

IDEOLOGIA, EDUCACION Y REPRODUCCION SOCIAL

Carlos A. Torres N.*

1. LAS FUNCIONES DE LA EDUCACION EN LAS FORMACIONES ECONOMICO-SOCIALES CAPITALISTAS**

El análisis de la educación en la sociedad capitalista es susceptible de ser realizado desde distintos y a menudo encontrados marcos teóricos. No obstante, un común denominador es que la educación cumple funciones sociales concretas.

Desde cierta óptica, por ejemplo¹ se afirma que los procesos educativos, como cualquier otro fenómeno social, desempeñan determinadas funciones, distinguiéndose como lo hizo Robert K. Merton, entre funciones latentes y funciones manifiestas². De las segundas, se señalan como las más importantes las siguientes: la función académica, la función distributiva, la función económica y la función de socialización política -las cuales se encuentran, por ejemplo, explícitamente legisladas en la Ley Federal de Educación de México.

La función académica incluye la socialización, o sea el proceso por el cual un agente social aprende e interioriza los valores, las normas y los códigos simbólicos de su entorno social, integrándolos a su personalidad. Además, formalmente proyecta hábitos intelectuales en los alumnos, desarrollando en particular la capacidad del trabajo intelectual (observación, análisis, síntesis, deducción, inducción, etc.).

La función distributiva, a su vez, posibilita el acceso de los individuos a los satisfactores sociales, procurando hacerlo en forma armónica y equitativa. La función económica, por su parte, introduce al individuo en el mundo del trabajo, inculcándole habilidades, destrezas y conocimientos que le permiten participar en el mercado de trabajo de una manera más eficiente que si no tuvieran educación formal, se entiende.

*Maestro en Ciencias Políticas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México; Profesor titular adjunto, Área de Investigación, Universidad Pedagógica Nacional.

**Es ineludible señalar, antes de comenzar el análisis, que una perspectiva posible radica en investigar las funciones de la educación en el modo de producción capitalista, o investigar, desde otra perspectiva, dichas funciones en las formaciones económico-sociales capitalistas. Esto nos remite a una nueva cuestión: la articulación de los dos conceptos -modo de producción y formación económico social- es uno de los principales problemas que la teoría marxista encuentra en este momento. Hemos preferido eludir el análisis a partir del concepto modo de producción porque implicaría moverse en un nivel más abstracto, ya que, como señala acertadamente Guy Dhoqueis: "Si aceptamos la idea de que el concepto de modo de producción es un 'abstracto real' y no un modelo, el concepto de formación económico-social, puede designar con mucho rigor una combinación de modos de producción. Se trata, pues, de un concepto teórico". (Cfr. Luporini C.; Sereni, E.: El concepto de formación económico-social. Cuadernos de Pasado y Presente No. 39, 2da. edición, México, 1976, pág. 188). Preferimos entonces analizar el problema considerando la función de la educación en las formaciones económico-sociales latinoamericanas, tratando de rescatar aquellas características reiterables, pero siendo conscientes, en todo momento, que las especificidades nacionales y aun regionales, pueden alterar, en algunos casos, parte de nuestras conclusiones. Hacemos este señalamiento para evitar sumergirnos en una discusión teórica sobre el problema del modo de producción y la educación, y a la vez, para enfatizar que se trata de una tarea teórica fundamental que aún no ha sido sistemáticamente efectuada.

¹Cfr. Muñoz Izquierdo, C.; Schmelkes, S.; Guzmán, J. T.: "Diagnóstico y marco conceptual para la planeación integral de la educación en México." En Daniel A. Morales -compilador- La Educación y el Desarrollo Dependiente en América Latina. Ediciones Gernika, México, 1979. pp. 171 y ss.

²Para Robert King Merton, las funciones son consecuencias observadas que favorecen la adaptación o ajuste de un sistema dado y disfunciones, las consecuencias observadas que aminoran la adaptación o ajuste del sistema. Funciones manifiestas son las consecuencias objetivas que contribuyen al ajuste o adaptación del sistema y que son buscadas y reconocidas por los participantes en el sistema. Funciones latentes son, correlativamente, las no buscadas ni reconocidas, la distinción entre ambas funciones corresponde a una diferenciación en las metas reconocidas y los resultados efectivos de una acción o una práctica.

Véase al respecto Teoría y Estructuras Sociales, F.C.E. México, 1972, tercera reimpresión, pp. 60-65.

Un libro útil sobre el pensamiento de este autor, es el de Jesús García: Merton, Edicol (sociológica, pensadores) México, 1979, 194 págs.

Finalmente, la función de socialización política implica que la educación desarrolla ciertos hábitos de convivencia social y de adaptación a la estructura social e incluso a regímenes políticos concretos (“se educa para la democracia”).

En otras palabras, estas funciones “manifiestas” de los sistemas educacionales en las sociedades de clase constituyen uno de los mecanismos claves para la reproducción y transmisión, de generación en generación, de los patrones culturales, el conocimiento científico y las destrezas, desarrollando así las características individuales que hacen posible producir nuevos conocimientos, reafirmar los valores tradicionales, mejorar la eficiencia de la economía, incorporar fuerza de trabajo -con cierto nivel de calificación- al mercado de trabajo, y mantener la necesaria estabilidad interna y orden entre las distintas fuerzas sociales, constituyéndose así en un valioso instrumento de control social.³

Otro enfoque teórico, en cambio, enfatiza sobre todo un aspecto decisivo de la educación en las sociedades de clase, que le da su especificidad y califica su funcionalidad social: el constituirse en uno de los mecanismos fundamentales para mantener y reproducir las relaciones sociales y materiales de producción.⁴ Desde esta perspectiva, es conveniente hablar de los aparatos educativos como aparatos de reproducción social, íntimamente vinculados a las clases sociales -en particular a la clase dominante-, y materializadores de la ideología dominante en la formación social -no como institución exclusiva, pero sí como determinante en tal proceso.⁵

Antes de pasar a un análisis más pormenorizado del concepto aparatos educativos, cabe hacer dos salvedades: a) ya que no son los propósitos de este trabajo realizar una taxonomía de los diferentes enfoques existentes sobre la educación como fenómeno social, los hemos restringido, por simple economía teórica, a sólo dos, aun cuando somos conscientes de los riesgos que esto acarrea metodológicamente. Sin embargo, esperamos que se justifique en términos de atacar una dimensión específica y concreta de la problemática: no toda la educación sino sólo las funciones de ésta; b) ahora bien, supuestos estos dos grandes enfoques, las discrepancias entre ambos no es sólo un problema de énfasis o grado, es sobre todo una diferencia epistemológica en la calificación misma del fenómeno educativo en la sociedad; por lo tanto, son muy diferentes los resultados, tanto en el nivel de la crítica como en el nivel de las proposiciones teóricas de corte político y social emergentes de ambos. En otras palabras, ambos enfoques, en mayor o menor medida, coinciden en señalar como válidas y efectivamente existentes las funciones antes dichas y aun otras no mencionadas,⁶ sólo que, en última instancia, no coinciden en la interpretación de la génesis, significado y funcionamiento del sistema educativo referido a la totalidad social y concreta.

