

Monográfico
Educación, reproducción y alternativas contrahegemónicas
Education, reproduction and counterhegemonic alternatives:

Editores responsables / Editors responsible:

Pablo Rivera-Vargas *, Sebastián Neut Aguayo **, Pablo Neut Aguayo ***

Resumen: El presente documento corresponde a la presentación editorial del monográfico: "Educación, reproducción y alternativas contrahegemónicas" de la revista Izquierdas. Su estructura está dividida en dos grandes bloques. En el primero, se lleva a cabo una definición histórica y teórico/conceptual de las prácticas y dinámicas de reproducción, resistencias y contrahegemonías en educación que han inspirado el desarrollo de este monográfico. En el segundo, se presenta la estructura del dossier, junto a una breve descripción del contenido de cada uno de los 15 artículos seleccionados. Finalmente se exponen algunas ideas de cierre, resaltando lo principales hitos de este trabajo desarrollado por más de doce meses.

Palabra claves: educación; reproducción; contrahegemonía; transformación educativa; legitimidad

Abstract: This document corresponds to the editorial presentation of the special issue: "Education, reproduction and counter-hegemonic alternatives" of Izquierdas journal. Its structure is divided into two blocks. In the first, a historical and theoretical /

* Chileno. Co-autor. Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona. Profesor invitado de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, de la Universidad Andrés Bello (Chile). Correo electrónico: pablorivera@ub.edu.

** Chileno, Co-autor. Investigador doctoral en el programa de Historia de la Katholieke Universiteit Leuven (KUL) (Bélgica). Magíster en Historia de la Universidad de Santiago de Chile. Licenciado en Historia y Licenciado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigador del grupo de investigación: Education, Culture and Society (KUL). Correo electrónico: sgneut@uc.cl

*** Chileno, Co-autor. Investigador doctoral en el programa de Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona. Magíster en Educación de la Universidad de Chile. Licenciado en Historia y Licenciado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Miembro del Núcleo Milenio, Autoridad y Asimetrías de Poder. Correo electrónico: paneut@uc.cl.

conceptual definition of the practices and dynamics of reproduction, resistance and counterhegemonies in education, which have inspired the development of this special issue, is carried out. In the second, the structure of the dossier is presented, together with a brief description of the content of each of the 15 selected articles. Finally, some closing ideas are presented, highlighting the main milestones of this work developed for more than a year.

Keywords: education; reproduction; counterhegemony; educational transformation; legitimacy

Introducción

El objetivo de esta presentación es doble. Por un lado, intentamos proporcionar un marco global en torno a la disputa por la hegemonía en el campo educativo. De esta manera, el lector podrá comprender la inscripción de los artículos que componen el monográfico dentro de –o como proyección de– las tradiciones político-intelectuales que se han ocupado de esta problemática. Por otro lado, buscamos presentar y describir específicamente dichos artículos y la racionalidad que subyace en su ordenamiento.

Para lo primero, inicialmente presentamos un breve recorrido de las trayectorias político-intelectuales y los procesos históricos que han estructurado el campo educativo contemporáneo. En esta dirección, el foco estará puesto en las disputas por la hegemonía desarrolladas fundamentalmente durante el siglo XX y, a la vez, en la circulación de sus presupuestos a través del eje “Norte”-“Sur”. Esta sucinta revisión proporcionará un marco general para comprender los debates globales de los que son depositarios los artículos incluidos en esta entrega. Respecto de estos últimos, en un segundo momento son descritos particularizadamente. La lógica que subyace a su ordenamiento y presentación responde a los ejes articuladores del llamado realizado para esta edición. En concreto, los artículos han sido agrupados en tres dimensiones principales: una teórica, una histórica y una contemporánea. A través de esta triple inscripción intentamos proporcionar un panorama integral –en términos temporales, espaciales y de diversidad de procesos y actores involucrados– respecto de las formas de constitución de la hegemonía en el campo educativo actual y los procesos de contestación que estos han desencadenado. En efecto, como verán, a pesar de la variedad de experiencias que se abordan en los distintos artículos, estos tienen un elemento en común: al tiempo que presentan algunos de los aspectos que han hegemonizado el campo educativo, ilustran expresiones concretas de resistencia a los mismos o instancias y procesos que cuestionan, “interrumpen” o construyen alternativas en sus antípodas. Ese es precisamente el espíritu que anima este monográfico.

1.Reproducción, resistencias y contrahegemonías en educación. Trayectorias histórico-teóricas.

1.1 La construcción de los sistemas de educación estatal-nacionales en la primera mitad del siglo XX

Durante el siglo XIX y las primeras décadas del siguiente, y en el contexto de profundización capitalista y de establecimiento de los Estados-nacionales, fueron creados los sistemas educativos modernos¹. Estos tuvieron como objetivo dotar de cohesión y a la vez segmentación al orden social resultante de tales procesos históricos. Ambos objetivos suponían la socialización de las nuevas generaciones en un modo de integración a la cultura que, en la dimensión pública, debía basarse en la escolarización de la niñez. La cohesión se produciría a través de la masificación de una escuela primaria que debía abarcar al universo de niños y de niñas de la nación. Para justificarla, se adujo la necesidad de generar un sentimiento nacional que insuflase de un imaginario común a las nuevas generaciones, al tiempo que se imponía la alfabetización como una necesidad básica para una adecuada participación de la vida común moderna. La segmentación se tradujo en establecimiento de niveles educativos “superiores” –educación secundaria y universitaria-, los que debían formar a las elites². Para quienes fundamentaron y promovieron tal proyecto, el desarrollo sano de una nación requería de un sector reducido de la población que fuese capaz de manejar los asuntos públicos –y privados- que concernían al colectivo nacional.

