

# Influencia de la escuela en la formación de los factores psicosociales de la desigualdad y los procesos de transformación social

---

NOEMÍ LÓPEZ  
CHEGNE

## RESUMEN

El presente ensayo analiza y explica en cuatro apartados, cómo se construye la instancia psicosocial de las personas en sociedades jerarquizadas y el rol que juegan los espacios escolares y la educación formal institucionalizada en el afianzamiento, aprendizaje y externalización de lo psicosocial. Explica también cómo a partir de estos aprendizajes las personas aprenden y aceptan de modo consciente o inconsciente las desigualdades sociales las mismas que por estar fuertemente internalizadas dificultan o limitan los procesos de transformación social. Finalmente explica cómo los mismos espacios escolares pueden propiciar sociedades menos desiguales.

Palabras clave: escuela, transformación social, psicosocial, desigualdad.

## The school's influence on the formation of psycho social factors for inequality and on the processes of social transformation

## ABSTRACT

This essay analyzes and explains in four parts the construction of people's psycho-social instance within hierarchical societies, and the role played by school settings and also by instituted formal educational on reinforcing, learning and exteriorizing the psycho-social aspect. It also explains how from this kind of learning people consciously or unconsciously accept and learn social inequalities which, being strongly internalized, block or limit processes of social transformation. Finally, this essay explains how the same school settings can foster less unequal societies.

Keywords: school, social transformation, psychosocial, inequality.

## INTRODUCCIÓN

Las sociedades modernas socialmente estratificadas han conseguido que las desigualdades se acepten de manera tan natural que casi imposibilita un real y oportuno cuestionamiento del orden establecido. Este ejercicio socialmente colectivo de naturalización de las desigualdades no solo obstaculiza los procesos de transformación social, sino que al instalarse de manera consciente o inconsciente en la mente de las personas hace que estas asuman las diferencias de modo contundente e inalterable sin ningún tipo de cuestionamiento a su origen ni a sus consecuencias.

En tal sentido, hablar sobre la influencia de la escuela en la formación de los factores psicosociales de la desigualdad y los procesos de transformación social, resulta complejo. Primero, porque el tema puede leerse no solo desde los ángulos psicológico y social sino también ideológico y político; segundo, porque es un tema que debe dar cuenta de la subjetividad de las personas, de sus esquemas, de sus ideas, de sus percepciones y de sus modos de ser; y tercero, porque el tema exige una explicación del papel que juegan los agentes de la socialización —llámese familia y escuela— en la construcción de lo psicosocial; porque es en esos espacios donde se aprende de la historia, de la cultura y de la ideología.

Enmarcándome en estos aspectos, considero pertinente abordar el tema en tres apartados y finalizar con la alternativa de procurar la transformación social desde el espacio escolar. Primer apartado, caracterizar los factores psicosociales de las sociedades inequitativas; segundo, fundamentar cómo estos aspectos psicosociales que legitiman y afianzan las desigualdades sociales se recrean en los espacios escolares; tercero, determinar el efecto de los aspectos psicosociales en los procesos de transformación social; y finalmente, analizar el rol del espacio escolar en el proceso de transformación social.

### 1. ¿CÓMO SE CONSTRUYEN LOS FACTORES PSICOSOCIALES EN SOCIEDADES INEQUITATIVAS?

En primer término, lo psicosocial aquí expresado hace referencia a esa instancia mental y propia de cada persona en la cual estaría la esencia de su peculiar modo de ser, de su modo de ver el mundo, la vida y su entorno. Esta instancia se va construyendo a partir de las vivencias, estímulos, enseñanzas y aprendizajes que va internalizando hasta constituirse en miembro del grupo social en el que ha nacido.

Entonces, entendiendo que los factores psicosociales son producto de las interrelaciones humanas originadas al interior de los grupos sociales; es indispensable precisar que las tramas sociales con todas sus particularidades no son invulnerablemente cíclicas como afirma el mecanicismo ni mucho menos emergen naturalmente como supone el naturalismo, sino que estas tramas o realidades se construyen socialmente en espacios y contextos determinados.