II. LOS APARATOS EDUCATIVOS COMO APARATOS DE REPRODUCCION SOCIAL

La metáfora de la reproducción social, tomada de la biología, es útil como expresión de que los sistemas económicos, en este caso el capitalismo, contienen una dinámica interna -que podemos denominar leyes de desarrollo-, mediante las cuales no sólo se mantienen estructurados en el tiempo y en el espacio, conservando los elementos que le dan identidad, sino que tienden a perpetuar sus condiciones de existencia, mediante la constante producción y reproducción de sus componentes básicos. Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron han tomado la noción de reproducción como el concepto clave para articular una teoría del sistema de enseñanza en un país capitalista como Francia.⁷

³Cfr. Brookover, Wilbur B.: “La educación como proceso de control social”. En Pereira, Luiz y Foracchi, Marialice M. (compiladores) Educación y Sociedad. Ensayos sobre sociología de la Educación. Edit. El Ateneo, Bs. As. 1970, pp. 63-70.

⁴Vasconi, Tomás A.: “Ideología, Lucha de Clases y Aparatos Educativos en América Latina” en Cuadernos de Educación, Caracas, No. 12-13, febrero-marzo 1974, pp. 17-117. También: “Contra la Escuela: Borradores para una crítica marxista de la educación”. Cuadernos de Educación, Caracas No. 7, julio-agosto de 1973, pp. 16-62.

⁵Cfr. Althusser, Louis: “Ideología y aparatos ideológicos del Estado”, la Pensée, Revista del Racionalismo Moderno, No. 151, junio de 1970 (existen varias ediciones en castellano).

⁶Cfr. Ibarrolla, María de: “La sociología de la Educación; una visión general”. En Lecturas de Introducción a la Sociología de la Educación, Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, UNAM, México, 1976, pp. 1-21.

⁷Cfr. Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude: La Reproducción, Ediciones Laia -colección Papel 451- Barcelona, 1977, 400 págs.

Ahora bien, ¿por qué hablar de aparatos educativos y no de sistemas educativos o simplemente de escuelas? La respuesta a este interrogante implica un conjunto de supuestos teóricos que pasamos a explicitar. En primer lugar, es imposible hablar de “educación” en ausencia de contenidos y tonalidades estructurales, es decir, existe educación en sociedades histórico-concretas.

Veamos la siguiente proposición de Durkheim: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman para él, por un lado la sociedad política en su conjunto, y por otro el medio especial al que está particularmente destinado”.⁸ Esta proposición tan general debe ser calificada. Concentremos nuestra reflexión entonces, sobre el proceso específico de reproducción de las formaciones sociales capitalistas.

Si asumimos que existe un tipo de sociedades concretas e históricamente determinadas, las sociedades de clase, entonces la acción ejercida por las generaciones adultas consistirá en reproducir las condiciones de existencia de dicha sociedad.

En segundo lugar, cabe afirmar que las condiciones de existencia de una sociedad de clase, cruzan por el eje estratégico de la producción social y la apropiación privada de esta producción, es decir, pasan por el hilo conductor de la explotación social.

En tercer lugar, la “educación” en cuanto tal no puede sino proporcionar las condiciones de existencia y funcionamiento del fenómeno de la explotación. De no ser así, la “educación” sería impensable porque, simplemente, no sería funcional al sistema.

En cuarto lugar, para sustentar dicho proceso de explotación social es fundamental desarrollar desde el aparato del Estado dos procesos básicos: el proceso de coerción social, mediante el cual la burguesía impone sus “modelos de desarrollo” al proletariado y al resto de las clases sociales subordinadas, y el proceso de consenso social, mediante el cual la burguesía trata de obtener consenso de los dominados y estructurar la hegemonía social, a partir de ciertas convicciones simbólicas. Es decir, mediante el proceso de consenso social, que se articula como un proceso de ilusiones ideológicas, la burguesía espiritualiza su dominación material.

En quinto lugar, es evidente que la necesidad de sostener estos dos procesos sociales en la sociedad de clase, imprime un giro particular al aparato del Estado: éste debe contar con “instituciones” sociales apropiadas, de allí que estructure un conjunto de instituciones que denominaremos Aparatos, y que dan cuenta de ambos procesos. Tenemos así, entonces, el Aparato Represivo del Estado (las fuerzas armadas, la policía, el conjunto de instituciones administradoras de la justicia, etc.), y los Aparatos Ideológicos del Estado (instrumentos de la difusión de la ideología dominante y gestadores del consenso). Entre éstos, en la sociedad burguesa, la escuela tiene una especial significación.

Ahora bien, hemos calificado a los aparatos educativos como aparatos ideológicos del Estado, pero ¿qué significado tiene la ideología como instrumento de consenso?

A reserva que analicemos más adelante con mayor detalle la problemática ideológica, digamos que la ideología no se difunde en las formaciones sociales capitalistas, con total pasividad de los productores-receptores (las clases sociales), sino que supone, esencialmente, conflictos y luchas. Por una parte, la burguesía *impone*, como acertadamente señala Tomás A. Vasconi, su ideología al conjunto de las clases subordinadas. Lejos de haber una actividad de “donación” o un proceso mecánico de “extensión” hacia las clases sociales de la ideología de la clase dominante, hay un proceso concreto de *imposición*. Y la lucha que existe, como producto del antagonismo social básico, provoca que no exista una sola ideología dominante, sino muchas ideologías y subsistemas ideológicos contradictorios, como afirma Nicos Poulantzas.⁹ La ideología dominante no se constituye como tal, más que logrando éxito en dominar, de manera particular, otras ideologías y subsistemas ideológicos. Esto lo logra, precisamente, vía los aparatos ideológicos del Estado.

⁸Cfr. Durkheim, Emile: Educación y Sociología, Schapire, Buenos Aires, 1974, pág. 12.

⁹Cfr. Poulantzas, Nicos: Fascismo y Dictadura, Siglo XXI, México, 1975.

Por eso, siguiendo en este aspecto las proposiciones de Bourdieu y Passeron, se puede afirmar que la escuela, como lugar de trasmisión e imposición de la ideología dominante, es el “lugar” en que se ejerce la violencia -aunque no física en este caso sino “simbólica”- de la clase dominante, y también por lo mismo, lugar “privilegiado” de la lucha ideológica de clases.¹⁰ Volveremos sobre esto al final de nuestro trabajo.

Ahora bien, la siguiente afirmación de Tomás A. Vasconi nos propone -a título de hipótesis- una importante peculiaridad de los aparatos educativos en América Latina:

“...los Aparatos Educativos en América Latina, aparecen en su forma más pura de Aparatos Ideológicos del Estado, es decir, de aparatos cuya contribución esencial al sistema es el logro de su reproducción a nivel superestructural, más que como aparatos cuyo funcionamiento se halla más o menos estrechamente ligado al desarrollo de las fuerzas productivas”¹¹.

