



Revista de Ciencias Sociales (Cr)

ISSN: 0482-5276

revista.cs@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Miranda Camacho, Guillermo
Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa
Revista de Ciencias Sociales (Cr), vol. I-II, núm. 111-112, 2006, pp. 101-117
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15311209>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

HACIA UNA VISIÓN HERMENÉUTICA CRÍTICA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA¹

Guillermo Miranda Camacho

RESUMEN

Este ensayo tiene por objeto aportar algunos elementos para una reinterpretación analítica de la política educativa desde una aproximación hermenéutica crítica. Esta visión crítica se inscribe en la tradición del pensamiento dialéctico y pretende contribuir en la interpretación histórico estructural de las estrategias de legitimación que las clases dirigentes utilizan, por medio de una racionalización discursiva funcionalista o tecnocrática, para ocultar el verdadero papel de la política educativa y curricular en el establecimiento de un sistema hegemónico.

PALABRAS CLAVE: POLÍTICA EDUCATIVA * CURRÍCULO * CONOCIMIENTO OFICIAL * HEGEMONÍA * HERMENÉUTICA CRÍTICA * REIFICACIÓN * LEGITIMACIÓN

ABSTRACT

The objective of this essay is to contribute with some elements to an analytic reinterpretation of educational policies from the perspective of critical hermeneutics. This critical vision is established in the tradition of dialectical thinking and seeks to contribute to the historical and structural interpretation of the legitimation strategies that the ruling class, through a functionalist and technocratic rationalization discourse, uses to hide the true role of educational and curricular policies in the establishment of a hegemonic system.

KEY WORDS: EDUCATIVE POLITICAL * CURRICULO * OFFICIAL KNOWLEDGE * HEGEMONY * CRITICAL HERMENEUTICS * REIFICACIÓN * LEGITIMATION

1. CONCEPCIÓN DIALÉCTICA CRÍTICA DEL CONOCIMIENTO

La hermenéutica crítica está basada en una visión dialéctica de la realidad. Al fundar su

posicionamiento epistemológico en la tradición del pensamiento dialéctico dista de otras tradiciones de pensamiento que separan el conocimiento de la realidad y la praxis humana, y al mismo tiempo, el fenómeno de su esencia.

¹ Este artículo es parte integrante (con algunas breves modificaciones) de la fundamentación de la propuesta de *Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación con Mención en*

Análisis de Política Educativa, que el autor realizó para el Centro de Investigación y Docencia en Educación —CIDE— de la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica.

Estas separaciones sirven de fundamento epistemológico y representan, según Kosík (1967), una ruptura epistemológica con las concepciones que conciben que el hombre asume en el proceso de conocimiento la posición de un sujeto abstracto cognoscente que adopta un enfoque especulativo, como actitud mental, en el proceso de conocimiento de la realidad. La dialéctica, por el contrario, concibe el sujeto como

un ser que actúa objetiva y prácticamente, la de un individuo histórico que despliega su actividad práctica con respecto a la naturaleza y los hombres y persigue la realización de sus fines e intereses dentro de un conjunto determinado de relaciones sociales (Kosík, 1967, p. 25).

Es esta una de sus más trascendentales contribuciones que posibilitó un acercamiento o aproximación cognoscitiva a la esencia de los fenómenos de la realidad social (como totalidad) a través de la superación del conocimiento de lo fenoménico, y vinculándolo a la realidad estructural de la que es parte integrante y una de sus manifestaciones.

La categoría de *totalidad*, central en el pensamiento dialéctico está referida a la realidad, que es en sí la *totalidad concreta*, que como lo explica Kosík (1967, pág. 55) es un todo estructurado en vías de desarrollo y auto-creación. La totalidad no representa todos los hechos, representa, según él, la “realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente ‘cualquier hecho’ (clases de hechos, conjunto de hechos)”². La condición de que los hechos sean conocidos, es decir, que sean *conocimiento de la realidad*, es que sean comprendidos como hechos de un *todo dialéctico*, esto es, como partes estructurales del todo. Por consiguiente,

2 No debe entenderse la categoría de totalidad como lo hace la visión que plantea que no puede alcanzarse el conocimiento humano de la totalidad (*todos* los hechos) ya que es posible agregar otros hechos. En la concepción dialéctica totalidad no significa todos los hechos, además, reunir todos los hechos no significa, conocer la realidad, y todos los hechos juntos no constituyen la totalidad (Kosík, 1967, p. 55).

la dialéctica concreta no pretende, como método, conocer ‘todos’ los aspectos de la realidad, y arribar a un producto que ofrezca un cuadro ‘total’ de la realidad con sus infinitos aspectos y propiedades, sino que es una teoría de la realidad y de su conocimiento de la realidad; es una teoría de la realidad como realidad concreta.

El núcleo epistemológico fundamental de la visión dialéctica del conocimiento de la realidad social como totalidad se fundamenta en la tesis de que la comprensión de los fenómenos requiere de la comprensión de la *ley del fenómeno*, es decir de la determinación de la *estructura* de la cosa: del núcleo esencial y su concepto correspondiente. El conocimiento debe centrarse, por tanto, en el descubrimiento de la *esencia* misma del fenómeno, que no se revela fácilmente; por el contrario, se oculta en la complejidad fenoménica del objeto de conocimiento. La realidad es la unidad del fenómeno y de la esencia. Si el fenómeno fuera radicalmente distinto de la esencia, y si la esencia fuera una realidad de orden distinto al fenómeno, entonces no existiría ningún vínculo entre ambas dimensiones de la realidad. El fenómeno revela la esencia y al mismo tiempo la oculta, esto es una contradicción de carácter fundamental que se debe superar en el proceso de conocimiento. La comprensión del fenómeno, según Kosík, significa “indagar y describir cómo se manifiesta esta cosa del fenómeno, y también cómo se oculta” (1967, pág. 28).

El conocimiento tiene por objeto la superación de la falsa conciencia que no trasciende las apariencias de las cosas, del mundo de las representaciones comunes basadas en la inmediatez del ambiente cotidiano de la vida humana asumida como *realidad*, y que configura la estructura mental (sistema de representaciones simbólicas) del sujeto social como un hecho independiente y natural. Como lo explica Kosík, la manifestación de la esencia es la actividad del fenómeno, en consecuencia, la actividad de conocimiento debe tender a conocer la *estructura* (en su doble dimensión de orden y legalidad) que puede ser revelada y descrita en el *mundo fenoménico*. El conocimiento es la propia dialéctica y la dialéctica es el propio conocimiento.

En virtud de que la esencia, a diferencia de los fenómenos, no se manifiesta directamente, se puede concluir —como corolario de

los razonamientos expuestos— que el conocimiento consiste en una *actividad especial*, que asumen la ciencia y la filosofía, tendente a descubrir el funcionamiento oculto de las cosas. Esta reflexión filosófica acerca de la dialéctica es crucial para comprender el posicionamiento epistemológico de la hermenéutica crítica y su aproximación al objeto, en virtud de que la esencia de la vía de acceso al conocimiento radica, precisamente desde esta visión, en interpretar el significado del mundo fenoménico para descubrir la esencia. Sobre esto volveremos más adelante.

En síntesis, la esencia se manifiesta primariamente en lo fenoménico y es el medio de acceso a su conocimiento. Por consiguiente, sólo a través de la comprensión del fenómeno es posible comprender la esencia. De aquí que la dialéctica como conocimiento trascienda el mundo de las apariencias superando la pseudoconcreción y poniendo al descubierto (*des-ocultando*) la esencia de sus manifestaciones fenoménicas.

