

BIDIMENSIÓN DEL PODER E IDEOLOGÍA EN LA PERSPECTIVA TEÓRICA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

MARIA CRISTINA FOSSATI *
CARLOS A. OYOLA **



Retrato
Ortiz Echague Antonio

Resumen

El artículo aborda la cuestión del poder e ideología y sus implicancias para desarrollar un discurso que articule, producción de significados con subjetividad, identidad y diferencia, en relación con la educación. La temática se plantea desde el enfoque teórico de la pedagogía crítica, de modo específico su concepción bidimensional del poder, y las relaciones que ella guarda con los procesos ideológicos de construcción de la subjetividad y las posibilidades de resistencia y contrahegemonía en la educación.

Palabras clave: poder – biopoder – bidimensionalidad del poder – ideología – cuerpo/sujeto.

The double dimension of power and ideology in the theoretical perspective of the Critical Pedagogy Abstract

This article deals with the power and ideology question as well as their implications to develop a discourse which articulates, production of meanings with subjectivity, identity and difference, in relation to education. The subject matter is approached from the theoretical framework of critical pedagogy, specifically its two-dimensional conception of power, and the relations it keeps with the ideological processes of construction of subjectivity and the possibilities of resistance and counter-hegemony in education.

Key words: power – bio-power – two dimensionality of power – ideology body/subject

Introducción

Si bien han predominado contemporáneamente en los enfoques sociopolíticos, filosóficos y pedagógicos, concepciones de carácter relacional acerca del poder, pueden distinguirse dentro de las mismas aquellas orientaciones que comprenden el poder de manera *unidimensional*, frente a posiciones en las que el poder sólo puede ser objeto de caracterización *bidimensional*.

En las perspectivas unidimensionales el acento está puesto en los efectos de dominación resultante de relaciones de poder, en las que uno de sus polos o dimensiones es determinante como factor de sujeción. De manera general, tales enfoques corresponden a tradiciones teóricas generadas en la modernidad o que en algún modo son herederas - directas o implícitas- de dicha tradición. Constituye también una nota relevante en las concepciones unidimensionales del poder su raigambre estructuralista, y por ende su sesgo predominantemente reproductivista.

* Licenciada en Investigación Educativa con Orientación en Sociología de la Educación. Profesora de Filosofía. Docente e investigadora en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue. Alvear 337. 8500 VIEDMA. Río Negro TEL/FAX: 02920 - 431247 fossati@arnet.com.ar

** Profesor Regular Titular de Pedagogía y Profesor regular Asociación de Metodología de la investigación - Universidad Nacional del Comahue. Investigador Categoría I. Alvear 337. 8500 VIEDMA. Río Negro TEL/FAX: 02920 - 431247 oyolac@arnet.com.ar

Las posiciones bidimensionales acerca del poder asumen un enfoque distinto, poniendo el acento en el poder como cuestión relacional activa en los distintos polos o dimensiones de las relaciones de fuerza y oposición que se juegan en los procesos sociales, entre ellos -en el caso de las cuestiones de interés investigativo por parte de la teoría pedagógica crítica-, los dados en el espacio pedagógico, en las prácticas escolares, en la constitución de la subjetividad de los agentes educativos, en la construcción y organización de saberes y códigos para su enseñanza y aprendizaje, en los mecanismos de amoldamiento a los mismos por partes de los sujetos de la educación -alumnos, docentes-, como en las posibilidades y mediaciones para la generación de acciones de resistencia y contrahegemonía en el espacio escolar. Los enfoques bidimensionales acerca del poder, si bien consideran en el análisis de las prácticas sociales la relevancia de los condicionantes estructurales, incorporan también como importante factor inherente a su dinámica, la cuestión de la contingencia e intervención de los agentes sociales. Se abre así el análisis empírico y la formulación teórica del poder a las potencialidades de los sujetos para intervenir, resistir, y producir acciones y discursos contrahegemónicos.

En paralelo a lo indicado respecto a las dos orientaciones sobre el poder, señaladas, la cuestión de la ideología aparece conceptualmente asociada a ambas, aunque diferentemente abordada en una y en otra. Esto es, en la construcción de la subjetividad y en las prácticas de los agentes sociales, la ideología dominante -concepción unidimensional del poder- asume el peso, en última instancia siempre arrollador de la ineluctable reproducción. En tanto que desde conceptualizaciones acerca de la subjetividad asociadas a la concepción bidimensional del poder, se marca el espacio efectivo y posible en las instituciones y sujetos para la producción de significados y prácticas de oposición y emancipación.

Desarrollar la cuestión antes sucintamente planteada desde la perspectiva teórica de la pedagogía crítica¹, de modo específico su concepción bidimensional² del poder y las relaciones que ella guarda con los procesos ideológicos de construcción de la subjetividad y posibilidades de resistencia y contrahegemonía en la educación, es el objetivo del presente artículo.

La cuestión del poder

La comprensión del poder como enfoque bidimensional sustentada por la teoría pedagógica crítica (McLaren, P. y Giroux, H., 1997; Giroux, H., 1992; McLaren, P., 1997, 1994) consiste en una profundización de los planteos teóricos de Michel Foucault (2001, 1988, 1980)³, y en la aplicación de tales desarrollos al análisis del ámbito escolar y de las instituciones educativas.⁴

Foucault concibe el poder como la operación de las tecnologías políticas que atraviesa el cuerpo social y produce relaciones sociales de asi-

metría y desigualdad. Desde tal conceptualización el poder no es un bien, un premio, una cosa que se posee, es decir no tiene carácter sustancial. Por el contrario es una relación de fuerzas que se ejerce entre polos o dimensiones antagónicas, en un tiempo dado y en un espacio determinado (Dreifus, H. y Rabinow, P., 2001).

Entendido el poder en tanto relaciones de fuerza, los efectos de dominación son atribuidos a un conjunto de procedimientos, funcionamientos, maniobras, tácticas, técnicas, en fin, una red de relaciones siempre tensas, siempre en actividad en un espacio social de agonismo continuo (Foucault, M., 1988). Estas relaciones son constituyentes de la subjetividad, llevando a que las acciones de los sujetos -sean ellas discursivas o materiales- actúen sobre los acciones de otros sujetos.

Tales relaciones se concretan a partir de un conjunto de prácticas culturales, condensándose éstas conceptualmente en lo que Foucault designa como dispositivo:

El dispositivo articula elementos heterogéneos tanto de índole discursiva como no discursiva, comprende instituciones, normas, leyes de funcionamiento de las instituciones, medidas de índole administrativas, enunciados científicos, éticos, religiosos, creación y reglamentación del espacio, organización del tiempo, y cualquier otra práctica que contribuya a la organización de los sujetos y a su transformación en un tipo determinado de sujetos (Fossati, M. C., 2003:30-31)⁵.