Según Berger y Luckmann (1972), el proceso de construcción de la realidad social se hace posible en dos momentos: la institucionalización y la legitimación del comportamiento humano. El primero, se origina en la tendencia de habituación del ser humano en interrelación con sus congéneres, su medio y su contexto logrando establecer patrones de conducta social acordes a su status social y a los roles que desempeña dentro del grupo al que pertenece. Esta habituación es de tal magnitud que los patrones institucionalizados se convierten en un elemento de control social; sin embargo, no basta que las pautas de conducta sean institucionalizadas sino que para ejercer un total y real control social deben ser socialmente aceptadas, por lo tanto, necesitan ser legitimadas. La legitimación constituye el segundo momento de la construcción de la realidad social y tiene la tarea de convertir dichas pautas de comportamiento en «lícitas», permitidas o establecidas, las mismas que serán reproducidas y afianzadas constantemente a través del proceso de internalización y externalización.

De este modo, los seres humanos construyen su manera de ver el mundo y asumir la vida a partir del proceso de socialización dentro del grupo humano al que pertenecen. Berger y Luckmann (1972), en su libro *La construcción de la realidad social*, sostienen que el orden social es un producto humano, o más exactamente una producción humana constante realizada por el hombre en el curso de su continua externalización.

El orden social no forma parte de la naturaleza de las cosas y no puede derivar de las leyes de la naturaleza, el orden social existe solo como producto de la actividad humana. Entonces, toda actividad humana está sujeta a la habituación por lo tanto todo acto que se repita con frecuencia, creará una pauta que luego podrá reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* será aprendida como modelo para quien la ejecuta. (Berger y Luckmann, 1972, pp. 73-74)

De esta parte, se concluye que en el proceso de construcción de la realidad social se aprende también a aceptar el orden social y con ello se asume una manera de ser y de ver el mundo; ambos elementos (ser y ver) constituyen la instancia psicosocial del ser humano que es la que pretendemos analizar.

Así es como aprendemos y aceptamos nuestras diferencias de modo normal y natural.

Esta instancia mental se construye, se aprende y se retroalimenta en el proceso de socialización dentro de la familia y la escuela; es por ello que las personas aprenden sus diferencias de modo natural, asumiéndolas como parte de sus esquemas y percepciones de vida. Así en las sociedades segmentadas donde la desigualdad es parte de lo cotidiano, inconscientemente practicada y afianzada en las actividades diarias de la casa, del trabajo y de los espacios escolares, se refuerzan con facilidad. Lo aprendido en este proceso se refleja en actitudes, mensajes tácitos u ocultos, expresiones, chistes, etcétera, que van convirtiéndose en parte de lo «normal».

Cuando algo es aprendido normalmente se torna peligroso porque ya no es posible definir los límites arbitrarios entre lo «normal» y lo «anormal», lo aceptado y lo rechazado, lo permitido y lo prohibido; de allí que, mientras es «anormal» que la gente blanca y adinerada no sea bien tratada, es absolutamente «normal» que centenares de personas pobres y marginales de todas las edades sean maltratados o simplemente ignorados. ¿Cómo es posible esto? porque la naturalidad y normalidad con la que se promueven tales actos hace que las personas no cuestionen las diferencias y se vea a los más desvalidos como subordinados hasta convertirlos en seres invisibles. Entonces, estas conductas discriminatorias además de «normales y naturales» no solo se tornan cotidianas, sino que son practicadas de modo inconsciente o de modo insensible e indiferente.

## **2. LEGITIMACIÓN DE LA DESIGUALDAD ¿CÓMO Y DÓNDE SE LEGITIMA LA DESIGUALDAD?**

Todo sistema económico dominante para consolidar y efectivizar sus objetivos políticos y económicos teje una red de valores compacta y sólidamente estructurada para lo cual echa mano y manipula el conjunto de aspectos que conforman la subjetividad humana, tales como la historia, la cultura y la ideología. Bajo este criterio, se considera que los espacios más idóneos para legitimar la desigualdad social son los espacios escolares porque son espacios masivos e institucionalizados por el Estado a través de los cuales expresa y consolida sus bases ideológicas de manera planificada, consciente y sistemática, a fin de mantener esta desigualdad estructural.

