, según Giroux, vincularon “la responsabilidad de la construcción del significado y las subjetividades a la sociedad dominante y no a la conciencia del maestro” (Giroux, 2004, pág. 104). Sus estudios localizaron las relaciones de poder más amplias y el modo en que éstas penetraban la enseñanza en las escuelas a través de las interacciones dadas en el proceso y la construcción del conocimiento.

El aporte de las teorías de la reproducción para explicar el fenómeno de las prácticas sociales de opresión vino en dos corrientes, la reproducción social con los aportes de autores como Althusser, Bowles y Gintis; y la teoría de reproducción cultural, con los aportes de Bordieu y Bernstein.

La teoría de la reproducción social, según Althusser, ponía a las escuelas en el papel central de “la reproducción social necesaria para sostener las relaciones capitalistas para la producción”, entrenando a trabajadores en programas para la

adquisición de habilidades y la conciencia compatible (Giroux, 2004, pág. 105). Esta reproducción se daba en tres momentos de la enseñanza: la producción de valores, el uso de la ideología y la fuerza para mantener a las élites en las posiciones de poder y el conocimiento específico para desenvolverse en el trabajo. Es importante en este enfoque comprender que la escuela no está en una relación de causa-efecto con el contexto económico, sino que los principios que legitiman a las sociedades capitalistas se basan en la influencia represiva del Estado y los aparatos ideológicos que fabrican el consenso. Si bien el modo más importante de determinación es el económico, es mucho más poderoso el influjo ideológico del Estado.

Para este enfoque las escuelas son “La institución dominante para lograr la subyugación ideológica de la fuerza de trabajo”, pero también se reconoce su relativa autonomía al ofrecer modos de enseñanza y pensamiento crítico de oposición, aunque sin retar las bases estructurales del capitalismo (Giroux, 2004, pág. 110).

Para explicar las prácticas sociales que se median en las relaciones de poder en el aula es importante el concepto de ideología, la cual se manifiesta de forma material en los rituales y prácticas, arquitectura de un colegio, la categorización de las materias, la relación entre los participantes, etc.; pero también se manifiesta la ideología en un sistema de representaciones compuesta por las ideas y significados que estructuran el inconsciente de los estudiantes, así como su interpretación de la existencia.

El segundo enfoque que constituye la teoría de la reproducción es la teoría de la reproducción cultural. Para este enfoque los elementos de cultura y conciencia al interior de la escuela son los principales responsables de las formas de dominación en las escuelas mediante la forma en que es producida, seleccionada y legitimizada.

Este enfoque también enfatiza la relativa autonomía de las escuelas que solo están influidas por la economía y la política de manera indirecta. Sin embargo, el papel de las escuelas es otro, consiste en formar parte de las instituciones simbólicas que reproducen la opresión de manera sutil, en la forma de producción

y distribución de una cultura dominante, fenómeno que se denomina “violencia simbólica” (Bourdieu citado en Giroux, 2004), el cual pone a la cultura como el medio entre la clase dominada y la gobernante, presentando los intereses de la élite como naturales y necesarios para el orden social.

La escuela se encarga de ser un transmisor que promueve la desigualdad en nombre de la objetividad que se le asigna a esa cultura, funcionando en dos niveles: el capital cultural y el habitus.

El capital cultural se refiere a todas las formas de competencia lingüística y cultural que heredan los individuos de sus familias dependiendo de su clase social. El capital cultural cumple una función importante en la dominación al permitir a las clases dominantes ejercer su poder al definir, a través de la escuela, lo que debe ser la base común exigida desde el velo de la neutralidad, obteniendo a su vez el consentimiento fabricado de la clase oprimida a través del currículum.

El habitus, mientras tanto, se refiere a las disposiciones que ocupan las personas de manera subjetiva como reflejo del orden de las clases sociales basado en el gusto, conocimiento y cultura. De este modo, la violencia simbólica no se impone en el individuo, sino que es interiorizado por ellos como resultado de las estructuras sociales, las cuales se perpetúan en la misma limitación de las propias individualidades creativas. Es una disposición de las personas a vivir como otras personas de su misma clase.