Las prácticas de poder concretadas a partir de sus dispositivos, degradan las relaciones sociales simétricas e igualitarias planteadas por el pensamiento filosófico y la teoría política, cuya manifestación es la presencia de la ley. Por ello el poder, tal como lo plantea Foucault, es una representación más compleja que la comprensión del poder como ley, sosteniendo que el mismo opera más bien bajo la protección de la ley. La consideración del poder como imposición de la ley es denominada por este autor perspectiva jurídico-discursiva.

El poder en la perspectiva jurídico-discursiva

Para poder comprender la perspectiva del poder como matriz de relaciones de fuerza que producen la desigualdad social (Foucault, M., 1980, 1988, 2001), resulta necesario explicar -aunque sea brevemente- la perspectiva *jurídico-discursiva* del poder; más aún, si se considera que es la orientación que corrientemente guía el análisis acerca del poder, siendo también la más conocida y aceptada. En la perspectiva jurídico-discursiva, *el poder y la verdad son completamente externos el uno al otro*, enfatizándose su carácter negativo: el poder produce límite y carencia, el poder es dominación, su acción es prohibir, su mandato es la obediencia, el poder es represión, es la imposición de la ley; opera "según los engranajes simples e indefinidamente reproducidos de la ley, la prohibición y

la censura” (Foucault, M., 1980:103). Por ello también Foucault denomina *hipótesis represiva* a esta comprensión del poder. Este enfoque del poder como represión ha planteado de manera clara desde su formulación, la ligazón existente entre el poder y las demandas que para funcionar y reproducirse plantea el orden capitalista: utilizar todas las energías para la producción. O sea que en su análisis, esta comprensión del poder ató desde sus inicios el poder a la represión de la sexualidad y a una ética del trabajo. Pero según Foucault esto no alcanza; considera que la cuestión del poder es más compleja debiendo intervenir e interactuar en su análisis más dimensiones de la cultura y la sociedad. Por ello argumenta en contra de esta comprensión del poder, proponiendo en su lugar una versión más altamente compleja del poder, a partir de la utilización de una forma nueva y modificada de razón⁶. Su argumento central en contra de la comprensión del poder desde la hipótesis represiva consiste en mostrar, en traer a la luz la creencia sobre la que se sustenta y “según la cual la verdad se opone intrínsecamente al poder y desempeña por lo tanto, un papel liberador” (Foucault, 2001:150). Desde tal enfoque el poder le teme a la verdad y trabaja para suprimirla: “... hace esto suprimiendo deseos, promoviendo falsas conciencias, alentando la ignorancia ...” (Foucault, 2001:158)⁷.

Por dos motivos -según Foucault- esta perspectiva ha sido tan ampliamente aceptada y cuesta repensarla. Uno de ellos es lo que denomina “el beneficio del locutor” (Foucault, M., 1980), que permite que el intelectual, el científico, el orador en general, plantee su discurso, su trabajo, como ubicado afuera del poder y dentro de la verdad. El discurso cumple así el requisito de la epistemología positivista al presentarse con neutralidad valorativa -teniendo por ello la autoridad de lo científico-, y estar supuestamente guiado por un único interés: la verdad científica. Lo contrario es asumir la imbricación, la interacción compleja entre verdad y poder; asumir el discurso como una construcción contingente e histórica y responsablemente dejar en claro desde qué dimensión del poder se está pensando, desde qué interés de conocimiento se plantea el discurso⁸. El segundo motivo de la amplia aceptación de la perspectiva jurídico-discursiva tiene que ver con una importante característica del poder moderno consistente en *enmascararse a sí mismo*, lo cual lo hace más efectivo y más tolerable. El enmascaramiento del poder consiste en producir un discurso aparentemente opuesto al poder -legitimado como científico-, pero que en realidad forma parte de un desarrollo mayor del mismo poder: “El éxito del poder [moderno] está en proporción directa con lo que logra esconder de sus mecanismos” (Foucault, 1980:105).

Es decir que las relaciones entre verdad y poder tienen buenas razones para ser equívocamente planteadas como opuestas.

El poder en la perspectiva del bio-poder

Para contrarrestar esta comprensión jurídico-discursiva del poder, Foucault propone y desa-

rolla una explicación alternativa, una nueva forma de mostrar la interacción entre poder, verdad y los cuerpos de los sujetos, a la cual denomina bio-poder (o también poder bio-técnico). Esta nueva forma de poder, o bio-poder, emergió a partir del siglo XVII como una tecnología política coherente. En sus inicios, surge en conexión y a los efectos de procurar el afianzamiento y fortalecimiento de los estados incipientes en Europa. En este contexto se convierte en una cuestión central de los estados, la preocupación por el fomento de la natalidad, el crecimiento y cuidado de la población. Dice Foucault (1980:173):

Habría que hablar de bio-política para designar lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte el poder-saber en un agente de transformación de la vida humana. [...] El hombre moderno es un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente.

Esta nueva forma de estructura política es una compleja combinación de técnicas de individuación y procedimientos de totalización, con el objetivo explícito de procurar diversas formas de bienestar -riqueza suficiente, buen nivel de vida, salud- para lo cual

se centró sobre el desarrollo del conocimiento de los hombres acerca de dos funciones: una globalizadora y cuantitativa que atiende a la población; la otra analítica, que concierne al individuo (Dreifus, H. y Rabinow, P., 2001: 248).

Tanto en el polo que atiende a la población como en el polo que corresponde al individuo, la atención del bio-poder está centrada en los cuerpos como un lugar donde se relacionan las prácticas sociales más inmediatas con la organización del poder en gran escala. El cuerpo pasa así a estar inmerso en un campo político. Desde el mismo se produce un sistema complejo de saber/poder que procura la docilidad y productividad de los cuerpos. Este saber del cuerpo con fines políticos -planteo distinto de los realizados por variadas disciplinas acerca del cuerpo-⁹, constituye lo que se denomina tecnopolítica del cuerpo.¹⁰

Cuando Foucault (2001) se pregunta por la especificidad de esta nueva forma de poder, la define como un modo de acción que no actúa de manera directa sobre los sujetos -como lo hacen las relaciones de dominación o explotación. “En cambio, actúa sobre sus acciones: una acción sobre una acción, sobre acciones existentes u otras que pueden suscitarse en el presente y en el futuro” (Dreifus, H. y Rabinow, P., 2001:252).

