

Sobre la liberación y la imaginación política en la educación. Notas sobre la intersección entre el estudio de la cultura y la falta de imaginación política en las aulas del bachillerato en México desde la perspectiva de los teóricos de Frankfurt

On liberation and political imagination in education. Notes on the intersection between the study of culture and the lack of political imagination in the classrooms of the highschools in Mexico from the perspective of the Frankfurt's theorists

Berenice Amador Saavedra¹

Resumen: Henry Giroux denuncia los estudiantes se ven suprimidos en una sociedad que les ofrece un empobrecido sentido de la política, que resulta en una falta de imaginación política. Podemos añadir la denuncia de Marcuse respecto a que están privados de métodos e instrumentos que les permitan entender y valorar su sociedad más allá de los términos que ésta establece. Este contexto neoliberal de la educación hace que vayamos a la propuesta de la Escuela de Frankfurt y de la Pedagogía crítica que fomentan la cultura y la imaginación política en la educación media mexicana.

Abstract: Henry Giroux denounces students are suppressed in a society that offers them an impoverished sense of politics, resulting in a lack of political imagination. To this must be added Marcuse's complaint that they are deprived of methods and instruments that allow them to understand and value their society beyond the terms that it establishes. This neoliberal context of education makes us go to the proposal of the Frankfurt School and the Critical Pedagogy that foment culture and political imagination in Mexican highschools.

Palabras clave: neoliberalismo en la educación; liberación; cultura e imaginación política; Escuela de Frankfurt y Pedagogía crítica.

¹Titulo y cédula en trámite del grado con mención honorífica de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior Campo Filosofía, en la FES Acatlán, UNAM, con un proyecto sobre prácticas educativas en la Educación Media y políticas educativas. Licenciada con mención honorífica, en Filosofía por FES Acatlán UNAM, curso estudios de Historia en la misma universidad. Miembro de la AFM desde 2017, Ha participado en congresos nacionales e internacionales de Filosofía, Literatura y Educación y en seminarios permanentes e inter-semestres en FES Acatlán. Desde hace cinco años imparte clases en media superior de Lógica, Ética, Historia de las Doctrinas Filosóficas y Estética en el sistema incorporado en la UNAM (DGIRE)

2. De neoliberalismo en la educación. Líneas contextuales del actual bachillerato mexicano

En los últimos treinta años se ha desarrollado una compleja relación entre las prácticas de poder, el acceso al conocimiento como índice de cambio y desarrollo en los países de América Latina, y la reconfiguración del ámbito educativo que sigue las pautas del mercado global. El impacto de la mercantilización de las formas de socialización y del engaño de democracia en una falsa imagen de disfrute de bienes comunes, las transformaciones en la comprensión de la formación de los ciudadanos, del papel de las ciencias y las artes en esta formación, junto con la producción seriada de éstas últimas, han generado una serie de dispositivos anclados en los mecanismos contemporáneos para difundir modos de vida plausibles en los términos de la actual forma del capitalismo.

Esto último ha repercutido en la configuración de la idea de educación y escolarización. Como lo señala Fairclough,

[...] los cambios recientes que han afectado a la educación superior son un caso típico, y un buen ejemplo, de los procesos más generales de creación de mercados y de bienes de consumo en el sector público. El mercado de las prácticas discursivas de las universidades es una de las dimensiones del mercado de la educación superior en general. Las instituciones de educación superior han llegado a operar, cada vez más (bajo la presión gubernamental), como si fueran empresas de negocios que compiten para vender sus productos a los consumidores (Fairclough, 2008, p.183)

Desde diversos contextos se coincide en señalar que estas transformaciones han tenido lugar gracias a y en la promoción de una re-semantización de los conceptos modernos referentes al ámbito educativo derivada del pronunciamiento -discursivo y económico- de diversos órganos tanto nacionales como internacionales respecto a la necesidad global de una transformación radical de la escuela.

Si tomamos por caso la forma y el contenido de las actuales transformaciones en el ámbito educativo, lo anterior plantearía la necesidad de indagar el sentido de esta re-semantización en el devenir de los sistemas educativos nacionales. Por ello, cobra interés ubicar el contexto en que se busca concretar estas transformaciones en el desarrollo de la educación en

México, en general, y en particular con los Acuerdos para transformar la Educación Media Superior -EMS-. Es decir, partir del contexto socio-cultural y político de esta implementación para analizar las relaciones existentes entre las prácticas de poder y las políticas gubernamentales que hoy reconfiguran la educación y la escuela. Por tanto, vale la pena recordar que en 2008 tuvo lugar la firma del Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad (DOF, 2008), (Josefina Vázquez Mota, entonces titular de la SEP, y los treinta y uno estados y el entonces Distrito Federal) (Amanti, 2013, p.91)

A partir de esa fecha, en México han sucedido movimientos políticos, sociales y económicos que dan cuenta de la transformación estructural del Estado, en la implementación de políticas públicas, que enmarcan la transformación de la SEP y del subsistema de Educación Media, y son muestra de los ejes de acción de la actual administración dirigidos a: “recuperar la paz y la libertad, un México incluyente sin pobreza, crecimiento para generar más y mejores empleos, más educación y de calidad para todos, recuperar el liderazgo de México en el mundo y construir un gobierno eficaz”¹. Estas acciones se traducirían en: la reforma laboral, hacendaría, financiera, en materia de transparencia, educativa, energética, política-electoral, en materia de telecomunicaciones y radiodifusión, la nueva ley de amparo, el código nacional de procedimientos penales y la reforma en materia de competencia económica, reformas que buscan concretar una modernización que inserte a México en el marco económico global y de cultura internacional.