Otro de los aportes de los teóricos de la reproducción de la cultura viene de la mano de Basil Bernstein, quien explica la forma en que la sociedad “evalúa, selecciona, distribuye y califica el conocimiento educativo, forma que es un reflejo de la distribución del poder en la sociedad” (Giroux, 2004, pág. 129). La escuela cumple el rol de apoyar este procedimiento, apoyado por el currículum, la forma de hacer pedagogía y de evaluar, constituyendo lo que se denomina código educacional.

La experiencia escolar se ve organizada por este código educacional, situando en formas asimétricas las relaciones con la autoridad y el poder. Esto se logra mediante lo que puede ser descrito como la clasificación y la estructuración. Mediante la clasificación se delimitan los contenidos en formas separadas,

unidades y asignaturas para promover la división del trabajo. Mediante la estructuración se define el grado de control que los estudiantes y maestros tienen de la selección, organización, ritmo y regulación del tipo de conocimiento mediado en la relación pedagógica. “Una fuerte estructuración y clasificación representan un currículum rígido y tradicional, mientras que una clasificación y estructuración débil, representan un currículum integrado y una participación horizontal” (Giroux, 2004, pág. 132), clasificación que nos ayuda a entender cómo la construcción de la experiencia escolar determina el tipo de relación social de poder que predomina en un contexto dado.

Prácticas sociales de contrahegemonía en la escuela, según Giroux

Por otro lado, forma parte de esta relación de poder al interior de las escuelas las prácticas sociales contrahegemónicas, ya que esta dinámica no tiene un carácter unilateral: tanto maestros como estudiantes no acceden pasivamente a las características opresivas de la educación, ofreciendo resistencia o modificando estas prácticas opresoras, fenómeno que Giroux denomina teoría de la mediación (2004). A través de la psicología profunda se explica cómo el poder actúa a través del individuo en formas que no son absolutas, quedando abierta la opción al sujeto para ofrecer resistencia, aceptar o mediar los significados según sus propias necesidades o deseos, esta relación con el poder nunca está acabada, ya que “el poder no es un fenómeno estático; es un proceso que siempre está en juego” (Foucault, citado en Giroux, 2004).

Debe considerarse además que, mientras las escuelas sirven a los intereses del capitalismo, también sirven a otros intereses que pueden oponerse al orden económico o la ideología dominante, o, incluso, estando a favor pueden perderse en el papel pasivo de la burocracia.

También constituyen aportes a la teoría de la resistencia y la descripción de las prácticas sociales contrahegemónicas los trabajos de la teoría neomarxista con autores como Paul Willis, Dick Hebdige y Paul Corrigan, quienes mediante el trabajo etnográfico pudieron explicar empíricamente cómo las dinámicas de acomodación y resistencia trabajan a través de los estudiantes, cómo se muestra

la interacción dialéctica entre las estructuras sociales con la intervención humana y además de situar la naturaleza política del investigador quien representa un interés emancipatorio y la teoría crítica.

Willis señala a partir de sus observaciones de campo que la reproducción social y cultural nunca es completa debido a las tensiones al interior de las escuelas de carácter contrahegemónico, es decir, mientras hay un profesor delante que trata de hacer su clase y construir las subjetividades culturales y sociales, hay al mismo tiempo cuarenta estudiantes, todos diferentes y lo que quieren es jugar, descansar, dormir o conversar.

En cuanto al concepto de cultura, no se reduce a un elemento estático de capital cultural, es más bien dado por la interacción dialéctica de mutua influencia que se da entre las clases, la conducta de clase y las circunstancias de un grupo social en relación con las ideologías estructurantes de la sociedad más amplia. La cultura no es solo un reflejo de la hegemonía, sino que incluye y reproduce las relaciones antagónicas de todos los participantes en su proceso. Además se resalta la importancia de rescatar las formas culturales de los oprimidos, las cuales pueden servir como base para una fuerza política viable.

En esta teoría se reafirma la noción de la relativa autonomía de las escuelas, alejándose de las nociones unidimensionales de poder e intervención humana, sumado a estos se encuentra el factor que las escuelas, las familias y otras instituciones están formadas por formas de ideologías complejas, muchas veces contradictorias, por lo tanto, hablar de una ideología unitaria resulta erróneo.