El *quid* de la criticidad dialéctica consiste esencialmente en superar la pseudoconcreción para alcanzar lo concreto, descubrir cómo a través del mundo de la apariencia se revela el mundo real. La comprensión de lo fenoménico y su relación con la esencia de las cosas (su estructura, lo concreto) sólo es posible, en efecto, si el sujeto de conocimiento adopta un pensamiento crítico en el proceso de conocimiento. Esto supone superar los esquemas abstractos de la realidad, sus representaciones simbólicas (comunes y complejas) que son el resultado de un acercamiento analítico-descriptivo e interactivo de los componentes fenoménicos, es decir basados en un *causalismo* superficial y ahistórico al cual se le atribuye un estatus epistemológico real y, por tanto, una validez científica. O, según lo indica Kosík (1967, pág. 35) como en el caso del pensamiento acriticamente reflexivo que aborda las representaciones fijas en una relación causal con las condiciones también fijas, presentando este método como análisis materialista de las ideas³. Goldmann

3 Ambas corrientes están basadas desde un punto de vista epistemológico reduccionismo analógico en los métodos entre las ciencias sociales y las ciencias naturales.

(1979, pág. 90) pone de relieve que, en contraste con esas posiciones epistemológicas, el pensamiento dialéctico es un estructuralismo genético generalizado que afirma la posibilidad de conceptuar y de integrar la génesis en el conocimiento científico, no estudiando hechos aislados o estructuras. Por el contrario, el conocimiento científico tiene por objeto los procesos de estructuración desde la perspectiva del sujeto que forma parte de aquellos, y de los que progresivamente toma conciencia⁴ de su naturaleza y de su ubicación en el conjunto de la realidad en forma científica.

Con particular agudeza Marx (1976a, pág. 454) demostró que la *forma exterior* está sujeta a la *realidad sustancial* que en ella se exterioriza como ley de todas las formas exteriores y su fondo oculto. Estas se reproducen de un modo directo y espontáneo, como *formas discursivas* que se desarrollan por su cuenta; pero es a la ciencia a quien le corresponde descubrir la realidad sustancial (la esencia) de la realidad social (podríamos decir de un objeto definido de conocimiento)⁵. El conocimiento de lo concreto, observa Kosík (1967) de la cosa misma, de su estructura, implica descomponer el fenómeno, como un *todo unitario*, en sus partes integrantes fundamentales, para que a partir de este método, se pueda reproducir mentalmente esa estructura de la cosa, y así sea llegar a su comprensión (proceso de abstracción conceptual). Con este proceso cognoscitivo tiene lugar la separación de lo fenoménico (lo secundario) para llegar a la esencia, descubriendo su coherencia interna, y con ello, el carácter específico de la cosa. No se trata de dejar de lado lo secundario, sino de revelar (o desvelar) su carácter fenoménico o secundario, mediante la demostración de su verdad en la esencia de la cosa misma.

4 No estudiándolos desde el exterior en un plano puramente teórico que aspira a la objetividad total, (Goldmann, 1979).

5 Marx se refería en concreto a que la ley del “valor y precio del trabajo” o “salario”, como manifestaciones exteriores discursivas, están sujetas a la ley del valor y el precio de la fuerza de trabajo, que son la realidad sustancial (verdadera ley), que se debía descubrir a través de la economía política.

Las representaciones de la cosa se hacen pasar como la cosa misma, creando una *apariencia ideológica*. La dialéctica busca superar, por consiguiente, la espontaneidad de la percepción del pensamiento cotidiano como *realidad*, del *pensamiento común* como forma ideológica del obrar humano de cada día, de las representaciones asumidas por el sujeto como realidades, como atributos naturales de la cosa y de la realidad, sustraídas de las condiciones históricas *petrificadas* en la conciencia del sujeto. En la destrucción de la *pseudoconcreción* la dialéctica niega las pretensiones de independencia de los fenómenos. La descomposición del todo unitario conduce al conocimiento; sin esa descomposición no hay conocimiento. En esta acción radica la intencionalidad del logro de cierto fin cuando el pensamiento crítico escinde, divide, la realidad única, interviniendo en ella y valorándola. Así pues, se aíslan determinados aspectos con la finalidad de comprender cómo ese conjunto fenoménico es la manifestación de la esencia del objeto de conocimiento, sin dejar de lado la *percepción del todo*. Respecto de esta cuestión Marx (1976b) observó que toda ciencia tendría un carácter superfluo si la esencia de las cosas y su forma fenoménica coincidieran directamente.

Por el contrario, una larga tradición del pensamiento dialéctico que se revela en una abundante producción de formulaciones teórico-reflexivas y críticas en el conocimiento multidimensional, y al mismo tiempo unitario, del desarrollo histórico de la sociedad capitalista⁶, han demostrado —cimentados en el núcleo fun-

damental del pensamiento dialéctico— que el criterio de verdad científico se basa en la aproximación dialéctica crítica de la concreción de las leyes de los fenómenos, de su esencia. Como lo puntualiza Kosík (1967), la dialéctica no niega la existencia u objetividad de los fenómenos, como causa inmediata, pero sí niega sus pretensiones de independencia, al demostrar su carácter derivado. La dialéctica no considera tampoco los fenómenos como fijos en sus configuraciones, como un mundo cosificado e independiente. Por el contrario, en la dialéctica crítica los productos de la construcción del conocimiento, es decir el mundo de las representaciones y del pensamiento común, no se aceptan como algo independiente, autónomo, en su aspecto inmediato; sino los somete a un examen en el cual las formas cosificadas, y reducidas al mundo de las apariencias, pierden ese carácter originario, fijo y muchas veces inmutable, para ser mostradas como fenómenos derivados y mediatos, “como sedimentos y productos de la praxis social de la humanidad” (Kosík, 1967, p. 33).

Las tradiciones teóricas en las ciencias sociales y de la educación, tributarias del positivismo e idealismo filosófico, reducen la esencia y el fenómeno aislados, como una única realidad verdadera e irreductible. La dialéctica, por el contrario, busca en concreto la superación del mundo de la *pseudoconcreción*, en la cual lo fenoménico se confunde con la esencia, manteniéndose oculta esta y desapareciendo la diferencia existente entre los dos. Las corrientes teóricas en ciencias sociales de fundamentación epistemológica positivista y empirista, herederas del dominio racionalista de la Ilustración (en cuyas fuentes han bebido, y por tanto, han tenido su génesis las ciencias de la educación), han fundado, en efecto, su *conocimiento* de la realidad sin establecer ninguna distinción entre representación y concepto, entre la sistematización doctrinaria de las representaciones y la teoría científica, entre el mundo de la apariencia y el mundo de la realidad.

Sus marcos categoriales (como sistemas de representación) construidos en mucho a partir de una visión y una práctica *reduccionista*, han supeditado y mediatizado ideológicamente los objetos de conocimiento. Reducen lo fenoménico social, asumido *epistemológicamente*

6 Desde distintos frentes teóricos, escuelas, y el avance reciente de las disciplinas en las ciencias sociales y de la educación. Ejemplos de estos desarrollos teóricos que toman aspectos de la visión dialéctica crítica son: p. ej., en el ámbito de corrientes y escuelas teóricas: la Teoría crítica (Escuela de Frankfurt) como corriente de pensamiento; la teoría de la crisis de legitimación de J. Habermas y C. Offe, en el marco de la teoría crítica; la “escuela de la *Monthly Review*” en la economía política marxista (P. Baran, P. Sweezy, etc.), la teoría de la hegemonía política y cultural de Gramsci. En el ámbito disciplinario, p. ej., la economía política, la sociología crítica de la educación, la pedagogía crítica...

como la realidad única, a expresiones cuantitativas o cualitativas privilegiando en criterios de naturaleza empirista los métodos de investigación social. Con esto se escinde la irreductible dimensión de la realidad como una unidad dialéctica, una síntesis entre lo fenoménico y la esencia, que posee atributos inherentes cualitativos y cuantitativos. O, caso contrario, se elude la dimensión cuantitativa de la realidad en una categorización del universo fenoménico objeto de estudio, basada en un análisis en el ámbito exclusivo de los *elementos* (como atributos cualitativos) y/o el nivel de las relaciones entre elementos, es decir, de su estructura (la estática, pero no la dinámica)⁷. Pero no trascienden, como en la perspectiva dialéctica, al análisis de las relaciones entre las estructuras (relaciones entre relaciones) que corresponden al sistema, y su dinámica (Ibáñez, 2000, pág. 65).