La importancia de la educación dentro de la vida social y su articulación y contenidos políticos e ideológicos vieron un respaldo intelectual en el funcionalismo de raíz durkheimiana. Así, los principios de cohesión y estratificación encontraron eco en las ideas del sociólogo francés. En su visión, “no existe ningún pueblo en el que no exista cierto número ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación tiene que inculcar a todos los niños indistintamente, sea cual fuere la categoría social a la que pertenecen”. Estos fundamentos comunes, de hecho, “están en la base misma de nuestro espíritu nacional”. Con todo, el proceso educativo también debía contener mecanismos de estratificación del conocimiento, ya que toda sociedad requería niveles de diferenciación para sobrevivir. En consecuencia, la educación reafirmaba “la persistencia de esa diversidad necesaria,

¹ Antonio Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata, 2006; Margaret Archer, *Social origins of the educational systems*, Londres, Sage publications, 1979.

² Detlef Müller, Fritz Ringer y Brian Simon, *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870–1920*. London y New York, Cambridge University Press, 1987. Manuel De Puelles. “Revolución francesa y educación: su incidencia en la génesis del sistema educativo español”, Manuel De Puelles, *Política educativa en perspectiva histórica. Textos escogidos*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2017.

diversificándose y especializándose ella misma”³, por lo que “la educación, partir de cierta edad, no puede ya seguir siendo la misma para todos los sujetos a los que es aplicada”⁴.

A medida que despuntaba el siglo XX, este modelo hegemónico de cariz conservador fue progresivamente cuestionado e impugnado. En múltiples zonas del mundo capitalista avanzado surgieron corrientes reformistas –generalmente inspiradas por un pedagogo principal, como John Dewey, Ovide Decroly o Maria Montessori, por mencionar algunos- que rechazaron la idea de que el niño o niña era una especie de “tábula rasa” que debía ser formado en su ser social a partir de estímulos sociales externos. Propusieron, por el contrario, que estos estaban capacitados para aprender en base a su propia experiencia y sensorialidad. Estas múltiples corrientes pedagógicas -aglutinadas en lo que se conoce como la Escuela Nueva-, derivaron en movimientos diversos que atravesaron todo el arco ideológico de la época⁵.

Otros adujeron que la misma institución escolar constituía un mecanismo de legitimación de un orden social injusto y que sus métodos pedagógicos no eran sino formas de promover la sumisión de las nuevas generaciones frente a dicho orden. Para enfrentar ese modelo generaron una propuesta formativa basada en el descubrimiento vía praxis y el desarrollo de actividades colectivas, a la vez que tendían a eliminar el currículum por asignaturas, las evaluaciones y la organización por cohortes generacionales, tal como ilustra de manera paradigmática la propuesta educacional promovida por el anarquista español Francisco Ferrer i Guardia⁶.

Pero también los proyectos alternativos provinieron desde el mundo gremial y de educadores empleados por el mismo Estado, como ilustra el caso de la Asociación General de Profesores de Chile durante la década de 1920. Esta constituyó el mayor esfuerzo continental por impulsar una política de Estado desde el movimiento social docente –en conjunto con otros laborales y sociales- y tenía como objetivo subvertir el orden escolar en su totalidad. En términos sintéticos, la Asociación se autoconoció como una entidad gremial y técnica, libre de la contaminación de los partidos políticos, con pretensión colegislativa, crítica del Estado docente y defensora de un tipo de pedagogía no tradicional –influenciada por la adaptación de los principios de la Escuela Nueva al contexto local, los que fueron traducidos en clave revolucionaria- la que podría fecundar y promover cambios en la

³ Emile Durkheim, “La educación, su naturaleza, su función”, Emile Durkheim, *Educación como socialización*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1976, 97.

⁴ Durkheim, *op. cit.*, 1976, 95.

⁵ Thomas Popkewitz (ed.), *Inventing the Modern Self and John Dewey. Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*, Estados Unidos, Palgrave Macmillan, 2005.

⁶ Francisco Ferrer i Guardia, *La escuela moderna*, Barcelona, El viejo topo, 2014.

estructura social y económica. Lo cierto es que fue una institución revolucionaria y por ello fue reprimida y desarticulada⁷.

1.2. Disputas por la hegemonía en educación durante la segunda mitad del siglo XX

Tras la Segunda Guerra Mundial se produjo una reactualización del proceso de disputa por la hegemonía educacional. Por una parte, la expansión del Estado de bienestar en los países desarrollados supuso el resguardo público del derecho a la educación. Por otra, la disputa propia de la Guerra Fría presionó a los Estados occidentales para la formación de personal cualificado en áreas prioritarias, particularmente aquellas orientadas al desarrollo científico o la generación de conocimiento aplicado⁸. Tras estas motivaciones, subyacía un resurgimiento de la ilusión en torno a las virtudes de la educación y su capacidad para impulsar el “progreso social”⁹.

Este progreso, se pensaba, sería estimulado por el progresivo ascendente que adquirió el conocimiento científico sobre el ámbito de la producción, la profesionalización de la intervención social y el desarrollo de la administración pública¹⁰. No es casualidad, por tanto, que precisamente en este momento se efectuara un desplazamiento en torno al tipo de saber que conduciría la política educativa. En efecto, aquel propiamente pedagógico fue subordinado ante el “más científico” que proporcionaban otras disciplinas, particularmente la sociología y la economía.