De las observaciones etnográficas para la teoría de la mediación de los significados se registra el hecho de que no todas las formas de resistencia tienen un significado radical, ni toda conducta de oposición es una reacción a la dominación. En muchos casos esta respuesta es un síntoma de la dominación y no un acto de resistencia.

Además hay que considerar que las acciones de oposición son producidas entre discursos y valores que pueden ser contradictorios o representar diferentes intereses como los de género, clase y raza, pero expresar intereses de la cultura dominante al mismo tiempo. Sobra mencionar que los intereses de las clases

económicas no son las únicas diferencias en pugna, por lo que deben examinarse las ideas de género y raza que provocan múltiples formas de desigualdad en un mismo individuo que limitan sus capacidades de autodeterminación.

Finalmente, los aportes del neomarxismo examinan cómo la dominación afecta a la personalidad misma, la cual posee necesidades radicales, las cuales son constreñidas por las estructuras de dominación más amplias hacia el conformismo y la alienación.

Prácticas sociales de reproducción en la escuela, según Freire

La primera premisa sobre las relaciones de poder en el aula de Freire en su libro "La pedagogía del oprimido" (Freire, 2005) es que la deshumanización es una práctica común en las relaciones asimétricas. Esta característica es propia del oprimido, pero también lo es del opresor y, en este sentido, ninguno de los dos es libre.

Esta afirmación es importante porque demanda la necesidad de un enfoque de pedagogía crítica que fomente prácticas sociales contrahegemónicas para la liberación de los participantes del aula en términos de deshumanización. Este enfoque, sin embargo, debe tener como forma de mediación una relación simétrica que permita la praxis de los estudiantes, facultad innata de ellos en la medida que son seres humanos, ya que la libertad del oprimido solo puede ser conquistada por él mismo, no puede ser otorgada por el opresor. Este acto tiene rasgos de un acto de amor, ya que restaura la humanidad del opresor, quien había perdido este rasgo a causa de la violencia infligida a los estudiantes. Freire emite un juicio sobre esta relación asimétrica, afirmando que cualquier situación que no permita que los hombres sean sujetos de su propio proyecto es una forma de violencia: "una vez establecida la relación opresora, está instaurada la violencia" (Freire, 2005, pág. 37), esto a causa de que se establece una relación que inculca al oprimido la vocación de ser menos como ser humano.

Sobre esta forma de educación basada en los modos deshumanizados, Freire hace una serie de alcances para describir los efectos que tiene en el estudiante. Por sus rasgos narrativos y disertivos en los que se refiere a la realidad como algo

estático, este autor denomina a esta relación “Educación bancaria”, en ella la relación de poder se expresa en el profesor como sujeto y los estudiantes como objetos del llenado pedagógico, donde la palabra vacía de su dimensión real utilizada para la enseñanza, resulta alienada y alienante, mediante el fomento de la memorización mecánica. Sobre este tipo de educación basada en formas de relación de poder asimétrica, Freire afirma que resulta un instrumento alienador con una gran fuerza deshumanizadora (Freire, 2005).

La forma en la que opera la opresión en estas relaciones de poder es a través de una conducta llamada prescripción, es decir, la imposición de una conciencia sobre otra, donde el estudiante es visto como un objeto, una conciencia para otro y no para sí. El resultado de esto es la interiorización de las conductas ajenas, llevando incluso, en los casos más extremos, a proteger estas pautas prescritas por el miedo a la libertad de crear pautas propias con el contenido de su autonomía. En este sentido, el oprimido sufre de una dualidad entre ser ellos mismos y ser el otro. La impronta que resulta de esta prescripción son las características de dualidad existencial, fatalismo, atracción por el opresor o aspiración a la subopresión, la autodesvalorización y la dependencia.

En cuanto a los efectos que tiene en el estudiante este tipo de relación, podemos enumerar, en primer lugar, que el favorecimiento de una memorización mecánica transforma el conocimiento en una donación y no un proceso de búsqueda, lo cual fomenta la pasividad para adaptarse a los esquemas opresores de la sociedad dominante.