Para efectivizar estos aprendizajes individualistas, que son parte del sistema neoliberal; este sistema, usando el vehículo de la educación formal, ha creado procesos de instrumentalización e invisibilización del «otro», a través

de propuestas teóricas aparentemente inofensivas como la cultura de paz, el capital humano, la teoría de las competencias y un elemento casi inadvertido, pero sumamente peligroso llamado currículo oculto. Este conjunto de mecanismos tiene como propósito legitimar las desigualdades sociales pretextando la modernidad y el desarrollo.

En esta línea de análisis se abordará el tema desde el espacio escolar y de la educación formal. En primer término, cabe precisar que la escuela no es un espacio neutro pues desde sus orígenes arrastra un carácter de clase. «El término *escuela* proviene de la palabra *ocio*, que en griego se dice *sjolé*» (Barylko, 2005, p. 58); entendiéndose que la sociedad helena era esclavista, obviamente la escuela no era para los esclavos sino para los amos que constituían el grupo social privilegiado y para quienes el tiempo libre o tiempo de *ocio* era dedicado a la reflexión y a la vida teórica. Más tarde, este espacio fue institucionalizado por el Estado para brindar educación masiva a sus ciudadanos a fin de homogenizar los constructos culturales, sociales, ideológicos y políticos con miras a construir la Nación. En tal sentido, la escuela paralelamente a la familia se convierte en el agente socializador por excelencia.

Los centros escolares son los espacios donde las personas externalizan los aprendizajes familiares afianzándolos o corrigiéndolos, si fuera el caso, del mismo modo que internalizan todas aquellas pautas y actitudes que se recrean en ese espacio y que suelen ser las que demanda el grupo social al que pertenecen. En este proceso de interacción permanente, el estudiante lo retransmitirá y retroalimentará con el espacio familiar produciéndose de este modo el aprendizaje social.

En los espacios educativos se recrean básicamente un currículo formal y un currículo oculto. El primero, tiene que ver con los lineamientos educativos, contenidos temáticos y metodológicos establecidos por el Estado. El segundo, tiene que ver con la capacidad cognitiva del maestro, su ética, su orientación ideológica y política. Entonces, cuando se socializa el currículo formal inevitablemente surge el currículo oculto. Se asume como currículo oculto a todos los elementos que, sin estar contemplados en el currículo formal de la institución, se expresan a través de la práctica cotidiana de los docentes y se le ha denominado de ese modo porque su implementación es llevada a la práctica por el maestro, muchas veces de manera inconsciente; quien proyecta a través de este currículo su concepción del mundo y de la vida. El currículo oculto, al formar parte de la vida cotidiana, pasa inadvertido ante los alumnos; pero no por eso deja de hacer sentir sus contundentes efectos, puesto que a partir de él se enseña y cada actitud de los actores del proceso educativo —docente, discente— podría ser tomada como modelo a imitar; por lo tanto, llega a tener

mayor significación que los aprendizajes explícitos en el currículo oficial. El currículo oculto abarca todo el quehacer educativo desde un simple mensaje hasta una conducta inadvertida del maestro. En suma, este currículo no solamente va íntimamente ligado al currículo formal, sino que resulta ser más evidente y más eficaz que el formal (Torres, 1992).