Esto es muy importante porque califica más justamente la actual situación de los aparatos educativos como aparatos de reproducción social. Consideremos críticamente, por ejemplo, una de las tesis más divulgadas en América Latina, sobre todo en los inicios de la década del 60. Con el desarrollo del capitalismo y el carácter complejo de la división social del trabajo, correspondía a la escuela -se afirmaba- la preparación o formación de “recursos humanos” para el desarrollo económico.

No es lugar éste para realizar una exposición amplia del modelo de “formación de recursos humanos” en educación, realizada por sus teóricos en forma por demás brillante en múltiples circunstancias.¹² Contentémonos con explicitar los supuestos básicos del análisis, y sobre todo, con mostrar críticamente las falacias ideológicas sobre las que se sostiene.

Algunos autores han señalado que la fuerza de trabajo que entra al sistema productivo depende tanto en su calidad, en el lugar que ocupa en la estructura productiva y en sus posibilidades de mejoramiento, de las necesidades específicas del proceso de reproducción de capital. Esto pareciera un hecho en América Latina; sin embargo, desde la ideología desarrollista se insistió mucho en que correspondía a la educación la formación de estos recursos humanos para el desarrollo. Interesa ahora rescatar los supuestos de esta proposición.¹³

Se comenzó por sostener que las metas de los planes de desarrollo respondían al objetivo de proporcionar, al total de la población de un estado de bienestar social e igualdad para el disfrute de los beneficios del progreso económico y social.

Se sostuvo, a renglón seguido, que existe una relación directa y alta entre productividad e ingreso. Es decir, a mayor productividad por hombre ocupado, mayor sería el ingreso que recibirían los trabajadores.

Para aumentar la productividad -que beneficiaría por igual a empresarios y trabajadores-, se señaló la existencia de una relación directa y alta también, entre educación y productividad. Dicho en otras palabras: a mayor educación formal mayor productividad por hombre ocupado. El corolario de estos tres supuestos -un nuevo supuesto en sí mismo- puede ser expresado así: a mayor educación formal de la población, mayor desarrollo económico y social. El optimismo desarrollista quedaba así no sólo justificado sino “santificado”; sólo bastaba esperar los “milagros económicos” para empezar el proceso de “canonización” de las teorías.

¹⁰Op. Cit., pág. 18

¹¹Op. Cit., pág. 86

¹²Véase al respecto Urquidi, Víctor Luis “Viabilidad económica de América Latina”, FCE, México, 1962, pp. 81 y ss.

Hoselitz, Bert “Reflexiones sobre la economía y la educación en los países subdesarrollados”. Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos, año 1961, vol. XXXVI No. 84. Platt, William: “La educación para el Desarrollo en 1970” Año Internacional de la Educación. Diez Temas Prioritarios. México, CREFAL, 1970. Y por supuesto: Alianza para el Progreso Carta de Punta del Este. Documentos oficiales emanados de la Reunión extraordinaria del Consejo Intramericano económico y social al nivel ministerial. Unión Panamericana, OEA, Washington, 1961, págs. 28 y siguientes.

¹³Nos inspiramos en el texto de Daniel A. Morales, señalado en nota No. 1.

No fue necesario mucho tiempo para comenzar a mostrar la falacia de estos supuestos. El primer supuesto fue también el primero en sufrir el desengaño de la realidad; lejos de operar como un sistema benefactor del total de la población, el capitalismo opera bajo la lógica de la ganancia capitalista, de allí que el “desarrollo” no sólo está subordinado a las fluctuaciones en la tasa de ganancia del capital, sino que, y sobre todo, los ingresos no pueden ser distribuidos homogéneamente, dadas las “distintas tasas de participación de los factores productivos”.

El segundo supuesto pronto rodó por tierra también: mientras el aumento en la productividad representaba un aumento geométrico en las ganancias del capital -para decirlo en un lenguaje “malthusiano”-, en el mejor de los casos, representaba un aumento aritmético en el salario de los trabajadores. Nuevamente los frutos del progreso técnico y social, se distribuían desigualmente. Es muy ilustrativa la evaluación que realiza Raúl Prebisch, al respecto, luego de haber sostenido una postura optimista la pasada década.¹⁴

Sin embargo, el tercer supuesto, que era el más importante desde nuestro punto de vista, ya que fue la garantía teórica para la notable expansión de la escolarización en América Latina durante los últimos 20 años, aun cuando se presentó finalmente inviable en términos económicos, se mostró muy vigoroso en las ideologías educativas, sobre todo asociado a la mayor movilidad social y ocupacional.

Los argumentos contra este supuesto son varios. Se ha comprobado que el aumento de la productividad obrera depende más de las formas de organización de la producción, de la incorporación de nuevas tecnologías al proceso productivo, y sobre todo de cursos de especialización y entrenamiento en los lugares de trabajo, que de la educación formal de los obreros. Por ejemplo, en apoyo a este argumento, afirma Martín Carnoy que:

“la relación entre educación formal y productividad no es tan importante como entre productividad y estructura ocupacional; es decir una industria con elevado porcentaje de obreros calificados tiene mayor productividad aunque sus obreros no tengan tanta instrucción como los de otra industria”¹⁵.

En forma más contundente aún,

“Comparaciones internacionales entre la productividad de la fuerza laboral y su nivel educativo demuestran cómo esta productividad y su consecuente aporte al desarrollo económico, en una muestra de varios países, está más relacionada con modalidades específicas de capacitación laboral a través de esquemas desescolarizados de adiestramiento en el trabajo, con los sistemas de organización de la producción, con la utilización de adelantos tecnológicos específicos, con los sistemas de remuneración del trabajo, y con las características de la participación laboral en el proceso de decisiones, que con la cantidad o tipo de educación formal adquirida por la fuerza laboral”¹⁶.

En suma, se podría sostener la siguiente hipótesis: considerando en términos masivos el desarrollo de los aparatos educativos en América Latina y su aporte a un mayor desarrollo económico y social, este desarrollo educativo es inversamente proporcional al proceso de monopolización en las formaciones sociales capitalistas latinoamericanas y a la aparición de nuevas formas de organización técnicas de la producción, caracterizada ésta por una alta composición orgánica de capital.

¹⁴Dos grandes esperanzas de hace algunos decenios se han visto frustradas en el curso ulterior del capitalismo periférico. Creíase que, librado éste a su propia dinámica, la penetración de la técnica de los centros industriales iría difundiendo sus frutos en todos los estratos de la sociedad, y que aquello contribuiría al avance y consolidación del proceso democrático. Los hechos no permiten seguir alentando esas ilusiones. El desarrollo tiende a excluir a una parte importante de la población. Se circunscribe primordialmente al ámbito de los estratos superiores de ingreso. . . La sociedad de consumo se ha instalado así en la periferia y los estratos de ingresos intermedios, seducidos por sus atractivos, se esfuerzan por participar en ella y lo están logrando. Todo esto en vivo y notorio contraste con la sociedad de infraconsumo en que se debaten los estratos inferiores de la estructura social”. (Cfr. Revista de la CEPAL, primer semestre de 1976, pág. 7).

¹⁵Cfr. Carnoy, Martín: La Educación como Imperialismo Cultural, Siglo XXI, México, 1976, pág. 18.