Su ejercicio procura guiar, gobernar las posibles conductas de los otros con el objetivo de obtener los resultados esperados. Por ello su accionar no se ubica en la categoría de un accionar bélico o legal; se ubica sí en un accionar de gobierno que para ser tal requiere de la libertad de los que

conduce, es decir, cuenta con sujetos que se sienten libres y como tales pueden plantearse supuestamente diversas posibilidades de acción o de conductas.¹¹

Así, necesitando el poder que los sujetos se sientan libres, construye una relación altamente compleja con la libertad de las personas por cuanto actúa enmascarando sus estrategias de sujeción o normalización. Por esto, en sentido estricto el poder como bio-poder se ubica en la categoría de relación social de sujeción. El aspecto básico de tal relación de poder -sujeción- no tiene que ver con que la acción de poder produzca violencia o consenso sobre quién se realiza, sino que se trata de una matriz de acciones -incitar, persuadir, inducir, seducir, fundamentar-, dispuesta para orientar la producción de posibles acciones en los otros. La presencia de la libertad de los sujetos como precondition del poder, provee el sustento teórico para pensar bidimensionalmente el poder.

Las dimensiones interactuantes en las relaciones de poder

Dos dimensiones operan e interactúan en la red o matriz general de relaciones de fuerzas, con la especificidad de que ambas dimensiones poseen capacidad de acción, esto es, poseen capacidad de producir iniciativas o de formular respuestas en términos de hegemonía, resistencia, o contrahegemonía. Desde tal conceptualización, resulta indispensable para caracterizar y definir a una relación social como relación social de poder, que ella se dé sobre la base de dos partes o dimensiones interactuantes: una que ejerce la acción de poder y otra sobre la que se ejerce la acción de poder, la cual no obstante no queda totalmente subsumida o tomada por la relación de fuerza, sino que por el contrario, puede y está en condiciones de generar posibles acciones de respuesta oposicional. O sea:

[...] ese "otro" (sobre quién se ejerce una acción de poder) debe ser enteramente reconocido y mantenido hasta el fin como una persona que actúa; y que, ante una relación de poder, se abra todo un campo de respuestas, reacciones, resultados y posibles invenciones (Foucault, M., 2001:253).

Tanta es la importancia que dicho autor asigna a la presencia activa del polo del afectado o sea de aquel sobre el que se ejerce la acción de afectación, que cuando se pregunta cómo analizar el poder propone -en vez de acudir a un análisis de su racionalidad interna- indagarlo a través del antagonismo de respuestas y estrategias que genera, es decir llegar al poder desde las conductas de oposición y resistencia (Foucault, 2001).

Tal concepción bidimensional del poder es asumida por la teoría pedagógica crítica (H. Giroux, P. McLaren), por una parte, por las potencialidades que la misma tiene para dar cuenta de las posibilidades de acción de los agentes sociales en la trama de las prácticas institucionales; por la otra, por el reconocimiento que tal enfoque del poder da a la intervención humana en el plano de las acciones resistenciales y contrahegemónicas a nivel de las prácticas educativas, en el espacio pedagógico, en las instituciones escolares, en la dinámica de la acción de los agentes educativos. Asimismo, la pedagogía crítica profundiza teórica-

mente esta comprensión del poder, utilizando y combinando selectivamente aportes conceptuales de los enfoques estructuralista y culturalista.¹²

De los supuestos estructuralistas toma relevancia fundamentalmente por su incidencia en la constitución de la subjetividad, la cuestión del peso de las estructuras sociales y de las prácticas materiales de la sociedad (Giroux, H., 1992). Lo que da cuenta de que el sujeto no es autoconstituido ni constituido por alguna forma de esencialismo o universalismo, sino que la subjetividad está siendo continuamente producida por la fuerza de las estructuras y los significados dominantes de la cultura y la sociedad. Sin embargo rechaza que estas fuerzas subsuman a todo el sujeto, anulando de manera total la conciencia, la experiencia y la intervención humana como instancias aportantes a la conformación de la subjetividad y de la historia. En esta perspectiva los sujetos no quedan *atados* a la estructura, por no ser *totalizados* por ella en sus representaciones y en sus cuerpos.

De los supuestos culturalistas la pedagogía crítica retoma la importante idea acerca de que los procesos de dominación no consisten en una imposición de poder unidimensional por parte del polo dominante; así, las fuerzas de dominación no anulan la participación humana en términos de resistencia. Esto, porque al estar el sujeto en permanente constitución en el ámbito sociocultural, él no puede ser reducido al sólo dictado del modo de producción de la vida material, o a la lógica de la dominación de un campo social, o al de las instituciones encargadas de la reproducción social -familia, escuela, etc.- (Giroux, H., 1992). De tal modo que el poder se constituye como un ejercicio de relaciones de fuerzas que suceden en un contexto de lucha, nunca atado a una lógica de resultados predeterminados, "un elemento continuo y cambiante de contestación basado en tensiones y conflictos históricamente específicos" (Giroux, 1992:165).¹³ En otras palabras, diríamos que desde la teoría pedagógica crítica se recupera al sujeto, y junto a él, la posibilidad de la reflexión crítica -individual o colectiva- sobre la constitución de la propia subjetividad y sus posibilidades de transformación; al mismo tiempo que tal recuperación señala que se trata de un sujeto situado en, y condicionado por, las condiciones sociales, culturales, y materiales. La comprensión bidimensional del poder permite así, abrir el análisis a la especificidad de las acciones resistenciales y contrahegemónicas en tanto respuesta del polo del afectado o dominado por las condiciones materiales y de significación impuestas desde la dominación.¹⁴

El análisis de la resistencia consiste desde esta perspectiva teórica, en pensar las conductas de oposición en educación de una manera nueva:

La resistencia en este caso redefine las causas y el significado de las conductas de oposición al argumentar que tiene poco que ver con la lógica de la desviación, con la patología individual y la incapacidad aprendida (y, por supuesto, las explicaciones genéticas). Tiene mucho que ver, aunque no exhaustivamente, con la lógica de la moral y de la indignación política. (Giroux, 1992:144).

La resistencia puede ser pensada desde el ámbito de la conciencia del sentido común, en su manifestación en forma de pensamientos o conductas y también, puede ser pensada desde el ámbito de la conciencia crítica. Desde el ámbito de la conciencia del sentido común, la resistencia puede manifestarse como un tipo de negación o de oposición al discurso y formas materiales impuestas. Este tipo de negación puede no llegar al nivel del acto lingüístico y manifestarse como acto no lingüístico, como construcción material en el propio terreno de la carne del cuerpo/sujeto o puede manifestarse en actos lingüísticos de oposición, a través de un discurso desorganizado, apolítico, ateórico:

En algunos casos, la resistencia puede constituir una negativa no reflexiva y derrotista a someterse a diferentes formas de dominación; más aún, la resistencia puede ser considerada ocasionalmente una forma de rechazo cínica, arrogante e ingenua de las formas opresoras de regulación moral y política. (McLaren, 1998:17-18).