Lo anterior se relaciona de forma directa con las pautas que la OCDE (2010; 2015) establece como requisito para sus integrantes, explicitadas para el ámbito educativo en los reportes *Word Economic Forum 2009, The Global Competitiveness Index Rankings and Comparisons, 2007-2008* y en *Global Competitiveness Report 2008-2009* de Ginebra², documentos que expresan las inquietudes y los esfuerzos que la OCDE dedica a la educación, tal como lo expusiera Andreas Schleicher (2006) al presentar los fundamentos políticos de PISA, y mencionar que desde su creación -1961-, la OCDE se preocupa por el ámbito educativo, y por la relación guarda con el desarrollo económico (Schleicher, 2006).

El impacto de estos pronunciamientos ha sido corroborado en diversos países de América Latina. En su artículo “*A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização*”, Juan Casassus (2001) identifica, que uno de los rasgos distintivos del cambio de milenio fue el

arribo a una época de des-territorialización, de modificación de las tareas de los Estados y de la emergencia de nuevos espacios de identificación, cultura y políticas regionales (Casassus, 2001, p.8).

El autor establece que las reformas educativas a nivel regional de los últimos 30 años reportan una segunda etapa de desarrollo: 1) la primera etapa, en la década de los 70, fue la ampliación de los sistemas educativos; 2) La segunda, que empieza en la década de los 90, se dirige a la gestión y la calidad de estos sistemas. (Casassus, 2001, p. 9). En la segunda etapa, Casassus identifica tres objetivos para lograr esta transformación: 1) situar la educación y el conocimiento en el centro de la estrategia de desarrollo, 2) iniciar cambios en la gestión: descentralización, equidad y calidad, y 3) mejorar los niveles de calidad de aprendizaje: sistemas de evaluación nacionales, y focalización del currículum. (Casassus, 2001, p.13).

Por otro lado, encontramos el énfasis que la UNESCO ha puesto en la transformación del ámbito educativo en América Latina y el Caribe, desde la OREALC/UNESCO en Santiago de Chile, que puede relacionarse con los pronunciamientos de otros organismos internacionales que buscan la homogenización regional, y establecer una relación con el control federal sobre la normativa que regula la formación de los alumnos en las escuelas de nuestro país- en la gestión evaluable y en la calidad del currículum- (Ibarra, 2010).

Este control también se relacionar con las pretensiones e intereses de algunos organismos internaciones como la OCDE, el Banco Interamericano de Desarrollo -BID-, el Banco Mundial - con los proyectos del 2010 P115743 sobre la educación básica, el P112262 sobre la educación media superior implementados, y en 2017 con el P160309 para la educación superior abierto en 2017³, el Fondo Monetario Internacional -FMI- o la propia UNESCO; asumidos por compromisos diplomáticos, comerciales o financieros, y en la toma de decisiones que favorecen las exigencias del mercado (Ibarra, 2010, p.229). Razones que motivan la reiterada presencia de la centralidad de la educación y del conocimiento en los discursos políticos, en el caso mexicano, también en los Planes de Desarrollo Nacional y en los PSE de los últimos sexenios.

En relación con esto Ofelia Cruz Pineda (2014), en su análisis sobre “Política educativa y discurso redentor” (pp.45-66), nos dice que el proceso de globalización se ha expresado en la educación en la prescripción de nuevas subjetividades: alumnos competitivos, docentes competentes y flexibles, directores de escuela líderes; y en la comprensión de la educación, del

conocimiento y de la escolarización como mercancías cuyo uso y desuso está determinado por el mercado global.

Como la anotan Henry Giroux y Peter McLaren, en *Teoría y resistencia en la educación y La vida en las escuelas*, respectivamente⁴, esto hace que los actores educativos estén inmersos cada vez más en relaciones complejas entre poder, cultura y conocimiento, contenidas en las fuerzas de producción, modos de consumo, redes financieras y de comercialización (Touraine, 2004); lo que da como resultado: 1) optar por un saber que se usa, 2) la educación como actividad económica y 3) una escuela evaluada sólo por los conocimientos mínimos adquiridos por parte de los alumnos (Cruz, 2014).

Otro elemento a señalar en este contexto es el Proceso de Boloña -1999- estimado como un momento más de la implementación de regulaciones mercantiles para la educación. Stefan Klein y Sabrina Fernandes en *“Reflexões críticas acerca do processo de Bolonha à luz das contribuições de Herbert Marcuse e Paulo Freire”* (2014) proponen atender este proceso como

El proceso de estandarización de la educación superior en Europa, conocido como el Proceso de Bolonia (en adelante PB), tiene como objetivo propósitos relacionados con la movilidad, transparencia y correspondencia educativa de acuerdo con un estándar europeo. Esta política, establecida a partir de 1999, es voluntaria y cuenta con las firmas de 47 países que, en conjunto, forman el "Espacio Europeo de Educación Superior" (en adelante, EHEA). A pesar del elemento voluntario del proceso, el proyecto de armonización de la educación ha sido aceptado e implementado sin demasiados procedimientos de decisión y evaluación políticas en varias instituciones de enseñanza superior debido al entendimiento común sobre su inevitabilidad (p.148).