Expresado de otra manera, se asume el mundo de las apariencias como el mundo real apoyándose en una idealización de las representaciones comunes, que se formulan en esquemas abstractos de la realidad reduciéndola a representaciones en sistemas teórico-doctrinarios, a los que se les confiere un carácter científico. La superación de la dificultad de captar lo concreto —como apunta Angelo Broccoli (1978, pág. 223)— es la circunstancia decisiva para la ciencia y sus problemas, y por lo tanto, para la ciencia de la educación. Esta sólo puede distinguir y comprender sus problemas individualizándolos, asumirlos como propios, en tanto se mueva en el terreno de lo concreto auténtico. Un ejemplo de esta falsa visión es la que ocurre en la enseñanza de la investigación social y educativa: la generalizada dicotomía entre los *métodos de investigación cuantitativa y cualitativa*, que incluso sostienen paradójicamente muchos intelectuales, académicos, e

investigadores, que asumen posiciones críticas de izquierda académica o política. Desde esta falsa asunción epistemológica y, en aras de un supuesto rigorismo científicista, se formulan paradigmas metodológicos basados en una equívoca antinomia cantidad-cualidad. El paradigma metodológico cuantitativo se sustenta en el supuesto epistemológico falso de que únicamente mediante la demostración cuantitativa de las manifestaciones fenoménicas es posible conocer la realidad. Caso contrario, es el de los que se basan en metodologías y técnicas de investigación social para los que la cuantificación es anatema, y sólo las propiedades cualitativas son dignas de ser consideradas a los propósitos de la investigación de la realidad social. Quienes asumen la existencia de esta falsa dicotomía metodológica ignoran *la ley dialéctica de la transformación recíproca entre cualidad y cantidad*, como resultado de las variaciones relativas entre los procesos de una y otra. Como observa Goldmann (1979, p. 78): “Se trata de la célebre distinción dialéctica entre el dato empírico abstracto y su concreción por la mediación del concepto, o bien entre la apariencia y la esencia”.

Esta asunción metodológica, y por tanto epistemológica, separa dos aspectos de una realidad unitaria, pues no logra establecer la interacción dialéctica entre lo cuantitativo/cualitativo como manifestaciones de un mismo proceso. Con ello se trastoca, escinde y reduce la vida social, y la realidad educativa como parte de aquella. Pero quizá su resultado más negativo es que, como lo expresa Popkewitz (1997, pág. 188): “Las cualidades socialmente estructuradas de los enunciados teóricos se sacan de los contextos de lucha social. La historia se limita a los hechos que sancionan sus métodos”. La investigación social o educativa realizada a partir de estas premisas *reifica* la realidad social contenida en las diversas formulaciones educativas: desde la política educativa, las materias escolares, hasta las prácticas educativas y los aprendizajes que tienen lugar en ellas. Reificación significa, como lo puntualiza Popkewitz (1997), que el mundo socialmente construido parezca natural e inevitable, negando la historia y el papel de las construcciones humanas en los fenómenos sociales. En este proceso las categorías y clasificaciones

7 Beltrán (2000, pág. 45) observa al respecto: “(...) los métodos empíricos cuantitativo y cualitativo son, cada uno de ellos, necesarios *‘in sua esfera, in suo ordine’*, para dar razón de aspectos, componentes o planos específicos del objeto de conocimiento. No sólo no se excluyen mutuamente, sino que se requieren y complementan, tanto más que el propósito de abarcar la totalidad del objeto sea más decidido”.

de la práctica educativa se formulan con pretensión de validez universal en sus atributos y cualidades. Se convierten las diferencias en homogéneas y sustraen las prácticas humanas, sociales y escolares de sus determinaciones históricas, haciéndolas independientes del tiempo y del espacio. Con ello se desnaturaliza el conocimiento, reduciendo la complejidad de las prácticas sociales y de la escolarización a un plano unidimensional de un presente, sin pasado. La reificación representa un argumento conservador que hace que lo social aparezca como natural e inevitable, eterno, sin diversas interpretaciones, conflictos socioculturales o intereses sociales (Popkewitz, 1997, pág. 189).

2. VISIÓN DIALÉCTICA DEL CAMBIO SOCIAL Y EDUCATIVO

La realidad (como concreción) no es algo estático e inmutable, es, según el análisis seguido, un todo con una estructura que tiene su propia *génesis*, un todo acabado y variable en sus partes constitutivas y en su disposición estructural. De esa concepción de la realidad derivan conclusiones metodológicas que se convierten en directriz heurística y principio metodológico, aplicados al análisis, descripción, comprensión, ilustración e interpretación de ciertos sectores tematizados de la realidad: por ejemplo, la física, la ciencia literaria, la biología, la economía política, los problemas teóricos de las matemáticas, las cuestiones prácticas vinculadas con la regulación de la vida humana o de las relaciones sociales... (Kosík, 1967). Entre ellos se pueden incluir la política educativa, las formulaciones curriculares, las prácticas educativas generales y singulares que tienen lugar en el sistema educativo y sus centros escolares, y, al mismo tiempo, en las prácticas pedagógicas del ámbito educativo no formal.

Estos sectores delimitados de la realidad (como manifestaciones históricamente determinadas de la praxis social), son productos derivados de un conjunto estructurado y estructurador de relaciones más amplias (económicas, sociales, políticas, culturales...) que tienen lugar en la sociedad global. En consecuencia, todas las manifestaciones fenoménicas de la

realidad social (que comprenden, como partes integrantes, la totalidad de las relaciones educativas) como todos estructurados y variables en sus partes constitutivas, y resultantes de una génesis, son susceptibles de ser definidos como objetos de estudio, en tanto constituyen elementos determinantes de aquella. Desde el punto de vista de la investigación concreta, esto implica, como lo apunta Goldmann (1979), determinar el momento en que las mejores concreciones y descripciones de los hechos empíricos pueden efectuarse en el antiguo proceso de estructuración, y su cambio hacia el nuevo proceso de estructuración, que posee todavía supervivencias del proceso anterior.

Esa determinación supone, asimismo, el enfrentar otro problema: el de las delimitaciones sincrónica y diacrónica del objeto de estudio. La praxis humana (individual y social) realizada históricamente enfrenta permanentemente la solución de grandes, variados y complejos problemas relacionados con su mundo circundante: el mundo de la vida⁸ y el sistema en su conjunto. Esferas sociales en que tiene lugar la praxis social y que *permea* la hegemonía cultural. La solución (o quizá mejor, la acomodación) temporal de esa problemática del sujeto y su mundo social circundante conlleva ciertos periodos de relativo equilibrio, que una vez rotos, suponen nuevos procesos de equilibrio, así sucesivamente. Esta dinámica de transformaciones es el resultado de los procesos de estructuración a que se ve permanentemente sometida la sociedad; constituye la expresión de la dialéctica de transformación sincrónica, la del *espacio social*, y la diacrónica, entre equilibrio y desequilibrio, que adquiere la dimensión

8 El mundo de la vida es —según Habermas (2001, pág. 196) un espacio de relaciones intersubjetivas, cuya estructura básica de la realidad no es común a todos. Es asimismo en donde tienen lugar los procesos de reproducción cultural, integración social y socialización con los sentidos *componentes estructurales*: la cultura, la sociedad y la personalidad. Procesos que devienen de una práctica comunicativa que permite la reproducción de las estructuras simbólicas del mundo de la vida. Pero es al mismo tiempo el espacio de la reproducción material que se cumple por medio de la actividad teleológica.

del *tiempo histórico*, como lo ha denominado Habermas (2001).

