

La relación Estado-educación y el proceso de reforma educacional: una aproximación desde la teoría crítica¹

ÓSCAR ESPINOZA

Universidad Diego Portales, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Chile

1. Introducción

Este documento tiene como propósito proporcionar una mirada crítica en relación a tres aspectos: a) el rol que juega y debiera jugar el Estado respecto a la educación; b) la naturaleza y metas de cualquier reforma educacional, así como la retórica que las acompaña; y c) las razones que explicarían por qué las reformas educacionales llegan a culminar exitosamente o a fracasar. Para este efecto, el documento discute inicialmente los principales supuestos teóricos que guían a la teoría crítica y, a continuación, discute la postura de quienes sustentan dicho paradigma en relación con los temas antes mencionados.

2. Principales supuestos de la teoría crítica

Considerando que este documento utiliza como referente la teoría crítica, en los siguientes párrafos se discutirán en detalle los aspectos filosófico-conceptuales más relevantes en los cuales ésta descansa. Sin embargo, antes de proceder en tal dirección, resulta pertinente describir los orígenes de esta tradición investigativa. Basado en una reconceptualización del marxismo clásico, la teoría crítica se yergue como la tradición filosófica asociada con la Escuela de Frankfurt, cuyos orígenes se remontan a los primeros años de la década de 1920. Entre los teóricos más destacados que dieron vida a la tradición de la filosofía crítica se cuentan Max Horkheimer, Theodor Adorno, Leo Lowental, Herbert Marcuse y Friedrich Pollack. Dicho grupo intentó, mediante el uso de enfoques multidisciplinarios, estudiar la relación y/o vínculo entre el individuo y la sociedad (Jay, 1973). En tiempos más recientes, teóricos sociales como Jürgen Habermas han extendido y revitalizado las ideas promovidas por la Escuela de Frankfurt a través de la creación de una teoría de la

¹ El presente artículo contiene parte del Capítulo 2 de mi tesis doctoral titulada "The Global and National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of In (equity) in the Chilean Higher Education System (1981-1998)" (Espinoza, 2002). Las expresiones e ideas vertidas en el documento son de exclusiva responsabilidad del autor. A Mark Ginsburg, amigo y colega, vaya mi gratitud por sus oportunos comentarios y críticas a varias versiones previas de este artículo.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 45/1 – 25 de enero de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



acción comunicativa, la cual no se encuentra restringida exclusivamente a aspectos propios del discurso (Habermas, 1984; Ozanne y Murray, 1995). Habermas reemplaza la concepción no crítica del sujeto colectivo por un enfoque que enfatiza las condiciones para alcanzar acuerdos intersubjetivos respecto de metas emancipadoras (Antonio, 1989; Benhabib, 1985; Habermas, 1987; Wolin, 1987).

Los seguidores de la teoría crítica, en general, han buscado sistemáticamente cuestionar la sociedad con el fin de contribuir a construir nuevas formas de organización social, más democráticas y menos opresivas (Adorno, 1973; Habermas, 1971; Horkheimer, 1972). El propósito de la teoría crítica es comprender las relaciones entre valor, interés, y acción, así como cambiar el mundo y no sólo describirlo (Popkewitz, 1984). En dicha perspectiva, los teóricos críticos intentan comprender las relaciones existentes entre esferas de la realidad en lugar de reducir los problemas de la sociedad única y exclusivamente a la dinámica de la economía (Dubiel, 1985; Kellner, 1990). En otras palabras, la teoría crítica, a partir de la concepción emancipadora que asigna al conocimiento, constituye un esfuerzo que intenta combinar investigaciones empíricas, la tarea de la interpretación, así como una crítica de la realidad en toda su extensión (orden social, político y económico) con el objeto de mejorar las condiciones de vida y las interrelaciones de los distintos grupos al interior de la sociedad (Giarelli, 1992; Watkins, 1995).

En rigor, cuatro son los supuestos teórico-filosóficos que constituyen la esencia de la tradición de la teoría crítica: causación, percepción, calidad dialéctica de los cuestionamientos y las dinámicas del cambio social.

- 1) La causación de por sí involucra determinación histórica (esto es, las regularidades de la acción social que derivan del proceso histórico), condiciones estructurales, y las acciones de individuos que influyen y modifican su situación social (Popkewitz, 1984). En esta perspectiva, las actividades educacionales son históricamente determinables debido a que ellas van contra las condiciones sociohistóricas imperantes y proyectan una visión del tipo de futuro que los teóricos críticos esperan construir. Así, la educación es concebida como una actividad social con consecuencias sociales que contribuye a reproducir inequidad y desigualdad al interior del sistema social (Carr y Kemis, 1986; Ewert, 1991).
- 2) La percepción, para los teóricos críticos, más que ser conceptualmente neutral está estructurada por categorías lingüísticas y las actividades mentales, así como por el interés de los observadores (Habermas, 1971, 1984). Las categorías respecto de las cuales la experiencia es organizada y conocida, así como los cánones de verdad y validez, reflejan los valores e intereses de diferentes grupos en diferentes momentos y circunstancias en la historia (Fischer, 1980; Habermas, 1971). De este modo, la realidad sólo puede ser vista a través de valores (Guba, 1990) y la teoría es vista como una herramienta valiosa que permite a los individuos conocerse a ellos mismos y su situación mediante la retrospectiva. Como resultado de lo anterior, la teoría contribuye a crear conciencia del proceso de formación social, la cual a su vez facilita las condiciones para comprometerse con el desarrollo del discurso práctico².

² De acuerdo con Habermas (1973), el discurso práctico es acción prudente donde las interrogantes en torno a ética, moralidad y política están interrelacionadas con la ciencia con el objeto de guiar a los individuos hacia lo correcto en una situación dada. En este contexto, la teoría provee una orientación de orden práctico en lugar de proveer regulaciones o normas para hacer la vida posible.