Según los autores desde 1999 con la *Declaración de Boloña* hasta el *Comunicado de Bucarest* en 2012, ha sido posible advertir la evolución de dicho proceso y las aristas de la estandarización educativa europea que atiende a la movilidad derivada de la empleabilidad en el mercado. Hecho que se refleja en la preocupación constante por garantizar tanto la empleabilidad como la movilidad a través de equivalencias y la promoción de la educación *lifelong* (p. 149).

Klein y Fernandes estiman que el énfasis del Comunicado en la empleabilidad habla del

proceso de modernización en las universidades: de la formación para la autonomía a la sujeción al mercado económico sin procurar otras formas de realización universitaria.

A la luz de este proyecto de educación superior, vemos que en la era neoliberal la relación de la universidad con el Estado y el desenvolvimiento autónomo de los jóvenes en las universidades, son obstaculizados el día de hoy por las políticas *-políticas-* públicas (OCDE, 2010; 2010a) que perfilan la estructura de los sistemas educativos bajo el cariz del mercado laboral.

La implementación de lo estipulado en las declaraciones y comunicados que han dado pautas para la concreción de este proceso puede entenderse, en términos de Marcuse, como un logro más de la lógica capitalista globalizante, con consecuencias socio-culturales ya palpables en estos días, y cuyas características, (Marcuse, 1969, p.104), hacen de la educación y de la ciencia un instrumento para la reproducción del *status quo* de explotación, y de administración de la escasez y de violencia. Esto exige, a los ojos del autor, el examen de la cultura ya civilizada que, vía educación, ha pretendido mudar la formación de hombres autónomos para crear al hombre industrial (Marcuse, 1969, pp. 87-123), motivan la búsqueda de herramientas teóricas que permitan el análisis y la crítica de la situación actual.

Al cierre de sus “Notas para una nueva definición de cultura” (1969, pp.87-123), Marcuse nos menciona que, “Evidentemente, la idea de una educación dentro de la sociedad existente para una sociedad futura mejor es una contradicción, pero una contradicción que es preciso resolver si ha de darse el progreso” (p.107); palabras que sintetizan su crítica al estado actual de las sociedades industriales avanzadas y una búsqueda de alternativas para la construcción de subjetividades en tiempos de globalización.

Al momento de presentar sus Notas, Marcuse ya ha realizado su crítica a la civilización industrial que limita las potencialidades de los hombres y obstaculiza llevar al acto la transformación estructural de los sujetos en pos de una re-organización de nuestras sociedades (Marcuse 2010; 2010a), obstáculo anclado en lo que él llamara una civilización de la cultura, ligada a los preceptos económicos y de mercado en la producción, divulgación, y transmisión de conocimientos, que hoy cobra mayor presencia en el ámbito educativo de nuestros países.

Vale la pena señalar que las implicaciones de esta forma de entender el conocimiento, impacta en la formación de un nuevo ciudadano regido bajo los preceptos del mercado laboral, donde adquieren relevancia las preocupaciones de la UNESCO (2005), por sancionar la forma en

que los países en vías de desarrollo deben entender la formación de ciudadanos a través de la creación de sociedades de conocimiento (Resch, 2014).

En este sentido, el UNESCO recurre al respeto a los derechos humanos, a la libertad de expresión y al acceso a la información para el desarrollo de destrezas que posibilitan el diálogo y el acuerdo democrático, apoyándose en el uso o aplicación de conocimiento. Pero, por la manera en la que el mercado pauta las formas de socialización, transformando las formas democráticas de realización social, vale la pena preguntar por aquellos elementos imbricados en este cambio en el ámbito educativo.

Al decir de Marcuse, el cambio en la caracterización de la educación, sus funciones y el lugar que ocupa en la sociedad, hace que el sistema educativo, “asimile bajo un espíritu positivista los métodos de las ciencias naturales, sociales y humanas (Marcuse, 1969, p. 95), y refleje el modo en que [...] la civilización tecnológica tiende a eliminar o reducir los objetivos trascendentes de la cultura (trascendentes respecto a los objetivos socialmente establecidos) [...] dadas las tendencias dominantes en las sociedad industrialmente avanzada” (Marcuse, 1969. pp. 94-95)

Marcuse denuncia que la civilización tecnológica ejercer un dominio continuo sobre la cultura: tendencia a realizar una constante traducción de los medios civilizatorios como fines culturales que, para los ojos del autor, merece un análisis en las sociedades industrialmente avanzadas, hoy bajo el nombre de sociedades de la información y sociedades del conocimiento (Resch, 2014).

Por ello Marcuse sostiene que “[...]la cultura aparece así como el complejo de objetivos (valores) morales, intelectuales y estéticos que una sociedad considera que constituyen el designio de la organización, la división y la dirección del trabajo, ‘el bien’ que se supone realiza el modo de vida que ha establecido” (Marcuse, 1969, p. 89). Según se lee, estos objetivos han de ser traducidos en la realidad social de tal forma que ellos proporcionen la base para su realización, lo que hace evidentes las contradicciones subyacentes en la traducción de los valores culturales a la realidad social, no por cuanto hayan de establecerse mejores mecanismos para dicha traducción, sino en cuanto a los principios mismos de ésta; lo que plantea el examen de los aspectos imbricados tanto en el establecimiento de dichos baluartes como guía cultural: 1) la noción de cultura como dimensión superior de autonomía y realización humana, y 2) el

establecimiento de la civilización como una esfera ligada al reino de la necesidad, al trabajo y a los comportamientos socialmente necesarios.