La resistencia como manifestación de la conciencia crítica tiene en cambio un nivel de reflexividad y de criticidad, que permite la construcción de un discurso posibilitante de acciones de índole emancipatorias, y por lo mismo, de transformación de lo que se impone. A la resistencia como manifestación de la conciencia crítica, la teoría pedagógica crítica en desarrollos últimos la llama contrahegemonía, para distinguirla de la resistencia acrítica o conducta de oposición guiada por la conciencia del sentido común. El concepto de contrahegemonía remite a un discurso y a una acción -realizados desde la conciencia crítica- que desarme o contraríe efectivamente el discurso y la acción hegemónica.

Hegemónico es tomado aquí en el sentido gramsciano del término, como *dirección* que se impone, y cuyo "... influjo depende no solo del hecho de que exprese los intereses de una clase dominante sino también de que sea aceptado como 'realidad normal' o 'sentido común' por quienes en la práctica se subordinan a ella" (Williams, R, 2003:160). Acciones contrahegemónicas son aquellas que efectivamente cambian las relaciones de fuerzas y por ello imprimen modificaciones en discursos y acciones presentadas como únicas válidas -dirección-. Al respecto aclara McLaren:

El concepto de contrahegemonía, [...] implica una comprensión más política, teórica y crítica de la naturaleza de la dominación y del tipo de oposición activa que esa dominación debería engendrar. Y, lo que es más importante, el concepto de contrahegemonía no sólo expresa la lógica de la crítica sino la creación de nuevas relaciones sociales y espacios públicos que definen contra-instituciones, relaciones vividas e ideologías que encarnan formas alternativas de experiencia y de lucha. (McLaren, 1998:18).

La cuestión de la ideología Ideología - su significado

La teoría pedagógica crítica propone una reestructuración de la noción de ideología con el objeto de poder desarrollar un tratamiento teórico que supere el dualismo tradicionalmente instaurado, primero entre las

teorías sociales conservadoras -T. Parsons, R. Merton, E. Durkheim- y el marxismo ortodoxo, luego reciclado y vigente en las producciones teóricas de los marxistas revisionistas¹⁵. Este dualismo consiste en separar intervención humana de estructura social; en el análisis de la ideología ello se manifiesta a través de enfoques teóricos antagónicos que: o suprimen el significado producido por el sujeto y por ende la importancia de la subjetividad y la intervención humana, o al contrario, ignoran los determinantes estructurales que sitúan al sujeto en el mundo social.

A partir de fines de la década del cincuenta en adelante un planteo teórico crítico al interior del mismo pensamiento marxista, saca el significado de ideología de la noción de falsa conciencia, dando lugar a enfoques y estudios sobre la ideología que pueden agruparse en dos perspectivas teóricas: un enfoque estructuralista que pone el acento en el estudio de cómo la ideología opera al interior de prácticas materiales de la sociedad, constituyendo y reproduciendo la subjetividad; y un enfoque culturalista que estudia la ideología poniendo su atención en la vida diaria de los sujetos, su experiencia vivida e invención dentro de condiciones específicas de clase. Estas dos perspectivas teóricas, no superan sino que reciclan y complejizan el dualismo ya planteado entre estructura social e intervención humana, y lo unen a otro antagonismo presente en el análisis de la ideología: el antagonismo entre fuerzas materiales de la cultura y producción del significado. Es evidente que un enfoque estructuralista, va a ubicar la ideología dentro de la materialidad de la cultura -en sus aparatos materiales y en sus prácticas materiales concretas-, y que un enfoque que ponga el acento en la intervención y participación humana, va a ubicar la ideología dentro de la esfera del significado. Por ello, si se rastrea la historia del término ideología pueden observarse distintas caracterizaciones o significaciones del mismo, según cómo se resuelva teóricamente la tensión entre los antagonismos: estructura versus intervención humana; fuerzas materiales versus modos de significado.

La reestructuración de la noción de ideología incorporada por la pedagogía crítica, parte de la consideración de que estas perspectivas teóricas no deben plantearse como necesariamente antagónicas, sino que por el contrario, es posible desarrollar un tratamiento de la ideología que tome selectivamente aquellos aportes valiosos de una y otra postura, de manera que pueda fundamentarse teóricamente que participación humana y estructura interactúan y se presuponen mutuamente. Esto permite por una parte, que no se suprima en el análisis crítico de la educación el significado de las cuestiones inherentes a la subjetividad, la participación e intervención humana, y por el otro, que en tal análisis no se desconozcan tampoco los determinantes estructurales que actúan a partir de las prácticas materiales de la sociedad -ubicadas fuera de la experiencia inmediata de los sujetos-. También permite que se puedan analizar las relaciones de poder dentro de las escuelas con una visión bidimensional; esto por cuanto la ideología puede adoptar distintos significados y valora-

ciones, según se conecte con un enfoque unidimensional o bidimensional del poder. Así por ejemplo desde las orientaciones marxistas más ortodoxas se ha tomado fundamentalmente en consideración a la ideología desde la dimensión de las relaciones de dominación -perspectiva unidimensional del poder-, lo cual obtura el análisis del poder desde las relaciones de resistencia y contrahegemonía (Giroux, 1992).

Una primera opción teórica de la pedagogía crítica en su intento de reestructurar la noción de ideología, es desconstruir el significado de ideología como sinónimo del mundo material¹⁶ y rescatar la importancia de la distinción entre materialidad de la cultura e ideología, como también la compleja relación existente entre ambos términos. Se ubica así la especificidad de la ideología dentro de la *categoría de significado*, es decir que su carácter es mental, pero sosteniéndose que éste se constituye en una compleja *figuración* cambiante e interactuante¹⁷ entre: representaciones producidas e inscriptas en la conciencia, en los discursos, en la experiencia vivida y en las conductas; pero también en las prácticas materiales y en los aparatos y organizaciones materiales de la cultura. En este sentido señala Giroux (1992:184):

[...] la ideología está localizada en la categoría de significado y tiene una cualidad activa para éste [...] es un proceso activo que comprende la producción, consumo, y representación de significados y conductas, no puede ser reducido a una conciencia, a un sistema de prácticas, a un modo de inteligibilidad o a una forma de mistificación. Su carácter es dialéctico y su fortaleza teórica es el resultado de la forma en que rehuye el reduccionismo....

Ideología - sus localizaciones

En cuanto a su localización en relación con la subjetividad, en la perspectiva de la pedagogía crítica la ideología se localizaría tanto en la esfera del inconsciente, como en la esfera de la conciencia de los sujetos. Respecto a su ubicación dentro de la conciencia, ello comprende una doble manifestación de la ideología: como conciencia del sentido común y como conciencia crítica. Esta caracterización de la ideología se articula con una comprensión -de base gramsciana- del comportamiento humano, al que considera constituido

por un complejo nexo de necesidades estructuradas, sentido común y conciencia crítica, [...] la ideología está localizada en todos estos aspectos de la conducta y pensamiento humanos para producir múltiples subjetividades y percepciones del mundo y de la vida diaria (Giroux, 1992:187).