- 3) La calidad dialéctica del cuestionamiento involucra ver el mundo en un flujo continuo en el cual hay negación y contradicción (Atencia, 1996; Gunn, 1977). En este sentido, los representantes de la teoría crítica se muestran partidarios de ser reflexivos o autorreferentes dado que por sí misma esta forma de actuar siempre representa parte del objeto-dominio que se pretende ilustrar (Nielsen, 1992).
- 4) Las dinámicas de cambio social están asociadas a las limitaciones estructurales y a las contradicciones existentes en una determinada sociedad. En tal escenario, la teoría crítica se ve a sí misma "como una herramienta intelectual que facilita el logro de la emancipación e ilustración de los individuos" (Nielsen, 1992: 269)³. La teoría crítica está comprometida para promover el cambio social y tiene como meta final no sólo observar y/o entender aquellos aspectos implícitos en todo cambio social, sino transformar la educación y la sociedad, en general, dado que éstas están caracterizadas por desigualdades, injusticias, y opresiones (Carr y Kemmis, 1986). Junto con lo anterior, los investigadores que se identifican con la teoría crítica tienen un particular interés en la praxis⁴, lo cual es concebido como el sello característico de este enfoque y es igualmente fundamental en la asimilación del conocimiento como elemento emancipador (Carr y Kemmis, 1986; Fay, 1987; Lather, 1986; Rebellato, 2000).

3. El rol de la educación y el Estado

Durante el transcurso del siglo XX la educación ha llegado a constituir un elemento determinante dentro de las funciones que le atañen al Estado moderno. Para entender los temas de poder involucrados en los procesos de política educacional es imperativo reconocer la relevancia del Estado, que consta de instituciones políticas, judiciales y administrativas. Como Torres (1998: 14)⁵ precisa, "las teorías e investigación sobre el Estado revelan que un análisis del sistema educacional no puede ser aislado de cualquier análisis explícito o implícito del rol, propósito, y funcionamiento del gobierno".

A diferencia de lo que ocurrió hasta finales de la década del '70, en tiempos más recientes (específicamente durante los años '80 y '90) el desarrollo de las relaciones entre educación y Estado ha ido acompañado por una mayor preocupación del Estado en cuanto a la eficiencia: las prioridades de los medios sobre los fines; el cálculo y la medición sobre la intuición; la lógica y el intelecto sobre el sentimiento; la ciencia sobre el arte; lo técnico sobre lo reflexivo, y lo instrumental sobre lo intrínseco. En lo concerniente a

³ Cuando Habermas habla de emancipación e ilustración, hace referencia a una transición social que va de un estado inicial a un estado final que, en pocas palabras, implica las siguientes propiedades: a) el estado inicial es un estado de falsa o errónea conciencia donde no hay libertad de existencia; b) la coerción desde la cual los agentes (actores sociales) sufren en el estado inicial es una cuyo "poder" o "subjetividad" deriva sólo del hecho de que los agentes no comprenden que aquello es auto-impuesto; c) el estado final es aquel en el cual los agentes están libres de la falsa conciencia (ellos ya han sido ilustrados) y libres de la coerción autoimpuesta (ellos han sido emancipados) (Geuss, 1981).

⁴ Para los teóricos críticos, la praxis o "práctica" implica un interjuego emancipador entre la acción y la teorización. La acción en sí misma no tiene dirección ni orientación y la reflexión no va acompañada de una meta predeterminada. El movimiento dialéctico entre acción y reflexión toma en cuenta las complejidades de lo práctico, factores socioculturales y la construcción de significados. De este modo, el movimiento dialéctico permite el descubrimiento de inequidades básicas, lo cual facilita un posible movimiento hacia la emancipación (Habermas, 1973, 1984).

⁵ Una discusión más detallada acerca de la relación entre el Estado y la educación y las teorías clásicas del Estado y la educación puede ser consultada en Carnoy (1984), Dahl (1956), Easton (1981), Held (1989) y Torres (1998, cap. 2).

esta nueva tendencia en las relaciones entre Estado y educación, existe cada vez mayor evidencia respecto de la preferencia del Estado por incrementar los niveles de control y poder más que por promover la participación y el acceso igualitario a diferentes tipos de recursos (Gibson, 1986). En tal contexto, los teóricos críticos han enfatizado que el sistema educacional es el lugar en el cual, por un lado, diversas soluciones a los problemas relacionados con la liberación personal y la igualdad social son sometidas a prueba, y por otro, el espacio donde las luchas sociales son libradas. Sobre esta base, Carnoy y Levin (1985) han argumentado que el análisis crítico debería explicar no sólo el rol de la educación en la preservación de las estructuras sociales en los países capitalistas de manera inalterable, sino también su rol en aquellos cambios sociales que ocurren o deberían ocurrir.⁶ Por ejemplo, la educación como fenómeno macro ha sido definido por Martin Carnoy (1990) como un instrumento fundamental de cambio en sociedades revolucionarias⁷, y Bowles y Gintis han sostenido que la educación:

Debería contribuir al desarrollo de un movimiento revolucionario, democrático socialista. Una educación ideal para una sociedad socialista puede, en algunos aspectos, ser irrelevante para la tarea de traer esa sociedad a la vida. Este peligro no es intrínsecamente mayor aunque la lucha por la liberalización de la educación y la lucha por la democratización de la vida económica están inextricablemente relacionadas. Las relaciones sociales que derivan de la educación conseguida por los individuos puede ser alterada mediante una lucha genuina por una sala de clases democrática y participativa, y por una organización del poder en educación (1976, pp. 269-270).

En consecuencia, el rol de la educación en el siglo XXI debería ser asociado con la creación o reforzamiento de una sociedad desjerarquizada, “donde la propiedad no tendrá derechos sobre la gente, y en donde, idealmente, ninguna persona tendrá el derecho de dominación sobre otra” (Carnoy, 1974, p. 366).