Marcuse sostiene que el conflicto entre los medios y los fines de una sociedad, y su empleo represivo en un condicionamiento y administración sistemáticos de las necesidades, arrojan mecanismos que han invertido la relación medios-fines en nuestras sociedades, y consignan como valores culturales los elementos civilizatorios, so pretexto de minimizar las fallas en la traducción por el avance tecnológico (Marcuse, 1969).

Para el autor, “la fácil asimilación del trabajo y la distensión, de la frustración y la broma, del arte y la decoración del hogar, de la psicología y la dirección de empresas” (Marcuse, 1969, p. 93; Horkheimer, 1998, 223-271), altera la función tradicional de estos elementos culturales, tornándolos afirmativos (Marcuse, 2011). Esto se logra cuando los elementos culturales sirven a la fortificación del dominio de lo que es sobre lo que puede ser y sobre lo que debe ser (Marcuse, 1969, p. 94); ya que reduce sus funciones al ámbito operativo de la civilización, genera estructuras y modos de pensamiento operativos y conductistas -destrezas sociales o competencias laborales-, y destruye institucionalmente las potencialidades de los hombres (Marcuse, 1969).

Siguiendo este argumento hay dos momentos en los que el dominio de la civilización sobre la cultura ha invertido la relación medios-fines: 1) al institucionalizar la violencia -principio de actuación -condicionamiento y administración de las necesidades- (Marcuse, 2010; 2010a); y 2) al reformular las funciones que los contenidos culturales deben cumplir en aras de lograr el progreso social y cultural bajo el diseño tecnológico de la vida.

En palabras de Marcuse, esto da como resultado “la clausura de un espacio vital para que se desarrollen en él la autonomía y la oposición” (Marcuse, 1969 p. 97), y se exija: 1) que los contenidos no-operativos de la cultura sean subsumidos a las reglas de operatividad de la sociedad civilizatoria; y 2) que estos contenidos dejen de ser “autónomos y críticos [...] y se conviertan en contenidos educativos, sublimantes y relajantes: en un vínculo de adaptación” (Marcuse, 1969, p. 101).

Así, el espacio universitario y la escuela, son ejemplo de “la absorción administrativa de la cultura por la civilización [como] resultado de la orientación establecida por el progreso científico y técnico [operativo] de nuestras sociedades” (Marcuse, 1969, p. 105), ya que “la cultura se ha convertido en un objeto de organización [tecnológica y mercantil]” (Marcuse, 1969,

p. 112).

Así, la transformación advertida por los teóricos de Frankfurt de las formas de socialización, el papel de la publicidad, y la tecnificación de la vida llevaban o a la justificación pragmática del *status quo* de cosificación y de dominio o al arrebató irracional del nacionalsocialismo -al civilizarse la cultura y promover la instrumentalización de la razón en la casa, en la mercantilización de la escuela o en las dinámicas democráticas-, es denunciada desde la perspectiva dialéctica con la que la Escuela de Frankfurt leyó la esquematización de la formación de la civilización y la cultura en los apuntes que hace Freud sobre este tópico (Adorno, 1998; Marcuse, 2010a). De ahí que, por ejemplo, para Adorno “La educación sólo [pueda] tener sentido como educación para la autorreflexión crítica” (1998, p.81), o que, según Kellner, para Marcuse, la relación del dominio con la actual educación permita ver que

el triunfo de la conciencia feliz produzca el nihilismo político, donde "la gente no puede rechazar el sistema de dominación sin rechazarse a sí misma, sus propias necesidades y valores instintivos represivos". Los niños de criados a través de la televisión y los videojuegos, el predominio de la cultura de consumo en y por medio de la publicidad (especialmente en las áreas comunes escolares, cafeterías y programas de televisión transmitidos como Channel One) demuestran la relevancia de las advertencias de Marcuse. (Kellner, 2009, p.10)

3. La cultura y la liberación para la imaginación política. La cultura y los estudios culturales en la pedagogía

Desde esta perspectiva, atender la cultura en relación con el ámbito educativo, plantearía la revisión de sus aportes para la perpetuación de esta forma de traducir la civilización a la cultura, o para invertir esta relación medios-fines. Como ejemplo de esto último encontramos que los apuntes de Giroux sobre las dinámicas entre *Cultura, política y práctica educativa* (2001), plantean la pertinencia de una revisión de estas mediaciones contemplando “La naturaleza reguladora de la cultura y su poder para hacer circular bienes y discursos disciplinarios y regular entidades [...]” (p.16).