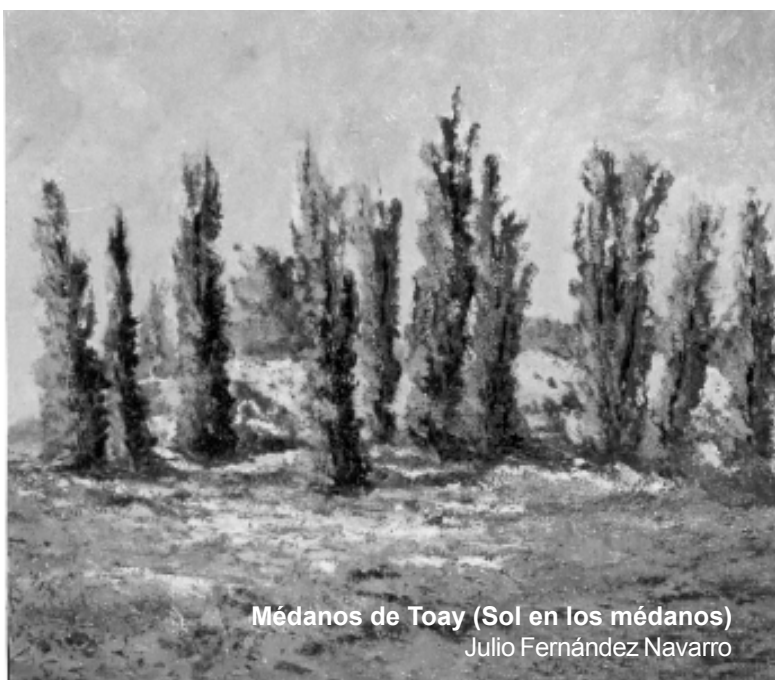
Ideología e inconsciente

Según lo indicado anteriormente una de las localizaciones de la ideología lo es en la esfera del inconsciente.

Tal localización ha sido uno de los aportes significativos¹⁸ que se han realizado en el desarrollo explicativo de la ideología, por cuanto permite dar cuenta cómo la producción de significados incide no sólo en el nivel del conocimiento y conciencia de los sujetos sino que además penetra su estructura de necesidades y deseos. El análisis de este modo de significación según se realice desde un enfoque del poder de índole bidimensional o unidimensional, dará lugar a una consideración que deje más abierta o clausurada la posibilidad de la intervención y acción liberadora de los agentes sociales.¹⁹

A una teoría crítica de la ideología le interesa cómo los significados culturales -histórica y políticamente producidos- se arraigan en la profundidad de los sujetos, generando patrones de conducta, hábitos, formas de comprensión naturalizadas²⁰, que hacen que los sujetos acepten -naturalmente- su propia opresión²¹; pero también le interesa cómo y con qué resultado el plantear una reflexión crítica sobre este fenómeno, devolviéndole su carácter histórico y político, puede generar una acción y pensamiento liberador.

Desde este enfoque es clave la idea acerca de que las estructuras de necesidades históricamente condicionadas y creadas, pueden ser también históricamente cambiadas; esto, por cuanto ellas no constituyen un bloque monolítico o clausurado, sino que se trata de una construcción contradictoria que genera tensiones entre necesidades represivas y necesidades emancipatorias. Las necesidades de los sujetos no pueden plantearse como totalmente subsumidas por los mecanismos de dominación sino como una construcción contradictoria, donde también están presentes "las necesidades basadas en las relaciones sociales significativas, en la comunidad, en la libertad, en el trabajo creativo y en la sensibilidad estética am-



Médanos de Toay (Sol en los médanos)
Julio Fernández Navarro

pliamente desarrollada” (Giroux, 1992:189).

Ideología y conciencia del sentido común

Si bien la ubicación de la ideología en la esfera del inconsciente y en la estructura de necesidades del sujeto es un aporte de suma valía, esto no implica que se retiren los beneficios de la conciencia en relación con el accionar humano, como tampoco que se anule la indagación acerca de su caracterización y complejidad. En este sentido, desconstruida la noción moderna de conciencia que fuera planteada en términos esencialistas, universales y ahistóricos, queda su presencia como construcción histórica compleja, fruto de la interacción entre múltiples manifestaciones de significados y materialidad de la cultura.

El carácter histórico y situado de la conciencia es ya planteado por Marx (1980), al sostener que no puede separarse el pensamiento -la conciencia- de las personas, de sus formas de vida, y éstas, del modo histórico y social del cual surgen y en las que están insertas. En esta línea la teoría pedagógica crítica toma fundamentalmente los aportes de Gramsci para pensar la ideología y sus efectos dentro de la esfera del sentido común (Tamarit, J., 2004), al que dicho autor destaca como “todo contradictorio”: “El sentido común es ‘la concepción más difundida de la vida y de la moral’, que no constituye una entidad rígida - inmóvil ‘sino que se transforma continuamente enriqueciéndose con nociones científicas y con opiniones filosóficas incorporadas a la costumbre’...” (Gramsci, en cita de Tamarit, 1992:69).²²

La conciencia contradictoria es definida como un ámbito contradictorio y complejo de pensamientos y conductas en la cual se encuentran en permanente tensión elementos de acomodación y elementos de resistencia. Estos elementos contradictorios lo son en relación con los significados y relaciones de fuerzas que se instauran políticamente, cuestión que interesa especialmente a la pedagogía crítica por su potencial contribución a la construcción de un interés emancipador. O sea,

El sentido común es [...] un todo contradictorio, pero en la medida en que Gramsci, construye el concepto para dar cuenta del cambio histórico, las contradicciones a las que remite son aquellas que resultan políticamente significativas, aquellas que impulsan o paralizan las acciones colectivas o de grupos sociales involucrados en relaciones de poder, relaciones de dominación que habrán de mantenerse o modificarse en función de tales acciones. (Tamarit, 1992:69).

Este agonismo permanente entre elementos que tienden a mantener y reproducir la dirección del accionar hegemónico del poder y elementos que tienden a la modificación del mismo, constituye a la conciencia de sentido común como un todo contradictorio y en permanente transformación, que si bien tiene su racionalidad, funciona acriticamente:

Lo que comparten estos dos momentos contra-

ditorios, es que como condiciones para el conocimiento y para la conducta, funcionan sin el beneficio de la investigación crítica. (Giroux, 1992:193).