Desde una perspectiva crítica, “la noción de Estado refleja la condensación de poder y fuerza en la sociedad. El poder del Estado es ejercido a través de un aparato especializado e implica acciones de fuerza y coerción de la sociedad civil” (Torres, 1995: 270). Como Shapiro (1983) puntualiza, no tiene sentido ver al Estado en una sociedad liberal-capitalista únicamente reflejando los intereses del capital. En efecto, la presunción de que el Estado sirve a intereses generales en la sociedad no es una mera ilusión⁸. En la misma dirección, se ha afirmado que el Estado debe abarcar dos tipos de relaciones:

⁶ Los científicos sociales que adoptan el paradigma funcionalista, en cambio, conciben a la educación como una institución que opera dentro de la sociedad entendida como un sistema homeostático que siempre busca un estado de equilibrio. Lo anterior se refleja en los siguientes postulados referidos a educación: a) la educación es vista como una instancia preocupada con la iniciación del aprendizaje o el acceso a diferentes formas de conocimiento (Dearden, 1984; Hirst, 1963; Peters, 1963, 1964); b) la educación es vista como el medio que permite el desarrollo total de los individuos en términos morales, cognitivos y físicos de modo que ellos puedan reunir las necesidades de la sociedad (Durkheim, 1956); c) la educación es un vehículo para promover la socialización de los individuos; d) la educación es concebida como un mecanismo que permite asignar diferentes roles a los individuos en la sociedad contemporánea (Durkheim, 1956; Parsons, 1959); e) la educación es visualizada como un medio para desarrollar ciertas habilidades de carácter físico, intelectual, y moral de los individuos que son demandadas por la sociedad en su conjunto (Parsons, 1959); f) la educación debería ser un agente de cambio social y una fuerza dirigida a implementar los ideales de la sociedad (Dewey, 1940, 1958; Havighurst & Neugarten, 1962); y, g) la educación debería ser vista como el instrumento principal para el logro y fortalecimiento de la democracia (Dewey, 1929, 1958).

⁷ Él define como sociedades revolucionarias a aquellas que pasan de un régimen capitalista a uno socialista. Las sociedades revolucionarias han heredado de sus predecesores capitalistas niveles importantes de pobreza y una población con bajos niveles de habilidades relevantes para desempeñarse en una economía moderna. Algunos ejemplos de sociedades de este tipo serían Cuba, Tanzania y Mozambique (ver Carnoy, 1990, Capítulo 3).

⁸ Dentro de la tradición de la teoría crítica un contraargumento asociado a la idea de que la función del Estado es servir los intereses generales de la sociedad ha sido formulado por Chantal Mouffe (1979) quien, en su discusión de la obra de Antonio Gramsci respecto del (rol del) Estado, sostiene que mientras el Estado es visto como el órgano de un grupo particular destinado a crear condiciones favorables para la expansión de este sector, el desarrollo y expansión de ese grupo particular son concebidos y presentados como motor fuerza de una expansión universal, y de un desarrollo de todas las energías nacionales.

El Estado... debe representar, promover y defender a la clase gobernante y modo de explotación o supremacía. A su vez, el Estado debe mediar la explotación o dominación de la clase gobernante sobre otras clases y estratos" (Therborn, 1978, p. 181).

En las sociedades capitalistas suele ocurrir que la educación y los sistemas educacionales juegan un doble rol en el proceso social:

Por una parte, la educación incrementa la capacidad productiva de los trabajadores a través de la provisión de habilidades técnicas y sociales así como mediante diverso tipo de motivaciones. Por otra parte, la educación ayuda a congelar y despolitizar las potencialmente explosivas relaciones de clase al interior de los procesos de producción, contribuyendo de este modo a perpetuar las condiciones sociales, políticas, y económicas mediante las cuales una parte del producto del trabajo es expropiado en la forma de beneficios" (Bowles y Gintis, 1976, p. 11).

En resumen, la política de la educación es mejor entendida en términos de la necesidad por control social en un orden económico rápidamente cambiante y desigual. Bowles y Gintis (1976) y otros teóricos críticos (ver también Carnoy, 1974; Sarup, 1978) creen que el sistema educacional es básicamente un método para disciplinar niños con el objeto de producir una población adulta subordinada y superordenada la cual podría hacer poco más que reproducir desigualdades en las sociedades actuales, específicamente en las capitalistas, debido a que ésta es su función sociopolítica y económica.

En todos los países, a lo largo y ancho del orbe, una cantidad importante de instituciones educacionales son provistas y administradas por el Estado. Ciertamente, ningún estado intenta establecer instituciones educacionales que subviertan sus propósitos, valores e ideales. Como Gibson (1986, p. 49) destaca:

[Las instituciones educacionales] son conscientemente establecidas y fundadas en base a la creencia de que ellas apoyarán y mantendrán los propósitos y creencias (o postulados) del Estado. Esta generalización es verdaderamente independiente de la organización económica (capitalista o socialista) que se dé cada sociedad. En efecto, en los países socialistas la relación Estado-escuela es mucho más obvia que en los países capitalistas... Así, la educación es el medio de reproducción del poder y la ideología del estado.

Por ejemplo, respecto de las sociedades democráticas capitalistas de Occidente existe una cantidad importante de teorización acerca de las relaciones educación-Estado. En gran parte de esa teorización existe un supuesto que queda en evidencia en la siguiente cita: "Las políticas de corto plazo del Estado están firmemente comprometidas para mantener las estructuras económicas e ideológicas subyacentes de la sociedad capitalista (Giroux, 1983b, p. 277).

