



Revista de Ciencias Sociales (Cr)

ISSN: 0482-5276

revista.cs@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Miranda Camacho, Guillermo

Política curricular, crisis de legitimación y hegemonía neoliberal. Una visión desde la sociología de la educación crítica

Revista de Ciencias Sociales (Cr), vol. I, núm. 115, 2007, pp. 13-34

Universidad de Costa Rica

San José, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153115>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

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

---

## EL DEBILITAMIENTO DE LA DEMOCRACIA EN EL CAPITALISMO DESREGULADO

---

### *POLÍTICA CURRICULAR, CRISIS DE LEGITIMACIÓN Y HEGEMONÍA NEOLIBERAL*

*Una visión desde la sociología de la educación crítica*

Guillermo Miranda Camacho\*

#### RESUMEN

Este artículo realiza una aproximación hermenéutica, en el marco de la sociología de la educación crítica, al papel de la política curricular y del conocimiento oficial en el proceso de configuración del sistema hegemónico neoliberal, que tuvo lugar como resultado de la crisis de legitimación del capitalismo regulado y del Estado del bienestar. Contiene los siguientes núcleos temáticos: 1) el papel del currículo en las crisis de legitimación desde la teoría de la *crisis de legitimación* de Habermas y Offe; 2) la alianza de la *nueva derecha* (entre neoconservadores y neoliberales) y la emergencia de la hegemonía educativa neoliberal; 3) la estrategia de legitimación a partir del nexo entre el conocimiento oficial y la política curricular neoliberal; 4) el currículo como ideología en el contexto de la hegemonía educativa neoliberal y su pretensión de validez universal; y 5) una aproximación hermenéutica crítica a la política curricular, en la cual introducimos en el análisis dos conceptos claves: *teleología explícita* y *teleología concreta*

**PALABRAS CLAVE:** NEOLIBERALISMO \* ESTADO DEL BIENESTAR \* LEGITIMACIÓN \* HEGEMONÍA \* POLÍTICA CURRICULAR \* CRISIS DE RACIONALIDAD ADMINISTRATIVA \* NUEVA DERECHA \* TELEOLOGÍA

#### ABSTRACT

In this article we intend a hermeneutical approach, from the sociology of critical education, to analyze the role that curricular policies and official knowledge play in the configuration process of the hegemonic neoliberal system, which took place as a result of the legitimacy crisis of regulated capitalism and the Welfare State. The article is structured around the following thematic nuclei: 1) the curriculum's role in the legitimacy crisis based on Habermas and Offe's theory of legitimacy; 2) the alliance between neoconservatives and neoliberals and the upcoming neoliberal hegemony in education; 3) the strategy of legitimacy as a beginning of the connection between official knowledge and neoliberal curricular policies; 4) the curriculum as ideology in the context of the neoliberal hegemony in education and its search for universal validation; and 5) a hermeneutical critical approach to the sociopolitical and ideological nature of the curriculum, in which we introduce two concepts to the analysis: *explicit teleology* and *concrete teleology*.

**KEYS WORDS:** NEOLIBERALISM \* WELFARE STATE \* LEGITIMACY \* HEGEMONY \* CURRICULAR POLICIES \* CRISIS OF RATIONAL ADMINISTRATION \* NEW WRIGHT \* TELEOLOGY

---

\* Centro de Investigación y Docencia, Universidad Nacional, Costa Rica. gmic1@hotmail.com

A partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial se inicia un proceso expansivo de acumulación de capital que se prolongará hasta la década de 1970. En el curso de este nuevo proceso de acumulación de posguerra se inicia una fase de reestructuración de capital y de acomodación de corte keynesiano denominado *capitalismo regulado*, con las consecuentes apariciones de su estructura social de acumulación, la redefinición del papel del Estado de orientación intervencionista, el consenso en torno al crecimiento de la producción y la redistribución entre las clases y grupos sociales. El Estado del bienestar fue la expresión de ese nuevo compromiso histórico entre capital y trabajo, y asumió las regulaciones sobre las condiciones en que se estableció ese compromiso y el modelo de crecimiento de la sociedad. En el contexto del capitalismo regulado, que se extenderá a lo largo del ciclo de posguerra (el largo *boom*), tendrán lugar dos pactos socioeducativos: 1) El *pacto keynesiano en educación* que redefinirá la orientación de la política educativa en los países de capitalismo avanzado, estableciendo un marco de formación de capacidades y competencias para atender las demandas de las escalas de calificación requeridas por la estructura ocupacional del capitalismo regulado; y 2) el *pacto socialdemócrata en educación* con el que amplía la cobertura y derecho a la educación (como derecho social, esto es, como expresión jurídica del principio político de igualdad) y que fue parte de la estrategia de legitimación del pacto entre trabajo y capital.

Con el advenimiento de la crisis de acumulación que se inicia en 1973 se inicia la recomposición de dos fuerzas políticas, los neoliberales y los neoconservadores, que establecen una alianza (denominada *alianza de la Nueva Derecha*) en aras de implantar un nuevo proceso hegemónico, con dos objetivos centrales: el desmantelamiento del Estado del bienestar y la instauración del capitalismo global y su ideología neoliberal. En coyunturas de crisis de acumulación, el capital se enfrenta al imperativo de encontrar un medio de reestructuración económica, creándose paralelamente una presión para reestructurar los diversos aparatos políticos e ideológicos

y sus prácticas<sup>1</sup>. Esta presión impone a la alianza de la *nueva derecha*, una redefinición del papel del Estado hacia una concepción de Estado liberal minimalista y, por ende, de sus políticas, entre las cuales la política educativa y curricular asume un proceso de redefinición y ajustes, en su respuesta a la acumulación del capitalismo global y a la legitimación de su nueva estructura social.

Iniciaremos este artículo analizando el papel de la política curricular, en su dimensión de reformas, como parte de la esfera de la planificación estatal en contextos de crisis de legitimación. Esto nos permitirá posteriormente interpretar el cambio del papel de la política educativa y la política curricular en el marco específico de la crisis de legitimación del capitalismo regulado, y el proceso de configuración del nuevo sistema hegemónico neoliberal, apoyado por la alianza de la *nueva derecha*.

# 1. POLÍTICA CURRICULAR, PLANIFICACIÓN ESTATAL Y CRISIS DE LEGITIMACIÓN

Recurriendo a las teorías de la *crisis de legitimación* y la teoría de las *crisis sistémicas* desarrolladas por Habermas (1999) y Offe (1990) queremos resaltar dos aspectos referentes a la política curricular (como elemento axial de la política educativa), tomando como contexto sociohistórico la crisis de acumulación, y las crisis de racionalidad y de legitimación del capitalismo regulado. Nos interesa, por una parte, poner de relieve la riqueza analítica que estas teorías constituyen, desde un punto de vista teórico y metodológico, para el análisis del papel de la política curricular en las crisis de legitimación y en los cambios estructurales; y, por otra, exponer su valiosa contribución, para una aproximación hermenéutica crítica, de los procesos de cambio educativo (como reformas educativas o innovaciones curriculares). Adoptaremos como base el planteamiento de Habermas (1999) a partir de dos supuestos básicos:

1 Un rasgo distintivo de estos procesos son los debates ideológicos que producen.

- ✧ Es preciso destacar, en primer lugar, el carácter instrumental que asume el Estado al *complementar* la economía que caracteriza las sociedades del capitalismo tardío. Esta es una respuesta a dos imperativos: i) en el capitalismo liberal el mercado no cumple por sí solo las funciones de integración social; y, ii) la relación de clases pudo adoptar la forma no-política de la relación entre trabajo asalariado y capital, sólo con la condición de que el Estado asegurase las premisas generales de la producción capitalista. Según Habermas (1999) el Estado cumple funciones que no pueden explicarse a partir de la persistencia del capitalismo o del movimiento inmanente del capital. Nuevos imperativos han surgido en el proceso productivo, que hacen que el movimiento de capital no opere exclusivamente en el marco del mecanismo de mercado (según la teoría del valor).
- ✧ Los conflictos que se manifiestan en las relaciones que tienen lugar en el sistema social (que afectan los ejes relacionales de la estructura social de acumulación) son resueltos mediante políticas estatales. En consecuencia, estas coadyuvan a la estabilidad y permanencia de dicha estructura social de acumulación y, por consiguiente, a contribuir en el proceso de acumulación ampliada de capital. En este aspecto radica el hecho de que tanto la política educativa (en un sentido genérico) como las políticas curriculares (como dimensiones específicas de aquella), estén articuladas a este proceso y en él encuentran su marco estructural de cambio sociohistórico. Tales imperativos son el resultado de las fuerzas impulsoras económicas y de un contra-gobierno político en que, como observa Habermas (1999), se expresa un *desplazamiento de las relaciones de producción* que analíticamente se concreta en cuatro categorías de actividad estatal:

*Primero.* La constitución y conservación del modo de producción exige la realización de ciertas premisas de persistencia del mismo por

parte del Estado: i) garantiza el sistema de derecho civil con las instituciones básicas de la propiedad privada y la libertad de contratación; ii) protege el sistema del mercado de efectos secundarios autodestructivos; iii) asegura las premisas de la producción dentro de la economía global; iv) promueve la capacidad de la economía nacional para competir internacionalmente, y v) protege su integridad interna e internacional por los medios militares de defensa.

*Segundo.* La adecuación del sistema jurídico a las nuevas formas de organización empresarial, de competencia, de financiamiento, etc., establecidas con arreglo a las exigencias de acumulación de capital. Con ello el Estado se limita a realizar adaptaciones, con acciones de complementación de mercado, a un proceso en el que no influye directamente, dejando intactas la organización de la sociedad y la estructura de clases.

*Tercero.* Las actividades que según Habermas sustituyen al mercado y que, como reacción a las distorsiones o carencias de las fuerzas motrices económicas, hacen posible un proceso de acumulación que ya no obedezca exclusivamente a su propia dinámica. Esta actividad estatal crea nuevos hechos económicos proporcionando o mejorando las posibilidades de inversión por medio de demandas estatales de bienes de uso improductivos. La incidencia en la producción de plusvalía se manifiesta en la organización estatal del progreso técnico-científico, calificación profesional de los trabajadores y otros. En este caso la organización de la sociedad se modifica con la aparición de un sector extraño al sistema, como lo es el establecimiento de una jerarquía de profesionales técnicos altamente influyente en las distintas esferas de la toma de decisiones estatales de alto nivel<sup>2</sup>.