Desde esta aproximación crítica, el método dialéctico como instrumento de conocimiento crítico, contribuye, por un lado, a encontrar la doble dimensión de la significación de los datos de la experiencia inmediata y su vinculación dialéctica concreta con su contexto global; y, por el otro, a poner de manifiesto su vinculación estructural con su esencia. Así, la apariencia de lo fenoménico separado experimenta, a través del método dialéctico crítico, un salto cualitativo (*transición de la cantidad a la calidad*). Es cuando tiene lugar en un sentido filosófico general la destrucción de la pseudoconcreción, en la que se disuelven en el pensamiento las creaciones fetichizadas del mundo cosificado e irreal (Kosík, 1967). Y en un sentido heurístico, de naturaleza analítico-estructural, cuando ocurre la deestructuración de la antigua estructura significativa, y la concreción de la forma en que se estructura el nuevo equilibrio, haciendo posible descubrir “*su significación objetiva y su importancia relativa dentro del conjunto*”, como lo apunta Goldmann (1979, pág. 79). Las concepciones teóricas positivistas (las de viejo y nuevo cuño), en las ciencias sociales y sus derivaciones en ciencias de la educación (con todas sus variantes teóricas e instrumentales de racionalidad psicologista y pedagoga) no explican adecuadamente o del todo las causas y la génesis de los equilibrios y desequilibrios en los procesos de cambio social; más bien los asumen como realidades permanentes propias de los sistemas sociales, y sólo admiten cambios parciales en su dinámica. El cambio social en un sentido genérico es una alteración que ocurre en la estructura y funcionamiento del sistema social. Pero en ningún modo es una alteración estática, determinista o mecanicista.

Popkewitz (1997: 32-33) define estructura social “como pautas que imponen ciertas regularidades, límites y marcos en la vida social que facilitan la comprensión y la práctica del mundo”. Pero es oportuno subrayar que las estructuras, como él mismo lo manifiesta, representan un elemento no mencionado de la escolaridad. Esto se pone de relieve en las políticas educativas, como reformas educativas, que no sólo modifican las prácticas de la organización

escolar, sino que afecta directamente los valores e intereses no reconocidos y que están vigentes en la escolarización. Esto sucede porque cualquier concepto de cambio debe tener en cuenta la génesis de su estructuración y sus normas. En el ámbito educativo, Popkewitz (1997) establece una analogía de la estructura con un edificio que proporciona un marco que incluye las dimensiones de espacio y tiempo para quienes habitan ese edificio, que permite múltiples posibilidades y opciones para establecer los límites. Los marcos que definen las estructuras corresponden a las dimensiones centrales o categoriales del análisis de la sociedad global y sus principales manifestaciones de vida colectiva (económica, social, política y cultural) que constituyen el marco de referencia o aspectos fundamentales de la escolarización.

Dimensiones fenoménicas (o realidades parciales del todo social) como la geografía, las estructuras demográficas, el modo de producción, las formas políticas del Estado, la organización del poder como régimen político con su correspondiente estructuración institucional, la estructura social, los marcos de representaciones simbólicas como elementos estructuradores de la sociedad global, —*principios globales y universales de ordenación del mundo social*, como los denomina Popkewitz (1997: 33)—, corresponden a nociones, son referentes que se *retraducen* en *estructuras pensadas* que caracterizan las acciones, las prácticas y el pensamiento. Por su parte, conceptos como clase social, productividad, legitimidad, consenso, por ejemplo, suponen un origen histórico de un proceso que ha configurado un cierto estado de estructuración de los elementos intervinientes, son *conceptos estructurados*. En consecuencia, su comprensión e interpretación requiere, desde el punto de vista de la práctica investigativa crítica, de conocer sus *causas*, su *génesis social* en su dimensión histórica, y su realidad actual, en el conjunto más amplio e inmediato de sus determinaciones estructurales: la formación social.

De acuerdo con el núcleo epistemológico de la dialéctica crítica, los cambios sociales tienen lugar en las estructuras, que por su naturaleza son dinámicas y están sometidas a continuas transformaciones que se despliegan en los contextos propios de la vida social en

que se escenifica la praxis humana. En efecto, las estructuras sociales no son estables, están sometidas a continuidades y discontinuidades en sus variadas dimensiones; experimentan *equilibrios inestables* que, según la naturaleza y dinámica dialéctica de las contradicciones de los procesos histórico-estructurales a la que estén vinculadas, se desestabilizan iniciando un nuevo proceso de cambio.

En esto radica la aproximación hermenéutico crítica fundamentada en una epistemología social, en la que los conceptos y prácticas que tienen lugar en contextos educativos se presentan como conceptos y prácticas sociales constituidas genéticamente en los cambios estructurales y los contextos de acción comunicativa que generan acaecidos a lo largo de la historia. Visión predominantemente ausente en las pretensiones de interpretación causal de los complejos núcleos fenoménicos de la realidad socioeducativa desde la perspectiva de las teorías sociales liberales. Claus Offe (1990) advierte que el intento de describir problemas estructurales de las sociedades capitalistas avanzadas, mediante dicotomías conceptuales, es un punto de partida para la discusión y el análisis tanto para las teorías sociales liberales como para las de tradición marxista. En las primeras se utilizan para la clasificación descriptiva de fenómenos sociales (p. ej., estatus educativo alto/estatus educativo bajo), o como construcciones teóricas que conceptualizan opuestos polares de un continuo histórico (p. ej. solidaridad mecánica/solidaridad orgánica). En las segundas, el análisis conceptual apunta a la identificación de relaciones sociales asimétricas o jerárquicas (p.ej., capital/trabajo, valor de uso/ valor de cambio, clase gobernante/proletariado). Y, advierte además que dentro de esta tradición lo que interesa al analista no son distinciones meramente descriptivas o conceptuales, sino contradicciones históricas que existen dentro de relaciones de dominio general, particularmente en la relación capital/trabajo (Offe, 1990, pág. 118).

3. LA APROXIMACIÓN HERMENÉUTICO CRÍTICA A LA POLÍTICA EDUCATIVA

La política educativa, como acción estatal de naturaleza sociopolítica y cultural,

consiste en un todo estructurado (dimensiones teóricas o ideológicas, formulación discursiva) y estructurador (dimensión práctica, medios instrumentos, acciones...) de un conjunto de relaciones educativas para los distintos niveles y sus elementos constitutivos del sistema educativo (niveles, ciclos, etapas, prácticas educativas...), con una direccionalidad en su dimensión teleológica, y fundada en valoraciones axiológicas y epistemológicas que se presentan y formulan como ideológicamente *asépticas*. Esto, en mucho, deviene de una intencional valoración de la educación como una *quinta esencia*, despojada de toda *contaminación* ideológica, en el sentido peyorativo y negativo de este término. Como bien lo apunta Pérez Gómez (1978, pág. 154): “Toda práctica educativa exige una teoría previa, explícita u oculta, y esta teoría es un conjunto, una amalgama, de adquisiciones científicas e interpretaciones ideológicas”. El encubrimiento se manifiesta, asimismo, en la pseudoconcreción, que se manifiesta en la *discursividad* doctrinaria, teórica e ideológica, revestida de una rigurosa y apabullante racionalidad instrumental y tecnocrática.

La dimensión estructural de los fenómenos educativos en su condición de ser una de las “formas sociales heredadas de las condiciones sociales históricas” requiere, retomando el planteamiento de Popkewitz (1997: 34), precisar y analizar críticamente

[el] conjunto de supuestos o principios mediante los cuales se definen los hechos sociales o se expresa su oposición [y, asimismo] los límites cambiantes y los puntos de interacción entre instituciones y sistemas sociales [que] definen las pautas estructurales [esto es, el análisis crítico de las pautas de relaciones de las instituciones históricamente constituidas].