Carnoy y Levin (1985) observan que el Estado capitalista democrático es una institución que necesariamente facilita el cambio pero que al mismo tiempo, por ser un "Estado capitalista", está inherentemente obligado a reproducir relaciones sociales propias de toda sociedad capitalista⁹. El sistema educacional es parte del Estado y también juega ambos roles: debe reproducir demócratas (políticamente hablando) y capitalistas (en el estricto sentido económico). Como resultado de ello, el sistema educacional genera una contradicción en las sociedades capitalistas debido a que éste exagera "el conflicto entre las demandas democráticas —las cuales incluyen demandas por movilidad social y mayor igualdad

⁹ En torno a la discusión del "Estado capitalista" ver, por ejemplo, Carnoy, 1982, 1984; Miliband, 1969, 1970; Offe, 1974, 1975; Poulantzas, 1973, 1975.

económica— y las demandas jerárquicas y altamente desiguales del sistema económico” (Carnoy y Samoff, 1990. p. 9). Dado esto, la tensión entre las dinámicas de la democratización social y aquellas de la reproducción social demuestran por qué el Estado y los sistemas educacionales en ciertos períodos históricos promueven movilidad social y mayor igualdad social, y en otros períodos reducen la movilidad social e incrementan la desigualdad. En este sentido, Ginsburg y otros (1988: 319) destacan que “la educación es una institución en el sector estatal que podría ser movilizadada para lidiar con los problemas de estratificación y legitimación planteados por el imperativo de la reproducción estructural”.

Pero la compleja relación entre Estado y educación y su permanente interacción podría también ser asociada con el desarrollo de las políticas educacionales tanto en el nivel nacional como internacional. En esta perspectiva, el trabajo de Offe (1975, 1985) plantea que el Estado en las sociedades capitalistas ha de ser visto como un conjunto de instituciones cuyo rol es balancear tensiones insolubles entre la necesidad de asegurar que la economía continúe operando satisfactoriamente, de manera que los ingresos del Estado puedan ser generados sin dificultad, y la necesidad del Estado de responder a las demandas sociales, políticas y económicas. Offe considera que el Estado nunca será capaz de resolver este problema aunque, en diferentes momentos y períodos históricos, el Estado estará en condiciones de manejar las tensiones entre lo que él denomina funciones de acumulación y legitimación del Estado, ya sea en sociedades capitalistas o socialistas. Adicionalmente, se podría argumentar siguiendo a Jessop (1990) y Lingard (1993) que el Estado, por sí mismo, es un terreno relacional-estratégico en el cual los representantes de los organismos estatales (burócratas trabajando en ministerios y agencias del Estado) también luchan en los procesos de diseño y formulación de textos de “política”. De acuerdo con ello, el Estado no sólo se constituye en un mediador de los procesos de formulación de “políticas” a través de sus estructuras sino que también se yergue como un ámbito en el cual los actores individuales responsables del diseño y formulación de “políticas” luchan para conseguir resultados políticos deseados. Al traducir valores, intereses y recursos hacia objetivos y “políticas”, el Estado llega a ser de crucial importancia en el entendimiento de los contornos de la política pública (Davis y otros, 1993).

4. Entendiendo la naturaleza y metas de la reforma educacional y su retórica

Tanto la naturaleza como las metas perseguidas por toda reforma educacional son percibidas de distintas maneras por los expertos. En efecto, la visión que se tiene de uno y otro fenómeno está supeditada fundamentalmente a la tradición filosófico-teórica a la cual pertenezcan los expertos¹⁰. Los teóricos críticos, por ejemplo, concuerdan en que las políticas educativas y los movimientos orientados a promover reformas educacionales tienen sus orígenes en las cambiantes exigencias y las estructuras de la economía que sirven los intereses de la clase capitalista dominante que, de paso, controla y racionaliza el desarrollo de nuevas habilidades y actitudes requeridas por la economía de libre mercado para su fuerza laboral. En este contexto, las reformas educacionales, por sí mismas, emergen ya sea de los esfuerzos de la gente por hacer algo innovativo o de los conflictos de clase generados por el modo capitalista de producción. Mientras la educación ha traído beneficios tangibles aunque limitados a la clase trabajadora, la reforma educacional ha

¹⁰ Un análisis en profundidad sobre los fundamentos teóricos que guían a la tradición funcionalista positivista sobre el particular puede consultarse en Espinoza (2007).

jugado históricamente el rol, no de un complemento a la reforma económica, sino como un sustituto para ésta (Bowles y Gintis, 1976; Carnoy y Levin, 1976)¹¹.

Se ha enfatizado igualmente, desde la perspectiva de la teoría crítica, que las iniciativas relativas a políticas educativas y reformas educacionales deben ser entendidas como procesos de luchas ideológicas y sociales que se manifiestan en el contexto social, político y económico (Apple, 1986; Carnoy y Samoff, 1990). Estas luchas pueden ocurrir en el contexto de dinámicas contradictorias dentro de la economía, el Estado y la educación tanto en el nivel local, nacional como mundial (Dowidar, 1975; Ginsburg, 1991; Wallerstein, 1975). El Estado, a menudo define sus iniciativas de política —en el lenguaje retórico de la reforma— como la única respuesta plausible a tales cambios. Como consecuencia de lo anterior, el concepto “reforma” ha llegado a ser una de las nociones más usadas en el vocabulario de la política educacional (Taylor y otros, 1997; Wise, 1984).