*Cuarto.* Las actividades compensatorias del Estado ante las “consecuencias disfuncionales del proceso de acumulación, que

2 Es el caso de la aparición de un sector tecnocrático vinculado a las acciones estatales. Es el ámbito de lo que Apple (1997: 49-50) denomina *la circulación del conocimiento técnico-administrativo* que se adquiere a largo plazo a través de la organización de la educación.

han suscitado, dentro de ciertas fracciones del capital o en la clase obrera organizada y otros grupos capaces de organización”, mediante reacciones que se imponen por la vía política (Habermas, 1999:100). Esta última actividad estatal reviste particular importancia como parte de los imperativos que impone el sistema productivo: por un lado, con los efectos de la economía privada, como el deterioro del medio ambiente, o con políticas de carácter estructural como el aseguramiento de sectores en peligro (minería, economía agraria); y por el otro, con las políticas estatales de corte reformista social, que se concretan en políticas sociales históricamente derivadas de las reivindicaciones impulsadas por el movimiento sindical, movimientos sociales y los partidos socialdemócratas, tales como: derecho de asociación, legislación laboral, salarios, condiciones de trabajo, salud, transporte y las políticas educativas. Todas estas acciones corresponden a *valores de uso* y son impuestas por medios políticos.

Partiendo de la capacidad reguladora del Estado capitalista, Offe (1990: 42) explica que esa acción debe situarse como parte de las estrategias reguladoras e intervencionistas del Estado del Bienestar. Parte de esa estrategia se manifiesta en las actividades estatales que se realizan por medio de una acción de *planificación global* que tiene por objeto la permanencia del modo de producción capitalista, la implementación de un variado conjunto de técnicas de intervención en donde se producen disfunciones en el mercado y la intervención en el proceso de acumulación. La condición de posibilidad de que ocurran estos procesos es el mantenimiento de la estabilidad política. El planteamiento habermasiano establece, asimismo, que el cambio de las relaciones de producción en el capitalismo tardío tiene tres desarrollos característicos:

- (i) Una forma diversa de producción de plusvalía, que afecta el principio de organización de la sociedad; (ii) una estructura de salarios cuasi política, que es expresión de un compromiso de clases; y (iii) la creciente necesidad de legitimación del sistema político, que pone en juego exigencias orientadas hacia los valores de

uso, eventualmente conflictivas con las necesidades de la valorización del capital (Habermas, 1999: 102).

Veamos cada uno por separado:

En primer lugar, el Estado coadyuva con la economía privada para disminuir costos, mediante la producción de bienes de uso colectivo (aportación de infraestructura material e inmaterial). Según Habermas (1999), los bienes de uso colectivo contribuyen, desde el punto de vista de la teoría del valor en el incremento de la productividad del trabajo, el abaratamiento del capital constante y el aumento de la tasa de plusvalía. “El mismo efecto tiene la organización estatal del sistema educativo, que incrementa la productividad del trabajo por vía de la calificación”, observa Habermas (1999: 102)<sup>3</sup>.

En segundo lugar, en el sector monopolístico se ha producido una coalición de empresarios y sindicatos obreros, lo que determina que el precio de los salarios, es decir, de la mercancía fuerza de trabajo, sea tratado de una manera “cuasi política”; de manera que su fijación obedezca no a un mecanismo de mercado, sino, como apunta Habermas a la “formación de compromisos entre organizaciones en las que el Estado delega poder legítimo” (1999:104). Este proceso representa un mecanismo de regulación de conflictos de clases y de la relación trabajo asalariado y capital en sectores principales de la economía que requieren de un uso intensivo de capital.

En tercer lugar, la modificación de las relaciones de producción, en virtud de la sustitución de las relaciones de cambio por la autoridad administrativa, colocó la *planificación administrativa* en un plano de poder legítimo. Este es un aspecto central que define el cambio del papel del Estado en el *capitalismo regulado*. La función administrativa-reguladora se define como un mecanismo para solventar las brechas

3 La exposición sistemática de estas teorías escapa a los propósitos de este texto, únicamente nos referimos a aquellos aspectos que nos interesan, relacionados con los propósitos de este escrito. El lector interesado puede remitirse a los textos específicos: Offe (1990) y Habermas (1999).

que deje el mercado y, al mismo tiempo, a superar *los déficits de legitimidad* que surjan y alteren la estabilidad general del sistema, es decir, de crisis. Offe (1990: 43-44) define las crisis “como procesos en donde se pone en cuestión la estructura de un sistema”. El enfoque alternativo a las crisis que propone está determinado no en el nivel de los eventos, sino en el nivel superior de los mecanismos que generan acontecimientos. Así, “*las crisis son procesos que violan la ‘gramática’ de los procesos sociales*”. Se asume, así, un concepto *procesual* de crisis, con lo cual se admite la posibilidad de que puedan ser confrontadas por tendencias contrarias lo que las hace ser de difícil pronóstico en su resultado, y al mismo tiempo, permite relacionar las tendencias de desarrollo de la crisis de un sistema con las características del sistema mismo.

El planteamiento básico de la teoría de la crisis consiste, según Offe (1990) en que el Estado capitalista ya no se puede caracterizar como un *instrumento* al servicio de capital; antes bien, se caracteriza por tener estructuras organizativas y

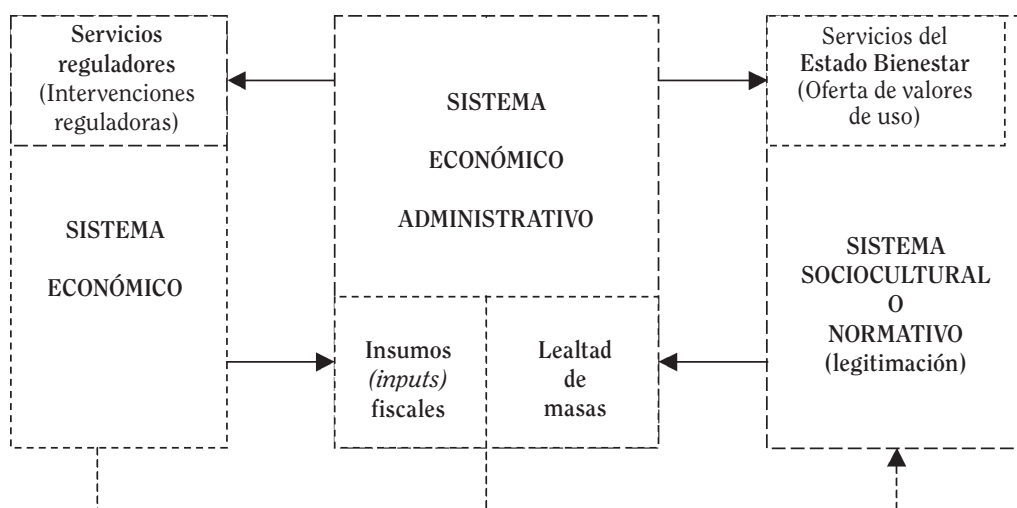
constitucionales tendentes a reconciliar y armonizar, selectivamente, la economía capitalista *organizada privadamente* y los procesos de socialización que impone por ese tipo de economía. El *quid* de esta cuestión radica en:

[el] problema de saber si el sistema político administrativo puede regular políticamente el sistema económico sin politizar su substancia y negar así su identidad como sistema económico capitalista, basado sobre la producción y la apropiación privada (Offe, 1999: 61).

En consecuencia, el éxito o fracaso por equilibrar imperativos contradictorios depende de la vinculación organizativa o de la exclusión recíproca de los tres subsistemas, definidos en función de los medios reguladores específicos que implican: el sistema económico, el sistema político y el sistema sociocultural (legitimación)<sup>4</sup>. Véase el diagrama 1, que presentan Offe (1990: 62) y Habermas (1999: 27). Vemos a continuación su funcionamiento.

DIAGRAMA 1

TRES SUBSISTEMAS Y SU INTERRELACIÓN (HABERMAS 1999, 27; OFFE, 1990. 62)



4 Aunque la denominación varía levemente, Offe y Habermas coinciden en lo fundamental en el mismo planteamiento. Al sistema político, Offe

lo denomina *sistema político-administrativo*, y al sociocultural, *sistema normativo*.



El sistema económico depende permanentemente de la intervención del Estado para eliminar sus defectos internos de funcionamiento. Asimismo, el sistema económico transfiere parte del valor producido, mediante la recaudación de impuestos, los insumos fiscales al sistema político administrativo (Estado y su aparato). De acuerdo con las demandas, expectativas y pretensiones que emanan del sistema sociocultural o normativo (en donde tiene lugar la legitimación), el sistema sociopolítico le aporta servicios organizativos (Offe), esto es, rendimientos sociales del Estado de bienestar (Habermas), tales como políticas sociales (vivienda, salud, recreación, servicios...), políticas educativas, etc. El sistema sociocultural le brinda *lealtad de masas* al sistema político-administrativo, fortaleciendo su autonomía y capacidad de acción. Esto corresponde a los procesos funcionales de legitimación que están determinados por el propio sistema político, particularmente por sus funciones ideológicas y represivas, y de manera particular, por cambios *prepolíticos* autónomos en el sistema sociocultural: ideologías, conciencia de clase. (En el diagrama los cambios prepolíticos están representados por la línea intermitente de abajo que articula los tres subsistemas). El problema del sistema político-administrativo es mantener un equilibrio en sus acciones, entre los servicios regulatorios y esenciales e insumos fiscales (representados en el lado izquierdo del diagrama) o entre la lealtad de masas y las políticas represivas del Estado del bienestar (lado derecho). Al mismo tiempo, el sistema político-administrativo debe atender dos grandes ámbitos de demandas equilibradamente: la evitación de defectos económicos y la de conflictos políticos, de manera que la atención de uno no afecte al otro. Los defectos de funcionamiento no deben convertirse en conflictos, y estos deben de convertirse en defectos del funcionamiento.