De esta última provino el discurso educativo dominante durante la segunda mitad del siglo XX –y hasta la actualidad– en círculos académicos, políticos y financieros. En efecto, los economistas Theodore W. Schultz en 1960 y Gary Becker en 1964 dieron forma a la teoría del capital humano, inaugurando con ella un funcionalismo de talante tecnoeconómico¹¹. De acuerdo a dichos autores, la educación debía ser concebida como cualquier otra forma de capital y, por tanto, susceptible de generar una ganancia o rentabilidad futura. Esta, en consecuencia, adquirirá un carácter eminentemente instrumental a la vez que los procesos formativos serán entendidos como una inversión para aumentar la “calidad” del trabajador, considerado ahora un factor productivo de primer orden en economías dependientes del desarrollo técnico y tecnológico. De allí la rápida adopción que obtuvo el nuevo paradigma por parte de los Estados y la ingente promoción que recibió de organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o la OCDE.

⁷ Leonora Reyes, *La escuela en nuestras manos*. Santiago, Quimantú, 2014

⁸ Xavier Bonal, *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Paidós, 1998.

⁹ François Dubet y Danilo Martuccelli, *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada, 1998.

¹⁰ Thomas Popkewitz, *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata, 1994.

¹¹ Xavier Bonal, *op. cit.*

Mientras la teoría del capital humano capturó la discusión de la política educativa desarrollada entre “expertos”, administraciones gubernamentales y organismos internacionales, a nivel sociocultural su hegemonía se tornó indiscutible al revestirse con un discurso que instalaba la meritocracia como *el* principio válido de justicia social. En palabras de Bonal, “es a partir de la segunda mitad del siglo XX, en plena consolidación de los estados de bienestar, cuando la meritocracia deja de ser solamente un principio de legitimación ideológica para adquirir una dimensión hegemónica, es decir, cuando la población de las sociedades avanzadas cree realmente en ella”¹². Así, el modelo liberal imperante no solo justificó, sino que, bajo la premisa de la igualdad de oportunidades, instauró como positiva la desigualdad social derivada del esfuerzo individual y definió, de paso, el mecanismo legítimo para producir dicha desigualdad: la educación¹³.

El maridaje entre la teoría del capital humano y el ideal meritocrático inhibió, por algunas décadas, la irrupción pública de “pedagogías disruptivas”¹⁴. Esta capacidad hegemónica, sin embargo, dependía del rendimiento de los sistemas educativos para fomentar la movilidad social, demostrando así su efectividad en el reconocimiento del mérito personal. Fue en esta dimensión, donde la pregnancia de los principios hegemónicos fueron contradichos, constatándose una realidad que se tornó indiscutible: el generalizado fracaso escolar de grupos históricamente excluidos que habían accedido recientemente a la educación formal. Tal constatación permitió la apertura a la crítica del modelo entronizado como ideal y la impugnación radical de sus principios rectores.

1.2.1 El paradigma modernizador y su traducción en las teorías de la reproducción desde el “sur”

Al comenzar la década de 1970 surgieron los ataques más contundentes contra el sistema de educación formal, particularmente en su nivel escolar. En Europa se denunció el carácter ideológico de las instituciones educativas y su función difusora de la “ideología burguesa”¹⁵, se reveló la “violencia simbólica” que suponía la “naturalización” de la cultura dominante como universal y neutra, y su posterior inoculación en las clases subalternas¹⁶ y se reconoció la estructuración del sistema en redes educativas que replicaban la división

¹² Xavier Bonal, *op. cit.* 19.

¹³ François Dubet, *Repensar la justicia social. contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Madrid, Siglo XXI editores, 2011.

¹⁴ Henry Giroux, “Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales”, *RIEJS, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Vol. 4, N° 2, pp. 13-27.

¹⁵ Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Bogotá, Tupac Amaru, 1974. Edición original de 1970.

¹⁶ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1995. Edición original de 1970.

social del trabajo¹⁷. Desde Estados Unidos se intentó demostrar la “correspondencia” existente entre las relaciones que se despliegan/enseñan en el espacio escolar y las relaciones de producción en el trabajo¹⁸. Así, durante la década de 1970 los discursos contrahegemónicos se nuclearon en torno a la hipótesis de la reproducción. De acuerdo a esta, el sistema formativo tendría el objetivo de perpetuar la estructura social y el *status quo* ocultando tal función detrás de la máscara de la igualdad de acceso a la educación formal.

Dicha tradición tuvo una enorme influencia en el contexto latinoamericano, aunque en su novedad se mezcló con las teorías de la dependencia generadas a nivel regional. Al respecto Tomás Vasconi escribió en 1973 un artículo que llegó a convertirse en un clásico de la versión latinoamericana y dependientista de la reproducción: “Contra la escuela”¹⁹. Aunque apertrechado de los códigos althusserianos -por ejemplo, en su apelación al “Aparato Educativo”-, sostuvo a la vez que la profundización de la dependencia regional observada a partir de la década de 1950 condujo a reformas de la educación que, por muy modernizantes que fueran, topaban con la dinámica propia de burguesías rentistas y de sus Estados anacrónicos e insolventes. En este caso, cabría a las fuerzas revolucionarias una doble y contradictoria tarea: completar las reformas modernizantes y, a la vez, liquidar la educación burguesa.