Los seguidores de la teoría crítica también argumentan que la retórica y acción de la reforma educacional están relacionadas con la crisis económica nacional y global la crisis de legitimación del estado (Ginsburg, 1991; Ginsburg y otros, 1990; Habermas, 1975). En tal escenario, los cambios significativos en educación tienen lugar sólo como consecuencia de los cambios en las relaciones sociales, económicas y políticas, en general, lo que caracteriza una sociedad organizada con una ideología y una forma de gobierno particular. En cualquier sociedad, el sistema educacional siempre será un vehículo mayor para la transmisión de la cultura dominante y la preservación del estatus quo (Apple, 1986; Bowles y Gintis, 1976; Carnoy y Levin, 1976; Carnoy y Samoff, 1990; Giroux 1983a, 1983b; Levin, 1974). Las “reformas” tendrán lugar cuando ellas sean vistas por las elites económicas y políticas como defendiendo o mejorando sus intereses con respecto a los grupos menos privilegiados de la sociedad (Carnoy y Levin, 1976)¹². Además, las “reformas” serán promovidas cuando los movimientos sociales (no originados desde las elites) presionen a los gobiernos y partidos políticos para tomar en cuenta —al menos parcialmente— sus demandas.

Se argumenta, asimismo, que mientras la reforma educacional parece involucrar cambio, en rigor ésta puede servir como un tipo de ritual que provee una poderosa forma de legitimación simbólica, dando la apariencia de una transformación científicamente controlada y encubriendo los actuales modos en los cuales el *statu quo* es reproducido (Popkewitz, 1982, 1988)¹³. Otros seguidores de la teoría crítica sugieren

¹¹ Desde la perspectiva Weberiana, otros investigadores y académicos han establecido que el cambio educacional puede afectar el cambio social pero sólo bajo particulares condiciones y sólo si la reforma educacional es cuidadosamente adaptada a las circunstancias particulares de cada caso. En dicho contexto, por ejemplo, Farrel y Schiefelbein (1985) han esgrimido que en el caso de la reforma educacional chilena de fines de la década de 1960 hubo un creciente acceso de estudiantes de bajos recursos al sistema escolar así como movilidad social.

¹² Las “reformas” implementadas durante los años ochenta y noventa tuvieron lugar en circunstancias en las cuales la educación era concebida “fundamentalmente como un subsector de la política económica y en menor medida como parte de la política social” (Neave, 1988, p. 274). De este modo, de acuerdo a los cultores de la teoría crítica, dado que las reformas educacionales llegaron a ser dominadas de manera creciente por los intereses económicos, la calidad de la educación sufrió un tremendo deterioro (Apple, 1988). Por ejemplo, al nivel de la educación superior, diversas reformas promovidas en varios países subdesarrollados permitieron, por un lado, la expansión y privatización de este nivel educacional, y por otro lado, la restricción del financiamiento gubernamental para las instituciones de educación superior públicas. El resultado directo de este proceso fue un aumento sostenido de la matrícula, especialmente en el sector privado (por ejemplo, en el caso de las universidades chilenas, numerosos estudiantes han accedido al sistema sin rendir la Prueba de Aptitud Académica lo cual ciertamente favoreció el acceso al sistema de estudiantes provenientes de las familias más acaudaladas) y decreció la calidad de la enseñanza y la investigación al interior de las universidades públicas.

¹³ Popkewitz (1988), por ejemplo, llama la atención respecto a la diferencia conceptual existente entre los conceptos de “reforma” y “cambio”. Él define “cambio” como un proceso que involucra enfrentamiento continuo de tradiciones, condiciones materiales y culturales acerca de cómo la gente actúa para sostener y generar sus mundos sociales. Por su parte, el concepto “reforma” representa una noción normativa que intenta “legitimar las relaciones de poder en curso al interior de las escuelas [instituciones educacionales] de manera que dichas relaciones parezcan beneficiar a todos en lugar de sólo a unos pocos” (Popkewitz, 1988, p. 82).

que las reformas educacionales van orientadas principalmente en la dirección de lograr mayor eficiencia en el sistema educacional en relación con algunos resultados específicos considerados relevantes para el desarrollo económico (Carnoy y Levin, 1986). En efecto, las reformas educacionales con frecuencia son diseñadas con el propósito de lograr eficiencia, lo cual “encubre no sólo una reducción de la calidad de la educación ofrecida, sino que además intenta incrementar los niveles de productividad en educación, particularmente en el sector público” (Welch, 1998, p. 158).

5. ¿Cuándo puede una reforma educacional ser catalogada como exitosa?

Usualmente, las reformas educacionales han sido analizadas en situaciones de cambio de los sistemas educacionales con relación a los siguientes aspectos: a) número de estudiantes, profesores, administradores, y edificios; b) objetivos; c) diseño de políticas y el sistema administrativo; d) procesos de elaboración de presupuestos y de financiamiento; e) nivel de financiamiento; f) organización del sistema; g) currículo; h) pedagogía; i) criterios de selección, evaluación, y promoción para estudiantes y gente ligada con los sistemas educacionales (profesores, administradores, etc.) (Ginsburg y otros, 1990; Sack, 1981). En este sentido, los científicos sociales ven o evalúan de diferentes maneras el éxito de las reformas educacionales. Los cultores de la teoría crítica, por ejemplo, creen que una de las principales metas que debería ser lograda por las reformas educacionales es eliminar desigualdades sociales al interior de los sistemas educativos y la sociedad, en términos de raza, género y clases sociales, lo cual implica evitar el acceso diferenciado al sistema educativo y garantizar que los estudiantes económicamente desventajados puedan acceder al sistema, de modo que ellos puedan competir bajo similares condiciones con estudiantes de otros grupos socioeconómicos (Bowles y Gintis, 1976; Carnoy y Levin, 1976). De acuerdo con lo anterior, los representantes de la teoría crítica estiman que la justicia social y la equidad representan aspectos claves al momento de evaluar cualquier tipo de reforma educacional.