¿Cómo resuelve el Estado de Bienestar ese problema? Mediante una “disyunción” interna que mantiene cierto distanciamiento tanto de los problemas del sistema económico como del sistema sociocultural. El sistema capitalista requiere de atender los problemas de ambos subsistemas, por lo que su reto es “procesar” invariablemente productos, concretados en

regulaciones político-administrativas. Se puede decir que, de cierta manera, el sistema social mantiene una relativa crisis, un equilibrio inestable, que exige siempre de la acción estatal. El Estado capitalista, en cualquiera de sus formas políticas, requiere de gestionar esa crisis. Pero cuando la crisis alcanza niveles inusitados, como en las crisis de acumulación de capital, la gestión de la crisis puede verse sumida en una profunda crisis. Esto es lo que Offe llama “crisis de la gestión de la crisis”.

La naturaleza de la crisis consiste básicamente en que i) si fallan las intervenciones reguladoras hay *déficit de racionalidad administrativa* y, ii) si falla la oferta de valores de uso, cuyo objetivo es conseguir el consenso de la sociedad, se produce un *déficit de legitimación*. Es con base en esto que Habermas plantea en definitiva que los problemas de legitimación no pueden ser reducidos *exclusivamente* a problemas de valorización del capital. En consecuencia, es preciso un compromiso de clases como base para la reproducción. Esta función es asumida por el aparato estatal el cual cumple tareas en el sistema económico con la condición limitante de asegurar paralelamente lealtad de masas, en el marco de la democracia formal y en armonía con sistemas de valores de vigencia universal (Riutort, 1999: 107). La lealtad de masas consiste —según Offe, 1990: 69, en “la capacidad del sistema administrativo para ganarse aceptación de sus estructuras, procesos y resultados políticos efectivos”. Esa capacidad está supeditada en última instancia a la capacidad de movilizar el sistema político, las normas culturales, y los marcos de representación simbólica.

La teoría general de fondo, que hemos intentado presentar en sus líneas fundamentales, consiste en que no existe una acción *espontánea de las leyes económicas* que determinen el curso del avance económico del capitalismo, sino que esa acción ha sido reemplazada por *la dirección general del aparato productivo* que corresponde a la planificación global capitalista (que se realiza en el conjunto del sistema administrativo) y de los procesos que se derivan de su implantación. Así, en el marco de la democracia formal el Estado se integra *en el proceso de la reproducción* modificando los

determinantes del proceso de valorización, y el sistema administrativo estatal se apoya en un compromiso de clases, obteniendo una limitada capacidad de planificación en aras de la legitimación, tendente a evitar la crisis (Habermas, 1999: 111).

La adopción de la planificación estatal y su vinculación a las políticas estatales es una respuesta a la compensación del déficit de legitimación que produce un decrecimiento más que proporcional de la necesidad de legitimación que el Estado debe resolver. Por consiguiente, la ampliación de las materias manejadas administrativamente por el Estado exige incrementar lealtad de masas para las nuevas funciones que este asume. Es el caso de la planificación de la formación, ante la asunción por parte del Estado de ámbitos como la administración escolar o el currículo, que pasan a ser partes integrantes de la planificación administrativa (Habermas, 1999)<sup>5</sup>.

Con base en las consideraciones expuestas, podemos concluir, en síntesis, que una comprensión estructural de la política educativa neoliberal como formulación discursiva y como implementación instrumental, en el contexto de la crisis de legitimación del paso del capitalismo regulado al capitalismo global y su proyecto hegemónico neoliberal, debe analizarse e interpretarse críticamente teniendo en consideración dos factores: por una parte, la modificación de los determinantes del proceso de valorización de capital, como condición *sine qua non* del proceso de acumulación ampliada

en el contexto de la crisis de acumulación del capitalismo regulado. Y, por otra, el proceso de legitimación del proyecto hegemónico de la *nueva derecha*, tendente a la implantación y reproducción de la estructura social de acumulación del capitalismo global y su Estado neoliberal (como contraposición al Estado de Bienestar).

La asunción del papel reproductivo del Estado conlleva, de esta manera, a una crisis que se manifiesta en una contradicción entre intereses contrapuestos de las fracciones del capital y las presiones de grupos sociales orientados hacia valores de uso. Esta contradicción se manifiesta en crisis social y crisis fiscal permanente del Estado que no puede asumir los costos crecientes si no es con aumento de los impuestos. La crisis de *racionalidad administrativa* tiene lugar cuando el Estado fracasa en la recolección de la masa de impuestos que impone la creciente necesidad de crecimiento económico (ante la crisis de acumulación de capital); y, a su vez, se convierte en *déficit de legitimación* cuando el Estado no es capaz de satisfacer la creciente necesidad de legitimación para mantener el consenso (Habermas, 1999: 112). Es aquí donde se pone de manifiesto la resistencia que ofrece el sistema sociocultural a los controles administrativos, pues las tradiciones culturales tienen sus particulares condiciones de reproducción.

Desplazada la crisis al sistema sociocultural y teniendo un planteamiento esbozado surgen las siguientes interrogantes: desde la óptica de la teoría de las crisis de desplazamiento, ¿cuál es la base estructural que articula la política curricular (en el conjunto de la política educativa) al proceso de crisis de racionalidad y legitimación? ¿Cuáles han sido los factores que explican la asunción del Estado de las funciones técnico-administrativas del currículo, en las coyunturas históricas caracterizadas por la crisis de racionalidad administrativa y el déficit de legitimación, como es el caso del capitalismo regulado?

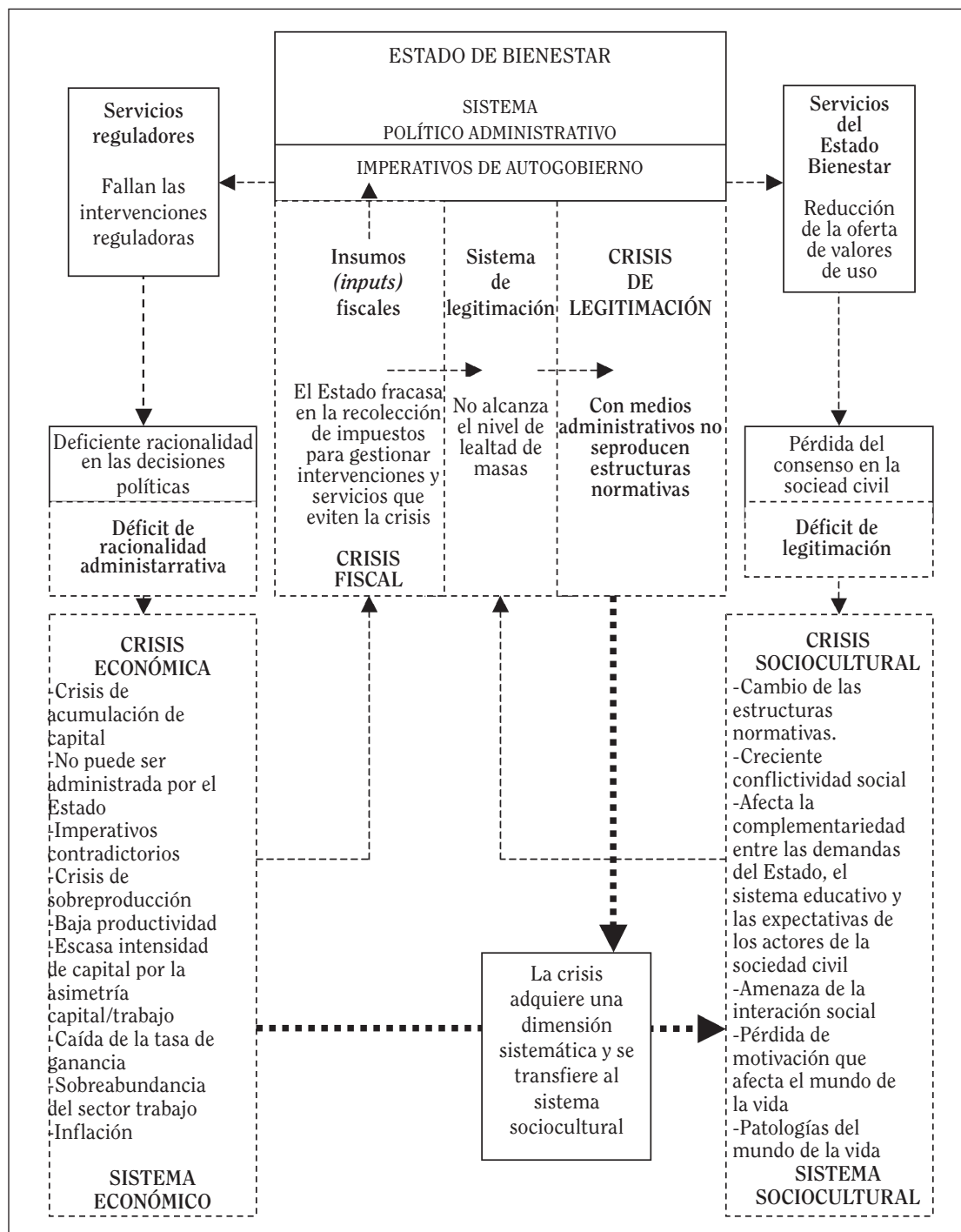
Para responder a estas cuestiones fundamentales hay que tener como marco de referencia, las consideraciones teóricas que hemos venido realizando relativas a la crisis de legitimación. (En el diagrama 2 se sintetiza el proceso en cuestión). Veamos algunas dimensiones

5 Habermas explica que el surgimiento del sector público es un indicio de que el Estado asumió la producción de bienes de uso colectivo aprovechados por la economía privada para disminuir costos. Asimismo, vincula esto al hecho de que la organización estatal del sistema educativo y del progreso científico-técnico incrementa la productividad del trabajo mediante la calificación de la fuerza de trabajo. El progreso científico-técnico implica una enseñanza cada vez más especializada para influir en la productividad. La inversión estatal o privada de fuerza de trabajo altamente calificada (ingenieros, científicos, profesores...) contribuyen a transformar los productos de su trabajo en bienes de uso, disminuyendo los costos, e influyendo en la generación de plusvalía.