La pedagogía crítica considera que los sujetos se encuentran en “condición de encarnamiento”, cuando se identifican acriticamente con el significado hegemónico. Tal condición genera en la conciencia de sentido común una opacidad respecto a la propia constitución subjetiva. Se trata de una conciencia semitransparente que no es totalmente subsumida por la dominación, ni es totalmente transparente con relación a los mecanismos de dominación y a la percepción de necesidades y deseos más genuinos en orden a la posición que se ocupa dentro del campo social. Esta conciencia semi-opaca permite el protagonismo del sujeto en el cambio social; posibilita también fundamentar la cuestión del cambio social dentro de la teoría social (Puiggrós, 1994).

Los elementos contradictorios de la conciencia de sentido común son -desde la perspectiva de la pedagogía crítica- fuertemente valorados por su potencial emancipador, y en tal sentido, son leídos como la posibilidad de concreción de las acciones resistenciales, en las que pasa a ocupar un lugar relevante el cuerpo entendido como cuerpo/sujeto²³; categoría que da cuenta del terreno de la carne como lugar de inscripción de la dominación, pero también como el lugar de la manifestación del malestar y de la resistencia.

En tal sentido no hay forma de eludir la opresión cuando se piensa al sujeto como sujeto encarnado, por cuanto la opresión es algo que se siente, se experimenta en el cuerpo. Los cuerpos traen a la luz la configuración de la identidad y sus multipolares deseos y necesidades. Configuración siempre compleja, contradictoria, diferenciada, entretejida históricamente con múltiples prácticas y discursos sociales. El cuerpo se construye a partir de los significados que encarnan en él; en consecuencia, las relaciones sociales de poder -tanto en sus manifestaciones de dominación, como de explotación y sujetación- crean diferentes materialidades para los sujetos corpóreos. La teoría pedagógica crítica

...en contraposición con una interpretación lúdica del cuerpo (es decir, considerar al cuerpo como una serie de relaciones semióticas) [...] está interesada en el cuerpo no sólo para reformar nuestras ideas sobre él, sino para reformar el cuerpo mismo como espacio político del poder de actuación (McLaren, 1998:116).

El malestar expresado desde el cuerpo, desde la carne, es un lugar de resistencia, una forma positiva de decir no -sin mediación de un acto lingüístico- a lo que se impone hegemónicamente. Por ello los cuerpos también, dan base firme a la tarea de crear nuevos discursos y prácticas que los liberen del lugar de la resistencia y que encaucen conductas de oposición hacia la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Es la reflexión crítica la que permitirá el desplazamiento de la respuesta activa resistencial desde el cuerpo a la respuesta también corporal pero comprensiva y discursiva. McLaren (1998: 63-64) dice:

Sólo cuando podemos nombrar nuestra experiencia -dar voz a nuestro propio mundo y afirmarnos como agentes sociales activos con voluntad y propósito- estamos en condiciones de empezar a transformar el significado de esa experiencia por medio del examen crítico de los supuestos sobre los cuales se construyen esas experiencias". De manera coincidente ya Gramsci había expresado: "El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un 'conócete a ti mismo' como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas, recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso iniciar ese inventario. (Cita en Tamarit, 1992:59).

Ideología y conciencia crítica

Este inventario a realizar del que habla Gramsci en la cita precedente, es su manera de decir que la subjetividad se constituye en el encarnamiento de la ideología hegemónica, pero que también se constituye a través de la actividad de la conciencia crítica. McLaren (1997:97) retoma esta idea y dice:

No comparto que el yo se constituya sólo a través de creencias de base -tanto conscientes como inconscientes- generadas mediante el encarnamiento. Esto explica el por qué se debe hacer la importante distinción de que los seres humanos -cuerpos/sujetos- son autoconscientes y no autoconstituidos. Es decir, mientras los individuos se constituyen mediante creencias de base [...] sus subjetividades también son formadas por sus autoconciencia.

La consideración y desarrollo teórico acerca de que la ideología tiene un lugar en el ámbito del pensamiento crítico es quizás el aspecto que más da cuenta de la actualización de la teoría pedagógica crítica, en relación con el tiempo histórico que hoy transitamos. Decimos esto, por cuanto esta comprensión de la ideología como localizada en la esfera de la conciencia crítica, conlleva una producción epistemológica posterior al giro lingüístico, y por ende una desconstrucción de los supuestos acerca de la verdad, del sujeto, de la conciencia ahistórica y universal como sustento del conocimiento científico, como así también -cuestión de suma importancia epistemológica-, una superación de la distinción entre ciencia e ideología. Esta superación está basada en la perspectiva teórica que considera que *lenguaje y experiencia no son idénticos*: "La totalidad del lenguaje en realidad estructura el horizonte de nuestra experiencia y la dirección de nuestro deseo. No hay pasaje del lenguaje a la realidad, ni correspondencia directa, ni salida de la ideología" (McLaren 1998: 94). O como lo expresa Giroux (1992:197), "[...] la ideología en este sentido sugiere que todos los aspectos de la vida diaria, que tienen un valor semiótico, están abiertos a la reflexión y a la crítica, así como ésta señala la necesidad de una atención crítica a todos los aspectos de la autoexpresión".

Desarrollar la conciencia crítica, desde esta perspectiva no persigue construir discursos que describan la realidad de una manera más objetiva, sino "crear un mundo más poderoso éticamente que induzca una mayor

conciencia de la manera en que puede movilizarse el poder para lograr la liberación humana" (McLaren, 1998:56).

Conclusión

La teoría pedagógica crítica pone el acento en la importancia de pensar la relación históricamente construida entre ideología -producción de significados- y poder, considerando imprescindible desarrollar un nuevo discurso teórico que articule subjetividad, identidad y diferencia con la historia y el poder, en relación con la educación. Esto es, crear un lenguaje que permita pensar las escuelas como sitios activos en la constitución, reproducción y reconstitución de las subjetividades.

Se propone así, superar el obstáculo de pensar las escuelas desde un lenguaje de la crítica que liga las escuelas a las ideologías y prácticas de dominación -visión unidimensional del poder-, aceptándose no obstante que este enfoque constituyó un avance relevante de los teóricos educacionales críticos, en relación con las posiciones tradicionalistas que produjeron la proeza de despolitizar el lenguaje educativo, mientras al mismo tiempo se reproducía la autoridad de la cultura y el poder de los grupos dominantes (McLaren, 1998). De este modo en su lugar, la teoría pedagógica crítica plantea la necesidad de crear un lenguaje, un discurso contrahegemónico que teorice de una manera nueva la institución educativa -organización escolar, currículum, relaciones sociales en el aula, espacio y tiempo educacional-, la constitución de las subjetividades, la organización y normalización de los cuerpos. Considera que el desafío es pensar y construir "[...] un lenguaje que, tal como lo han señalado Laclau y Mouffe (1985), permita la 'constitución de un imaginario radical' [que la pedagogía crítica lo piensa como un] discurso que ofrece nuevas posibilidades para las relaciones sociales democráticas" (McLaren, 1998:14).