Bourdieu (1977) explica cómo el currículo formal de la escuela selecciona cuerpos de conocimientos según intereses políticos y valores de las clases dominantes con la finalidad de legitimarlos. En estos currículos se margina e invalida el conocimiento y la cultura de la clase pobre, no solo para verlas como diferentes sino como inferiores e inequivalentes, lo que en esencia vendría a ser una evidencia del currículo oculto. Así el currículo formal incluye historia occidental y ciencia, pero excluye la historia negra, la andina y otras formas de conocimiento importante para las clases subordinadas. Mediante este currículo oculto y el mecanismo de exclusión de lo nativo y lo no occidental, los espacios educativos en lugar de ser democratizadores, académicos y formadores de ciudadanos conscientes y reflexivos como la educación se propone en teoría, resultan ser centros de práctica, de aprendizaje y de afianzamiento de conductas inequitativas que se diluyen ante la percepción cotidiana de los alumnos, no solo como consecuencia de la superficialidad discursiva de los maestros dentro de las escuelas y de los medios masivos de comunicación con su magistral capacidad de frivolar lo importante y sobrevalorar lo trivial; sino también por la propia fuerza que adquiere todo aquello que se torna cotidiano, o sea, «normal», entonces siendo «normal» se vuelve invisible e incuestionable, por lo mismo ya no es extraño que los estudiantes modernos aprendan a aceptar naturalmente los efectos de la concentración de riquezas y la ampliación de miserias como consecuencia inevitable del proceso histórico-social de la humanidad.

Además del currículo formal y del currículo oculto, no se debe pasar por alto la teoría del «capital humano» propuesta por Teodoro Schultz (1971). Esta es una teoría económica aplicada al campo educativo que propone ver la educación como una inversión, no solo personal sino como posibilidad de incremento de capacidad y calidad productiva de la sociedad moderna; en consecuencia, según el Estado o cada persona haya invertido en sí misma dependerá el estatus económico que tenga. La teoría del capital humano bajo el esquema neoliberal dota de educación a las personas conforme a las necesidades del sector productivo. Si el sector productivo requiere preferentemente personal con habilidades y competencias básicas, y en menor escala personal técnico capacitado, se diseñarán políticas educativas que respondan al sistema.

Así, a través de mecanismos paulatinos se va favoreciendo poco a poco la mercantilización del servicio educativo sobre todo en el nivel superior.

Por su parte, la teoría de las competencias resulta ser uno de los sustentos más arraigados en la educación moderna; de ella se han desprendido una serie de ópticas y aplicaciones, lo cierto es que todas ellas concuerdan en que las competencias no se limitan a aspectos procedimentales del conocimiento o a la posesión de habilidades y destrezas sino que, además, va indisolublemente acompañada de elementos teóricos y actitudinales. Entendiendo que la educación responde a las exigencias de la sociedad moderna-neoliberal, no es difícil identificar que estas actitudes y competencias están muy ligadas y orientadas a las exigencias del mundo empresarial. Al respecto, el estudioso y crítico mejicano de la educación Pablo Latapí (1996), después de analizar el informe de Jacques Delors, sostiene que una educación por competencias resulta eminentemente pragmática y que prioriza la visión y formación del *homo economicus*, dejando de lado la esencia humanística de la educación cuyo objetivo fundamental es formar hombres buenos. De allí, no resulta extraño que en la lucha entre el «ser» que propugna la educación humanística y «el tener» que es sinónimo de éxito en la sociedad moderna, haya vencido este último, es decir, que la escuela estaría propiciando la formación de personas con mayores posibilidades de agudizar las brechas sociales, puesto que la diferencia entre tener más o tener menos radica en sus capacidades y competencias personales y no estructurales.

Otro factor insospechado que afianza la desigualdad es la Cultura de Paz. La ONU la define así: «Cultura de paz es una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas y solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre personas, entre grupos y entre naciones» (1999, Resolución A/52/13).

El primer ámbito de acción es promover una cultura de paz por medio de la educación mediante la revisión de los planes de estudio para promover valores, actitudes y comportamientos que propicien la *cultura de paz*, como la solución pacífica de los conflictos, el diálogo, la búsqueda de consensos y la no violencia (ONU, 1999, Resolución A/53/243). Aunque la propuesta versa sobre nobles ideales, excluye de su perspectiva a la *violencia simbólica*, a la que las sociedades estratificadas, fingidamente democráticas, y las personas que viven en ellas están sometidas permanentemente a través de una serie de violencias empezando por la propia pobreza y desigualdad. Desigualdad reflejada en el color de piel, extracción social y procedencia geográfica; pues no es lo mismo ser serrano que costeño o selvático; así como no es lo mismo

ser de un país llamado desarrollado o de uno denominado subdesarrollado. La carencia de esta sutil perspectiva de violencia es probablemente el ingrediente que vulneraliza la propuesta de la llamada cultura de paz.