DIAGRAMA 2

## CRISIS DE LEGITIMACIÓN DEL ESTADO DE BIENESTAR



Fuente: Elaborado por el autor.

que a nuestro entender gravitan alrededor de esta problemática.

1. Habermas observa que “las tradiciones poseen fuerza legitimante solo en medida en que no se las arranque de sistemas de interpretación que aseguran la continuidad sistémica y garantizan la unidad” (1999: 126). Esto equivale en la visión de Gramsci a la formación de una voluntad colectiva nacional que al universalizar los valores de las clases dirigentes y al poder que ejerce la unidad social y cultural como elemento que le brinda cohesión al sistema hegemónico<sup>6</sup>.

De aquí sobreviene la acción estatal de manipular el *déficit de legitimación*, ante la disparidad estructural entre los ámbitos de la acción administrativa y la tradición cultural. El mantenimiento del *consenso* alrededor de la ampliación de las materias manejadas administrativamente implica que el déficit de legitimación, es decir, la pérdida de consenso de masas, se desplace al sistema político en detrimento del sistema sociocultural. Riutort (2001: 225) hace la indicación de que la crisis de la racionalidad administrativa puede ocurrir cuando la crisis económica somete la intervención estatal a un grado de exigencia tal, que no puede ofrecer las respuestas coherentes con los imperativos contradictorios. Así, el Estado, que debe planificar para la totalidad del sistema, realiza un desplazamiento selectivo de sus acciones, en virtud de que los grupos de interés ponen límite a su intervención o la mediatizan en su favor. La pugna política de intereses de los distintos grupos económicos y sociales lleva necesariamente a negociaciones sobre lo que asume o no el Estado, limitando su capacidad de maniobra. De este modo, la racionalidad de las decisiones políticas afecta los límites objetivos en la capacidad administrativa, cuyos márgenes de negociación están delimitados por el margen de flexibilidad de la capacidad de legitimación. En definitiva, las deficiencias de racionalidad en las intervenciones del Estado exigen un excedente mayor de consenso para mantener la

legitimidad del sistema hegemónico<sup>7</sup>. (Véase el diagrama 2).

Esto es lo que produce que ese desplazamiento se prolongue hacia *la motivación cultural*. Sobre esta cuestión Riutort explica que:

En las sociedades tradicionales, la tradición cultural emana de la interacción cotidiana de las gentes y es realimentada por la interpretación que de la propia tradición hacen en la práctica los que la comparten. Las culturas vivas ofrecen un mundo valorativo y normativo de sentido a la praxis de sus miembros. Habermas considera que en las sociedades del capitalismo avanzado, debido al deterioro de los mecanismos tradicionales de reproducción, puede ocurrir que los motivos aportados por el sistema sociocultural no sean suficientes para cubrir la distancia entre la motivación generada en el mundo de la vida y el consenso requerido por sistema político-administrativo. El potencial de crisis del capitalismo avanzado se ha desplazado de la economía a la cultura (2001: 226).

La respuesta estatal, desde el sistema administrativo, según Habermas (1999: 126) ciertos “sobrentendidos culturales” que eran condiciones marginales del sistema político pasan a integrar el campo de la administración, con la consiguiente tematización de tradiciones ajenas a la programación pública y de los discursos prácticos. Por lo tanto, es el ámbito del control de la cultura en donde Habermas le concede un papel estratégico al currículo:

Un ejemplo de *manejo administrativo directo de la tradición cultural es la planificación de la formación, en particular*

6 Broccoli (1979) manifiesta que el tema de la *unidad político-cultural* es una constante en el curso de toda la obra gramsciana.

7 Habermas afirma: “Cuando menos capaz se muestra el sistema cultural de proveer motivaciones suficientes a los sistemas políticos, de educación y de profesiones, tanto más debe reemplazarse el ‘sentido’ escaso por valores consumibles. Y en la misma medida se ven en peligro los modelos de distribución que resultan de una producción socializada que se realiza en beneficio de intereses no generalizables” (1999: 159).

*el curriculum*. Hasta ese momento, la administración de escuelas ha ido configurando de manera espontánea un canon que no tenía más que codificar; *en cambio, la premisa de la planificación del curriculum implica que los modelos de tradición podrían ser también diversos*. En suma la planificación administrativa genera una necesidad universal de justificación en una esfera que se había caracterizado, precisamente, por su poder de autolegitimación (1999: 127; los destacados son nuestros).

Es este el punto neurálgico del papel administrativo que el Estado, a través de sus políticas interviene atendiendo una *conciencia de la contingencia*, en dos ámbitos estrechamente vinculados: los contenidos de la *tradición* y la socialización (o las *técnicas de su transmisión*, como la designa Habermas). Respecto de la socialización afirma que la problematización de las rutinas de la enseñanza se advierte tanto en las tareas de difusión cultural que las escuelas realizan mediante la orientación individual, en publicaciones científicas especializadas en psicología y pedagogía.

2. La planificación de la formación, desde el punto de vista curricular, es decir, de organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de selección de los contenidos con arreglo a una determinada orientación sociopolítica y curricular, pone de manifiesto —en nuestra opinión— la hipótesis de Offe quien plantea que las tendencias y las motivaciones a las que responde la política educativa (y por consiguiente, la política curricular) se definen como una reacción a los problemas estructurales de legitimación de *una sociedad que invalida y desacredita continuamente sus propias premisas igualitarias*.

La erosión de las premisas igualitarias originadas en la crisis de racionalidad del Estado de Bienestar, produjo la introducción en la escena política de discursos educativos alternativos, como los que han venido preconizando la *nueva derecha*, en aras de establecer bases sólidas para consolidar su programa político y

económico neoliberal y la acomodación de la estructura de acumulación del capitalismo global. En efecto, en el centro del debate ideológico y político que surge a partir de la crisis de acumulación de capital y la necesidad de reestructurar los aparatos ideológicos y sus prácticas está el de la producción, selección, y difusión cultural del conocimiento (oficial) acorde con las necesidades derivadas de la reestructuración del capital. Reestructuración que deviene, al mismo tiempo, en un requisito fundamental para la acumulación ampliada de capital, la división social del trabajo y la permanencia de la hegemonía política y cultural del capitalismo global. Este último proceso, como lo indica Riutort (2001), opondrá a la crisis de motivación y a la reacción cultural de las agencias e intelectuales defensores del capitalismo, la ofensiva conservadora que recupera el individualismo, los privatismos y el renacimiento de los valores tradicionales; y una reafirmación autoritaria del gobierno (bajo la modalidad de lo que hemos llamado *autoritarismo legalista*<sup>8</sup>) complementada por una acción inmovilizadora de la ciudadanía para contrarrestar la contestación social. En el caso del Reino Unido, por ejemplo, la estrategia se apoyó en la conformación de una *identidad prospectiva*, con una base discursiva formada por recontextualizaciones selectivas de elementos del pasado para defender la acción económica, como sucedió en el caso del *thatcherismo*. Al seleccionar elementos del pasado el fin era legitimar, motivar y crear las actitudes apropiadas, disposiciones y actuaciones tendentes a un mercado cultural y para un Estado de Bienestar reducido. La nueva base colectiva se formaría integrando nación, familia, responsabilidad individual e iniciativa privada (Berstein, 1997:14). Por su parte, las clases capitalistas dominantes enfrentadas a la crisis económica articularán una estrategia por el lado de la oferta. “Las ofensivas neoliberal y neoconservadora en la economía, en la política y en la cultura” —puntualiza Riutort— “logran reconducir la crisis económica y retomar la hegemonía cultural, pilotando la transformación del capitalismo regulado en capitalismo globalizado” (2001: 230).

8 Cfr. Miranda (2004).

Un ejemplo representativo del papel del conocimiento en los procesos de legitimación y en el proceso de acumulación es el *conocimiento técnico-administrativo*. Las políticas curriculares responden a las demandas de generar y reproducir ante los procesos de legitimación y de acumulación el conocimiento técnico-administrativo, para establecer una articulación orgánica requerida para mantener las condiciones estructurales del proceso de acumulación ampliado de capital. Y, al mismo tiempo, la consolidación del proceso hegemónico educativo en la sociedad civil, como condición de posibilidad del consenso ideológico y político, requerido para la reproducción de la hegemonía cultural del programa neoliberal y neoconservador sustentado por la *nueva derecha*. La producción de este tipo de conocimiento representa, al mismo tiempo, una subvención del Estado que pone de manifiesto su papel en la acumulación de capital y un ejemplo representativo de la forma que asume la vinculación orgánica entre la estructura económica y el plano superestructural. En el proceso de reestructuración de capital que ha tenido lugar en la crisis de acumulación del capitalismo regulado han desempeñado un papel estratégico fundamental los intelectuales orgánicos (según la categoría gramsciana), i) en el proceso de transferencia del carácter contradictorio de la producción excedentaria de fuerza de trabajos (con distintos grados de cualificación en el sistema educativo); ii) la *articulación orgánica estructural/superestructura* y, por tanto, en la recomposición de las categorías y las funciones organizativas y conectivas de los intelectuales orgánicos (principalmente de orientación tecnocrática) que la clase capitalista requiere para llevar adelante dicha reestructuración; y, por consiguiente, iii) el proceso de acumulación del capitalismo global y su correspondiente estructura social de acumulación. Aquí surge uno de los problemas fundamentales en que el sistema político-administrativo interviene, para incidir en la crisis: la adaptación del mercado de trabajo a la reestructuración del capital. En este contexto, al sistema educativo se le plantean problemas tales como: absorción del excedente de recursos humanos (principalmente absorción de la población joven que puede incorporarse al proceso productivo),

definición de criterios de orientación de la cualificación de la fuerza de trabajo y sus escalas existentes, jerarquizadas socialmente por principios meritocráticos. La respuesta, en el ámbito de la política educativa y la curricular (desde el sistema educativo, que a su vez es parte integrante del sistema político-administrativo), a las demandas de reestructuración económica se definen en dos ámbitos fundamentales: 1) la vinculación del sistema educativo en materia de formación-calificación de la fuerza de trabajo con el mercado de trabajo; y, 2) el ajuste de las escalas de calificaciones y las ocupacionales a los nuevos requerimientos del mercado de trabajo (Miranda, 2005).