En segundo lugar, este tipo de relación refuerza la falsa idea de que los hombres y el mundo están separados, lo cual genera individualismo y alienación. Freire afirma que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, ya que los hombres se educan en comunión” (Freire, 2005, pág. 61), utilizando formas de praxis para liberar a otros al cambiar el contexto deshumanizado y formas de pensamiento crítico, ya que una persona que no entiende su libertad de esta forma, termina pareciéndose a su opresor y aspira a ser un subopresor.

Los rasgos principales de una teoría y prácticas de la pedagogía bancaria y antidialógica según este autor (Freire, 2005) son:

a) utiliza la conquista mediante variadas formas de opresión, desde las más represivas, hasta las más tiernas como el paternalismo. Presenta al mundo como algo estático y reificado a través de mitos como que el orden opresor es un orden de libertad, del respeto de los derechos, de que todos tienen el derecho a la misma educación, de la igualdad de clases, del heroísmo de las clases opresoras, de la falsa caridad, de la propiedad privada como fundamento de la persona, de la pereza de los oprimidos y que la rebelión es un pecado.

b) usa la estrategia de dividir para oprimir, ya que conceptos como el de unión, organización y lucha son considerados peligrosos. Existe una visión focalista que busca separar la unidad, intensificando la alienación.

c) busca la manipulación para conformar a las personas con sus objetivos, fabricando el consenso al ofrecer la posibilidad de ascender en la medida que las personas acepten los preceptos de las clases dominantes.

d) utiliza la invasión cultural, penetrando la mentalidad de los invasores en el contexto cultural de los oprimidos, imponiendo su visión de mundo. Esto provoca que los oprimidos aspiren a ser como los opresores, viendo su propia cultura como un reflejo de la ignorancia y la de las clases dominantes como superior.

Prácticas sociales de contrahegemonía en la escuela, según Freire

Entre las prácticas contrahegemónicas que Freire sugiere para combatir este tipo de relaciones en el aula, se encuentran formas de hacer pedagogía con un enfoque en la teoría del “liderazgo revolucionario y de la dialogicidad”, esto es, de un modo más horizontal y humano, centrado en el dialogo de la coinvestigación y en un currículum definido por las temáticas a partir de su contexto que presentan situaciones límite que los desafíen a cambiarlas para llevar una existencia autodeterminada. Esta forma de práctica social involucra al profesor en las formas de oposición y resistencia como un líder horizontal, ya que todos se relacionan como coinvestigadores críticos que aprenden en conjunto al problematizar la realidad para generar un conocimiento verdadero y una acción trasformadora o praxis sobre la realidad. En este enfoque, el rasgo de transformar la realidad es un derecho de todos los seres humanos y no un privilegio de algunos o solo del

profesor, experimentando en el proceso una conquista de su libertad a través del compromiso con el aprendizaje y no de una pseudoparticipación,

Es importante mencionar que, según Freire, el diálogo es una praxis de poder (Freire, 2005) y que el liderazgo revolucionario como propuesta contrahegemónica debe operar en la matriz de la dialogicidad, ya que sin el diálogo con los oprimidos no es posible la praxis revolucionaria, pero esta relación debe estar sustentada en prácticas no asimétricas para que los estudiantes experimenten el poder. Es importante que no se establezca una relación de donde existe el profesor por un lado y los estudiantes por el otro, ya que esto equivale a una relación opresora, una relación más horizontal donde todos son coinvestigadores y generadores de conocimiento permite la liberación de las dos partes involucradas.