En una versión mucho más ecléctica o “asintomática” se situó el proyecto del sacerdote austriaco radicado en México, Iván Illich, quien en 1971 publicó una serie de reflexiones en un libro compilatorio titulado “La sociedad desescolarizada”²⁰. Precursor de las teorías de la “pedagogización de la sociedad” -y haciendo uso de literatura que iba desde Milton Friedman a Paulo Freire-, planteaba que las actuales formas de escolarización oficial no eran sino maneras de aumentar el control social sobre los sujetos y las comunidades, particularmente las más pobres. Escolarización, en su caso, significaba pérdida de libertad en nombre del control social.

Un año antes se publicaba la “Pedagogía del oprimido”²¹, libro escrito por quien es, probablemente, el autor más influyente del hemisferio sur en el desarrollo de la pedagogía crítica, Paulo Freire. En su texto, el autor critica tenazmente lo que califica de “educación bancaria” y, lejos del “árido” y “desapasionado” lenguaje académico -y político- utilizado

¹⁷ Christian Baudelot y Roger Establet, *La escuela capitalista en Francia*, España, Siglo XXI editores, 1976. Edición original de 1971.

¹⁸ Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books, 1976.

¹⁹ Tomás Vasconi, “Contra la escuela, borradores para una crítica marxista de la educación”, *Revista de Ciencias de la Educación*, N° 9, mayo de 1973, pp. 5-24.

²⁰ Iván Illich, *La sociedad desescolarizada*, Argentina, Ediciones Godot, 2011.

²¹ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva, 1970. El manuscrito circulaba en portugués desde 1968.

por sus colegas del “Norte”, se permite hablar de “amor”, “fe en los hombres”, “esperanza” o “humildad”²².

Y es que, precisamente, la denuncia sobre el carácter reproductivo del sistema educativo demostraba sus límites al esterilizar el ámbito que resalta Freire con estas nociones: el de la agencia de los sujetos y, en consecuencia, la posibilidad de la transformación socio-escolar. Fue el reconocimiento de dicho límite el que permitió el desarrollo de las propuestas contrahegemónicas posteriores.

1.3 Teorías de las resistencias y surgimiento de la educación popular

Si las teorías de la reproducción se centraban en el resultado de los procesos educativos, las nuevas corrientes lo harán sobre aquello que se hace concretamente al interior de dicho proceso. El ingreso a lo que se ha conocido como la “caja negra”²³ permitió demostrar que, antes que una recepción pasiva de la ideología o la cultura dominante, lo que allí ocurría eran conflictos y pugnas entre sujetos que portaban identidades y significados que colisionaban con aquellos impuestos como “oficiales”. Surge entonces una perspectiva sustentada en la noción de resistencia. El libro de Willis “Aprendiendo a trabajar”²⁴ representó un hito en esta perspectiva. También lo fue el desarrollo del concepto de “currículum oculto”²⁵.

En esta línea, también destaca el surgimiento y desarrollo de la Nueva Sociología de la Educación en Inglaterra²⁶ y la sociología del currículum en Estados Unidos²⁷, corrientes que permitieron comprender el campo educativo –y particularmente el curricular– como un terreno de disputa. Estas aproximaciones instalaron el problema del poder como eje de la

²² Tomaz Da Silva, *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*, Belo Horizonte, Autentica editorial, 1999.

²³ Mariano González-Delgado, “Una aproximación historiográfica sobre el origen de los estudios de la «caja negra». Las investigaciones del aula desde la Historia de la Educación en Gran Bretaña y EEUU”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 17, N° 3, 389-408.

²⁴ Paul Willis, *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Sussex, Saxon House, Teakfield Ud., 1977.

²⁵ Esta noción fue mencionada por primera vez en 1968 por Philip Jackson, inaugurando una perspectiva conservadora en torno al currículum oculto–es decir, que constata su existencia y lo inscribe como una necesidad “positiva” para la asimilación de la vida adulta-. Prontamente fue desarrollado desde posiciones opuestas. Respecto de lo primero ver Philip Jackson, *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1992. La segunda posición en Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI Editores, 2004 y “Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis”, *Harvard Educational Review*, Vol. 53, N° 3, 1983, 257-293.

²⁶ Michael Young, *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier MacMillan, 1971; Basil Bernstein, *Clases, códigos y control*, Vol. 1, Madrid, Akal, 1989. Versión original de 1971.

²⁷ Michael Apple, *Ideology and Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1979.

discusión educativa. En efecto, ambas tradiciones señalaban que, antes que las determinaciones económicas, la cuestión central en la definición del campo educativo resultaba de las disputas de poder y su resolución en términos de capacidad para imponer patrones culturales al conjunto de la sociedad. Es decir, su capacidad para construir hegemonía²⁸. De cualquier manera, durante la década de 1980 tales resistencias fueron comprendidas asumiendo a la clase social como eje del discurso contrahegemónico²⁹.