Lo cierto es que la cultura de paz parece socializarse solo en los países pobres o en los más pobres de esos países, de tal manera que cuando estos son agredidos y violentados no reaccionen «violentamente» sino que estén «preparados» psicológica y socialmente para actuar con la cultura de paz que corresponde a todo buen ciudadano, ecuánime y autocontrolado, a fin de seguir conservando el orden establecido.

Se oculta así, la violencia escondida en contratos económicos, tratados de libre comercio de los países más ricos en desmedro de los más pobres, la extracción indiscriminada de recursos naturales que afectan y contaminan el medio ambiente en el que viven y la violencia escondida en la prohibición de su libre autonomía de país o de persona. Los pobres son violentados en su cultura y en el contacto con su medio porque se los ve como inferiores, como poco pensantes, no racionales e intransigentes. Así la cultura de paz termina justificando todo tipo de atropellos dejándolos impunes. Este fenómeno se da de modo escalonado: los de arriba violentan a los de abajo y así sucesivamente.

En suma, estos cuatro elementos: el currículo oculto, la teoría del capital humano, la teoría de las competencias y la cultura de paz constituyen un bloque sólido para garantizar desde la escuela el orden social establecido; por lo tanto, no es casual que los planes educativos formales para los países subdesarrollados sean planteados y planificados por organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

### **3. EFECTOS DE LOS ASPECTOS PSICOSOCIALES EN LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

En sociedades altamente jerarquizadas como las latinoamericanas los efectos de las brechas sociales se diluyen ante la percepción cotidiana de quienes la sufren, dejando de ser visibles a los ojos de quienes ocupan el estatus privilegiado. Ciertamente, esta no visibilidad es la marca más evidente de la desigualdad en este milenio que comienza. Las características de estas sociedades desiguales son la conformidad, la alienación, el complejo de inferioridad y el sentimiento de incapacidad. Si bien es cierto que para establecer la armonía social debe existir un mínimo de conformidad en sus miembros, es nocivo que esta conformidad conduzca a la aceptación ciega del orden establecido.



El sistema neoliberal ha logrado que las personas hagan suyas cada una de las características antes mencionadas; así los pobres dan por sentado que su pobreza es producto de su mala suerte, de su poco empuje, de su escasa creatividad, de sus escasas motivaciones de superación y de su propia miseria humana; por lo tanto, tiene la vida y el status que se merece. Lo peor del caso es que esta percepción de sí mismo y de su contexto lo imposibilita a visualizar y juzgar las causas sustanciales de la desigualdad en la que vive porque el sistema las oculta. Las sociedades estratificadas e hipócritamente democráticas logran que todos acepten que tienen los mismos derechos pero no las mismas posibilidades ni oportunidades. Esto último se evidencia en los espacios supuestamente más democráticos como la escuela; la existencia de todo tipo de instituciones educativas económicamente antagónicas lo demuestran. Existen escuelas, colegios, institutos y universidades para pobres y otros para ricos, cuya diferencia sustancial radica en la *calidad académica*, la misma que generalmente pertenece a las instituciones educativas de los ricos. Así, los pobres aprenden que su pobreza es parte inevitable no solo de su vida sino también de la de sus hijos y de los hijos de sus hijos.

El problema se agudiza más cuando se empiezan a fomentar programas sociales orientados a «atender a los pobres»; porque cuando una pobreza es afrontada con *sensibilidad y responsabilidad social* entre comillas, acaba por parecer más tenue, menos dramática, menos importante y menos incómoda. Una pobreza sin relaciones y sin vínculos se convierte en una pobreza «privada», cuya única causa y origen son los propios pobres; y no solo eso, sino que, además, gracias a la acción generosa y voluntaria de ‘todos’ o de unos cuantos ricos se corre el riesgo de percibir a la pobreza como «*menos pobre*» y, por lo tanto, no tan grave. En una palabra, hemos convertido al monstruo de la pobreza en mascota doméstica y se convive con ella.