¹⁶Cfr. Gómez, Víctor M.: “Credencialismo, Dualismo Laboral y Desarrollo Educativo”, en Varios: Educación y Realidad Socioeconómica, C E E, México, 1979, pág. 289.

Por último, acerca de la relación educación-movilidad social de la población, la siguiente afirmación de David Barkin en un conocido trabajo de investigación es contundente:

“Finalmente vimos que la interrelación entre la estructura educativa y la económica, nos llevó a la hipótesis de que el sistema educativo no solamente no está proporcionando suficientes oportunidades a las personas de medios escasos, sino que está funcionando en forma activa, como una institución de selección, impidiendo el progreso de las personas que no gozan de los privilegios de clase”.¹⁷

Volviendo a la afirmación de Vasconi, podría pensarse que los aparatos educativos son más funcionales al modo de producción capitalista en América Latina por su aporte a la reproducción a nivel superestructural, que como aparatos cuyo funcionamiento se encuentra ligado al desarrollo de las fuerzas productivas.

Aquí entonces alcanza sentido afirmar que los aparatos educativos como aparatos ideológicos del Estado contribuyen sobre todo a la reproducción social, mediante la manipulación de la ideología que se constituye así en la “materia prima” de la “labor” educativa. Corresponde por lo tanto, analizar a continuación el significado de la ideología en el mundo de producción capitalista, y sus implicaciones para la reproducción social, y especialmente ¿cuáles son los efectos concretos de la ideología transmitida por los aparatos educativos sobre los agentes sociales?

III. EN TORNO A LA NOCIÓN DE IDEOLOGIA

La seducción de la ideología como tema de estudio, se demuestra no sólo en la aparición de importantes obras de sociología del conocimiento.¹⁸ sino también en que, aun cuando se acepte que en términos generales la ideología o las ideologías se encuentran destinadas a prestar sanción teórica a las formas de dominación social, no existe una coincidencia total -incluso al interior de teorías con un nivel de alta inclusividad teórica como el materialismo histórico- sobre el sentido mismo del término.

Desde la *Doctrina de los Idolos* de Bacon, el pensamiento humano intentó una crítica a los extravíos subjetivos del conocimiento humano, como fenómeno de la mala objetivación de la razón. Las interpretaciones -formuladas por los enciclopedistas- del fenómeno ideológico sobre la base de la psicología de los intereses, así como la reducción universal de todas las representaciones e ideas a elementos afectivos aprehensibles científicamente (la escuela de los ideólogos), constituyen desarrollos y reformulaciones consecuentes de esta primera etapa de la investigación de las ideologías.¹⁹

Una etapa posterior del análisis es la caracterización de la ideología como “ilusión socialmente necesaria”, y es el tema de los análisis de crítica de las ideologías en su forma clásica, tal como se presentan principalmente en las obras de Hegel y Marx. El siglo XX nos muestra la doctrina positivista de las ideologías de Vilfredo Pareto, donde se vuelve a un concepto subjetivo de la ideología, renunciando así a la tradición de los pensadores de la Ilustración y en particular de Marx.²⁰ El resultado fue el establecimiento de una disciplina particular de la sociología, la sociología del conocimiento, que tiene en Karl Mannheim y Max Scheler a dos de sus más importantes representantes. Lo central en esta nueva etapa del análisis de las ideologías, lo constituye la desconexión entre “teoría de las ideologías” y una “teoría crítica de la sociedad”, y a la vez, con la creación del concepto de “ideología total”, se cuestiona que la razón humana puede alcanzar el conocimiento de la verdad.

¹⁷Barkin, David: “La Educación: ¿una barrera al desarrollo económico?”, en Cuadernillos de Especialización, Universidad Pedagógica Nacional. México, 1979, pág. 61-62.

¹⁸Por ejemplo: Max Scheler (editor): *Versuche Zu einer Soziologie des Wissens*, Frankfurt, 1924; Llewellyn Gross (editor) *Symposium on Sociological Theory*, Mc. Millan, N. York, 1959; Irving Louis Horowitz (editor) *Historia y Elementos de la Sociología del Conocimiento*, Eudeba, Buenos Aires (2 volúmenes), 1968; Kurt Lenk, (compilador): *El concepto de ideología*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1974.

¹⁹Seguimos en este tramo del análisis el texto de Kurt Lenk, incluido en su antología y titulado: “Las etapas esenciales en la concepción de la Ideología” (Op. Cit. pp. 9- 46).

²⁰Cfr. Arne Naess: “Historia del término ‘ideología’ desde Destutt de Tracy hasta Karl Marx,” en Irving Horowitz (editor), op. cit. volumen I, pp. 23-38.

Sin embargo, y a pesar de que el tema de la ideología ha seducido durante más de cinco siglos al pensamiento humano, las respuestas en vez de ir hacia una catarsis teórica han convergido hacia una verdadera confusión teórica. Sin ánimo de pretender resolver este galimatías conceptual, proponemos a continuación algunas de las más importantes interpretaciones de la noción de ideología en las ciencias sociales contemporáneas, que nos orienten y nos permitan precisar más adecuadamente las relaciones existentes entre ideología y aparatos educativos.

1. El significado de la ideología puede ser referido en sentido restringido y en sentido amplio. En este último sentido, cabe registrar en primer lugar una noción genético-histórica del término. En 1796, Destutt de Tracy introduce la palabra ideología como término antropológico y filosófico. Quería significar así una “Doctrina General acerca de las Ideas”, usando el vocablo ideas en el mismo sentido que solían darle las filosofías empiristas anglosajona y francesa (John Locke, Condillac, etc.). Para este autor, el término no tenía ningún sentido laudatorio ni peyorativo, ya que para él: “Si sólo prestamos atención al sujeto, esta ciencia podría llamarse ideología; gramática general, si sólo nos fijamos en el medio, y lógica, si no consideramos otra cosa que el objeto. Ella encierra, sea cual fuere el nombre que se le asigna, estas tres partes, porque no podemos razonablemente tratar una de ellas sin tratar las otras dos. Me parece que ideología es el término genérico, porque la ciencia de las ideas abarca la ciencia de la expresión de las ideas y la de su deducción. Al mismo tiempo, es el nombre específico de la primera parte”.²¹
2. En esta perspectiva, podría mencionarse que uno de los usos más comunes del término hace referencia a un sistema de conexiones conceptuales de cualquier índole, con lógica y articulación interna. Sin embargo, con el desarrollo de la sociología formal alemana el término ideología es traducido como *Weltanschauung**, dándole un uso y relevancia diferente, e incluso interpretándola en un sentido más restringido que el uso anterior.