En el caso latinoamericano, bajo la estela abierta por Freire y en un nuevo contexto de terrorismo de Estado implementado por un reguero de Dictaduras militares de tendencias neoliberalizantes, se erigió un nuevo paradigma teórico-práctico que operaría a espaldas del Estado y de la educación formal: la “educación popular”. Esta fue comprendida “como una práctica educativa que se inscribe al interior de un proceso más amplio, que busca que los sectores populares se constituyan en un sujeto político consciente y organizado”³⁰. No se trataba de que los sujetos de la educación solo serían “conscientes” una vez transformadas las estructuras base de la sociedad. Por el contrario, sin desconocer la incidencia económica y de clase, relevaban a la cultura como una dimensión axial en los procesos emancipatorios. Al respecto, aunque el saber popular arrastraba “una larga historia de dominación, también cultural”³¹, en este mismo germinaba contingentemente un proyecto emancipatorio, aunque aún desarticulado. Cabía a la educación popular “limpiarlo” de sus lastres hegemónicos y proporcionarle proyección. Por ello, sostenían sus propulsores, “una tarea fundamental de la educación popular consistirá en ser una ayuda para que el pueblo pueda pasar de esa cultura recibida en forma espontánea a una cultura unificada, crítica y conscientemente asumida”³². En tal sentido, resultó central el papel de lo que Freire denominó la concientización, “según la cual la criticidad aparece ligada a la realidad y posibilidad de participar en forma autónoma e independiente en la producción de la historia”³³.

Tras los procesos de recuperación de la democracia, al comenzar la década 1990 razones de diversa índole desincentivaron el desarrollo teórico y práctico de la educación popular al tiempo que privilegiaron un vuelco hacia la educación formal guiada por la política pública estatal.

²⁸ Tomaz Da Silva, *op. cit.*, 23.

²⁹ Henry Giroux, *op. cit.*, 1983; Peter McLaren, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, siglo XXI Editores, 1984.

³⁰ Juan García-Huidobro y Sergio Martinic, “Intento de definición de la educación popular”, Juan García-Huidobro y Sergio Martinic, *Educación Popular en Chile: Algunas proposiciones básicas*, Santiago de Chile, CIDE, 1980. p. 1.

³¹ Juan García-Huidobro y Sergio Martinic, *op. cit.*, 4.

³² Juan García-Huidobro y Sergio Martinic, *op. cit.*, 6.

³³ Juan García-Huidobro y Sergio Martinic, *op. cit.*, 14.

1.4 Disputas por la hegemonía en educación al despuntar el siglo XXI

El actual contexto de emergencia de una modernidad líquida³⁴ y neoliberal ha implicado una readecuación de los presupuestos hegemónicos en el campo educativo. Desde una perspectiva política, estos presupuestos han asumido la racionalidad y los marcos propios del mundo empresarial, aplicándolos normativamente al análisis y la evaluación del ámbito educativo. Así, conceptos como calidad, eficiencia, Life Long Learning, management, flexibilidad, rendición de cuentas (accountability), estandarización y otros, han ido acaparando la discusión pública en torno a los problemas y desafíos de la educación actual. Del mismo modo, han guiado los procesos de reforma educativa a nivel global, regional y nacional. Tales políticas se han visto reforzadas a partir del avance reciente de propuestas de cuño neoconservador, las que presionan por una “desideologización” del sistema, reforzando con ello el fundamento tecnocrático sobre el que se soporta la perspectiva hegemónica de cuño esencialmente neoliberal³⁵. Con todo, se debe reconocer que el avasallador avance neoliberal no responde exclusivamente a una posición de fuerza fáctica –económica, política e incluso militar- sino que también reside en su capacidad de ostentar la hegemonía y, al mismo tiempo, travestirse como discurso contrahegemónico, apelando, por ejemplo, a una supuesta libertad extrema del sujeto o a la reducción del estigma de las “identidades deterioradas”³⁶, las que podrían “superar” su “anormalidad” –aquella de la que deriva su posición histórica de discriminación- a través de la figura del consumidor racional³⁷.

En su traducción teórica y académica, el énfasis se ha puesto en, por un lado, la capacidad funcional de los sistemas educativos para integrar y proporcionar cohesión al entramado social y, por otro, la psicologización y parametrización del fenómeno educativo³⁸.

En su conjunto, esta reformulación del discurso hegemónico en educación tiende a la configuración de una perspectiva “managerial”, la que hace descansar en el individuo la responsabilidad de sus resultados educativos y la definición de sus posiciones sociales finales, invisibilizando aquellas estructuras –políticas, económicas, sociales, identitarias, etc.- que habilitan y constriñen de manera diferencial las posibilidades socioeducativas a las que acceden los distintos grupos, sectores o clases que componen la sociedad.

³⁴ Zygmunt Bauman, *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 2002.

³⁵ Michael Apple, *¿Puede la educación cambiar la sociedad?*, Santiago de Chile, LOM, 2018; Henry Giroux, “La Pedagogía crítica en tiempos oscuros”, *Praxis Educativa*, Vol. XVII, N°s 1 y 2, 2013, 13-26.

³⁶ Erving Goffman, *Estigma. La identidad deteriorada*, España, Amorrortu, 2006.

³⁷ Michael Apple, op. cit., 2018. pp. 26-27.

³⁸ Miriam Prieto, “La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva”, *Educación XXI*, Vol. 21, N° 1, 2018, 303-320.

Esto impone para los proyectos de transformación social desde la educación enfrentar la reactualización de dilemas ya existentes y el surgimiento de otros nuevos. En efecto, la reelaboración del discurso hegemónico en educación hacia una perspectiva “managerial” impone, al mismo tiempo, un desafío para la construcción de nuevas aproximaciones críticas. Es en este contexto que adquieren relevancia las propuestas de posicionamientos como el feminismo, la decolonialidad, el altermundismo o el ecologismo, entre otros.