En su formulación discursiva (sociopolítica, económica y cultural de la educación) la política educativa, como acción estatal, adopta la forma ideológica en concepciones tales como las funcionalistas, las estructuralistas, las empírico-analíticas, las sistémicas, las tecnocráticas, o en fin, en alguna de las versiones o variantes de las teorías sociales liberales,

encubriendo la realidad sustancial en esas formas exteriores. Este encuadramiento teórico-conceptual constituye una forma sutil de representar esas formas exteriores mediante una lógica argumental cimentada en un rigor racional e instrumental. Ese encubrimiento se manifiesta fenoménicamente en las formas discursivas en que se formula, y presenta, desde el punto de vista teleológico, una aparente voluntad de cambio, neutral, necesario y conveniente a los “intereses generales de la sociedad”. Pero en realidad, en su fondo oculto subyacen ciertos intereses de una voluntad legitimante que constituyen la realidad sustancial: la esencia de los cambios sociales verdaderos que persiguen las élites políticas en un contexto sociohistórico determinado. Este proceso incluye, en efecto, un conjunto de nociones básicas que esconden en la compleja trama de un determinado sistema categorial y doctrinal sus orígenes y sus intenciones hegemónicas políticas y culturales en el conjunto de las relaciones sociales que abarca el conjunto de la sociedad global.

Un ejemplo claro de esta cuestión es lo que acontece en el marco del Estado cuando se presenta una justificación racional de su operación, desde la óptica de la eficiencia o efectividad, de su funcionamiento como organización política. En el caso de la enseñanza escolar y la formación profesional, la racionalidad de fondo y su forma discursiva presentan, desde un punto de vista teleológico, los fines económicos educacionales por medio de una semantización alrededor de la importancia de la adquisición de competencias de conocimiento para la formación de *capital cultural* a través del conocimiento oficial, y de competencias y destrezas técnicas en aras del *control técnico* (Apple, 1996, 1997, 2000). Pero no hace explícita la intencionalidad real: “... poner a los individuos en posición de usar su fuerza laboral como mercancía en el mercado de trabajo, y a esos efectos el conocimiento y la técnica se consideran variables instrumentales” (Offe, 1990; pág. 125). De esta manera lo esencial y su movimiento real interno quedan ocultos en la apariencia externa del fenómeno, en un movimiento visible que asume la forma de una racionalidad ideológica funcionalista-tecnocrática. Sin embargo, como observa Offe (1990; pág. 125):

Hasta que punto operan con eficiencia y eficacia las políticas educativas sólo puede determinarse atendiendo a los incrementos de eficiencia y efectividad que aparecen en el sector privado, esto es, en la interacción dentro del mercado de los propietarios de fuerza laboral y los propietarios de capital dinerario.

En lógica argumental expuesta se puede concluir, en consecuencia, que la realidad educativa en general, o la política educativa en particular, como objetos de estudio (en sus dimensiones globales o en algunas de sus expresiones particulares) requieren una aproximación hermenéutica crítica de su representación a través de la realidad fenoménica. Este es, un primer plano de acercamiento analítico-crítico necesario que permite establecer las bases de comprensión del movimiento visible entre sus fenómenos más importantes. Entre el conjunto de fenómenos (forma fenoménica) que condicionan y en que se manifiesta la política educativa se pueden distinguir:

- i. la estructuración y contenido de las distintas formas discursivas racionalizadas e instrumentalizadas que se manifiestan en la formulación de la política educativa (racionalización ideológica y doctrinal);
- ii. el establecimiento de acciones legitimadoras, en el conjunto de la sociedad civil, para el logro del consenso político alrededor del proyecto político de las clases gobernantes (hegemonía política);
- iii. la orientación doctrinal y técnica de la política educativa en relación con la política social y el conjunto de las políticas públicas (racionalidad técnico-instrumental);
- iv. el diagnóstico crítico de la realidad educativa y su correspondiente propuesta de (re)estructuración (modelo) y de funcionamiento general del sistema educativo en su conjunto (planeamiento del cambio educativo), en correspondencia con los procesos de cambio social que se pretende implantar (teleología explícita);
- v. la estructuración de la oferta educativa (política curricular) desde los distintos niveles y modalidades del sistema educativo

- y su vinculación con los requerimientos de cambio social y del modelo de desarrollo socioeconómico, explícitamente asumidos (en el discurso político) por las clases dirigentes;
- vi. la respuesta desde la oferta educativa del Estado frente a los requerimientos de estructuración del mercado de trabajo y de formación de capital humano (calificaciones y competencias de calificación técnica y profesional, estructura ocupacional, etc.).
 - vii. La respuesta a las tendencias socioculturales y económicas que se pretende impulsar (formación de capital cultural).

Este primer acercamiento hace posible acceder a un segundo momento de aproximación hermenéutica crítica cuyo propósito fundamental es revelar la interacción dialéctica y la vinculación estructural de los aspectos analizados críticamente, del primer plano, con tres factores claves: i) los procesos estructurales de cambio económico, social, político y cultural, como subsistemas, y en el conjunto de la sociedad global, en perspectiva histórica; ii) los intereses de clase ocultos en el proyecto hegemónico de la clase gobernante; y, como producto de la interrelación entre estos dos procesos, iii) las génesis concretas de la estructuración teórico-doctrinal y de las prácticas educativas, derivadas de la formulación discursiva de la política educativa, en el contexto de los debates políticos que tienen lugar en el proceso de configuración o de mantenimiento de la estructura social de acumulación⁹.

En el ámbito de los cambios educativos, la aplicación de este punto de vista, debe considerar que el conjunto de relaciones que los

configuran no son lineales. Antes bien, representan procesos estructurales de ruptura con el pasado o de esfuerzos de continuidad históricamente situados. El cambio educativo y su formulación política vinculan todo un conjunto complejo de fenómenos, dimensiones y problemas, por ello, su comprensión y promoción exige investigar sus procesos de estructuración, de ruptura y avance, de equilibrio y desequilibrio; en síntesis, del movimiento real en el conjunto de la formación social. Sólo probando su carácter derivado y demostrando las causas mediatas, —parafraseando a Kosík (1965, pág. 33)— se puede contrarrestar la pretendida originalidad e independencia de los cambios educativos de los procesos de estructuración social de los que son partes integrantes, como sedimentos y productos de la praxis social.

El análisis dialéctico disocia —como lo expresa Lefebvre (1981, pág. 33)— las contradicciones “enmarañadas en el mundo de la unidad”, adoptando entre otras formas el análisis institucional, que “capta desde dentro y desde fuera la implicación de las ideologías y de las instituciones”. “Lo que no ocurre [puntualiza] sin una crítica de hecho: el análisis implica un analista, una diagnosis y un diagnóstico”. Esta visión crítica encuentra, a nuestro juicio, en su fundamento teórico y práctico el hecho de que el Estado es el principal sistema institucional en la sociedad capitalista para asumir la función de superar las contradicciones. El *quid* de este asunto, radica en si el Estado posee la capacidad de poder desempeñar esa función, con qué grado de eficacia, y si además existen contradicciones en la misma esfera de la actividad estatal que le impida desempeñarla.

Este es el ámbito preciso en donde se sitúa el problema entre “legitimidad” *versus* eficiencia que Offe (1990) ha analizado con singular profundidad analítica. Esta problemática debería, sin embargo, ser situada analíticamente en un contexto más amplio: el de la toma de decisiones que se adopta en el ámbito *supranacional* por el poder real de los organismos que representan al grupo de países que poseen un grado mayor de desarrollo capitalista (los auto denominados G7 o G8), una *megaestructura de poder* mundial, una suerte de Estado supranacional, cuyo impacto afecta a las sociedades

9 Definida como: El ambiente institucional específico dentro del cual se organiza el proceso de acumulación capitalista (Apple, 1997, pág. 46). Se define en torno a seis ejes relacionales: 1) relaciones entre los capitalistas, 2) relaciones de los capitalistas y los trabajadores, 3) relaciones de los trabajadores entre sí, 4) relaciones Estado y la economía, 5) las relaciones de los centros de localización preferente de la acumulación y las periferias y semiperiferias, y 6) relación del proceso de producción capitalista con el medio natural y humano (Riutort, 2001, pág. 18).

globales del mundo periférico, cada vez menos soberanas y más dependientes de esos centros de poder¹⁰. Es sintomático el creciente interés que manifiestan estos organismos por el tema educativo en el contexto de la globalización neoliberal.