Desde esta postura respecto al lugar y función de la cultura en la actual forma de

socialización (Giroux, 2011; Horkheimer, 1998; Marcuse, 2011), el autor, identifica que como parte de la cultura que cobija la formación de los jóvenes:

Aparte de los estereotipos generacionales, los jóvenes soportan cada vez más la carga de una sociedad que les ofrece un sentido empobrecido de la política; un futuro lleno de trabajos temporales y de bajos salarios; y una brecha creciente entre lo que se aprende en todos los niveles de la educación y el conocimiento y habilidades de la ciudadanía que ellos necesitarán para hacer frente a los problemas sociales y económicos más apremiantes de un mundo atormentado (2005, p.26)

Este contexto promueve, al decir de Giroux, que la sociedad haya “dejado de cuestionarse, al hacerlo, no sólo ignora sus problemas sociales más apremiantes, sino que produce una política que ofrece más de lo mismo” (2005, p.27); aspecto que entrega como resultado la falta de imaginación política. Según el autor, esta falta será la que nos permita establecer el cariz del contexto que hoy determina el desarrollo formativo de los jóvenes, -en nuestro caso, de nuestros bachilleres-, e instará a comprender como la cultura, en la actualidad, ha sido establecida como el capital político por antonomasia, al establece las pautas para el desarrollo de la juventud. Por esto Giroux (2001) sostiene que

Dado que la interfase entre capital global y nuevas tecnologías electrónicas transforma y hace replantearse la naturaleza (fisonomía/apariencia) de la cultura, la importancia de considerar detenidamente las posibilidades y los límites de la política representa una nueva urgencia. Lo que constituye tanto el sujeto como el objeto de las mutaciones políticas y se expande como la relación entre conocimiento y poder se convierte en una fuerza poderosa que produce nuevas formas de riqueza, aumentando las diferencias entre ricos y pobres e influyendo de forma radical en lo que la gente piensa y hace y en su comportamiento. La cultura como forma del capital político se convierte en una fuerza formidable a medida que los medios de producción, divulgación y distribución de la información transforma todos los sectores de la economía global, marcando el inicio de una verdadera revolución en las maneras en que se produce significado, se perfilan las

identidades y se desencadenan cambios históricos dentro y fuera de las fronteras nacionales (p.16)

En las líneas citadas de Giroux sintetizan diversos momentos de la nueva forma de entender la información, la tecnologización de las relaciones sociales y el poder político ejercido, y nos conminan a detenernos en la forma como en la cultura se despliegan las luchas por el ejercicio de poder en diversos mecanismos, que van desde la construcción de identidades hasta el echar a andar pautas que influyen en los significados que subyacen a la actualización cotidiana de nuestras prácticas.

De esta forma, plantear la cultura como capital político, implica, al decir de Kellner siguiendo a Giroux, que ésta

[sea] el sitio donde se construyen las identidades, se movilizan los deseos y se forman los valores. De forma considerable, la cultura es el terreno de disputa y acomodo y el sitio donde los jóvenes y otros imaginan su relación con el mundo; produce narrativas, metáforas, e imágenes para construir y ejercer una poderosa fuerza pedagógica sobre el modo en que las personas piensan de sí y de su relación con los otros [...] (Giroux, 2005, p.209)

Es gracias a y en la cultura que se “crea, da forma y cultiva a individuos y grupos y es, de esta manera, un sitio para la política” (Kellner en Giroux, 2005, p.209). De tal suerte que su carácter pedagógico sea plausible, y que se promueva la agencia política de la educación en tanto que en ella y en la cultura encontramos de forma dialéctica la reproducción del *status quo* dominante y los sitios para interpelar tanto la dinámica de dominio, como los espacios designados hoy para el ejercicio social y político de los sujetos.

Cuando Giroux señala la ausencia -falta- de imaginación política (2005), el autor identifica que ésta conjuga: 1) el hecho de no cuestionarse la sociedad, 2) la falta de indignación colectiva ante la desigualdad y la injusticia, 3) el crecimiento de una visión inversionista y financiera; y 4) la imposibilidad de dar atención a la salud, la vivienda adecuada, la educación, los privilegios clasistas, generacionales, raciales y de género; en una imposibilidad política para cambiar el rumbo de sus vidas (p.27), con la normalización de la marginalidad y la violencia, en

oposición a la concreción de la cobertura y la calidad educativa buscada por la actual reforma del bachillerato.

Ahora bien, a partir de esta denuncia de la ausencia de una imaginación política que permitiese a los jóvenes cuestionar las condiciones establecidas para su desarrollo social e individual, vale la pena indagar los aspectos implicados en dicha concepción, para promover esta imaginación desde la educación.

Al decir de Kellner (2009), Marcuse señala que el alcance del dominio total ejercido en la sociedad unidimensional se puede ver concretado en el lugar que el *status quo* neoliberal asigna a la escolarización dentro del devenir social, pues para el autor, ese lugar plantea que

Posicionando la educación en relación con el dominante cultural de la sociedad unidimensional, Marcuse se opuso decididamente a una práctica educativa en la que lo negativo se sustituye por lo positivo, donde a nivel de las disposiciones conductuales y psicológicas, la conciencia infeliz se sustituye por una conciencia feliz. Comparando la educación unidimensional (como positividad pura y reproducción social) con Bildung (como movimiento crítico y reconstructivo hacia la posibilidad futura), podemos esbozar más claramente el análisis dialéctico de Marcuse sobre la escolarización. (p.18)

En este sentido, los alcances del dominio advertidos por Marcuse en términos educativos, estaría perfilando el cariz de este dominio en nuestra época desde la forma como, en la cultura ya civilizada, la industria cultural promueve la asunción de la catalogación de nuestras necesidades desde el ámbito psicológico (Marcuse, 1975; 2010a), y en la manera en que este dominio se despliega dentro de la educación en tanto que ésta se rige por la lógica del mercado, haciendo de la educación un programa anti-formativo en oposición a la autonomía de la propuesta ilustrada (p.19; Klein y Fernandes, 2014).