Con base en el análisis precedente, procederemos a examinar los factores que estuvieron a la base de la configuración de la hegemonía política y cultural neoliberal como respuesta a la crisis de legitimación del Estado de Bienestar y la crisis de acumulación de la década de 1970.

## 2. LA ALIANZA DE LA NUEVA DERECHA Y LA EMERGENCIA DE LA HEGEMONÍA EDUCATIVA NEOLIBERAL

Con la crisis de acumulación del capitalismo regulado que se inicia a principios de la década de 1970, tuvo lugar en paralelo, como se ha indicado, una contradicción estructural caracterizada por la reconfiguración de la hegemonía social, resultante de la alianza política y económica entre las clases dirigentes neoliberales y neoconservadores, denominada la *nueva derecha* (p. ej. *reaganismo*, *thatcherismo*, *kohlismo*...), tendente a impulsar el proceso de acumulación del capitalismo global y a implantar la nueva estructura social de acumulación. Para lo cual retoma el modelo económico liberal de hace siglo y medio con una renovada racionalidad económica y política que se manifiestan en dos grandes ámbitos: 1) el capitalismo globalizado y 2) la hegemonía política y cultural del neoliberalismo. Offe (1990: 137) se refiere a este proceso como “un renacimiento intelectual y políticamente poderoso de neo-laissez faire y doctrinas económicas monetaristas”. El ascenso de la *nueva derecha* perfirió, en efecto, un giro radical al asumir un papel

decididamente hegemónico en la configuración de una estrategia global cuyos procesos básicos han sido los siguientes: la reestructuración del capital, el reimpulso de un nuevo proceso de acumulación ampliado, la superación de la estructura social de acumulación del capitalismo regulado, el dismantelamiento del Estado de Bienestar, la articulación social y política de la nueva estructura social de acumulación del capitalismo global, y una reorientación de su proceso hegemónico educativo como respuesta al déficit de legitimación que enfrentó el Estado de Bienestar. Estas y otras acciones fueron concebidas para articular la estructura de acumulación del capitalismo global y, por lo tanto, fueron objeto de políticas estatales.

Offe (1990: 137) explica que la crítica de la derecha (apoyada en sus doctrinas económicas) respecto del Estado de Bienestar consiste en que este se “considera la enfermedad de aquello que pretende curar; en vez de armonizar los conflictos de una sociedad mercantil, los exacerba e impide que las fuerzas sociales de paz y progreso (a saber: las fuerzas de mercado) funcionen de modo apropiado y benéfico”. El éxito que tuvieron las políticas del gobierno de Reagan y de Thatcher obedeció a una estrategia focalizada en desorganizar a los grupos progresistas, y en una estrategia tendente a desviar el debate político, económico y cultural hacia las áreas de interés del capital y la derecha (Apple, 2000a).

Según el análisis realizado anteriormente, al fallar las intervenciones reguladoras (produciéndose un déficit de racionalidad administrativa) y fallar la oferta de valores de uso (en menoscabo del consenso social) se produce un déficit de legitimación, que no puede alcanzar el nivel requerido de lealtad de masas. En virtud de que el sistema político-administrativo no puede producir estructuras normativas que contrarresten el déficit de legitimación, la crisis se traslada al sistema sociocultural. Expresado de otra manera, se perdió en gran medida la aceptación del sistema administrativo del Estado de Bienestar para ganarse la aceptación de las acciones estatales, y por tanto, la capacidad de movilizar el sistema político, las normas culturales, los símbolos y la auto-comprensión; en fin, los elementos ideológicos de

integración social fundamentales del sistema social. Como ya lo hemos puesto de relieve, la *estrategia de legitimación*<sup>9</sup>, en aras del logro de los objetivos hegemónicos políticos y culturales, requiere de un fuerte frente de divulgación ideológica que abarque las esferas económica, política y sociocultural (con un decidido papel de la política educativa y la curricular), y, por consiguiente, que reestructure el sistema social, de manera que la dominación económica esté ligada al liderazgo político, moral e intelectual. Para superar este obstáculo la *nueva derecha* planificó, como parte de la estrategia de legitimación, un cambio curricular que asumiese, una tematización alternativa que entronizara los fundamentos ideológicos del neoliberalismo y el neoconservadurismo frente a los principios socialdemócratas.

Así, como reconocen tan claramente el reaganismo y el thatcherismo, —expresa Apple— para triunfar en el Estado hay que triunfar también en la sociedad civil. Como diría el notable teórico político italiano Antonio Gramsci, lo que estamos presenciando es una guerra de posiciones (Apple, 2000a: 87).

En esta tesitura, la nueva orientación de la educación como parte integrante del programa de política neoliberal, ha asumido como

---

9 En el artículo publicado anteriormente (Miranda, 2006) señalamos: “La política educativa y curricular son partes integrantes de un proceso de legitimación. Desde este punto de vista, una aproximación hermenéutica crítica a su comprensión integral requiere de un acercamiento a las especificidades sociohistóricas (sociopolíticas, económicas, culturales, etc.) que explican su inclusión en el conjunto de una estrategia de legitimación”. Definimos la estrategia de legitimación como “la forma en que esas dimensiones se conjugan y articulan sistemáticamente, con arreglo a un conjunto de regulaciones e intervenciones, para asegurar que las decisiones sean eficaces en la concreción de los objetivos hegemónicos políticos y culturales. Por consiguiente, está determinada, en gran medida, por la eficacia de las acciones que se desplieguen de acuerdo con las particulares circunstancias del contexto estructural y coyuntural”.



estrategia hegemónica fundamental, la consolidación de una unidad social y cultural a través del consenso en torno a los derechos de propiedad y los valores del individualismo posesivo y del neocorporativismo. La dirección ideológica que las clases dirigentes de esta alianza ha venido promoviendo, se orienta principalmente a la búsqueda de un total desplazamiento de los valores solidarios implantados por las políticas de corte socialdemócrata que representaba el Estado de Bienestar. En el fondo del cambio cultural que impulsa la alianza de la *nueva derecha*<sup>10</sup> se pretende “modelar” un nuevo tipo de ciudadanía, que conviva, participe, enriquezca, pero por sobre todo asegure la permanencia de la cultura hegemónica neoliberal y neoconservadora en la sociedad civil. En ese mismo contexto ha representado una ruptura del “acuerdo socialdemócrata en educación” (como parte integrante de las políticas de orientación social) que impulsaban los Estados en las décadas de 1960 y 1970. Según la crítica neoliberal, las políticas educativas del Estado social suponen un excesivo gasto público, a la vez que ha devenido en un tipo de educación que no responde a las demandas de la sociedad neoliberal y del mundo globalizado.

Mediante la racionalidad regida por la lógica del mercado, y en la cual imperan los valores materialistas deshumanizantes, que se manifiesta en la sociedad de consumo, la *nueva derecha* presiona al sistema educativo para imponer la cultura neoliberal. En este contexto surgen correlativamente los discursos políticos e ideológicos exponentes del programa político de la *nueva derecha*, que presionan la reestructuración de los aparatos políticos e ideológicos y sus prácticas, proceso en el que tiene lugar el impulso a las nuevas políticas educativas enmarcadas por ese programa político en las sociedades capitalistas avanzadas, y, desde donde impulsan mediante pactos (pro-

gramas de ajuste estructural, tratados de libre comercio, etc.) con las clases dirigentes locales, su proyecto hegemónico neoliberal al mundo periférico.

### 3. CONOCIMIENTO OFICIAL Y POLÍTICA CURRICULAR NEOLIBERAL

Como lo pusimos de relieve en la primera parte, en el periodo de posguerra el Estado buscó compensar las consecuencias disfuncionales del proceso de acumulación, por medio de acciones políticas de orientación reformista social que se concretaron en políticas sociales; esto es, valores de uso, establecidos por medios políticos, entre los que desempeñó un papel fundamental la política educativa (Habermas, 1999). La política del *conocimiento oficial*<sup>11</sup> (Apple, 1996; Bernstein, 1997) se originó, según lo expuesto anteriormente, en la fractura del pacto educativo socialdemócrata que había tenido lugar desde la Segunda Guerra Mundial, cuando el capital y sus clases dirigentes vinculadas a la economía y de los movimientos sociales del llamado *populismo autoritario* lograron —como lo manifiesta Apple (2000b: 153)— deslindar el contenido del debate de temas como la educación, el bienestar social y otras áreas del bien común.

Con el advenimiento de la sociedad neoliberal la lógica imperante del mercado a la educación ha experimentado un proceso de mercantilización<sup>12</sup>. La educación adquirió, en consecuencia, una racionalización ideológica de carácter instrumental y una concepción de empresa mercantil. Es así, como mediante las políticas educativas y otras formas de inculcación ideológica los intereses particulares de la

10 Hemos realizado un análisis de la alianza de la *nueva derecha* (neoconservadores y liberales) en el ensayo: “Capitalismo global y cambio educativo. Los fundamentos estructurales e ideológicos de la política educativa neoliberal”, publicado en la *Revista Educare*. Número VII, 2004, pág. 13. Costa Rica, Universidad Nacional.

11 Bernstein (1997) define el conocimiento oficial como “el conocimiento académico que el Estado construye y distribuye a las instituciones educativas”, el “campo de la recontextualización oficial”, que corresponde al ámbito estatal en el cual se construye un “discurso pedagógico oficial”.

12 Un excelente análisis en esta perspectiva es el que realiza, por ejemplo, Christian Laval (2004) en el libro *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*.



*nueva derecha*, en la búsqueda de establecer una *unidad sociocultural* de orientación ideológica neoliberal, pasan a ser asumidos como pertenecientes a un orden natural y poseedores de un valor universal. La estrategia política para alcanzar esa aspiración política toma como centro gravitacional la sociedad civil, en donde se pretende que los parámetros de acción se rijan por la hegemonía cultural del consumo. La prioridad en esa estrategia ha sido, en consecuencia, asegurar que los conocimientos, valores, concepciones estéticas y toda la amplia gama de dimensiones de la cultura neoliberal sean aceptados, por la gran mayoría de la sociedad, como naturales y universales, lográndose así, un consenso alrededor de esa cultura y de sus prácticas sociales.