La *Weltanschauung* involucra una síntesis de las formas de la conciencia social, en un definido presente histórico. Veamos a título de ejemplo la siguiente afirmación de Werner Sombart: “Por *Weltanschauung* entiendo la totalidad de nuestras interpretaciones del mundo y de nuestra vida en el mundo (un problema de conocimiento); asimismo, la totalidad de los valores según los cuales vivimos (un problema de voluntad). La *Weltanschauung* se refiere a cuestiones últimas, a decisiones universales generales. La actitud religiosa, política, epistemológica o moral de un individuo, es tan sólo una parte de su *Weltanschauung*”.²² Esto estaba muy emparentado con la discusión sobre la objetividad del conocimiento científico y la neutralidad valorativa del conocimiento sociológico, ya que si la *Weltanschauung* expresaba el espíritu de la época, y si todo científico tenía, como era evidente, una *Weltanschauung* particular, entonces contaba con un acervo de ideas, preconcepciones, prejuicios, etc., que condicionaban el propósito de su conocimiento, e incluso la elección del problema mismo a investigar, las ideas organizadoras básicas o el método de análisis. Resulta evidente también que la posibilidad de aislar las nociones “ideológicas” como parte de una *Weltanschauung*, y separarlas del verdadero conocimiento científico - dejando los juicios de valor para el primer ámbito y los juicios empíricos para el segundo - era la condición de vigencia y legitimidad de la tarea científica misma. Aquí encontramos entonces otra constante: la búsqueda de diferenciación entre la ideología, como expresión de un pensamiento que no tiene concordancia con la realidad racional-objetiva, y el pensamiento científico, como aquel pensamiento “justo”.

²¹Ibidem anterior, pág. 24.

* Etimológicamente significa “concepción del mundo, filosofía de la vida, visión cósmica” (Cfr. Cassell’s New German Dictionary, Fark g(*) Wagnalls Company, N. York, 1939).

²²Ibidem anterior (volumen II), pág. 13.

3. Tenemos así un tercer uso, quizá uno de los más divulgados del término: *la ideología como falsa conciencia de la realidad*, más como resultado que como inicio del proceso de conocimiento. Dicho en otros términos, la conciencia falsa representaría la antítesis de la “ciencia de la experiencia de la conciencia” o fenomenología del espíritu, en el lenguaje hegeliano. Diversos autores atribuyen al Marx de la *Ideología Alemana*, la traducción de ideología como falsa conciencia, en cuanto las formas ideológicas de la conciencia son las relaciones materiales dominantes apresadas como pensamientos. Pero estas “construcciones mentales”, en la medida que capturan el fetichismo de la mercancía pero no las relaciones sociales subyacentes a las cosas, están en imposibilidad de comprender la trabazón inescindible entre fuerzas sociales y fuerzas materiales.

Así entonces: “Marx concebía la ideología, así como las superestructuras en general, partiendo del modelo ‘sujeto-real-enajenación’. El sujeto es desposeído de su esencia concreta en lo ‘real’... la ideología constituye una proyección de un mundo imaginario, en suma, la reconstrucción ‘ideal’ enajenante de su esencia, objetivada-enajenada en lo real económico social. La ideología calcada sobre el esquema de la abstracción- enajenación, se identifica con la ‘falsa conciencia’.”²³ Hay afirmaciones de Marx en este sentido, como por ejemplo: “La conciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente y el ser de los hombres es su proceso de vida real. Y si en toda la ideología los hombres y sus relaciones aparecen invertidos como en la cámara oscura, este fenómeno responde a su proceso histórico de vida, como la inversión de los objetos al proyectarse sobre la retina responde a su proceso de vida directamente físico. Totalmente al contrario de lo que ocurre en la filosofía alemana que desciende del cielo a la tierra, aquí se asciende de la tierra al cielo... se parte del hombre que realmente actúa y a partir de su proceso de vida real, se expone también el desarrollo de los reflejos y ecos ideológicos de este proceso de vida”.²⁴

Es evidente que, por una parte, Marx entiende a la ideología como especulación pura, separada de la praxis (su crítica del anarquismo de Stirner). Pero por otra parte, también determina el pensar ideológico como “ser consciente” como “conciencia de la praxis imperante”, como “expresión ideal de las condiciones de existencia de la clase dominante”. Es cierto entonces que la ideología puede ser justamente la réplica espiritual del proceso de alienación -enajenación social en el ámbito de la economía. Pero también, cabría aclarar, que Marx atribuye a la ideología la función de expresar las relaciones sociales reales. Esto será lo que cierto “marxismo vulgar” (Karl Kautsky, Eduard Bernstein, etc.) perderá de vista en sus análisis- hacia finales del siglo XIX y la primera Guerra Mundial.

4. Una cuarta versión del término, ya no considera la ideología sólo como falsa conciencia -con las ambigüedades señaladas- sino y particularmente como instrumento de dominación de la burguesía, administrada desde el Estado, que no es otra cosa que un comité de dirección de la burguesía. En este enfoque la riqueza de la cultura, de la lucha ideológica en el ámbito superestructural de la sociedad, queda catalogada como fruto de la malignidad burguesa. Kurt Lenk lo señala claramente: “Lo característico de las ideologías del marxismo vulgar era denunciar de antemano todo producto intelectual como instrumento de la lucha de clases, y por lo tanto como mera superestructura ideológica, con lo cual por fuerza se perdían de vista los aspectos históricamente verdaderos e inherentes a las ideologías; en cambio la tendencia de aquella interpretación de Marx iniciada en el siglo XX (especialmente Karl Korsch, Georg Lukács y la Escuela de Frankfurt), se opone por completo a tal proceder. Ella procura diferenciar el análisis de crítica de la ideología hasta concebir la labor teórica y sus resultados -ya lo había hecho Marx- como elementos constitutivos del proceso social. Si el marxismo vulgar incriminaba cada pensamiento, de manera exclusiva y sin atenuantes, como mera ideología, ahora pasa al primer plano la actividad de los hombres en el proceso histórico. En contra de la idea de que el movimiento social es determinado únicamente por el imperio de las fuerzas productivas y de las instituciones, se redescubre la importancia del factor subjetivo.”²⁵

²³Cfr. Poulantzas, Nicos: Poder político y clases sociales en el Estado Capitalista, Siglo XXI, México, 13 edición, pág. 248.

²⁴Cfr. Marx, Karl: La Ideología Alemana, Edic. Grijalbo Pueblos Unidos, Montevideo, 1969, pág. 15.

²⁵Cfr. Lenk Kurt, op. cit. pág. 28.