Las consideraciones precedentes permiten poner de relieve otra dimensión de la importancia de la aplicación del método dialéctico crítico en el conocimiento de la realidad educativa y de la compleja realidad fenoménica que se articula alrededor de la política educativa, como objeto de estudio; esto es, como acción política global en la formación cognoscitiva y moral de los sujetos y colectividades, y por lo tanto, como elemento de integración social, control político, racionalización ideológica-cultural, reproducción económica e ideológica, formación de capital cultural y legitimación del Estado. Sobre todo teniendo en consideración que es un proyecto hegemónico que las clases dirigentes ejecutan, desde el gobierno, como parte de la esfera de las políticas públicas.

Concebida así, la política educativa es parte integrante, y al mismo tiempo un producto, de la génesis de los procesos de estructuración que tienen lugar en los ámbitos económico, social, político y cultural en la sociedad global. Por consiguiente, entre los principales ámbitos en que se manifiesta están:

- i) el surgimiento y formación de los procesos de cambio estructural y coyuntural en la sociedad global, como contexto histórico social;
- ii) el proceso global de consolidación o mantenimiento de una determinada estructura social de acumulación, y los procesos específicos de fortalecimiento de sus ejes relacionales, como condición de posibilidad de una reproducción simple o ampliada de capital;
- iii) los factores condicionantes, endógenos y exógenos, que determinan la naturaleza y funciones de la política educativa en los planos económico (intereses de acumulación de capital, composición orgánica y técnica del capital, ejército laboral de reserva, estructura ocupacional, calificación de la fuerza de trabajo, mercado de trabajo), y socio-político y cultural (intereses de legitimación);
- iv) los procesos de re-estructuración del sistema capitalista, su estructuración ideológica y sus referentes ideológicos programáticos que configuran su naturaleza (superestructura ideológica);
- v) la dimensión fenoménica que se manifiesta discursivamente en sus formulaciones doctrinales y programáticas sociopolíticas y económicas (teleología explícita), los procesos de reforma e innovaciones educativas, sus medios e instrumentos en las políticas estatales, las mediaciones pedagógicas, los enfoques y formulaciones curriculares, las prácticas educativas...;
- vi) la vinculación de la acción educativa general con los problemas fundamentales de eficacia/legitimación sociopolíticos (Offe, 1990);
- vii) las funciones cruciales que desempeña la política educativa en los contextos de crisis de legitimación, en aras de re-establecer las demandas de "lealtad de masas", y de consenso como expresiones de los "déficit de legitimación" (Habermas, 1999); y
- viii) el proceso hegemónico del cual la política educativa es parte de su génesis y, a la vez, un producto vinculado al programa político que impulsan las clases dirigentes (teleología concreta).

4. UNA APROXIMACIÓN HERMENÉUTICA CRÍTICA A LA POLÍTICA CURRICULAR COMO ESTRATEGIA DE LEGITIMACIÓN¹¹

La aproximación crítica esbozada anteriormente coloca el currículo como un elemento

10 Ejemplos notables de control de las decisiones de mayor incidencia en el planeta son el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial del Comercio (OMC), y diversos *think tanks*, entre los que sobresale el Council on Foreign Relations (CFR) como el centro hegemónico de poder real en el mundo. Cfr. Salbuchi, (2003).

11 Algunos aspectos de este apartado están basados en Miranda (2005).

que desempeña una función fundamental en los procesos de integración y estructuración de las relaciones sociales; función que adquiere una significación singular desde el punto de vista de la estratégica política que asume el Estado en los procesos de las crisis de legitimación. Desde este punto de vista, las formulaciones curriculares, en sus diferentes niveles, están determinadas por las interacciones dialécticas entre el poder político, los cambios estructurales socioeconómicos y su incidencia en los cambios en la esfera cultural. El núcleo analítico de nuestro posicionamiento se articula en torno a tres tesis críticas:

1. La naturaleza sociocultural y pedagógica del currículo requiere, para su comprensión integral, de una aproximación crítica que tome en cuenta las condiciones histórico-estructurales en las que se produce y reproduce el conocimiento y las ideologías prácticas que generan esas condiciones.
2. Por representar una forma de apropiación selectiva del conocimiento, el currículo es una expresión del conocimiento oficial y, por lo tanto, representa las variaciones de las ideologías hegemónicas.
3. Por su naturaleza sociocultural el currículo, desde su formulación —como eje de las políticas educativas— hasta su expresión específica en los planes y programas de estudios y las prácticas educativas que desarrollan a partir de esas formulaciones, requiere de una aproximación hermenéutica crítica interdisciplinaria y transdisciplinaria.

El currículo se articula a los procesos de legitimación, y por tanto, contribuye al establecimiento de un sistema hegemónico, es decir, un sistema en que se impone la cultura dominante abarcando un amplio y complejo conjunto de prácticas, marcos de representaciones simbólicas, de rituales que enmarcan y condicionan la vida práctica de los sujetos sociales. En esta tesitura el currículo constituye un instrumento del sistema hegemónico que opera en el marco de las prácticas que se producen y reproducen en las instituciones escolares. Estas prácticas presentan la singularidad de ser un conjunto articulado de prácticas significantes

que se formulan en una discursividad (no sólo prácticas lingüísticas) como expresión de una materialidad social y, por consiguiente, como producto de un sistema de identidades y diferencias que fijan posiciones de los sujetos en un sistema instituyente de fuerzas y contrafuerzas sociales (Laclau y Mouffe, 1987, pág. 125). De aquí que una de las funciones estratégicas del currículo como formulación discursiva sea contribuir, participando en la estrategia de legitimación, en el consenso ideológico-cognoscitivo que las clases gobernantes promueven en el marco de su proyecto político e ideológico, que es una expresión particular de su programa hegemónico político y cultural.

La legitimación es la acción estatal que la clase dirigente impulsa desde el gobierno en aras de establecer un consenso en torno a un conjunto de relaciones de poder y un determinado orden sociopolítico en la sociedad civil. El fin último de la legitimación es, en efecto, el logro del consenso en torno a uno o varios objetivos sociales, políticos, económicos, culturales, o ideológicos, establecidos con arreglo a ciertos intereses de grupos o clases sociales. La instauración de un sistema hegemónico abarca los objetivos políticos, los fines y los medios para alcanzarlos, los instrumentos, y, en general, el conjunto de las acciones ideológicas y políticas.

La política educativa y curricular son partes integrantes de un proceso de legitimación. Desde este punto de vista, una aproximación hermenéutica crítica a su comprensión integral requiere de un acercamiento a las especificidades sociohistóricas (sociopolíticas, económicas, culturales, etc.) que explican su inclusión en el conjunto de una *estrategia de legitimación*. La estrategia de legitimación es, por tanto, la forma en que esas dimensiones se conjugan y articulan sistemáticamente, con arreglo a un conjunto de regulaciones e intervenciones, para asegurar que las decisiones sean eficaces en la concreción de los objetivos hegemónicos políticos y culturales. Por consiguiente, está determinada, en gran medida, por la eficacia de las acciones que se desplieguen de acuerdo con las particulares circunstancias del contexto estructural y coyuntural de la formación social en que se desarrolle.