Tomando en consideración que el propósito fundamental de la educación sería moldear mentalidades mediante el establecimiento de un sistema valórico que refute los conceptos previamente delineados y sustentados por la sociedad capitalista, la gente debería ser capaz de tener el derecho a obtener una educación, como acontece en las sociedades capitalistas, pero también debería disponer del derecho de poner en práctica los conocimientos y habilidades adquiridos durante el proceso educativo. Consecuentemente, los seguidores de la teoría crítica postulan que:

La reforma educacional debe tener como su mayor meta la transformación de los hombres [y mujeres] de receptores pasivos a participantes activos y, finalmente, a actores de vital importancia. Cuando [las personas son] respetadas como tales y cuando el ejercicio de [sus] derechos soberanos es garantizado, [ellos] actúan sin tener que confiar en recompensas materiales. Esto crearía una nueva perspectiva en la estimulación de una lucha política continua y permanente (Dowidar, 1975, p. 69).

Quienes adoptan la teoría crítica, igualmente enfatizan en que el éxito de una reforma educacional está asociado a diferentes factores, incluyendo la provisión de igualdad de oportunidades educacionales, el acceso a recursos de todo tipo y entornos apropiados. Estas condiciones son indispensables para lograr una reforma exitosa; de otro modo no es posible tener una reforma educacional que se oriente a lograr una

sociedad más justa e igualitaria que satisfaga las necesidades de todos los grupos sociales¹⁴. En concordancia con este argumento, se ha llegado a concluir que la “reforma”/cambio educacional llegaría a ser exitosa si elimina el “privilegio educacional” y el “elitismo” y crea una sociedad más igualitaria (Apple, 1986, 1988; Bowles y Gintis, 1976; Carnoy, 1976; Paulston, 1977, 1983).

6. ¿Por qué fracasan las reformas educacionales?

Los cultores de la teoría crítica piensan que el fracaso, dadas las funciones explícitas e implícitas de una reforma educacional, es consecuencia directa de los problemas latentes en las sociedades capitalistas, donde las desigualdades sociales y las relaciones sociales de producción han sido reproducidas en el transcurso del tiempo. En efecto, algunos académicos creen que las reformas recurrentes rara vez transforman instituciones educacionales, debido a que las elites nunca las planifican, ni menos las ejecutan, para tales propósitos. En esta perspectiva, se ha argumentado que existen cuatro factores relevantes que permiten explicar por qué la retórica y la acción de la reforma educacional con frecuencia no son completamente logradas: a) insuficiente compromiso para producir cambios por parte de los grupos de elite que buscan legitimar su poder político (Campbell, 1982)¹⁵; b) limitado apoyo de las elites económicas locales y los grupos de poder fuera del país (Altbach, 1982; Carnoy, 1976); c) restricciones de financiamiento debido a sociedades y estados que están siendo afectados por crisis económicas y fiscales; y d) oposición o resistencia de actores sociales, tales como educadores y padres, para cambiar el rumbo de las iniciativas promovidas por las elites (Ginsburg, 1991).

7. Palabras finales

La finalidad de este documento ha sido ilustrar a los lectores acerca de uno de los principales referentes teórico-metodológicos que han guiado y que guían a las ciencias sociales y, particularmente, a la investigación en educación, esto es la teoría crítica, en relación con aspectos trascendentales que incumben directamente a distintos actores, incluyendo autoridades gubernamentales, tomadores de decisiones, investigadores, etc. La intención no ha sido otra que delimitar y explicitar los supuestos que guían a la teoría crítica junto con aclarar la visión que tienen los cultores de este paradigma de investigación respecto de temas de suyo recurrentes y controversiales en la literatura, incluyendo: el rol de la educación en la sociedad contemporánea, la relación entre la educación y el Estado, la naturaleza y las metas de la reforma educacional y la retórica que acompaña frecuentemente a este concepto.

¹⁴ Esto significa, por ejemplo, que si una reforma en cualquier sistema de educación superior en el mundo intenta promover equidad en el acceso a través de los diferentes grupos socioeconómicos, luego los estudiantes graduados de la educación secundaria pertenecientes a distintos estratos sociales, en caso de estar interesados, tendrán la posibilidad de postular por admisión bajo condiciones similares. Para lograr esto, deberán existir programas de becas basados en necesidades, créditos y otros programas subsidiados. Si estas condiciones están presentes, luego la reforma puede ser considerada como “exitosa”.

¹⁵ A pesar de las contradicciones existentes y de la lucha entre distintos grupos sociales dentro y fuera de los sistemas educacionales, los seguidores de la teoría crítica argumentan que, en el contexto de las sociedades capitalistas, las instituciones educacionales deben ser consideradas como instrumentos para expresar y mantener aquellas ideologías dominantes. De esta manera, aquellos grupos sociales que buscan o promueven reformas educacionales están intentando fortalecer creencias prevalecientes con la idea de mantener el *statu quo* (Apple, 1977; Bernstein, 1977; Carnoy & Levin, 1985; Popkewitz, 1988).

La discusión aquí presentada, por cierto, responde a una perspectiva teórica que ha ido ganando adherentes de manera gradual en las últimas dos décadas y que se contraponen significativamente con otros paradigmas teóricos como el funcionalista-positivista, el interpretivista y el constructivista.