Este proceso, según Apple (2000b), ha ocurrido mediante una actuación de la *nueva derecha* sobre los temas socioculturales del modernismo tardío, logrando rearticular temas políticos y culturales tradicionales, e incidiendo en las masas que le han otorgado un efectivo apoyo (principalmente electoral). Esta tematización cultural adquiere el carácter de conocimiento oficial convirtiendo el currículo en un instrumento de la racionalidad instrumental al servicio de su cultura hegemónica. En consecuencia, el conocimiento oficial es formulado como conocimiento que la clase dirigente, desde el control del Estado, pretenden universalizar para crear un consenso en torno a sus intereses particulares, es decir, establecer un sistema hegemónico seleccionando, sistematizando, formulando y divulgando, con arreglo a ciertos criterios de organización del conocimiento, correspondientes con sus intereses de clase de su programa económico y político.

Las decisiones acerca de los conocimientos y sus contenidos, los valores, las prácticas sociales a las que induce y otros aspectos componentes del currículo, se formulan y estructuran tanto en el ámbito concreto de sus expresiones ideológicas particulares, como de su expresión ideológica teórica, diseñada con arreglo a la ideología hegemónica, que se materializa en el *conocimiento oficial*. Existe una interacción dialéctica entre ambos niveles de ideología que provoca un cambio recíproco. Esta interacción se reproduce entre los niveles

de la formulación general del currículo (tanto en el proceso político y técnico de planificación curricular) como en el desarrollo de los aprendizajes, a partir de los planes de estudio y los programas de materias, y en los procesos pedagógicos concretos que se realizan en las aulas. La intencionalidad subyacente en este proceso radica en que la asimilación de la ideología teórica (los sistemas teóricos abstractos formulados como programas políticos, políticas estatales, etc.) tiene como fin último la asimilación de prácticas hegemónicas; vale decir, la experiencia vivida y los comportamientos (conductas, actitudes...) que se manifiestan mediante una unidad de acción individual, respecto de los objetos reales y los problemas reales de su vida social e individual y de su historia. Por lo tanto, se concretan en un marco de representación simbólica y en un sentido práctico, en las prácticas sociales concretas que los sujetos despliegan respecto de sus condiciones de existencia, que incide no sólo en sus particulares formas de comprender el mundo, sino, además, en sus actuaciones individuales y sociales.

El significado especial del análisis de las prácticas hegemónicas que tienen lugar en la relación educativa, encuentra su sustento en el hecho de que, como la historia lo demuestra, no existen sistemas de pensamiento que no surjan vinculados a procesos de cambio estructural en los sistemas sociales. Respecto de la política curricular, siguiendo esta línea de argumentación, nos parece fundamental destacar dos aspectos. De una parte, el estudio del contenido final del currículo se debe estudiar en relación con las condiciones sociales en que se produce y reproduce el conocimiento en el tiempo. De otra, la población escolarizada encuentra el contenido del currículo en los procesos, como rituales y prácticas que estructuran su transmisión, no necesariamente en los niveles de un plano exclusivamente teórico. De aquí que los aprendizajes tengan lugar en los centros escolares como "colecciones materializadas, fragmentadas y desiguales de 'hechos' no problemáticos". Su conclusión es que las bases del conocimiento permanecen generalmente ocultas y la dinámica que da lugar a la selección de conocimiento no es expuesta a examen público. A este respecto, las investigaciones sociológicas

demuestran que el mecanismo de poder de la acción educativa es inseparable del poder social, y que este rige el poder pedagógico utilizándolo para afirmarse y consolidarse (Postic, 1982).

Asimismo, la naturaleza sociopolítica y cultural del currículo está vinculada a los procesos de cambio que desde un punto de vista sociohistórico tienen lugar en el conocimiento. Un acercamiento analítico y crítico acerca del contenido y el papel del currículo en una determinada formación social requiere, por consiguiente, una contextualización de las condiciones socio-estructurales en las que se produce y reproduce el conocimiento en el tiempo, y con las prácticas hegemónicas educativas que generan esas condiciones. Debe recordarse que la organización estatal del sistema educativo incrementa la productividad por la vía de la calificación. En consecuencia, en la actualidad habría que tomar en consideración los factores estructurales que han intervenido en el proceso de construcción de las formulaciones curriculares neoliberales, como son la acumulación en el capitalismo global, particularmente la incidencia del conocimiento oficial en la configuración de su estructura social de acumulación y el proceso de racionalidad y legitimidad, asociados a sus políticas educativas y curriculares neoliberales en los términos que hemos referido en otro lugar<sup>13</sup>.

Nos parece necesario complementar estas consideraciones, poniendo de relieve que el Estado establece mecanismos normativos, administrativos y evaluativos de ajuste técnico del currículo, en distintos niveles del sistema educativo, para garantizar la máxima eficiencia y coherencia de los conocimientos, valores y actitudes expresados en el conocimiento oficial que define y selecciona el contenido curricular. En el proceso de establecimiento del capitalismo global esto fue, como se analizó, una respuesta (como parte de las acciones estatales) a la falla de la oferta de valores de uso del Estado del Bienestar, que había afectado el consenso, y

había provocado un déficit de legitimación del capitalismo regulado. El propósito principal de la implementación de esos mecanismos es la intención de obtener una eficiente y efectiva transmisión del contenido del conocimiento oficial validado por los grupos de intelectuales tecnócratas (que en el sentido gramsciano, desempeñan el papel de intelectuales orgánicos del conocimiento oficial) cuya función principal es de establecer la mediación educativa, imbuida de racionalidad tecnocrática, entre la esfera general en que se formula la política curricular y las prácticas educativas específicas. Así pues, la formulación de las políticas curriculares, la planificación curricular, hasta su dimensión concreta expresada en los planes de estudio, así como las prácticas curriculares concretas, constituyen instrumentos y medios de un proceso político de naturaleza administrativa para el control ideológico del conocimiento oficial. Pero no son instrumentos de mediación de cualquier tipo: son mecanismos de transmisión con los que el Estado (a través de su aparato especializado en el campo educativo) instrumentaliza y legitima la cultura hegemónica. Por lo tanto, el currículo oficial está mediado por una racionalidad educativa de naturaleza instrumental que utiliza el Estado, para legitimar las prácticas hegemónicas culturales neoliberales.

#### 4. IDEOLOGÍA Y CURRÍCULO: EL UNIVERSALISMO DE LA HEGEMONÍA EDUCATIVA NEOLIBERAL

El concepto de hegemonía, de tradición gramsciana, es como lo ha demostrado Apple (junto con Raymond Williams), un elemento central para comprender, las formas en que surgen las prácticas ideológicas emergentes, sus significados ideológicos, sus asunciones inconscientes en la práctica ideológica, y su manifestación en la tradición selectiva de conocimiento, que hace que la cultura dominante y la base material que la sustenta aparezcan como una sola realidad inmutable, universal y eterna. Esta estrategia es parte del establecimiento de la unidad político-cultural como proceso hegemónico. Particularmente, se trata del

13 Cfr. El artículo ya mencionado: "Capitalismo global y cambio educativo. Los fundamentos estructurales e ideológicos de la política educativa neoliberal" (Miranda, 2004).

papel del Estado en la formación de una voluntad colectiva nacional, representando las ideas de las clases dirigentes como valores universales, es decir, creando una unidad intelectual y moral (Macciocchi, 1980).

Ciertamente, teniendo como interés central la lucha por ese objetivo las clases dirigentes y sus intelectuales orgánicos, abarcan con sus acciones hegemónicas todo un amplio espectro de frentes que abarcan desde la esfera de la alta cultura hasta las aparentemente neutras e ingenuas formas de la ideología, que Gramsci llamó el *sentido común*: la ideología de lo cotidiano, las representaciones simbólicas más simples que impregnan la cotidianeidad del ser humano, de sus prácticas sociales, como sujeto que participa en distintas esferas de la organización y por lo tanto en la compleja dinámica social de la sociedad civil. Es en última instancia el ámbito concreto hasta donde funciona la ideología para establecer el marco de representaciones en el ámbito de la individualidad, como parte de la hegemonía ideológica; en consecuencia, un rasgo acusado, de la forma en que funciona la ideología, es que el conjunto de los significados que son parte del dominio subjetivo vinculado al mundo de la vida, y que no se pueden considerar al margen de su relación con el sistema económico. La escuela cumple a cabalidad ese papel en todos sus niveles al constituirse en el ámbito en que se producen las ideologías en forma de subjetividades (Apple, 1997: 29). Con ello, se provoca en la actualidad una creciente reproducción cultural, integración social y socialización de las ideologías neoliberal y neoconservadora, que inciden en los componentes estructurales del mundo de la vida que, según Habermas, configuran el sujeto: la cultura, la sociedad y la personalidad.

A partir de una interpretación, desde la formulación de Habermas (2001), aplicada al establecimiento de la hegemonía neoliberal, se puede afirmar que las tradiciones culturales —síntesis del pensamiento neoliberal y neoconservador (valores cívicos, nacionalistas, usos y costumbres tradicionales, etc.)— tienen fuerza legitimante (por medio de la reproducción cultural) y están destinadas a garantizar la unidad y continuidad del sistema (esto se refleja en el conjunto de las acciones a raíz del auge neoli-

beral que, al igual que el pensamiento racional de la Ilustración, asume pretensiones de validez. Esto explica la tematización reiterada de estas tradiciones en la política curricular, como parte de la estrategia de legitimación, la selección de contenidos que son asumidos y divulgados como conocimiento oficial. Así pues, la política curricular brinda una decidida contribución en la intención y es la configuración de las subjetividades (como teleología concreta) con arreglo a esos núcleos ideológicos. Debe considerarse, asimismo, que ante las crisis fiscal y social (en el marco de la crisis de acumulación de capital) el sistema sociocultural del Estado del Bienestar manifestaba resistencias ante los controles administrativos, por lo que se constituía en imperativo atender las tradiciones culturales que poseen —según el enfoque de Habermas (1999)— sus particulares condiciones de reproducción. En esta tendencia ideológica la *nueva derecha* se ha orientado principalmente a la búsqueda de un total desplazamiento de los valores solidarios implantados por las políticas de corte socialdemócrata, para lo cual promueve una ruptura del “acuerdo socialdemócrata en educación” (como parte integrante de las políticas de orientación social) que impulsaban los Estados de Bienestar en las décadas de 1960 y 1970. En consecuencia, según esa visión es necesario un nuevo manejo de la tradición cultural por medio de una planificación del currículo que refuerce la necesidad de justificación universal del neoliberalismo.