La trascendencia de analizar críticamente la estrategia de legitimación radica en que posibilita la comprensión de las formas singulares en que se despliega la acción política, en aras de alcanzar los objetivos hegemónicos establecidos por la clase dirigente en su proyecto político. Esta estrategia tiene como fin primordial el establecimiento del consenso en la sociedad civil alrededor de sus intereses estratégicos. Por lo tanto, el análisis crítico de la orientación que asumen las políticas educativas, desde su formulación sociopolítica y pedagógica, hasta su inserción e implementación en determinadas prácticas educativas, requiere de un examen de las vinculaciones y el papel que asumen como partes integrantes de la estrategia de legitimación. En esto radica la superación de la dimensión fenoménica de las políticas educativas para alcanzar su esencia, desde una aproximación hermenéutica crítica: el análisis de la interacción dialéctica que se produce entre los procesos de cambio estructural y las reformas y las innovaciones educativas. Es el momento en que, el análisis hermenéutico crítico posibilita el conocimiento de la esencia, de la *intertextualidad* entre la forma fenoménica de la política educativa, tanto en la esfera de la formulación discursiva como de las prácticas que produce y del complejo estructural de transformaciones en que aquellas devienen, estructurando el significado de sus categorías y su sistema doctrinal.

Este acercamiento analítico-crítico permite comprender las distintas dimensiones que configuran la naturaleza sociopolítica de los cambios, las reformas y las innovaciones educativas, así como los elementos mediáticos de la política educativa, esto es, las prácticas educativas endógenas y exógenas al sistema educativo (conocimiento oficial, las reformas curriculares, sus fundamentos pedagógicos, los enfoques curriculares asumidos, la estructura y contenido del currículo¹², los métodos didácticos y evaluativos, y en definitiva las relaciones de enseñanza y aprendizaje).

El papel estratégico del currículo escolar cumple, como se ha mencionado, una función primordial en el conjunto de una estrategia de legitimación: la de ser un elemento mediador e instrumentalizador de la hegemonía política y cultural. Según Basil Berstein (1997), su función central en el marco de las políticas educativas consiste en “vertebrar” el conocimiento oficial, entendido como el conocimiento académico que el Estado construye y distribuye a las instituciones educativas, mediante un proceso que comprende entre otros aspectos: la selección de los fundamentos pedagógicos, la selección y orientación de los contenidos de formación sociocultural y moral, y los mecanismos e instrumentos de control ideológico.

El currículo posee en su significación pedagógica y social un amplio ámbito que abarca, desde la formulación y ejecución de un proyecto educativo global, hasta la selección de asignaturas, materias, contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje (con sus elementos de mediación pedagógica) que se concretan en los distintos espacios educativos. Desde este punto de vista, la construcción del currículo como proceso, y por tanto, como fenómeno socioeducativo y pedagógico complejo exige, por su generalidad, un alto grado de abstracción y de integración epistemológica (*estructuración del conocimiento*) para delimitar su objeto y sus diversos grados de concreción.

Los múltiples ámbitos disciplinarios de acercamiento al estudio del currículo (político, sociológico, histórico, psicológico, pedagógico, etc.) ponen de manifiesto las distintas visiones que han surgido desde esos espacios disciplinarios, sin que ninguna pueda acreditarse exclusivamente la condición de ser el elemento nuclear en el proceso aludido. Antes bien, la multiplicidad de factores que intervienen en la construcción curricular apunta hacia el traspaso de fronteras, en los espacios de construcción de conocimiento integrado, desde la práctica de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, resultantes de una integración epistemológica, axiológica y teleológica y metodológica frente al objeto de conocimiento educativo. Cualesquiera que sean las posibilidades de desarrollo de la teoría y la práctica curriculares lo que tienen de

12 Apple (1997) señala que es a través de la estructura del currículo, y no sólo de su contenido, cómo la lógica y las formas de control penetran en la escuela.

común y que constituye un factor de integración del conocimiento, en última instancia, son las prácticas educativas concretas.

Las consideraciones expuestas ponen de manifiesto la importancia del papel del currículo, desde la visión de Gramsci, en el proceso de construcción de un proceso hegemónico educativo, que asume un papel estratégico capital en la construcción de la unidad sociocultural y, por tanto, en la configuración de la hegemonía cultural y política. El eje articulador de este proceso hegemónico lo constituye ciertamente el establecimiento de una unidad social y cultural en el contexto de la sociedad civil. En síntesis, la clase capitalista, como clase dirigente, es decir desde el ejercicio del poder como gobierno, persigue permanentemente implantar su hegemonía política e ideológica en aras de asegurar la permanencia histórica de su cultura y su visión del mundo, racionalizando y promoviendo de múltiples formas sus intereses económicos. En el contexto de la sociedad capitalista actual corresponde a la hegemonía de la cultura neoliberal y neoconservadora. Esta posibilidad, como hemos visto, depende fundamentalmente de que las clases dirigentes, desde el control del Estado y su aparato, realicen acciones orientadas a la difusión de su sistema ideológico-cultural y la racionalidad de su funcionamiento, a través del sistema escolar y el resto de aparatos ideológicos.

Una acción política de tal naturaleza requiere como condición de posibilidad de una mediación político-cultural de naturaleza educativa, que articule coherentemente ese complejo ideológico que constituye el núcleo central de los programas políticos de las clases gobernantes. Expresado en otros términos, estas clases, como expresión del ejercicio del poder desde el Estado, formulan, difunden y llevan a la práctica, a través de las políticas educativas y curriculares y el conjunto de las formulaciones curriculares (tales como planes y programas de estudios, metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación y control) en aras de un consenso alrededor de su programa político. La aproximación crítica en el ámbito de las formulaciones curriculares debe realizarse considerando su producción desde los centros oficiales, en los cuales se definen y aprueban los fines educativos (como políticas

estatales que divulgan el *conocimiento oficial*), y a partir de los cuales se establecen las normas y criterios para la práctica curricular que tiene lugar en los centros escolares en todos sus niveles.

A este respecto es oportuno traer a colación la tesis de Gramsci (1985) referente al proceso hegemónico educativo, relativa a la conformación de la unidad cultural-social, que pone de relieve que la relación pedagógica no puede limitarse a las relaciones específicamente “escolares”, mediante las cuales las nuevas generaciones entran en contacto con las viejas, sino que la relación pedagógica tiene lugar al mismo tiempo en la totalidad del conjunto social y en cada individuo respecto de los demás. En otras palabras, se podría argumentar a partir de ese planteamiento que la hegemonía cultural adquiere una dimensión totalizadora abarcando con las políticas educativas, particularmente curriculares, la totalidad de la vida social. Pero además, esta tesis, pone de relieve la inextricable relación entre cultura y poder, en la cual Gramsci integró los procesos educativos a aspectos centrales estrechamente vinculados como la dimensión cultural de la hegemonía, la dimensión de la articulación orgánica entre los procesos de naturaleza estructural económico-social y la dinámica de la producción ideológica. En esto radica uno de los principales aportes de Gramsci: demostrar la vinculación entre las diversas formas en que se manifiesta ideológicamente la cultura como parte esencial de un proceso hegemónico político y social y el papel que adquiere la educación y el sistema escolar en ese proceso¹³.

Para Apple (1996), por más que el currículo esté revestido de racionalidad científica, nunca es ideológicamente neutral. No es un simple agregado de contenidos de conocimiento que se manifiestan en los libros de texto y el proceso pedagógico que se realiza en el aula. Su contenido político e ideológico se manifiesta básicamente en tres dimensiones: i) el carácter selectivo que se establece, con arreglo a ciertos criterios de clasificación y sistematización de los conocimientos y los valores que

13 Hemos tratado este tema con mayor amplitud, cfr. Miranda (2006).

se transmiten, ii) las formas particulares de los procesos de enseñanza y aprendizaje, enmarcados sobre la base de una racionalidad educativa funcionalista-tecnocrática o de cualquier otra naturaleza. Racionalidad que se respalda, asimismo, iii) en teorías de aprendizaje y teorías psicopedagógicas que, cumpliendo una función mediática, están a la base de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que en ciertos casos de política educativa están explícitos o implícitos en cualesquiera de las formulaciones de la política curricular (desde las más generales hasta las más específicas). En este sentido la racionalidad *científica* con que se presentan las formulaciones discursivas del currículo representan, una forma de reificación, como parte de la estrategia de legitimación.