Estos aspectos, sugerirían que Marcuse asume que el alcance de este dominio político en la educación, se daría en términos individuales dado que “[...] Marcuse argumenta que la educación es política en el núcleo psicológico del individuo. [en tanto que] El *status quo* represivo e irracional de la sociedad unidimensional ya ha politizado el tema, siendo las instituciones educativas un actor clave en este proceso” (p.21); aspectos que alientan a buscar los

espacios que el proceso de socialización deja abiertos, para, como lo indica Kellner leyendo a Giroux, en el cariz pedagógico de la cultura haya sitios para cuestionar e interpelar dicho *status*.

En este orden de ideas, los apuntes de Marcuse respecto a la forma como estos espacios pueden generarse, se vinculan al modo como se concebiría “un nuevo principio de performatividad, que estuviera gobernado por los principios de la necesidad social del trabajo y por los aspectos del principio de placer que integrarían el trabajo, el juego y la sexualidad” (Giroux, 2011, p.57). En este sentido, Kellner identifica algunos elementos para la comprensión multidimensional de los hombres defendida por Marcuse, pues

Como tal, la visión de Marcuse del ser humano multidimensional es un intento directo de subvertir la lógica de la auto-aniquilación dentro de un mundo unidimensional. Esta "nueva sensibilidad", cultivada a través de Bildung, no es simplemente una visión utópica abstracta que se desprende desde las condiciones históricas del presente. Más bien, en la sociedad industrial, ya los contornos de tal sensibilidad eran cada vez más prevalentes en la cultura juvenil” (2009, p. 18)

Las alusiones hechas por el autor a la relación entre la autoformación ilustrada y la emergencia -dentro del *status quo* unidimensional- de avisos de una nueva sensibilidad, estarán en consonancia con lo que advierte Kellner al ubicar en la propuesta marcusiana los alcances educativos de la formación estética:

El arte, por ejemplo, cultiva los sentidos, la imaginación y el aspecto axiológico de la razón -fomentando una noción robusta de Bildung. La práctica estética mantiene abierta la promesa rota de una felicidad más allá de la cultura afirmativa. Como Marcuse enfatizó repetidamente, la belleza estética es un Gran Rechazo de la sociedad unidimensional, la cultura afirmativa y la cultura mercantil del mundo del capitalismo. (2009, p. 19)

Desde esta perspectiva, la relación establecida por Marcuse entre la formación de los hombres, las potencialidades del arte, la imaginación y la experiencia estética, animan a indagar en qué sentido podemos entender el fomento de la imaginación política en las aulas como factor

político clave en términos dialécticos.

Lo anterior nos remite al modo como Marcuse analiza la cultura afirmativa -represiva-, y la manera como enlaza este análisis con la crítica schilleriana de la modernidad (Bodas, 2013, p.16). En este sentido, Bodas Fernández sostiene que “De hecho, Marcuse se sirve del pensamiento de Schiller para negar el carácter necesario de la represión en la civilización, carácter necesario que había sido afirmado por Freud: la represión y la dominación son productos humanos y, por lo tanto, susceptibles de ser modificados” (p.16). Recurrir a la crítica schilleriana, en estos términos, será aquello que le imprima un cariz político a la imaginación creativa que Marcuse promueve en alusión a la generación de una nueva sensibilidad, pues “La fantasía y la imaginación niegan la incontestabilidad del *status quo*. Niegan que sólo haya una manera de la realidad al tiempo que proyectan imágenes de otras posibilidades. Y esta función de la imaginación adquiere consistencia en su materialización: en el arte” (p.16).

Ahora bien, esta forma de atender las imbricaciones entre el desarrollo de la sociedad y las potencialidades del arte, harán, al decir de Bodas Fernández (p.16-17), que la lectura dialéctica sobre la reificación de las relaciones sociales, desde el dominio psicológico de las necesidades individuales, parta de comprender los mecanismos de reificación como un círculo vicioso, pues para generar salidas al *status* unidimensional, la posibilidad de éstas “se basa en la necesidad de concienciarse⁵ de esa alienación, como un prerequisite para la liberación y la revolución, [y pueda] verse una salida” (p.17). En este sentido, los esfuerzos de Marcuse por comprender los alcances y los límites de una liberación en las condiciones actuales de nuestras sociedades, harán que la educación se convierta en un concepto clave. Es entonces que, en buena medida, la crítica a la unidimensionalidad de la sociedad, el Gran Rechazo como respuesta a ella, y la fuerza liberadora del arte y la imaginación, trasluzcan la apuesta de la Teoría Crítica por la *Bildung* de un nuevo sujeto (Bodas Fernández, 2013, p.17).

En este orden de ideas, la dialéctica del arte como elemento opuesto al régimen de verdad corriente y como elemento de resignación, promoverá que los teóricos de Frankfurt aduzcan, en la dinámica de la cultura, las mutaciones del proyecto ilustrado -igualdad, democracia, libertad-, en la medida en que ellas promueven una forma y un contenido adverso de la promesa de felicidad, adverso a las aspiraciones de modernidad.