5. En contraposición a esta postura del “marxismo vulgar”, y volviendo a las fuentes mismas de la discusión, cuando Gramsci habla de la función de hegemonía que el grupo dominante ejerce en toda la sociedad, nos encontramos con un uso más “extensivo” del término ideología. Para Gramsci la ideología es, a la vez, una concepción del mundo que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de la vida intelectual y colectiva, pero además, para el ejercicio de la función de hegemonía social, parecería ineludible referirse a tres cuestiones íntimamente trabadas ya que la dirección ideológica de la sociedad (esto es, la hegemonía), implica tanto la *ideología propiamente dicha*, como la *estructura ideológica* -es decir las organizaciones que crean y difunden la *ideología*- y el *material ideológico mismo*. Así entonces, y recurriendo a una conocida metáfora, la ideología vendría a jugar el papel de “*cemento*” de la sociedad, estableciendo la “cohesión” de las diversas instancias del todo social.
6. La anterior acepción del término ideología es notablemente diferente a la propuesta por un marxismo de cuño estructuralista como el de Louis Althusser. Aquí la ideología operaría como una de las instancias regionales significativas del edificio social, claramente ubicadas en el nivel superestructural. De esta manera -y parafraseando a Althusser- podríamos decir que la ideología tendría precisamente por función, al contrario que la ciencia, ocultar las contradicciones reales y reconstruir en un plano imaginario un discurso relativamente coherente que sirva de horizonte a “lo vívido” de los agentes sociales, dando forma a sus representaciones, según las relaciones reales, e insertándolas en la unidad de las relaciones de una formación social. Se enfatiza sobre todo el carácter de “inversión” que tiene toda ideología, y sus diferentes funciones: de legitimación, técnica, de oscurecimiento, etc. Althusser sostiene que, necesariamente, el sistema educativo y particularmente el sistema escolar, en cuanto aparatos ideológicos del Estado, contribuyen a la reproducción de las relaciones de producción.

“La reproducción de la fuerza de trabajo no solamente exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante para los obreros y una reproducción de la capacidad de manejar bien la ideología dominante para los agentes de la explotación y de la represión”.²⁶

En esta perspectiva, la relación base-superestructura se elabora específicamente a partir de una teoría del derecho, del Estado y de la ideología. Así, el aparato ideológico más importante en la actualidad sería el aparato ideológico escolar:

“pensamos que el Aparato Ideológico del Estado, que fue colocado en posición dominante en las formaciones capitalistas maduras como consecuencia de una violenta lucha de clases política e ideológica contra el antiguo Aparato Ideológico del Estado (la Iglesia) es el Aparato Ideológico Escolar”²⁷

La extensión de estas páginas y el tipo de tratamiento escogido impiden un desarrollo más amplio de este enfoque y su vinculación con el tema de la ideología.

Estas seis grandes acepciones o interpretaciones del término ideología nos parecen las de mayor generalidad y uso en la actual discusión -omitimos, por su especificidad, la propuesta de Karl Mannheim-. Consecuentemente cabría rescatar los elementos ideológicos fundamentales del proceso de reproducción social y referirlos en concreto a la educación. Antes de esto, retengamos los principales aspectos de la noción de ideología, especialmente los vinculados al pensamiento teórico que tiene sus fuentes en Marx.

²⁶ Althusser, pág. 7.

²⁷ Ibidem, pág. 8.

- a) La ideología está inmediatamente vinculada al fenómeno de la cosificación social que se proyecta a nivel “espiritual” en su expresión de alienación-enajenación, es decir la ideología se encuentra vinculada a la base material de la sociedad. Así, la esencia de la estructura de la mercancía se basa en que una relación entre personas cobra el carácter de una “coseidad” y, de este modo, una “objetividad fantasmal”, que con sus propias leyes rígidas, aparentemente conclusas del todo y racionales, esconde toda huella de su naturaleza esencial, el ser una relación entre hombres.²⁸
- b) Si bien se puede hablar de una *Weltanschauung*, esto podría tener valor sólo en dos niveles: en un nivel de historia de la cultura, codificando un pensamiento -por ejemplo el Cristianismo- a partir de sus ejes significativos, y por eso podría hablarse, por ejemplo de la *Weltanschauung* cristiana; en otro nivel, referido a una clase social particular, y tratando de rescatar su “conciencia de clase” -por decirlo de alguna manera- se podría hablar de una *Weltanschauung* de clase. Incluso algunos comentaristas de Gramsci como Hughes Portelli, usan el término en ese sentido.²⁹
- c) Si bien la ideología tiene una funcionalidad social clara en cuanto sistema de representaciones, también tiene una división de tareas que se adecúan a diversos ámbitos del obrar humano. Esto es particularmente importante al estudiar la ideología dentro de los aparatos educativos.
- d) En una sociedad de clases, la ideología dominante es, entonces, la ideología de la clase dominante. Cuando se habla de la función de clase de una ideología, es necesario comprender que la ideología dominante es la ideología de la clase dominante, y que le sirve no sólo para dominar a la clase explotada, sino también para constituirse a sí misma en la clase dominante, justificando su propia situación de clase. En este sentido, la ideología es una imposición *social* hacia las clases subalternas, imposición que implica conflicto y lucha ideológica de clases.³⁰
- e) En términos del proceso de conocimiento científico, y considerando metodológicamente a los individuos, aquel pensamiento que no termina por adecuarse a lo real -que no comprende la trama misma de funcionamiento de lo real- puede ser en cuanto ideología conciencia falsa de la realidad. Pero afirmar que es falsa, no quiere decir necesariamente carente de toda verdad. La falsedad de lo ideológico reside en su no concordancia con la realidad objetiva-racional, no en una cierta “malignidad” del conocimiento. Podríamos decir, parafraseando a Leo Kofler, que el concepto originario de ideología toma su verdadero sentido en el contexto de la teoría infraestructura-superestructura, y que contiene en verdad dos momentos: la tendencia al conocimiento objetivo y la tendencia al engaño.³¹
- f) En resumen, el papel de la ideología en una formación social no consiste en *explicar* a los agentes sociales la dinámica y fuentes de la estructura social en que se encuentran intercalados, sino más bien insertar a los agentes en un modo de actividad práctica de la que son partícipes.³²

La ideología, por tanto, tendrá distintos caracteres y produce efectos diversos en la conciencia de los individuos.

Podríamos sintetizar estos caracteres de la siguiente manera:

1) *Carácter de opacidad:* su contenido tiene por fin impedir la verificación del contenido social real de la práctica que cada agente realiza. **2) *Carácter de convalidación, legitimación y ocultamiento:*** este carácter permite la justificación del contexto social donde el individuo se mueve.

En el modo de producción capitalista implica, básicamente, la ocultación y legitimación de las relaciones de dominio y explotación de clase. **3) *Carácter Técnico:*** permite al agente articular una serie de pautas normativas de conducta que puedan conducir y orientar su propia práctica.

²⁸Cfr. Lukács, Georg: *Historia y Conciencia de Clase*, Grijalbo, México, 1969, pág. 90.

²⁹Por ejemplo en su texto: *Gramsci y la cuestión religiosa*. Ediciones Laia -colección Papel 451- Barcelona, 1977, 240 págs.

³⁰Cfr. Bróccoli, Angelo: *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía* Editorial Nueva Imagen, México, 1977, págs. 86-90.

³¹Cfr. Kofler, Leo: *La ciencia de la sociedad*, Revista de Occidente, Madrid, 1968, pág. 166.

³²Hemos expuesto este argumento, refiriéndonos a la praxis educativa de Paulo Freire, en nuestro texto Carlos A. Torres (compilador). *Paulo Freire: Educación y Concientización*. Ediciones Sigüeme, Salamanca, 1979.