Como corolario de lo argumentado, la racionalidad instrumental modernista del capitalismo ha mediatizado la formulación curricular; el currículo en esta tesitura ha devenido en un instrumento que la tecnocracia educativa reifica revistiéndola de cientificismo para legitimar el conocimiento oficial y su trasfondo hegemónico. El carácter legitimador de la

política curricular, adquiere, así, una doble dimensión: de una parte, la de representar una expresión particular de la hegemonía ideológica; y de otra, la de constituirse en elemento nuclear mediático de la política educativa como un elemento de primer orden en una estrategia de legitimación.

Por consiguiente, la totalidad del proceso de desarrollo de una política curricular, desde su formulación general por las autoridades educativas estatales (en el ámbito más alto de las decisiones del sistema escolar), hasta su desarrollo en las prácticas educativas concretas en el aula (que comprenden las prácticas curriculares, pedagógicas, didácticas y evaluativas) está condicionado por las orientaciones políticas e ideológicas que le confieren las clases dirigentes, como partes integrantes de la *política de conocimiento oficial*, como la han denominado Apple (1996) y Berstein (1997). El siguiente esquema es un ejemplo de las interrelaciones posibles de algunos elementos componentes de la política educativa y la curricular para trascender de su forma fenoménica a su esencia y su contenido ideológico legitimador.

INTENCIONALIDAD SIMBÓLICA MANIFIESTA EN LA FORMULACIÓN DISCURSIVA (TELEOLOGÍA EXPLÍCITA)	POLÍTICA EDUCATIVA: NIVELES Y ACCIONES DEL CAMBIO EDUCATIVO		INTENCIONALIDAD REAL FRENTE A LOS PROCESOS DE CAMBIOS ESTRUCTURALES E IDEOLÓGICOS (TELEOLOGÍA CONCRETA)	
	PROPUESTA DE REFORMA EDUCATIVA			PROPUESTAS DE INNOVACIONES EDUCATIVAS
	SOCIEDAD GLOBAL	SISTEMA EDUCATIVO		EN EL CURRÍCULO Y EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS
IDEOLOGÍA POLÍTICA PROPUESTA DE MODELO SOCIAL DIMENSIONES SOCIOPOLÍTICAS DIMENSIONES ECONÓMICAS DIMENSIONES SOCIOCULTURALES				

El currículo, según Apple (1996: 47), forma parte de una tradición selectiva: “selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo”, y que a la vez se “produce a partir de conflictos, tensiones, y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo”. En virtud de este planteamiento, la lógica de la formulación política del currículo —en su doble dimensión de constituirse en expresión de la política de conocimiento oficial y como acción educativa estatal— es parte integrante de la configuración de la hegemonía en todas sus dimensiones, como ocurre en las actuales sociedades neoliberales. Sin embargo, por ser este proceso parte de una acción que tiene lugar en el plano superestructural, es decir, ideológico, existe un grado de autonomía relativa en el conjunto de las acciones educativas que se realizan en los centros escolares. A este respecto, es conveniente precisar que aunque en un plano general teórico el planteamiento anterior es válido, sin embargo, ese proceso ni ocurre de manera mecánica ni obedece a un simple determinismo ideológico, ni de ninguna otra naturaleza. La hegemonía ideológica no se manifiesta únicamente en la esfera política, sino se produce, además de la escuela en otros espacios y prácticas sociales concretos, como se ha demostrado *ad nauseam*. En este sentido, si hay un rasgo que caracteriza la sociedad neoliberal precisamente es el desplazamiento creciente y totalizador de la difusión ideológica a todo el conjunto cultural y las distintas esferas de la sociedad civil, entre ellas las instituciones educativas privadas, los medios de comunicación social, la industria publicitaria, INTERNET y las redes tecnológicas de información y comunicación...

Las consideraciones precedentes nos permiten arribar a la conclusión de que el análisis crítico del currículo —desde una perspectiva dialéctica crítica y a partir de una aproximación sociológica hermenéutica crítica— debe ser una práctica permanente para comprender las formas ocultas y explícitas, en que es utilizado como un instrumento técnico, al servicio de propósitos deshumanizados y hegemónicos. Para el cumplimiento de ese importante objetivo, los centros de formación de educadores

deben propiciar mediante propuestas académicas, que incluyan líneas de investigación en los ámbitos antes señalados, una aproximación hermenéutica crítica interdisciplinaria y transdisciplinaria para comprender integralmente todas las dimensiones que incluyen las prácticas educativas en el desarrollo curricular. Solo así, se podrá develar los tácitos, sutiles y ocultos mecanismos ideológicos y valores deshumanizados, resultantes de la apropiación selectiva del conocimiento que la cultura hegemónica neoliberal y neoconservadora controla, como conocimiento oficial, desde sus políticas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, Michel W. (1986). *Ideología y currículo*. Barcelona. Akal.
- (1996). *El conocimiento oficial. La Educación democrática en una era conservadora*. Barcelona. Paidós.
- (1997). *Educación y poder*. Barcelona. MEC-Paidós Ibérica.
- (2000). “El currículum y el proceso de trabajo: la lógica del control técnico”. En Apple, Michel W. *Teoría crítica y educación*. Madrid, Miño y Dávila.
- Beltrán, Miguel (2000). “Cinco vías de acceso a la realidad”. En García Ferrando, Manuel y otros (Comps.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid. Alianza Editorial.
- Berstein, B. (1997). “Conocimiento oficial e identidades pedagógicas”. En Goikoetxea J. y García Peña, J. (comps.). *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid. Editorial Popular.
- Broccoli, Angelo (1978). *Ideología y educación*. México DF, Nueva Imagen.
- Goldmann, Lucien (1979). “Epistemología de la sociología”. En Piaget, Jean

- (Director) (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico. Epistemología de las ciencias del hombre*. Buenos Aires. Paidós.
- Gramsci, Antonio (1977). *La alternativa pedagógica*. Barcelona. Hogar del libro.
- Habermas, J. (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- (2001). *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid. Taurus.
- Ibáñez, Jesús (2000). “Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas”. En García Ferrando, Manuel y otros (Comps.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid. Alianza Editorial.
- Riutort Serra, Bernat (2001). *Razón política, globalización y modernidad compleja*. España. El viejo topo.
- Kosík, Karel (1965). *Dialéctica de lo concreto. (Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo)*. México, Grijalbo.
- Laclau, E., y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid. Siglo XXI.
- Lefebvre, Henri (1981). *Lógica formal, lógica dialéctica*. México. Siglo XXI.
- Marx, Carlos (1976a). *El Capital. Crítica de la economía política*. Vol. 1. Fondo de Cultura Económica. Bogotá.
- Marx, Carlos (1976b). *El Capital. Crítica de la economía política*. Vol. 3. Fondo de Cultura Económica. Bogotá.
- Miranda, Guillermo (2005). “El currículo: nuevas tendencias hermenéuticas desde la sociología de la educación”. *Lección Inaugural* Curso Lectivo 2005 del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE). Programa Educación y Desarrollo en Costa Rica. CIDE, Universidad Nacional. Costa Rica.
- (2006). “Gramsci y el proceso hegemónico educativo”. En *Revista Educare*. Vol IX. CIDE, Universidad Nacional. Costa Rica.
- Offe, Claus (1990). *Contradicciones en el Estado del bienestar*. Madrid. Alianza Editorial.
- Pérez Gómez, Ángel (1978). “Ciencias humanas y ciencias de la educación”. En VV.AA. *Epistemología y educación*. Salamanca. Ediciones Sígueme.
- Popkewits, T. S. (1994). *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Madrid. Morata.
- Salbuchi, Adrián (2003). *El cerebro del mundo: la cara oculta de la globalización*. Córdoba, Argentina. Del Copista.

Guillermo Miranda Camacho
gmic1@hotmail.com