Bibliografía

- ADORNO, T. (1973): *Negative Dialectics*. New York: Continuum.
- ALTBACH, P. G. (1982). "Servitude of the Mind? Education, dependency, and neocolonialism". En: P. G. ALTBACH, R. ARNOVE, y G. KELLY (Eds.): *Comparative education*, New York: Macmillan, pp.469-484.
- APPLE, M. (1977): "What do Schools Teach?". En: *Curriculum Inquiry*, 6 (4), pp. 341-358.
- (1986): "Ideology, Reproduction and Educational Reform". En: P. G. ALTBACH y G. KELLY (Eds.): *New Approaches to Comparative Education*, Chicago, IL: University of Chicago Press, pp.51-71.
- (1988): "What Reform Talk Does: Creating New Inequalities in Education". En: *Educational Administration Quarterly*, 24 (3), pp. 272-281.
- ATENCIA, J. M. (1996): *La Teoría Crítica y el Pensamiento de J. Habermas*. Málaga: Editorial Librería Agora.
- BENHABIB, S. (1985): "The Utopian Dimension in Communicative Ethics". En: *New German Critique*, 35, pp. 83-96.
- BERNSTEIN, B. (1977): "Class and Pedagogies: Visible and Invisible". En: J. KARABEL y A. H. HALSEY (Eds.): *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press, pp. 511-534.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976): *Schooling in Capitalist America*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- CAMPBELL, D. (1982): "Experiments as Arguments". En: *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 3 (3), pp. 327-337.
- CARNOY, M. (1974): *Education as Cultural Imperialism*. New York: McKay.
- (1976): "International Educational Reform: The Ideology of Efficiency". En: M. CARNOY y H. LEVIN (Eds.): *The Limits of Educational Reform*, New York: Longman, pp. 245-268.
- (1982): "Education, Economy, and the State". En: M. APPLE (Ed.): *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Boston, MA: Routledge & Kegan Paul, pp. 79-126.
- (1984): *The State and Political Theory*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- (1990): "Education and the transition state". En: M. CARNOY y J. SAMOFF, J., with M. A. BURRIS, A. JOHNSTON, y C. A. TORRES: *Education and Social Transition in the Third World*, Princeton, N.J.: Princeton University Press, pp.63-96.
- CARNOY, M. y LEVIN, H. (Eds.). (1976): *The Limits of Educational Reform*. New York: Longman.
- (1985): *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- (1986): "Educational Reform and Class Conflict". En: *Journal of Education*, 168 (1), pp. 35-46.
- CARNOY, M. y SAMOFF, J. with BURRIS, M.A., JOHNSTON, A. y TORRES, C.A (1990): *Education and Social Transition in the Third World*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986): *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London, England: Falmer.
- DAHL, R. (1956): *Preface to Democratic Theory*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- DAVIS, G., WANNA, J., WARHURST, J. y WELLER, P. (1993): *Public Policy in Australia* (2nd edition). Sydney, Australia: Allen & Unwin.
- DEARDEN, R. F. (1984): *Theory and Practice in Education*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- DEWEY, J. (1929): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.
- (1940). "My Pedagogic Creed". En: J. RATNER (Ed.): *Education Today*, New York: G. P. Putnam's Sons, pp.3-17.
- (1958). *Philosophy of Education (Problems of Men)*. Ames, IA: Littlefield, Adams & Co.
- DOWIDAR, M. (1975): "Economic Development in the Dependent World". En: I. WALLERSTEIN (Ed.): *World Inequality: Origins and Perspectives on the World System*, Montreal, Canada: Black Rose Books Ltd., pp.48-71.

- DUBIEL, H. (1985): *Theory and Politics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- DURKHEIM, E. (1956): "Education: Its Nature and its Role". En: E. DURKHEIM: *Education and Sociology* (Translated by S. D. Fox), New York: Free Press, pp. 61-90.
- EASTON, D. (1981): "The Political System Besieged by the State". En: *Political Theory*, 9 (3), pp. 303-325.
- ESPINOZA, O. (2002): "The Global and National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (in) Equity in the Chilean Higher Education System (1981-1998)". Tesis doctoral, School of Education, University of Pittsburgh.
- (2007). "Alternative Approaches on Society, State, Educational Reform, and Educational Policy". En: *Education & Society*, vol. 25, n.º 1 (en imprenta).
- EWERT, G. (1991): "Habermas and Education: A Comprehensive Overview of the Influence of Habermas in Educational Literature". En: *Review of Educational Research*, 61 (3), pp. 345-378.
- FARREL, J. y SCHIEFELBEIN, E. (1985): "Education and Status Attainment in Chile: A Comparative Challenge to the Wisconsin Model of Status Attainment". En: *Comparative Education Review*, 9 (4) (November), pp. 490-506.
- FAY, B. (1987): *Critical Social Science*. Ithaca, N.Y.: Cornell University.
- FISCHER, H. (1980): *Politics, Values, and Public Policy. The Problem of Methodology*. Boulder, CO: Westview.
- GEUSS, R. (1981): *The Idea of a Critical Theory*. New York: Cambridge University Press.
- GIARELLI, J. (1992): "Critical Theory and Educational Research: An Introduction". En: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5 (1), pp. 3-5.
- GIBSON, R. (1986): *Critical Theory and Education*. London, England: Hodder & Stoughton.
- GINSBURG, M. (Ed.). (1991): *Understanding Educational Reform in Global Context. Economy, Ideology, and the State*. New York: Garland Publishing.
- GINSBURG, M., COOPER, S., RAGHU, R. y ZEGARRA, H. (1990): "National and World System Explanations of Educational Reform". En: *Comparative Education Review*, 34 (4), pp. 474-499.
- GINSBURG, M., WALLACE, G. y MILLER, H. (1988): "Teachers, Economy, and the State: An English Example". En: *Teaching & Teacher Education*, 4 (4), pp. 317-337.
- GIROUX, H. A. (1983a): *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- (1983b): "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis". En: *Harvard Educational Review*, 53 (3), pp. 257-293.
- GUBA, E. (1990): "The Alternative Paradigm Dialog". En: E. GUBA (Ed.): *The Paradigm Dialog*, Newbury Park, CA: Sage, pp. 17-27.
- GUNN, R. (1977): "Is Nature Dialectical". En: *Marxism Today* (February), pp. 45-52.
- HABERMAS, J. (1971): *Knowledge and Human Interests*. Boston, MA: Beacon Press.
- (1973): *Theory and Practice*. Boston, MA: Beacon Press.
- (1975): *Legitimation Crisis* (T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon Press.
- (1984): *The Theory of Communicative Action* (T. McCarthy, Trans.). 2 vols. Boston, MA: Beacon Press.
- (1987): *The Philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- HAVIGHURST, R. J. y NEUGARTEN, B. L. (1962): *Society and Education* (2nd edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- HELD, D. (1989): *Political Theory and the Modern State*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- HIRST, P. H. (1963): "Philosophy and Educational Theory". En: *British Journal of Educational Studies*, 12 (1), pp. 51-64.
- HORKHEIMER, M. (1972): *Critical Theory*. New York: Seabury.
- JAY, M. (1973): *The Dialectical Imagination*. Boston, MA: Little Brown.
- JESSOP, B. (1990): *State Theory: Putting the Capitalist State in its Place*. Cambridge, MA: Polity Press.
- KELLNER, D. (1990): "Critical Theory and the Crisis of Social Theory". En: *Sociological Perspectives*, 33 (1), pp. 11-34.
- LATHER, P. (1986): "Research as Praxis". En: *Harvard Educational Review*, 56, pp. 257-277.