Desde aquí, la planificación de mercados en conjunto con la clasificación de los

consumidores, de sus prácticas y de los tipos de disfrutes, convergen con la programación de la necesidad de felicidad (Marcuse, 1975; 2010, 2010a), ya desde los dispositivos discursivos movilizados desde la opinión pública o desde la normalización de las prácticas de dominio al interior de las dinámicas escolares; en tanto que

La industria cultural integra la tendencia hacia una socialización total de los sujetos estimulando sus deseos de huir de la vida gris de la fábrica y de la oficina y de ser plenamente felices, al mismo tiempo que educa para la resignación y para soportar el dolor. Su eficacia radica en que refuerza la psiquis de unos sujetos que ya se han acostumbrado a naturalizar las desdichas de lo real, y que ya se han conformado a querer y tomar todo aquello que sistemáticamente se les ha preparado según una clasificación de sus preferencias. (Juárez, 2015, p.286)

Desde esta perspectiva, la relación indicada por Marcuse entre la educación, la escolarización y la programación de la promesa de felicidad, impediría advertir el modo en que podrían generarse espacios para el cuestionamiento y la interpelación; sin embargo, en atención a la dialéctica denunciada en la dominación de la naturaleza de los hombres (Marcuse, 2010a; 1975), Kellner refiere que

Así, la idea de Marcuse de una educación para la liberación, que implica la liberación de la opresión en los niveles instintivo, político y filosófico, fue un llamado a fundamentar la educación sobre las necesidades individuales y sociales reales, y desarrollar prácticas de resistencia a la violencia y la agresión de las instituciones de la sociedad. Para Marcuse, los profesores y las instituciones educativas tienen que educar hombres y mujeres que sean incapaces de tolerar lo que está sucediendo, que realmente aprendan lo que está pasando, como ha estado sucediendo, y por qué y quiénes son educados para resistir y luchar por una nueva forma de vida. (2009, p.18)

Lo anterior permite aducir que la dialéctica de la educación y de la escuela en la era del industrialismo, hace que Marcuse advierta la posibilidad de una re-escolarización, al tiempo que considera los elementos que serían convocados en la formación crítica y reflexiva de los

individuos. En este sentido, “Avanzando hacia una discusión de las prescripciones de Marcuse para una re-escolarización, encontramos particularmente importante su idea de que la transformación de la sociedad se basa en la "educación de todo el hombre [sic] o la realización de un estudio multidimensional del individuo” (Kellner, 2009, p.17)

4. Consideraciones finales

A manera de cierre conviene señalar que, por un lado, remitir una politización desde una nueva sensibilidad como Marcuse propusiera (1975), promovería un cambio a los objetivos de la educación en nuestras sociedades que hoy encumbran la instrucción para la industria y el mercado de manera insensible e irreflexiva, pues dicha politización y reflexión evitaría la repetición de la barbarie, al examinar la forma como hoy el vínculo entre educación y ciencia genera las condiciones sociales del desarrollo de los hombres en la actualidad, para hallar en estos procesos otras posibilidades para la construcción de sujetos.

Si bien la idea de que “la educación no debe ser para la sociedad actual, sino para una sociedad mejor” (Kant citado por Marcuse, 1969, p. 120), como lo prescribirán los autores ilustrados, es uno de los argumentos más contundentes en la estructuración de los sistemas educativos, la idea de mejora y del vínculo entre educación y avance científico y tecnológico, hace que hallemos en su traducción en la realidad social la expresión de la inversión medios-fines que Marcuse señalara.

Por otro lado, la re-escolarización entrañada en la propuesta de Marcuse de leer dialécticamente la educación y su relación con la reproducción del *status quo* neoliberal o con su cuestionamiento, da vistas del papel que la educación desempeña para la generación de esos espacios de interpelación desde el fomento de la imaginación política; de tal suerte que, si “Las fuerzas revolucionarias emergen en el proceso del cambio; [entonces] el paso de lo potencial a lo actual es obra de la práctica política” (Marcuse, 1975, p.82); el formar en esta imaginación permitiría fomentar en la misma medida la crítica al estado que guarda el desarrollo de la vida social.

Finalmente, es preciso decir que llamar la atención respecto a la merma de crítica en la juventud por la ausencia de una imaginación política, no ha tenido el objetivo de subrayar la imposibilidad de los jóvenes de atender su realidad de forma crítica -imposibilidad derivada de la

programación y restricción sistemática de las diversas dimensiones de su desarrollo social e individual, gracias a la lectura empobrecida que la ciencia, la tecnología y los dispositivos culturales, limitados por la reducción del pensamiento al cálculo para ejercer el dominio, promovidos en la reificación del conocimiento-; sino en ocasión de señalar la responsabilidad que los actores educativos tienen de fomentar el desarrollo pleno de los estudiantes en los términos indicados por Marcuse.