La progresiva emergencia de corrientes teórico-políticas –y su extensión al campo educativo– devela una pluralización de los conflictos que, aunque no anulan, superan el a ratos restrictivo marco de la clase social, antigua depositaria de toda propuesta contrahegemónica³⁹. Esta situación, a la vez que novedosa, representa una oportunidad para pensar y desarrollar discursos y prácticas contrahegemónicas afincadas en las condiciones propias del siglo XXI. Rastrear y explorar estos nuevos territorios en disputa es el objetivo de los artículos que componen este monográfico.

2. Estructura del monográfico

Tal como se mencionó en la introducción de la presente editorial, el monográfico se organizó en base a tres ejes centrales: teórico, histórico y contemporáneo. Este tipo de aproximación nos permite explorar las propuestas contrahegemónicas en educación, desde diversas dimensiones temporales y conceptuales.

En relación al eje teórico, se buscaba conocer las condiciones y posibilidades para la existencia de una teoría educacional contrahegemónica. Es decir, responder a la inquietud en torno a qué lugar socio-epistemológico debiese tener la teoría educacional en la construcción de narrativas y prácticas contrahegemónicas.

En relación al eje histórico, se buscaba conocer experiencias de movimientos sociales que hayan generado instancias y propuestas para una educación posicionada críticamente frente a los modelos hegemónicos. Junto con esto, conocer cómo los actores sociales y educativos han desarrollado históricamente prácticas cotidianas de resistencia y contrahegemonía en este campo.

En relación al eje contemporáneo, se buscaba conocer de qué manera se están

³⁹ La pluralización de los conflictos, y de los sujetos sociales que lo protagonizan, no implica un estancamiento en el desarrollo del “tronco histórico” de lo que se ha venido denominando como pedagogía crítica sino una complejización de sus objetos de estudio. Al respecto ver Peter McLaren y Joe L. Kincheloe (coords.). *Pedagogía crítica. de qué hablamos, dónde estamos*, España, Graó, 2008. Asimismo, no obstante, dicha pluralización, en algunos análisis la clase social se ha mantenido como eje de comprensión del conflicto contemporáneo y las disputas por la hegemonía. Sobre esto ver Peter McLaren, “Pedagogía Crítica y Lucha de Clases en la Era del Terror Neoliberal”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Vol. 4, N° 2, 2015, 29-66.

presentando las alternativas actuales de construcción de proyectos o prácticas contrahegemónicas en el ámbito educativo, junto a los límites y potencialidades que de tales experiencias se derivan. Este ejercicio intenta iluminar los horizontes actuales en los que se inscriben las propuestas de transformación social desde la educación.

2.1 Artículos incluidos en el monográfico

Para la convocatoria inicial de artículos (primera fase) se recibieron más de 40 contribuciones, provenientes de distintos continentes, regiones y tradiciones intelectuales y políticas. En una segunda fase, y tras la respectiva evaluación de pares, fueron seleccionadas 15 de dichas contribuciones. La distribución de estos trabajos en los tres ejes descritos quedó de la siguiente manera:

En el eje teórico, se incluyeron los tres primeros artículos.

El primero, de Henry A. Giroux y Ourania Filippakou, titulado “Critical Pedagogy in the Age of Authoritarianism: Challenges and Possibilities” [Pedagogía Crítica en la Era del Autoritarismo: Desafíos y Posibilidades]. Este artículo de reflexión, por una parte, cuestiona la forma reaccionaria de la actual acción educativa y pedagógica, particularmente en su versión neoliberal. Pero, por otra, explora cómo la educación puede proveer de los fundamentos teóricos y prácticos necesarios para repensar su propio propósito, junto a la naturaleza misma de la política. Se plantea que la educación y la política son dimensiones completamente inseparables. El artículo se presenta en dos idiomas: en su versión original en inglés, y en una versión traducida al español.

El segundo, de Francisco Javier Ramos-Pardo, Irene Martínez-Martín y Montserrat Blanco-García, titulado “Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado”. Este artículo desarrolla una revisión teórica del concepto de ciudadanía, que intenta contribuir a construir un marco epistemológico antihegemónico dentro de las pedagogías críticas decoloniales y feministas en la formación del profesorado.

El tercero, de Aingeru Gutiérrez-Cabello, José Miguel Correa-Gorospe y Estibaliz Aberasturi-Apraiz, titulado: “Disidencia artística frente al control digital en la formación de maestras”. En este trabajo se analizan algunas prácticas de alfabetización crítica desarrolladas durante la formación inicial del profesorado. A través de un enfoque microetnográfico, se identifican tres fragmentos de experiencia formativa basadas en prácticas artísticas y desarrolladas junto a maestras en formación. Estas acciones muestran la relevancia de una formación inicial del profesorado que problematice la supuesta

neutralidad tecnológica, así como el control y vigilancia al que nos somete el ámbito de lo digital.

En el eje histórico, se incluyeron los siguientes cinco artículos:

El cuarto, de Cristián Matamoros y Rolando Álvarez, titulado: “No + Municipalización”. La resistencia docente a los traspasos de escuelas públicas. Chile, 1986”. En este trabajo, a partir de la revisión de diferentes fuentes de información relevante de la época (prensa, revistas sindicales, documentos de memoria e historia oral), se analizan críticamente las distintas propuestas de resistencia que se dieron contra la municipalización de la educación pública durante la década de 1980 en Chile, relevando el papel que tuvieron los profesores –y sus organismos representativos- en tal proceso.