La pretensión universalista de la hegemonía neoliberal, como estrategia de legitimación, hace que el currículo asuma un papel nuclear el cual deviene en un medio teórico y práctico de seleccionar, dimensionar (y redimensionar), de racionalizar pedagógicamente y de sistematizar técnicamente los ámbitos de conocimiento, los valores de la cultura hegemónica neoliberal y neoconservadora, desde la esfera de la vida social hasta el ámbito singular de la subjetividad individual. Así, abarca tanto al mundo de la vida como al sistema social en su conjunto, desde una visión habermasiana (2001). Recordando a Wittgenstein, en lo referente a la dimensión contextual del significado del lenguaje, Apple observa (2000a: 81) que en la comprensión de los conceptos políticos y educacionales, es necesario tomar en consideración

su condición de formar parte de un contexto más amplio, que cambia permanentemente y que es objeto de agudos conflictos ideológicos. Conflictos que tienen lugar, de igual forma, en el contexto educativo, el cual, por consiguiente, representa uno de los “ámbitos principales en que los distintos grupos políticos, económicos y culturales intentan definir los medios y fines socialmente legitimados de una sociedad”. Las formulaciones curriculares están recubiertas de una “fachada” conceptual (enfoques curriculares) y teorías pedagógicas de orientación crítica y humanista y formuladas desde la lógica de un *tecnocratismo*, que en el fondo encubren, en ese tipo de racionalización ideológica, los intereses e intenciones no visibles ni explícitos de la cultura dominante.

Así pues, en el contexto del proceso hegemónico educativo, el currículo como práctica educativa de carácter técnico y pedagógico, oculta la realidad de ser una expresión particular de una práctica hegemónica de naturaleza sociopolítica y cultural, por más que se presente recubierto de un velo de cientificismo, racionalidad instrumental o de neutralidad axiológica. Desde esta dimensión, que no es más que parte de una estrategia de legitimación, hay varios aspectos básicos que hay que considerar para comprender integralmente las formas en que operan las prácticas hegemónicas educativas, particularmente las curriculares, en la escuela, y que tienen que ver con la configuración de los marcos de representación simbólica de los actores sociales que participan de esas prácticas. Mencionemos dos casos, a guisa de ejemplos.

El primero tiene ver, como lo expresa Fernández Enguita (1985: 235-237), con el hecho de que la familia no proporciona el aprendizaje de las relaciones sociales de producción que se requiere para la inserción en el mundo del trabajo, por lo que se necesita de una institución que posibilite la adquisición de ese aprendizaje, antes que el individuo se integre a la vida activa laboral. Ese papel recae en la escuela, siendo que “la forma más común en que suele entenderse esto es atendiendo al contenido del currículo”. Pero esto no significa que los aprendizajes se realizan únicamente por la vía de la asimilación de los contenidos curriculares explícitos, por eso añade:

El verdadero aprendizaje de las relaciones sociales de producción no se lleva a efecto por la vía de estos mensajes recibidos con mayor o menor credulidad, sino a través de una serie de prácticas rituales, formas de interacción entre alumnos y con los profesores, modos de relacionarse con los objetos, etc., en definitiva, a través de unas relaciones sociales imperantes en la escuela que prefiguran las relaciones sociales del mundo de la producción.

A partir de esta consideración concluye este autor, que el contenido le confiere sentido a aquellas prácticas no explícitas ni justificadas, que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela y que configuran con más fuerza la conciencia de los niños.

El segundo, es el relacionado con el personal docente, quienes como sujetos sociales, miembros de una comunidad y de un contexto nacional, y en su condición de ciudadanos que ejercen esta condición en la sociedad civil, no escapan al influjo ideológico en sus múltiples dimensiones del conjunto cultural de la sociedad en la cual viven. Pérez Gómez (1999:193) indica al referirse a los procesos de socialización de los docentes que:

Las cosmovisiones generales e ideologías pedagógicas, generalmente no explicitadas ni organizadas, son fundamentales para comprender las interpretaciones y actuaciones del docente pues se configuran como el marco básico que confiere sentido a las informaciones aisladas y a las expectativas e intereses puntuales.

Asimismo, expresa que el pensamiento práctico del docente, formado en las redes de intercambio de significados a través de mitos, rituales, perspectivas y modos de pensamiento ideológico presentes en la escuela, inciden en los modos de interpretar e intervenir sobre la realidad de los procesos de aprendizaje con los estudiantes. A partir de este argumento concluye:

Más que teorías científicas sobre los procesos de aprendizaje o sobre métodos didácticos o sobre el diseño y desarrollo

del curriculum, aprendidas académicamente en la universidad, el pensamiento práctico se forma en estos tácitos, oscuros a la vez que sencillos, intercambios de significados en el contexto escolar (Pérez Gómez, 1999: 193).

De los planteamientos expuestos nos interesa destacar, en síntesis que el proceso hegemónico educativo se manifiesta en una compleja e intrincada trama de redes de difusión ideológica de conocimientos, valores, actitudes que gravitan en toda la esfera de la vida social y que trascienden hasta la cultura escolar, y de esta se extiende a la sociedad global. Así, el aprendizaje de las relaciones sociales de producción y las distintas expresiones de la ideología dominante en una formación social se manifiestan tanto en las prácticas educativas escolares, como parte de una dimensión más amplia que tiene lugar en toda la sociedad. En esto radica la singularidad de la tesis gramsciana relativa al proceso hegemónico educativo que tiene lugar tanto en la escuela como en la sociedad en su conjunto.

##### 5. LA HERMENÉUTICA CRÍTICA (COMO CRÍTICA IDEOLÓGICA) DE LA POLÍTICA EDUCATIVA<sup>14</sup>

El acercamiento crítico a la política educativa y, por ende, curricular que proponemos se inscribe dentro del pensamiento dialéctico y tiene por objeto trascender la apariencia fenoménica de sus formulaciones discursivas. Se inscribe por tanto en la tradición marxista de la crítica ideológica, persiguiendo captar, a través de una aproximación hermenéutica crítica, el trasfondo ideológico de lo que hemos denominado la *teleología explícita*, para descubrir la *teleología concreta*, en las formulaciones discursivas y el conjunto de las acciones de políticas educativa y curricular. Definimos la *teleología explícita*, como la *intencionalidad*

*simbólica* manifiesta en las formulaciones discursivas, como fines educativos, que enmarcan ideológicamente (dimensiones teóricas, doctrinales...) y estructuran operativamente, toda la política estatal de la educación y del funcionamiento global del sistema educativo, desde su ámbito más general hasta las prácticas educativas específicas que tienen lugar en los centros educativos. Por consiguiente, comprende i) la esfera general de la política educativa y la política curricular con sus correspondientes fines y objetivos educacionales, formulaciones de ámbitos generales racional-instrumentales que se pretenden alcanzar en ámbitos concretos; ii) el conjunto de las formulaciones mediáticas (medios e instrumentos de acción: el diseño del conocimiento oficial, las innovaciones educativas, etc.); iii) las dimensiones técnico-instrumentales (organización escolar, mediaciones pedagógicas, planes y programas de estudio y las prácticas didácticas, etc.). La teleología explícita de la política educativa (en sus manifestaciones generales como reformas o innovaciones educativas) se comunican discursivamente en distintos planos, en los cuales se ocultan, mediante formas fenoménicas que representan una racionalización ideológica (p. ej. el discurso funcionalista-tecnocrático, cientificista o psicologista, en sus diversas variantes, racionalizaciones ideológicas de naturaleza sociopolítica), las intenciones e intereses hegemónicos reales que la clase dirigente pretende legitimar en el sistema educativo y la sociedad global. Estos se presentan como si fuesen ideológicamente neutrales, es decir, asépticos, carentes de toda contaminación "ideológica" (en la connotación peyorativa del término).

La *teleología concreta* corresponde a la *intencionalidad real* —el núcleo interno esencial— que se oculta en la forma fenoménica exterior (discursiva) de la política educativa y curricular, y que responden a los procesos de cambios estructurales e ideológicos que la clase dirigente impulsa, como parte de su programa político y económico, (concretado en planes de gobierno y como parte de la planificación estatal). La intención consiste, desde la visión dialéctica de la hermenéutica crítica, en descubrir en los fines y objetivos educacionales y en el *corpus* discursivo de una formulación de

14 Hemos realizado una exposición de los fundamentos epistemológicos y críticos de la hermenéutica crítica desde una visión dialéctica en el artículo: "Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa" (Miranda, 2006).



política educativa o curricular —mediante la crítica ideológica (y sus diversos apoyos teórico-metodológicos y técnico-instrumentales)— la estructura significativa del contenido objetivo y el significado de todos sus factores y partes (concreción epistemológica social) del trasfondo concreto de la intencionalidad política y de las acciones que las conforman, como parte de una estrategia de legitimación.

Asimismo, la interpretación hermenéutica crítica posibilita descubrir el conocimiento del o los *modelos teóricos sociales* en que se basa el proceso de cambio educativo, pues estos sirven de fundamento ideológico de la vinculación de la educación con los demás procesos sociales, principalmente con los cambios estructurales (teleología concreta). Al basarse en teorías sociales determinadas, el modelo teórico permite profundizar analíticamente y comprender, la dirección del cambio socioeducativo y, por tanto del funcionamiento de la sociedad en su conjunto. En esto gravita la importancia del análisis ideológico del modelo pues su función ideológica es orientar y establecer los fundamentos del cambio educativo.