Notas:

¹ La pedagogía crítica remite a un enfoque y concepción cuyas fuentes conceptuales y metodológicas para el análisis de la educación, son las orientaciones teóricas de la Escuela de Frankfurt, los desarrollos teóricos revisionistas del marxismo en sus vertientes estructuralista y cultural - historicista, los estudios del currículum oculto, los aportes del psicoanálisis respecto a la interacción (contradictoria) entre lo individual y lo social, y más contemporáneamente, los elementos que brinda el posestructuralismo para el análisis del poder en el nivel del microespacio social y para la desconstrucción de cualquier forma de instauración unívoca y esencialista del significado. Si bien en este artículo referimos particularmente a P. McLaren y H. Giroux, destacamos también la afinidad teórica de Paulo Freire con este enfoque crítico de la pedagogía y con la producción de dichos autores. Al respecto ver por ejemplo la Introducción de P. Freire al libro "Los profesores como intelectuales - Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje" (Giroux, H., 1990), lo mismo que el capítulo 8 de este libro, referido al tema de la cultura y el poder en la obra de Paulo Freire.

² En el presente artículo se alude a bidimensión y unidimensión del poder como aparece en la teoría pedagógica crítica (Giroux, 1992).

³ Michel Foucault (1926 - 1984). Suelen distinguirse en el desarrollo de su pensamiento y de su obra, tres etapas: en la primera escribe "Locura y Civilización" (1960), en la segunda

publica *“Las palabras y las cosas”* (1966), y su última etapa se inicia con *“Vigilar y castigar”* (1975), culminando con los últimos tres libros correspondientes a una truncada historia de la sexualidad. Se lo puede considerar un investigador crítico de la cultura y de la historia, habiendo analizado cuestiones tales como los modelos cambiantes de poder al interior de las prácticas sociales, y cómo éstas configuran la identidad de los sujetos. Su obra también ha sido caracterizada por R. Follari (1990), no por períodos cronológicos, sino como perteneciente a distintos momentos de evolución de su enfoque: un momento de corte estructuralista, donde se ubicaría su obra: *“Las palabras y las cosas”*; otro de corte postestructuralista, de fuerte influencia en el campo de la política y la ética; y un último momento -también de orientación postestructuralista-, de importancia por su crítica a la modernidad. La concepción del poder como relaciones de fuerzas bidimensionales y como relaciones sociales de sujeción, corresponde a sus desarrollos postestructuralistas.

⁴ En tal sentido cabe señalar que al ser la teoría pedagógica crítica una producción epistemológicamente posterior al giro lingüístico, ella no trabaja con la noción semántica de verdad. Es por lo tanto a la par que rigurosa, crítica, acerca de las categorías teóricas que elige y articula para pensar y analizar las instituciones escolares y las prácticas educativas. Por esto mismo la pedagogía crítica utiliza selectivamente los desarrollos inherentes a distintas categorías (resistencia, contrahegemonía, cuerpo/sujeto, emancipación, poder, ideología, etc.), aunque ese uso la acerque o la aleje de los autores con los que se enriquece.

⁵ La temática del poder en su concepción bidimensional ha sido desarrollada en este artículo a partir de las fuentes bibliográficas señaladas (Foucault, McLaren, Giroux, Dreyfus y Rabinow), e incorporando también elementos sobre el tema presentes en el trabajo: “El proceso de enfermar en el docente como modo de resistencia a sus condiciones de trabajo - De la actuación de la resistencia a la elaboración de prácticas contrahegemónicas” (Fossati, M. C., 2003).

⁶ Foucault desconstruye la noción de razón universal, ahistórica y en su lugar propone “limitar el sentido de la palabra racionalización a un uso instrumental y relativo [...] y mostrar de qué manera las formas de racionalización han llegado a incorporarse a las prácticas, o a los sistemas de prácticas” (Foucault, En: Dreyfus, H. y Rabinow, P., 2001).

⁷ Foucault desconstruye la noción de verdad como bien universal y transhistórico, formulando en su lugar una conceptualización de verdad como construcción histórica, contingente, epocalmente situada e indisoluble de fuerzas de poder que puedan postularla, implantarla, sostenerla y legitimarla como tal.

⁸ En el sentido del planteo de Habermas respecto a la cuestión de interés y conocimiento.

⁹ Por ejemplo los estudios biológicos y demográficos; los estudios de patología histórica; los estudios acerca del cuerpo como lugar de meros procesos fisiológicos y metabólicos o blanco de ataques microbianos o virales; la consideración del cuerpo como un zócalo puramente biológico sobre el que se escribe la historia de las sociedades y la duración de la vida.

¹⁰ Un desarrollo teórico sobre la tecnopolítica del cuerpo aplicado a la cuestión del aprendizaje en la escuela y al proceso de enfermar del docente puede consultarse respectivamente en Fossati, M. C. y Busani, M., 2004, y Fossati, M. C., 2003.

¹¹ Tal planteo se entiende tiene plena vigencia en la actual sociedad mediática. Estando esta cuestión fuera del espacio disponible para la temática específica del presente artículo, remitimos a los textos de McLaren y Giroux citados en la bibliografía; también al artículo en que se aborda el tema: “La centralidad de la categoría de cuerpo/sujeto en el análisis de la reproducción de las relaciones de dominación y procesos de resistencia y emancipación – Su aplicación al ámbito edu-

cativo” (Fossati, María Cristina y Oyola, Carlos A., 2003).

¹² Son representativas del enfoque estructuralista un amplio grupo de teorías con fuerte presencia en las décadas de los años 1970 y 80, formuladas inicialmente a partir de los desarrollos de Ferdinand de Saussure. Se cuentan como representantes destacados de tal paradigma: Roland Barthes en crítica literaria, cinematográfica y artística; Claude Lévi-Strauss, en antropología cultural y social; Jacques Lacan en psicoanálisis; Louis Althusser y Nicos Poulantzas en filosofía y teoría política marxista. Para el caso de Michel Foucault, asociado por muchos autores (Corvez, M., 2000) con el estructuralismo, ver cita 2. En cuanto al enfoque culturalista, forman parte del mismo, un grupo de pensadores dentro de los cuales pueden ubicarse E. P. Thompson, Richard Hoggar y Raymond Williams, los que habiendo realizado -décadas de los años 1950 y 60- una aguda crítica a las perspectivas conservadoras y marxistas ortodoxas sobre la ideología y la cultura, enfatizan la importancia y significado de la cultura en la construcción de los procesos históricos; esta orientación se articula teóricamente en muchos aspectos con la tradición historicista del marxismo (A. Gramsci, G. Lukács).