IV. IDEOLOGIA Y EDUCACION: APRECIACIONES FINALES

No hemos propuesto hasta el momento una definición de ideología que guíe provisoriamente nuestra investigación. Para salvar esta omisión, asumiremos en principio, siguiendo la dirección teórica propuesta por Nicos Poulantzas,³³ que la ideología consiste en un conjunto con coherencia relativa de representaciones, valores, creencias, que los agentes de una formación social sustentan -en la medida en que participan, además de las actividades económicas y políticas, en actividades religiosas, morales, estéticas, filosóficas, etc. La ideología concierne al mundo en que viven los hombres, a sus relaciones con la naturaleza, la sociedad, los otros hombres, con su propia actividad.

En esta perspectiva toda ideología es una conciencia falsa porque su función social no es ofrecer a los agentes un conocimiento verdadero de la estructura social, sino simplemente insertarlos en cierto modo en sus actividades prácticas que sostienen dicha estructura. Aquí entonces la ideología aparece como lo opuesto del conocimiento científico.

La ideología constituye una de las condiciones de existencia del modo de producción capitalista -en el pensamiento original de Marx- y de cualquier modo de producción, agregaríamos nosotros, aun cuando en las formaciones socialistas la inexistencia de clases sociales sugiere desarrollar un trabajo teórico para caracterizar la función de la ideología en dichas sociedades.

Cabe ahora afirmar que ya en el terreno concreto y operativo del funcionamiento de lo ideológico, los aparatos educativos en la sociedad capitalista aparecen como instituciones - instrumentos de reproducción social-, y que la ideología aparece como la materia prima de éstos. En un segundo orden de apreciaciones, y refiriéndonos particularmente a la función de la educación en una formación social capitalista, hacíamos hincapié en su funcionamiento como un aparato ideológico del Estado. Si esto es así, existirá una tarea fundamental de éstos para el conjunto de la formación social, y un conjunto de tareas complementarias, si no de menor monta e importancia para la reproducción social, sí de menor relevancia referidas a la formación social concreta.

Así, entonces, propondremos que la función preponderante de los aparatos educativos como transmisores de la ideología de la clase dominante, está constituida por la función de *legitimación social*. Paralela a ésta, pero en otro nivel, encontramos la función-efecto de *ocultamiento, de falsa comprensión de la realidad y de adecuación de normas y valores en la fuerza de trabajo* (función técnica).

Comencemos por analizar la función de legitimación social. Como afirma Poulantzas, la ideología dominante, asegurando la inserción práctica de los agentes en la estructura social, tiende al mantenimiento -cohesión- de esa estructura, lo que quiere decir ante todo, la explotación y el predominio de clase. En este sentido, la ideología está precisamente dominada, en una formación social, por el conjunto de representaciones, valores, nociones, creencias, etc., por medio de las cuales se perpetúa el predominio de clase; está pues dominada, por lo que puede llamarse ideología de la clase dominante. Así, al ponerle un adjetivo calificativo al término reafirmamos nuestro señalamiento anterior. La cuestión ahora es ésta: ¿qué se quiere decir cuando se señala la función “legitimadora” de tal ideología?

El pensamiento ideológico expresa siempre una relación de segundo grado, puesto que no manifiesta directamente las relaciones del actor con sus condiciones de existencia, sino el modo en que el actor vive sus relaciones con sus condiciones de existencia, e implica, por lo tanto, dos relaciones, una real y otra imaginaria o ficticia. En la medida en que los aparatos educativos introducen a los agentes sociales en un contexto de prácticas sociales, donde realmente se ejercita el proceso de explotación social, pero “imaginariamente” existe una “igualdad de oportunidades para todos los individuos”, igualdad que se refuerza por la difusión de los conocimientos sociales a diversos niveles - teniendo la educación una responsabilidad crucial en tal proceso-, los aparatos educativos están legitimando la estructura social, tal y como existe realmente.

³³Cfr. Poder Político, op. cit., págs. 267 y ss.

Pero sería muy ingenuo afirmar que la función-efecto de legitimación social sólo se ejerce en un nivel tan evidente. La cuestión no reside solamente en *aceptar* -y por ende no cuestionar, no criticar, etc.- la estructura social en los términos que se presenta en una sociedad de clases, sino también convencer a los agentes sociales que sus prácticas sociales *deben* contribuir a reproducir dicha estructura social en los mismos términos que existen. Ya afirmó Maquiavelo que gobernar es convencer.

Esto obliga a los aparatos educativos a diseñar -valga el eufemismo- como dos grandes estrategias: legitimarse en primer lugar- como un instrumento de movilidad social y a la vez como un verdadero “don” de la civilización y la cultura, incluso como “conquista” de la clase obrera en la historia. De esta manera, al legitimarse la institución escolar en la formación social, no sólo *legítima su propia práctica* -lo que le otorga un carácter de “inérita” seguridad como mecanismo ideológico, con la salvedad del reciente embate illichiano contra las escuelas-, sino que invita a aceptar el hecho de que si un instrumento -en este caso de transmisión de conocimientos, socialización, etc.- es legítimo, útil y bueno para la sociedad, también lo es su *producto y su práctica*. Pero además, la segunda estrategia consiste en que una vez legitimado el instrumento, la práctica y su producto pedagógico, sólo queda para que la puesta en escena sea perfecta, que legitimar las normas y valores del modo de producción capitalista. Sólo queda legitimar desde la práctica escolar ideológica, la ideología vigente en la formación social.

Revisemos una ideología educativa concreta como es el credencialismo, donde encontramos claramente no sólo la función-efecto de tipo legitimador de los aparatos educativos, sino las otras tres funciones-efecto mencionadas.

El credencialismo es: “la ideología, la actitud, la creencia, por la cual se sobrevalora la importancia y la funcionalidad de la acreditación educativa formal en la capacitación real del acreditado para el trabajo y el ejercicio de su ciudadanía. Por otra parte, el credencialismo se refleja y se refuerza al mismo tiempo en los criterios y prácticas de selección de personal, las cuales aumentan en el tiempo los requisitos educativos formales mínimos, necesarios para poder ingresar a la fuerza laboral”.³⁴

La legitimación social de los aparatos educativos, está muy clara en esta ideología. Tratando de legitimar la obtención de títulos y grados académicos como buen testimonio de un mejor acceso al mercado de trabajo, se legitima la educación -verdadero “don” de la cultura- como un filtro o mecanismo de selección social, donde no ascienden los “mejores” como es de esperar en este espectro darwiniano, sino aquellos que se hallan ubicados en los más altos peldaños de la estratificación social. Así, la educación es un instrumento que perpetúa la desigualdad social, porque, como señala en frase afortunada Martín Carnoy: “Cuando el individuo va a la escuela tiene acceso a una tajada más grande del pastel económico y social, *con tal que nadie más vaya a la escuela con él*”.³⁵

Por otra parte, la legitimación social vuelve a ser claramente perceptible en el hecho de que si es cierta nuestra afirmación sobre la preponderante función ideológico-reproductora de los aparatos educativos por sobre su vinculación con el desarrollo de las fuerzas productivas, la continua elevación de los requisitos educativos formales por los empleadores, reflejaría, sobre todo, su interés en utilizar la “credencial” como un mecanismo de evaluación y selección de aquellas personas que por su mayor estadía en el sistema escolar, brinden la *garantía* de haber interiorizado las normas de obediencia, sumisión y puntualidad, básicas para la disciplina industrial y organizacional. La credencial educativa es valorada entonces primordialmente como garantía del adecuado aprendizaje afectivo y conductual, y, en segundo lugar, como certificado de algunos conocimientos útiles para la producción. Queda el siguiente interrogante: ¿la mayor estadía de los agentes sociales en el sistema escolar es realmente garantía de mayor “lealtad” normativa y valorativa hacia el sistema social o por el contrario es un antídoto para esa normatividad? Para resolver este interrogante, es menester profundizar la investigación, en niveles sobre los cuales aún no se ha estudiado en detalle.