En resumen, el paso de la teleología explícita a la teleología concreta, desde una aproximación hermenéutica crítica consiste en *desocultar*, poner de manifiesto la realidad sustancial de las intenciones educativas formuladas en el discurso de la política educativa, y requiere en lo fundamental de dos procesos: i) de un análisis intertextual de las formulaciones discursivas y su correlato social, el contexto, y ii) de un análisis hermenéutico crítico de la estructuración conceptual y categorial manifiesto en las formulaciones discursivas de la política educativa, esto es del espacio en que se estructura el discurso del conocimiento académico que el Estado construye y distribuye a las instituciones educativas (Berstein, 1997). Veamos brevemente ambos aspectos.

i) *Análisis de la intertextualidad entre las formulaciones discursivas y su correlato contextual concreto, en aras de develar el ocultamiento de la teleología concreta (intencionalidad simbólica)*. Esto significa, ni más ni menos, en la visión dialéctica del conocimiento, el paso del mundo de las apariencias al

de la realidad concreta. Este posicionamiento, desde una visión hermenéutica crítica permite desocultar el significado ideológico de la *intertextualidad*, como interacción dialéctica (recíprocos condicionamientos y mutaciones) entre las formulaciones discursivas de los proyectos de reforma, sus leyes, el discurso pedagógico oficial, y el referente contextual: la realidad histórica socioestructural en que tiene lugar aquel proceso. Alonso (1998: 120) revela que:

... cualquier material de comunicación social, cualquier hecho social es susceptible de ser leído de una forma ideológica, es decir, de tener una lectura de carácter interpretativo, en cuanto que reconstrucción desde los intereses de los actores involucrados en él. [Advierte, además, que] la lectura ideológica del hecho y la comunicación social consistirían en descubrir la organización implícita, o no manifiesta, de los propios mensajes y de sus asociaciones pragmáticas.

Desde un punto de vista hermenéutico crítico, las formulaciones e implementaciones de las políticas educativas, las reformas y sus leyes, como materiales de comunicación social y como hechos sociales que tienen lugar en un contexto de cambios estructurales, son susceptibles de ser “leídos ideológicamente”; por consiguiente, pueden ser objeto de reconstrucción de los intereses de los actores y los procesos que generan en la dinámica más amplia de la sociedad global. En este sentido, los fundamentos epistemológicos de los discursos de las reformas educativas son, en nuestra opinión, esenciales para comprender su vinculación con los hechos materiales, que en este caso corresponden a las prácticas educativas (en todos sus ámbitos de concreción).

ii) *Acercamiento hermenéutico crítico que tome en consideración el proceso de estructuración del currículo, esto es, los procedimientos de ordenación y mecanismos selectivos que estructuran los conceptos fundamentales a partir de los hechos de la realidad concreta*. Popkewitz (1997) arguye que en un nivel la estructura forma parte de un conjunto de supuestos ocultos que subyace a la investigación de la sociología de la organización y



del profesor, subrayando que las “cosas” son funcionales respecto de alguna noción de lo permanente y consistente en las dimensiones de lo social. Con la introducción del concepto de estructura cuestiona los supuestos, valores sociales y formas institucionales de base, endémicas en las prácticas actuales de investigación. Este aspecto relativo al cambio social que plantea entraña una importante significación, cuando lo traslada al análisis de la escolarización y su formulación discursiva de las reformas escolares, de sus prácticas de organización, y, además de los valores e intereses inmersos en las prácticas vigentes en la escolarización. La historia de la reforma escolar no sólo está referida “a las cambiantes ideas de las prácticas de organización, sino de los valores e intereses no reconocidos, inmersos en las prácticas vigentes en la escolarización”. El discurso cotidiano que tiene lugar en la escuela no es un simple discurso que posee un objetivo o propósito individual, según Popkewitz: “El discurso del profesor o las características de organización constituyen prácticas complejas que trascienden los desarrollos de personas y hechos concretos”. Se evidencia, con esta consideración, como el discurso educativo de la política educativa y la curricular, al más alto nivel, condiciona estructuralmente, por el conocimiento oficial (por su intencionalidad de promover cambios estructurales de acuerdo con intereses particulares de clase) a los discursos que se efectúan en el seno del centro escolar. Por consiguiente, influye decididamente en la mutación de la cultura escolar introduciendo prácticas educativas estructuradas de diverso género, de acuerdo con los intereses generales de la política educativa en el ámbito superior de toma de decisiones del sistema educativo.

Esta visión, pone de relieve la inextricable relación entre cultura y poder, aporte fundamental en la tradición marxista, en la cual Gramsci integró los procesos educativos a aspectos centrales como la dimensión cultural de la hegemonía, la dimensión de la articulación orgánica entre los procesos de naturaleza estructural y la dinámica de la producción ideológica en el ámbito superestructural. En esto, creemos que radica, como ya lo hicimos ver (Miranda, 2005), su valioso aporte: demostrar

la vinculación entre las diversas formas en que se manifiesta ideológicamente la cultura como parte esencial de un proceso hegemónico y el papel que adquiere la educación y el sistema escolar en ese proceso<sup>15</sup>. En nuestra opinión, los marxistas estructuralistas, como es el caso de Althusser, han pretendido desarrollar, no sin diversos grados de *reduccionismo*, una cuestión del marxismo que Gramsci ya había ampliado y completado: el grado de autonomía que llega a tener la cultura y las formas de producción ideológica de la base estructural económica, la articulación dialéctico-orgánica entre ambas esferas, y la dimensión hegemónica política e ideológica de esos procesos desde una visión de estructuración diacrónica. Los marxistas estructuralistas al sobredimensionar el momento sincrónico de la estructura, la *fosilizan* despojándola de su carácter genético-dinámico y de su realidad transformacional, de su *tiempo histórico* (como Habermas la ha denominado).

Por otra parte, es preciso poner de relieve también que algunas tradiciones del pensamiento crítico que han puesto énfasis en la necesidad no sólo de abordar el estudio del currículo, considerando sus vinculaciones con los procesos estructurales económicos y sociales, sino comprender que, además, en los centros educativos se producen ideologías. Un ejemplo interesante de ello han sido las investigaciones etnográficas realizadas por Paul Willis en el *Centro para Estudios de la Cultura Contemporánea* (Universidad de Birmingham) que demostraron que más que lugares donde la cultura y las ideologías se imponen a los estudiantes, las escuelas son también los lugares donde se producen. Lo que pone de manifiesto el ostensible cambio de la cultura escolar que ha tenido lugar en el marco del desarrollo del capitalismo. Esta importante consideración pone de relieve un aspecto que debe ser considerado para una práctica contestataria a la política curricular, como conocimiento oficial. Por una parte, el ostensible cambio

15 Gramsci fue más allá al proponer un programa pedagógico alternativo (contra-hegemónico) al oficial, que incluía una nueva formulación curricular para las clases subalternas (Gramsci, 1985; Broccoli, 1979).

de la cultura escolar que ha tenido lugar en el marco del desarrollo del capitalismo; y por otra, el enorme caudal de posibilidades que se abren para la *resistencia cultural* desde la escuela en la producción de prácticas culturales y políticas contestatarias a las políticas educativas neoliberales. Así pues, un análisis crítico de la política curricular como un aspecto esencial del proceso hegemónico educativo en el contexto de la sociedad neoliberal, no puede, ciertamente, dejar al margen la realidad de que la escuela, en efecto, ya no es un ente pasivo de recepción ideológica y de reproducción: existe un grado de autonomía relativa en el conjunto de las acciones educativas que se realizan en los centros educativos. Como lo indicamos, el fenómeno de la producción y reproducción ideológica han experimentado profundos cambios que han redimensionado el papel del sistema educativo como ente productor de ideología. Esta es una razón fundamental para desarrollar y divulgar una visión hermenéutica crítica que, al dar cuenta de los ocultos intereses que desde la política curricular se manejan al servicio de la construcción del sistema hegemónico neoliberal, contribuye en la producción y despliegue de acciones contestatarias frente a esa realidad.

#### REFERENCIAS

- Apple, Michel W. *El conocimiento oficial. La Educación Democrática en una era conservadora*. Barcelona. Paidós. 1996.
- . *Educación y poder*. Barcelona. MEC-Paidós Ibérica. 1997.
- . “Por qué la derecha está ganando: la Educación y las políticas del sentido común”. En: Apple, Michel W. *Teoría crítica y educación*. Madrid. Miño y Dávila. 2000a.
- . “Lo que olvidan los posmodernistas: capital cultural y conocimiento oficial”. En: Apple, Michel W. *Teoría crítica y educación*. Madrid. Miño y Dávila. 2000b.
- Berstein, Basil. “Conocimiento oficial e identidades pedagógicas”. En: Gokeotxea, J. y García Peña, J. *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid. Editorial Popular. 1997.
- Broccoli, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México. Nueva Imagen. 1979.
- Fernández Enguita, Mariano. *Trabajo, escuela e ideología. Marx y la crítica de la educación*. Madrid. Akal. 1985.
- Gil Villa, Fernando. *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca. Amarú Ediciones. 1994.
- Gramsci, Antonio. *La alternativa pedagógica*. Barcelona. Hogar del libro. 1985.
- Habermas, J. *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid. Ediciones Cátedra. 1999.
- . *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid. Taurus. 2001.
- Kosík, Karel. *Dialéctica de lo concreto. (Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo)*. Grijalbo. México. 1965.
- Macciocchi, María Antonieta. *Gramsci y la revolución de occidente*. México. Siglo XXI. 1980.
- Miranda, Guillermo. “Capitalismo global y cambio educativo. Los fundamentos estructurales e ideológicos de la política educativa neoliberal”. En: *Revista Educare*, Universidad Nacional. CIDE. Costa Rica. Nro. VII, 2004, pág. 13.
- . “Gramsci y el proceso hegemónico educativo”. En: *Revista Educare*, Universidad Nacional. CIDE. Costa Rica. Vol. IX. 2005.

- . “Hacia una visión hermenéutico crítica de la política educativa”. En: *Revista de Ciencias Sociales*, Universidad de Costa Rica, nro. 111-112. 2006.
- Offe, Claus. *Contradicciones en el Estado del bienestar*. Madrid. Alianza Editorial. 1990.
- Pérez Gómez, Ángel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata. 1999.
- Popkewits, T. S. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Morata. 1994.
- Postic, Marcel. *La relación educativa*. Madrid. Nancea. 1982.
- Riutort Serra, Bernat. *Razón política, globalización y modernidad compleja*. España. El viejo topo. 2001.