El quinto, de Pablo Neut-Aguayo, Sebastián Neut-Aguayo y Matías Neut-Aguayo, titulado: “Seguridad para estudiar, libertad para vivir: Una aproximación histórica al movimiento secundario chileno en Dictadura a partir de la experiencia del Liceo de Aplicación”. En el artículo se analiza, por un lado, el accionar de la dictadura militar en el campo educativo y sus intentos hegemonizar, ideológica y fácticamente, la educación secundaria. Y, por otro, las respuestas contrahegemónicas que tal accionar produjo en el estudiantado, a través del caso de uno de los centros educativos públicos más emblemático de Chile.

El sexto, de Guadalupe Seia, titulado: “El movimiento estudiantil contra la política universitaria de la última dictadura en Argentina. El caso de la Universidad de Buenos Aires”. En este artículo se analizan, por un lado, los ejes de las críticas estudiantiles al modelo universitario de la última dictadura en Argentina (1976-1983), y, por otro lado, el lugar de dicha agenda de reivindicaciones en el proceso de reorganización y reconfiguración del movimiento estudiantil de la Universidad de Buenos Aires.

El séptimo, de Sergio Lizarazo-Vega, titulado: “Sistema y experiencias educativas en las FARC - EP. Procesos de socialización de guerrilleros comunistas durante la guerra en Colombia”. En este artículo se exploran las experiencias educativas de las FARC - EP en el marco del sistema educativo colombiano. A la vez, se analiza cómo el sistema educativo de la guerrilla fariana, se convirtió en un entramado altamente complejo, que dispuso de contextos escolarizados, organizativos y cotidianos para edificar y moldear un tipo específico de subjetividad y de identidad.

El octavo, de Cristina Oyarzo-Varela, titulado: “Discursos del movimiento indígena en el debate educativo en Bolivia a inicios de 1990: ideas sobre interculturalidad”. El artículo da cuenta de la instalación de discursos del movimiento indígena en el debate público sobre educación en Bolivia a inicios de la década de 1990.

En el eje contemporáneo, se incluyeron los últimos siete artículos.

El noveno, de Carla Fardella, titulado: “Abrir la jaula de oro. La universidad

managerial y sus sujetos”. Este artículo analiza cómo la managerialización de las universidades ha transformado el espacio académico en las últimas décadas, naturalizando una cultura neoliberal, basada en la eficiencia, competencia y excelencia. Junto a esto, se desvela como se están modulando los procesos de subjetivación de los académicos y, con ello, sus identidades laborales.

El décimo, de Felipe Rivera Polo, Pablo Rivera-Vargas y Cristina Alonso Cano, titulado: “Ni nacional, ni empresarial: legitimidad territorial universitaria. Análisis del caso de la Universidad de Aysén en Chile”. El artículo analiza las condiciones que permitieron la creación de la Universidad de Aysén (UAY) en la Patagonia de Chile. Se pone especial atención en la escasa vinculación con el medio que muestran las universidades regionales en Chile. A través de la aplicación y análisis de veinticuatro entrevistas a diversos actores relevantes, se constata la emergencia de nuevas fuentes de legitimidad con potencialidades contrahegemónicas.

El décimo primero, de Pablo Cortés, José Ignacio Rivas, María Jesús Márquez-García, y Blas González, titulado: “Resistencia contrahegemónica para la transformación escolar en el contexto neoliberal. El caso del instituto de educación secundaria Esmeralda en Andalucía”. A partir de una experiencia disruptiva de investigación-acción colaborativa en un centro de educación secundaria de un contexto desfavorecido de Málaga (España), el trabajo analiza las transformaciones que se dan en relación con las resistencias y fricciones, la innovación, la participación y la inclusión en este contexto escolar.

El décimo segundo, de Raquel Miño-Puigcercós, titulado: “Iniciativas para la igualdad y la transformación de la educación secundaria obligatoria en Cataluña. Posibilidades y tensiones”. El trabajo da a conocer los resultados de una investigación llevada a cabo en escuelas públicas catalanas que han implementado cambios orientados a la igualdad y a la transformación educativa. Se deja en evidencia la existencia de algunos elementos discursivos, estructurales y pedagógicos que pueden contribuir a generar culturas escolares más igualitarias.

El décimo tercero, de Macarena Trujillo-Cristoffanini y Paola Contreras-Hernández, titulado: “Cuestionando imaginarios sexistas a través de prácticas pedagógicas transformadoras”. El Trabajo analiza la subsistencia de mitos e imaginarios sexistas que legitiman las relaciones de poder. Como respuesta a estos hallazgos se presenta el proyecto *De-constrúyete*: material didáctico-pedagógico de educación no sexista diseñado para trabajar con jóvenes.

El décimo cuarto, de Lluís Parcerisa y Cristóbal Villalobos, titulado: “Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE”. El artículo analiza la campaña Alto al SIMCE en Chile como movimiento social. Se exploran los marcos discursivos presentes en las narrativas del movimiento, así como también aspectos vinculados a la formación y trayectoria de la

campaña, la identidad colectiva, las alianzas y los repertorios de acción colectiva empleados por los actores para tratar de incidir en las políticas educativas.

Finalmente, el décimo quinto, de María Paz Aedo y Leandro Irigoyen, titulado: “Enfoque de derechos y formación política desde la primera infancia en La Victoria, Chile”. A través del estudio de caso llevado a cabo en un centro de educación infantil, el artículo analiza la dimensión política del enfoque de derechos en la primera infancia como un eje formativo central.