³⁴Cfr. Gómez, Víctor M.; op. cit., pág. 269.

³⁵Op. Cit., pág. 19.

La *función-efecto de ocultamiento* de la ideología consiste no sólo en ocultar que el hecho determinante de la praxis humana es el nivel económico de la formación económico-social, sino en ocultar también este papel dominante y sobre todo el hecho mismo del dominio. Legitimar la estructura social significa, entre otras cosas, ocultar -disfrazando imaginariamente- la realidad social de la explotación, y la división de las clases sociales entre explotadores y explotados. Esto resulta evidente si volvemos al credencialismo.

Un supuesto importante sería éste: en la sociedad moderna, todo individuo que desee conservar posiciones alcanzadas - estatus socioeconómico de sus padres, por ejemplo-, debe credencializarse, por lo tanto, mayor nivel socioeconómico implicaría mayor demanda educacional.

De esta manera, no sólo todos los individuos deben ir a la escuela sin excepción de posición socioeconómica, tradición familiar, etc., sino que todos están en “igualdad de condiciones”: carecen de una credencial y deben obtenerla si quieren triunfar en la puja social.

Si bien hay indicios para creer que en la práctica la carencia de una credencial supone -por un conjunto de fenómenos conexos muy complejos- mayores dificultades para que los individuos obtengan un estatus socioeconómico similar al de sus padres, también es cierto -y aquí las opiniones son todavía mucho más coincidentes- que esa igualdad de oportunidades es falsa. La obtención de mejores niveles ocupacionales depende más del origen de clase que de la calidad del credencialismo que sustenten los individuos.

La *función-efecto de falsa comprensión de la realidad* implica la mencionada “falsa conciencia de la realidad”. Volviendo al credencialismo, muy a menudo éste es presentado como testimonio de la democratización de la educación. Esto tiene implicaciones sustantivas en las políticas educativas de la región, sin embargo, la tan mencionada “democratización” no lo es tanto; veamos para ello, la siguiente afirmación de Víctor M. Gómez:

“Este fetiche de la credencial educativa es causante de serias distorsiones y problemas en el desarrollo educativo de un país. Al convertirse en un mecanismo indispensable para la movilidad social y el mayor status, la búsqueda del tipo de credencial más indicada, se traduce en las características (cantidad y calidad) de la demanda agregada por la educación. Pero al ser esta demanda educativa la presentada principalmente, por las clases media y altas, con el suficiente poder político para lograr la satisfacción de sus aspiraciones educativas, se produce una sobreexpansión de la educación superior y de la secundaria tradicional, a expensas de otros niveles o tipos de educación.

En América Latina, mientras se mantienen altos porcentajes de población por debajo del umbral educativo mínimo, la educación media crece extraordinariamente, no como respuesta, a sus condiciones objetivas de desarrollo y de urbanización, sino como respuesta a la demanda educativa presentada por las clases medias y alta que ven en la credencial educativa la posibilidad de competir por la parte desarrollada del mercado de trabajo existente en cada sociedad latinoamericana. Esta sobreexpansión de la educación media es tal, que en algunos países de América Latina se cubre un porcentaje igual o mayor de la población en edad teórica de asistir, que el de sociedades europeas altamente desarrolladas”³⁶

Por lo tanto, a nivel de políticas educativas, no sólo se perjudica el desarrollo del nivel primario en América Latina, sino también se reducen a niveles mínimos otros aspectos muy importantes, como la educación para la salud, la educación nutricional, ecológica, sanitaria, etc. El mayor crecimiento en la inversión de recursos humanos, materiales y financieros en el nivel medio y superior, y el mayor crecimiento de la matrícula educativa en ese nivel, para algunos teóricos, daría indicios de la presencia de una mayor democratización de la educación, cuando en realidad lo que encontramos es el proceso inverso, realizado a expensas de la educación primaria (sobre todo en el medio rural). El credencialismo, como ideología educativa, avala la creencia en la mayor democratización de la educación.

³⁶Op. Cit., pág. 291.

Para terminar, digamos que la *función técnica* de otorgar a la fuerza de trabajo una *racionalidad* fundada en normas y valores aptos para la producción es esencial no sólo a la ideología credencialista que la sustenta, sino también al modo de producción capitalista que necesita de una cierta “conciencia social” en las clases sociales subordinadas.

Así entonces, en las escuelas se prepara a los alumnos para que sustenten los valores esenciales e indispensables de las empresas y fábricas: dejar el control de sus propias actividades en manos de un superior durante el proceso laboral (al igual que deja su autonomía e iniciativa en manos del maestro); poseer una conducta de conformidad, regularidad y lealtad que le permitan ser un “insumo” eficiente en el proceso productivo (al igual que se le solicita regularidad, puntualidad y quietud en el proceso de aprendizaje). Se premia y castiga al alumno mediante incentivos y sanciones externas al igual que se premia y castiga al trabajador para que aumente su producción. La posibilidad de obtener una satisfacción íntima, personal, por el producto logrado (sea el conocimiento, sea un bien o servicio) se encuentra totalmente descartado de la ideología escolar-fábrica.

Utilizamos el ejemplo de la ideología del credencialismo, ya que como ideología educativa nos permitió mostrar cómo opera la ideología dentro de los aparatos educativos, y a la vez, la vinculación con aspectos importantes en el nivel de reproducción económica (la práctica de selección de personal).

Dijimos que los aparatos educativos eran un “lugar privilegiado de la lucha ideológica de clases”, y esto es así porque en la escuela, al igual que en la sociedad, hay clases sociales.

En los aparatos educativos, por pertenecer a la estructura de dominación social, se reflejan las contradicciones sociales básicas, pero también se crean otras. Esto nos lleva a recordar la noción de “autonomía relativa” que como todo aparato del Estado los aparatos educativos pueden tener respecto de las clases sociales -la burguesía- que los controlan. Esto en sí mismo, abre un espacio de lucha que se debe conquistar. Afinar más el análisis de cómo opera la ideología dentro de los aparatos educativos, es una parte importante en la ampliación y progresivo control de ese espacio de lucha.

La ampliación de esos espacios de lucha, y la constante creación de nuevas contradicciones sociales al interior de los aparatos educativos, nos debe llevar a pensar que la ideología, lejos de ser una atmósfera que nos ahoga o un Leviatán monstruoso que nos devora, puede ser sometida a la razón humana. Y esto es muy importante.