Los rasgos principales de una teoría y prácticas del liderazgo revolucionario y de la dialogicidad según Freire (2005) son:

a) utiliza la colaboración, la cual se da entre sujetos transformadores. Esto no significa que en el quehacer dialógico no hay lugar para el liderazgo, hay un líder, pero éste no es dueño de los que dirige. Todos son coautores y promueven entre ellos la adhesión de sus conciencias libres y la claridad de sus objetivos.

b) busca la unión, la cual es una tarea que debe realizarse de manera incansable, ya que naturalmente será combatida por los opresores. Para ello debe fomentarse el descubrimiento del porqué y el cómo de su adherencia, descubriéndose como sujetos y no como objetos del grupo. Debe primar en la unión la reflexión, para evitar la simple yuxtaposición de los individuos, tomando principalmente la forma de acción cultural para otorgar a los oprimidos una conciencia grupal histórica y existencial.

c) se caracteriza por la organización como proceso a través del que se instaura el aprendizaje de la pronunciación del mundo mediante un diálogo humanizante. La organización se da en la coherencia entre los actos y la palabra en la forma de un testimonio auténtico. Cuando se da esta coherencia y no tiene efecto inmediato, no significa que no fructificó, ya que pasó a formar parte del contexto histórico de los estudiantes y debido a la naturaleza dinámica de la historicidad, este acto dará frutos. La organización para la libertad implica disciplina, liderazgo, orden, tareas

por cumplir, etc. no hacerlo implica liberalismo. La auténtica autoridad radica en la libertad que se transforma en autoridad, en la libertad de la libre adherencia a un líder.

d) finalmente, se caracteriza por lograr la síntesis cultural para combatir la mitificación del mundo. Esta acción cultural pretende superar las contradicciones antagónicas para la liberación de los hombres, impactando de manera estructural a la sociedad, al entender que más que eliminar las diferentes visiones de mundo, debe eliminarse su jerarquía. Para ello propone la síntesis de todas las formas y que cada persona pueda llevar a cabo un ser para sí, sin sujetarse a los mitos de los opresores.

Conclusión

Los movimientos contrahegemónicos dentro y fuera de la escuela de los últimos años se han caracterizado por el reflejo de la opresión dentro de los oprimidos, lo que pone en evidencia la necesidad de educar en una teoría de la resistencia.

En la teoría de la resistencia, tanto Freire como Giroux hacen una exhaustiva revisión de las prácticas sociales dentro del aula con un enfoque bidimensional y posestructuralista que se potencia de manera complementaria, poniendo al sujeto como centro del quehacer en las relaciones de poder independiente si cumple el rol de directivo, profesor o estudiante, el nuevo campo de revisión no es el aula como una estructura reproductiva, sino el comportamiento de los sujetos y sus prácticas hegemónicas y contrahegemónicas.

Este marco de referencia permite identificar con mayor precisión aquellas prácticas contrahegemónicas con viabilidad política y permite descartar también aquellas prácticas que no poseen esta viabilidad, permitiendo la transformación de la opresión en el aula que inicia en la transformación del opresor que llevamos dentro.

La violencia con la que algunos actores del aula enfrentan las necesidades de la pedagogía postcrítica es reflejo de la opresión interiorizada, reflejo de nuestra propia conciencia dividida que se radicaliza producto de su verdad negada. Las prácticas sociales contrahegemónicas deben ser estudiadas y potenciadas para

fomentar la autodeterminación de los seres humanos de la comunidad escolar. Sin embargo, las prácticas contrahegemónicas que son reflejo de esta violencia deben ser comprendidas y rectificadas para la verdadera transformación del contexto. En estos tiempos de transición de los paradigmas no podemos llevar de contrabando en nuestras acciones la semilla de la violencia, sino que cada centro educacional debe aspirar a la formación de personas habilitadas para la autodeterminación en plenitud de acciones justas.

Bibliografía

www.amnesty.org. (25 de octubre de 2019). Recuperado el 10 de 4 de 2022, de <https://www.amnesty.org/es/latest/news/2019/10/protests-around-the-world-explained/>

Althusser, L. (2008). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. D. F.: Ediciones Quinto Sol.

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Torrejón de Ardoz: Akal.

Focault, M. (1988 a). *El sujeto y el poder*. Distrito Federal de México: Revista Mexicana de Sociología.

Fossati, M. (2005). *Bidimensión del poder e ideología en la perspectiva teórica de la pedagogía crítica*. La Pampa: Praxis educativa.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI editores S.A.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Coyoacán: Siglo XXI editores.

Marcusse, H. (1984). *Eros y civilización*. Barcelona: Planeta.