3. Consideraciones finales

El espíritu que anima el presente monográfico es, como señaláramos en la introducción, la inquietud por explorar y conocer cómo se están analizando, desde la academia, los desafíos que enfrenta el campo educativo respecto a la construcción de alternativas que enfrenten los principios del modelo hegemónico neoliberal. Intentábamos avizorar modos de “interrupción” de las lógicas educativas dominantes y los procesos que esto desencadenaba, tanto en las “estructuras” como -y fundamentalmente- en los propios actores involucrados. Al mismo tiempo, nos interesaba reconocer algunas interfaces, pliegues o circuitos donde se podía revelar el anudamiento entre las tradiciones y propuestas de dicha academia y las experiencias concretas de los movimientos y actores educativos comprometidos en tales esfuerzos contrahegemónicos. Será el lector quien deba juzgar si estas intenciones lograron materializarse.

Con todo, en el momento en que este trabajo comenzó a ejecutarse, no nos imaginábamos la concatenación de movilizaciones sociales que se comenzarían a dar en distintas partes del mundo. Desde luego, por el enfoque de esta revista, y el perfil de los editores, los casos de España, Colombia, Ecuador, y sobre todo, Chile, resultaron de especial interés.

No podemos sino ver, en estas expresiones, la urgencia que adquiere el espíritu que anima este monográfico. En otras palabras, las movilizaciones sociales que han emergido a nivel mundial, regional y nacional revelan la necesidad de llevar a cabo ejercicios analíticos y prácticos que permitan repensar los modos de disputa con el modelo hegemónico -en este caso, el educativo-, al tiempo que estimulen la visualización y circulación de experiencias concretas donde se verifica su impugnación y donde se vislumbran posibilidades de construcción de nuevos horizontes para la transformación educativa y social.

Bibliografía

- Antonio Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata, 2006;
- Basil Bernstein, *Clases, códigos y control*, Vol. 1, Madrid, Akal, 1989. Versión original de 1971.
- Christian Baudelot y Roger Establet, *La escuela capitalista en Francia*, España, Siglo XXI editores, 1976. Edición original de 1971.
- Detlef Müller, Fritz Ringer y Brian Simon, *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*. London y New York, Cambridge University Press, 1987.
- Emile Durkheim, "La educación, su naturaleza, su función", Emile Durkheim, *Educación como socialización*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1976, 97.
- Erving Goffman, *Estigma. La identidad deteriorada*, España, Amorrortu, 2006.
- Francisco Ferrer i Guardia, *La escuela moderna*, Barcelona, El viejo topo, 2014.
- François Dubet y Danilo Martuccelli, *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada, 1998.
- François Dubet, *Repensar la justicia social. contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Madrid, Siglo XXI editores, 2011.
- Henry Giroux, "La Pedagogía crítica en tiempos oscuros", *Praxis Educativa*, Vol. XVII, N°s 1 y 2, 2013, 13-26.
- Henry Giroux, "Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales", *RIEJS, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Vol. 4, N° 2, 2015, 13-27.
- Henry Giroux, "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis", *Harvard Educational Review*, Vol. 53, N° 3, 1983, 257-293.
- Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI Editores, 2004
- Iván Illich, *La sociedad desescolarizada*, Argentina, Ediciones Godot, 2011.
- Juan García-Huidobro y Sergio Martinic, *Educación Popular en Chile: Algunas proposiciones básicas*, Santiago de Chile, CIDE, 1980.
- Leonora Reyes, *La escuela en nuestras manos*. Santiago, Quimantú, 2014
- Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Bogotá, Tupac Amaru, 1974. Edición original de 1970.
- Manuel De Puelles. "Revolución francesa y educación: su incidencia en la génesis del sistema educativo español", Manuel De Puelles, *Política educativa en perspectiva histórica. Textos escogidos*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2017.

- Margaret Archer, *Social origins of the educational systems*, Londres, Sage publications, 1979.
- Mariano González-Delgado, "Una aproximación historiográfica sobre el origen de los estudios de la «caja negra». Las investigaciones del aula desde la Historia de la Educación en Gran Bretaña y EEUU", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 17, N° 3, 389-408.
- Michael Apple, *¿Puede la educación cambiar la sociedad?*, Santiago de Chile, LOM, 2018;
- Michael Apple, *Ideology and Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1979.
- Michael Young, *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier MacMillan, 1971
- Miriam Prieto, "La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva", *Educación XX1*, Vol. 21, N° 1, 2018, 303-320.
- Paul Willis, *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Sussex, Saxon House, Teakfield Ud., 1977.
- Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva, 1970. El manuscrito circulaba en portugués desde 1968.
- Peter McLaren y Joe L. Kincheloe (coords.). *Pedagogía crítica. de qué hablamos, dónde estamos*, España, Graó, 2008.
- Peter McLaren, "Pedagogía Crítica y Lucha de Clases en la Era del Terror Neoliberal", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Vol. 4, N° 2, 2015, 29-66.
- Peter McLaren, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, siglo XXI Editores, 1984.
- Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1995. Edición original de 1970.
- Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books, 1976.
- Thomas Popkewitz (ed.), *Inventing the Modern Self and John Dewey. Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*, Estados Unidos, Palgrave Macmillan, 2005.
- Thomas Popkewitz, *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata, 1994.
- Tomás Vasconi, "Contra la escuela, borradores para una crítica marxista de la educación", *Revista de Ciencias de la Educación*, N° 9, mayo de 1973, pp. 5-24.
- Tomaz Da Silva, *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*, Belo Horizonte, Autentica editorial, 1999.
- Xavier Bonal, *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Paidós, 1998.
- Zygmunt Bauman, *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 2002.