¹³ Tal concepción se distancia de otros enfoques sobre el poder, entre ellos del planteado por P. Bourdieu, quien señala: “En cuanto a la noción de campo del poder, he tenido que introducirla para dar cuenta de unos efectos estructurales que no había manera de comprender de otro modo ...”, agregando más adelante: “el campo del poder ... no es un campo como los demás: es el espacio de las relaciones de fuerza entre los diferentes tipos de capital o, con mayor precisión, entre los agentes que están suficientemente provistos de uno de los diferentes tipos de capital para estar en disposición de dominar el campo correspondiente ...”. Señala también: “La dominación no es mero efecto directo de la acción ejercida por un conjunto de agentes (‘la clase dominante’) investidos de poderes de coacción sino el efecto indirecto de un conjunto complejo de acciones que se engendran en la red de las coacciones cruzadas a las que cada uno de los dominantes, dominado de este modo por la estructura del campo a través del cual se ejerce la dominación, está sometido por parte de todos los demás.” (Bourdieu, P. 1997: 50-51). En tal sentido las postura de Bourdieu respecto a la cuestión del poder pareciera por una parte, centrarse en el peso determinante de la estructura; por otra, acentuando la figura de una dimensión, la del polo dominante.

¹⁴ Si bien Foucault -como el mismo lo señalara-, no fue rival ni oponente del marxismo: “... no soy ni un adversario ni un partidario del marxismo; yo lo interrogo acerca de lo que tiene para decir a propósito de las experiencias que lo cuestionan” (Foucault, M., en cita de Castro, E., 2004: 238), debe señalarse que en el mismo Marx, como en orientaciones renovadoras del marxismo (Gramsci, Lukács - marxismo historicista), se encuentra ya la idea de poder bipolar. Si bien el tema -con referencia a tales expresiones del marxismo- no es objetivo del presente trabajo, se alude al mismo al tratarse la cuestión de la ideología, particularmente en el apartado sobre ideología y conciencia del sentido común.

¹⁵ Véase la cita 12 que remite a los enfoques estructuralista y culturalista.

¹⁶ Tal significado es postulado y desarrollado teóricamente por ejemplo en la obra de Althusser.

¹⁷ Esto, a la manera del planteo de Norbert Elías (1990, 1993, 1995) respecto al concepto de figuración.

¹⁸ H. Marcuse (1984); L. Althusser (1983); P. Bourdieu y J. C. Paseron (1977).

¹⁹ Los pensadores de la Escuela de Frankfurt -en especial H. Marcuse- plantearon al respecto las posibilidades de dominación y de liberación de esta penetración. L. Althusser y P. Bourdieu, en cambio, realizan sus análisis más desde la óptica de la dominación que desde las

posibilidades de liberación.

²⁰ Fueron T. Adorno (1967) y H. Marcuse (1984) quienes a partir del concepto de reificación de G. Lukács (1968) captan desde el sujeto, este fenómeno de reificación, en el concepto de segunda naturaleza.

²¹ P. Bourdieu (2003) -en un diálogo con T. Eagleton- respecto a su caracterización de la ideología -a la que denomina doxa-, la considera como un mecanismo formidable de dominación que se transmite a través de la manipulación inconsciente del cuerpo, con la finalidad de construir sus necesidades, las que se manifiestan luego a través del habitus.

²² Junto al concepto de "sentido común", Gramsci distingue también lo que conceptualmente ubica como "núcleo de buen sentido" (Tamarit, J. 2004).

²³ Un análisis teórico de esta categoría de cuerpo/sujeto y sus múltiples implicancias en el ámbito educativo puede encontrarse en Fossati M. C. y Oyola, C. A. (2003).

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. (1992). "Sociology and psychology" en GIROUX, H., *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- ALTHUSSER, L. (1983) *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- BOURDIEU, P y PASSERON, J. (1992) "Reproduction in education, society and culture." en GIROUX, H., *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y EAGLETON, T. (2003) "Doxa y vida cotidiana: una entrevista" en ZIZEK, S. (comp.), *Ideología – Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, P. (1997). "Espacio social y campo de poder" en *Razones prácticas – Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- CASTRO, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires, Prometeo – Universidad Nacional de Quilmes.
- CORVEZ, M. (2000). *Los estructuralistas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- DREIFUS, H. y RABINOW, P. (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- ELIAS, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona, Península.
- ELIAS, N. (1993). *El proceso de la civilización*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- ELIAS, N. (1994). *Conocimiento y poder*. Madrid, Ediciones de La Piqueta.
- FOLLARI, R. (1990). *Modernidad y posmodernidad – Una óptica desde América Latina*. Buenos Aires, Rei – Aique Grupo Editor.
- FOSSATI, M. C. (2003). El proceso de enfermar en el docente como modo de resistencia a sus condiciones de trabajo – De la actuación de la resistencia a la elaboración de prácticas contrahegemónicas. Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Comahue, mimeografía.
- FOSSATI, M. C. y OYOLA, C. A. (2003). "La centralidad de la categoría cuerpo/sujeto en el análisis de la reproducción de las relaciones de dominación y procesos de resistencia y emancipación – Su aplicación al ámbito educativo", en *Revista Pilquen*

Año VI, N° 5, Viedma, CURZA – Universidad Nacional del Comahue.

- FOSSATI, M. C. y BUSANI, M. (2004). "Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela", Artículo presentado para su publicación en *Revista Pilquen*, CURZA – Universidad Nacional del Comahue.
- FOUCAULT, M. (2001). "El Sujeto y el Poder" en DREIFUS, H. y RABINOW, P. Op. Cit.
- FOUCAULT, M. (1980). *Historia de la sexualidad - Volumen I – Introducción*. Madrid, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1988). *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales – Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, MEC.
- LACLAU, E. y MOUFFE, C. (1985). *Hegemony and social strategy*. London, Versed Book.
- LACLAU, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Ariel.
- LUKÁCS, G.. "History and class consciousness" en Giroux, H. (1992). Op. Cit.
- MCLAREN, P. Y GIROUX, H. "La pedagogía radical como política cultural – Más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo" en McLaren, P. y Giroux, H. (1997), *Pedagogía crítica y cultura depredadora – Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, Paidós.
- MCLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora – Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, Paidós.
- MCLAREN, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Rei – Aique.
- MCLAREN, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder - Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario, Homo Sapiens.
- MARCUSE, H. (1984). *Eros y civilización*. Barcelona, Planeta.
- MARX, K. (1980). *Prefacio a la Crítica de la economía política*. México, Siglo XXI.
- PUIGGROS, A. (1994). "Introducción" en MCLAREN: *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Rei – Aique.
- TAMARIT, J. (1992). *Poder y educación popular*. Buenos Aires, Coquena Grupo Editor.
- TAMARIT, J. (2004). *Educación, conciencia práctica y ciudadanía*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- WILLIAMS, R. (2004). *Palabras clave – Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Fecha de recepción: Agosto 2004
 Fecha primera evaluación: Enero 2005
 Fecha Segunda evaluación: Febrero 2005