- LEVIN, H. (1974): "Educational Reform and Social Change". En: *The Journal of Applied Behavioral Science*, 10 (3), pp. 304-319.
- LINGARD, B. (1993): "The Changing State of Policy Production in Education: Some Australian Reflections on the State of Policy Sociology". En: *International Studies in Sociology of Education*, 3 (1), pp. 25-47.
- MILBAND, R. (1969): *The State in Capitalist Society*. London, England: Quartet.
- (1970): "The Capitalist State – Reply to Poulantzas". En: *New Left Review*, 59, pp. 53-60.
- MOUFFE, C. (1979): *Gramsci and Marxist theory*. London, England: Routledge & Kegan Paul.
- NEAVE, G. (1988): "Education and Social Policy: Demise of an Ethic or Change of Values?". En: *Oxford Review of Education*, 14 (3), pp. 273-283.
- NIELSEN, K. (1992): "On the Status of Critical Theory". En: *Interchange*, 23 (3), pp. 265-284.
- OFFE, C. (1974): "Structural Problems of the Capitalist State". En: K. von BEYME (Ed.): *German Political Studies*, London: Russell Sage, pp.31-57.
- (1985): *Disorganized Capitalism: Contemporary Transformations of Work and Politics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- OZANNE, J. y Murray, J. (1995): "Uniting Critical Theory and Public Policy to Create the Reflexively Defiant Consumer". En: *American Behavioral Scientists*, 38 (4), pp. 516-525.
- PARSONS, T. (1959): "The School Class as a Social System". En: *Harvard Educational Review*, 23 (4), pp. 297-318.
- PAULSTON, R. (1977): "Social and Educational Change: Conceptual Frameworks". En: *Comparative Education Review*, 21(2-3), pp. 370-395.
- (1983): "Conflicting Theories of Educational Reform". En: J. SIMMONS (Ed.): *Better Schools. International Lessons for Reform*, New York: Praeger, pp. 21-70.
- PETERS, R. (1963): *Authority Responsibility and Education* (2nd edition). New York: Paul S. Ericksson.
- (1964): *Education as Initiation*. London, England: Evans.
- POPKEWITZ, T. (1982): "Educational Reform as the Organization of Ritual: Stability as Change". En: *Journal of Education*, 164 (1), pp. 5-29.
- (1984): *Paradigm and Ideology in Educational Research. The Social Functions of the Intellectual*. New York: The Falmer Press.
- (1988): "Educational Reform: Rhetoric, Ritual, and Social Interest". En: *Educational Theory*, 38 (1), pp. 77-93.
- POULANTZAS, N. (1973): *Political Power and Social Classes* (T. O'Hagan Trans.) London, England: NLB.
- (1975): *Classes in Contemporary Capitalism*. London, England: New Left Books.
- REBELLATO, J. L. (2000). *Ética de la Liberación*. Montevideo: Nordam.
- SACK, R. (1981): "A Typology of Educational Reforms". En: *Prospects*, 11, pp. 39-59.
- SARUP, M. (1978): *Marxism and Education*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- SHAPIRO, H. S. (1983): "Habermas, O'Connor, and Wolfe, and the Crisis of the Welfare-Capitalist State: Conservative Politics and the Roots of Educational Policy in the 1980s". En: *Educational Theory*, 33 (3 y 4), pp. 135-147.
- TAYLOR, S., RIZVI, F., LINGARD, B. y HENRY, M. (1997): *Educational Policy and the Politics of Change*. London, England: Routledge.
- THERBORN, G. (1978): *What the Ruling Class Does When It Rules*. London, England: New Left Books.
- TORRES, C. A. (1995): "State and Education Revisited: Why Educational Researchers Should Think Politically About Education". En: M. APPLE (Ed.): *Review of Research in Education*, Washington, D.C.: American Educational Research Association, vol. 21, pp. 255-331.
- (1998): *Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- WALLERSTEIN, I. (1975): "The Present State of the Debate on World Inequality". En: I. WALLERSTEIN (Ed.): *World Inequality: Origins and Perspectives on the World System*, Montreal, Canada: Black Rose Books, Ltd., pp. 12-28.
- WATKINS, J. (1995): "A Postmodern Critical Theory of Research Use". En: *Knowledge & Policy*, 7(4), pp. 55-77.
- WELCH, A. (1998): "The Cult of Efficiency in Education: Comparative Reflections on the Reality and the Rhetoric". En: *Comparative Education*, 34 (2), pp. 157-175.

WISE, A. (1984): "Why Educational Policies Often Fail: The Hyperrationalisation Hypothesis". En: J. PRUNTY: *A Critical Reformulation of Educational Policy Analysis*, Geelong, Australia: Deakin University Press, pp. 72-86.

WOLIN, R. (1987): "Critical Theory and the Dialectic of Rationalism". En: *New German Critique*, 41, pp. 23-52.