5. Bibliografía

- Adorno, Theodor (1998) Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969) (edición de Gerd Kadelbach). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Amanti, Cathy (2013) International influence and the Mexican education system (A dissertation submitted to the Faculty of the Department of Teaching, Learning and Sociocultural Studies, In partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy with a Major in Language, Reading And Culture, in The Graduate College), University of Arizona: PROQUEST LLC.
- BM -Banco Mundial- (2010) Upper Secondary Education (MUSE) Development Policy Loan. [Resumen] Recuperado de <http://projects.bancomundial.org/P112262/upper-secondary-education-muse-development-policy-loan?lang=es>
- Bodas Fernández, Lucía (2013) Actualidad de Friedrich Schiller (Memoria presentada para obtener el grado de doctor bajo la dirección del Doctor Miguel Cereceda Sánchez, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filosofía), Universidad Autónoma de Madrid
- Casassus, Juan (2001) “A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização” (traducción Luiz Pontual) en Cuadernos de Pesquisa, no. 114, São Paulo, pp. 7-28.
- Corrêa Barbosa, Ricardo (1996) Dialéctica da reconciliação, Estudo sobre Habermas e Adorno. Rio de Janeiro: UAPÊ Espaço Cultural
- Cruz Pineda, Ofelia (2014) “La política educativa y el discurso redentor” en Cruz Pineda Ofelia y Octavio Juárez (coordinadores) (2014), Políticas educativas. Sujetos y discursos hegemónicos. México: Plaza y Valdes Editores, pp.45-66.

- DOF -Diario Oficial De La Federación- (2008) ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad (26 de septiembre de 2008)
Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008
- Fairclough, Norman (2008). “El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades”, en *Discurso y Sociedad*, vol. 2 (núm. 1) pp. 170-185.
- Giroux, Henry (2001) *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ (Biblioteca de Aula 158)
- _____ (2005) *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical* (con un epílogo Douglas Kellner), México: Editorial Popular.
- _____ (2011) *Teoría y resistencia en la educación*. México: Siglo XXI Editores
- Horkheimer, Max y Theodor W. Adorno (1998) *Dialéctica de la Ilustración*. Fragmentos filosóficos. Madrid: Trotta.
- Ibarra Mercado, Gustavo Adolfo (2010) *Política educativa en el bachillerato mexicano: análisis de cuatro sexenios (1989-2008)* (Tesis para obtener el grado académico de Doctor en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado), UNAM
- Juárez, Esteban Alejandro (2015) “La promesse du bonheur en los inicios de la teoría crítica. Adorno, Marcuse y una controversia sobre estética materialista” en *EIKASIA Revista de filosofía* (Diciembre 2015), pp.281-309.
- Kellner, Douglas, Tyson Lewis, Clayton Pierce, and K. Daniel Cho (2009) *Marcuse’s Challenge to Education*. Lanham- Boulder -New York-Toronto- Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publisher S, INC.
- Klein, Stefan y Sabrina Fernandes, (2014) “Reflexões críticas acerca do processo de Bolonha à luz das contribuições de Herbert Marcuse e Paulo Freire”, en *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*. vol. 6 (2014) *Teoría Crítica de la Sociedad y Educación*. pp. 144-166.
Recuperado de www.constelaciones-rtc.net
- Marcuse, Herbert (1969) *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Editorial Sur.
- _____ (1975) *Un ensayo sobre la liberación*. México: Cuadernos de Joaquín Mortiz.
- _____ (2010) *El hombre Unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrialmente avanzada*. España: Ariel.

- _____ (2010a) Eros y civilización. Una investigación filosófica acerca de Freud. España: Ariel.
- _____ (2011) El carácter afirmativo de la cultura. Buenos Aires: El cuenco de Plata. (Cuadernos de Plata)
- McLaren, Peter (2005) La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México: Siglo XXI Editores.
- OCDE -Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico- (2005) Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- _____ (2010) Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- _____ (2010a) Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/47101613.pdf>
- Resch, Christine (2014) “Sociedad del conocimiento: sobre la ambición del estrato social formado por las posiciones de poder”, en Constelaciones. Revista de Teoría Crítica. vol.6 (2014) Teoría Crítica de la Sociedad y Educación. pp. 228-258. Recuperado de www.constelaciones-rtc.net
- Schleicher, A. (2006), Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006_04.pdf
- Touraine, A. (2004) “La comunicación intelectual contra la globalización” en M. Sánchez de Rivera (coordinador) Las Universidades de América Latina en la construcción de una globalización alternativa. México: UIA-ITESO, pp. 29-41.
- UNESCO -Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- (2005) Hacia las sociedades del conocimiento. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- _____ (2010) World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000, Final Report. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117e.pdf>

Notas _____

¹ Para consultar una breve reseña de los discursos de campaña de actual presidente de la república dirigirse a

<http://www.consultoresinternacionales.com/publicaciones/ciscomentario/582/CISComentarioNo582.pdf>

² <http://www.weforum.org/pdf/gcr/2008/rankings.pdf>

³ http://projects.bancomundial.org/search?lang=es&searchTerm=&countrycode_exact=MX

⁴ Giroux, H. (2011) *Teoría y resistencia en la educación*, Siglo XXI Editores, México; y McLaren, P. (2005) *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México: Siglo XXI.

⁵ El término empleado por Bodas Fernández para referir una toma de conciencia del cariz del dominio y de los mecanismos instrumentados para lograrlo recuerda la apuesta por una educación crítica propuesta por Paulo Freire, y los diversos intentos que hasta hoy se han dado desde la teorización sobre la educación, por hacer plausible esta toma de conciencia desde la lectura que los sujetos mismos realicen de sí y de su relación con el entorno (Giroux, 2011; McLaren, 2005, Kellner, 2009; Klein y Fernandes, 2014). Esta toma de conciencia como actividad del sujeto, será aquello que recupere las ideas marxianas sobre el conocimiento y la relación que éste tiene con nuestra relación con la naturaleza (Corrêa Barbosa, 1996); y promueva la recuperación de la Bildung al interior de la propuesta de la pedagogía crítica.