En este sentido, cabe subrayar que el aprendizaje de las desigualdades no se produce de forma pasiva sino en gran medida por la aceptación activa de los propios pobres y excluidos. Los sentimientos de inferioridad y conformidad en las personas, sumadas a la «normalidad» con la que son promovidas, efectivizan mejor su internalización.

¿Cuál es el peligro de este mecanismo? El peligro radica en que este mecanismo se recrea, afianza y efectiviza en los espacios escolares. Los espacios escolares, son en el imaginario social, espacios legitimados de aprendizaje donde todo lo vertido en él debe ser asumido como modelo o pauta de conducta, sobre todo, si el maestro lo dice, lo hace, o lo permite. Del mismo modo, el alumno aprende también de los silencios u omisiones del maestro ya sean estos por ignorancia, pereza o incapacidad al momento del análisis, crítica

o evaluación de los hechos históricos u otros que señale el currículo formal. Así, a pesar de que la política educativa *promueva* entre comillas la obligatoriedad de la educación, se sabe bien que la calidad de ella dependerá en gran medida del maestro que tenga y de la institución educativa a la que asista, pues no da lo mismo estudiar en una escuelita fiscal de un barrio marginal que en una escuela privada de zona residencial; como tampoco da lo mismo graduarse en una universidad pública o privada sin prestigio académico que en una universidad académicamente solvente; sin embargo, el sistema ilusiona al alumno con el cuento del acceso democrático y obligatorio a la educación.

Pablo Gentili (2000) ha denominado a este fenómeno «Inclusión excluyente». Él explica cómo las sociedades segmentadas, como las latinoamericanas, reproducen conductas excluyentes disfrazadas de incluyentes, las mismas que se hacen de modo tan sutil que ya no es posible percibir las. A través del currículo oculto, la escuela enseña a «segregar incluyendo», a atribuir un estatus especial a «los sin techo», a «los inempleables», a los niños que deambulan abandonados por las ciudades, y de casi todas las poblaciones latinoamericanas, aceptando que individuos como estos están dotados de las condiciones necesarias como para convivir con los incluidos, pero en condición inferiorizada y subalterna. Son los sub-ciudadanos, los que participan de la vida social sin los derechos de aquellos que sí poseen las cualidades necesarias para una vivencia activa y plena en los asuntos de la comunidad.

El silencio, la atenuación, el ocultamiento dulcificado de la desigualdad social, o la enseñanza «normalizada» de ella, hacen que esta se vuelva más poderosa, más intensa, menos dramática y, por lo tanto, más efectiva.

En suma, el impacto de los constructos psicosociales formados, promovidos y afianzados por los dos agentes básicos de la socialización —familia y escuela— tornan el panorama desalentador, pues, pareciera que podrían dificultar los procesos de transformación social; sin embargo, no todo está perdido sino que hay otros elementos que se deben analizar.

#### **4. EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE EL ESPACIO ESCOLAR**

Si tenemos en cuenta que los espacios educativos son espacios masivos de aprendizaje, las conductas que allí se afianzan dependerán de la orientación ideológica de sus protagonistas (maestros y alumnos); de tal modo que si el actual sistema propicia eficazmente la legitimación de las desigualdades es innegable que una concepción contraria logre reorientar el proceso educativo encausándolo hacia la transformación social.

Si bien es cierto, en los espacios escolares, el neoliberalismo reafirma la desigualdad social como efecto natural de las capacidades personales; los trabajos de Paulo Freire (1995), Bourdieu (1977) y Henry Giroux (1998) demuestran que la desigualdad y su socialización en la escuela no son aceptadas dócilmente. Ellos sostienen, con mucho acierto, que los seres humanos tienen capacidad de respuesta e interactúan con las estructuras dominantes; por tanto, los dominados no participan pasivamente en su propia dominación, sino que muestran una capacidad de resistencia. Resistencia que se evidenciará en la medida en que los maestros, haciendo uso positivo del currículo oculto, asuman posturas reflexivas y críticas que enfrenten y confronten el orden establecido que generalmente fomenta el currículo formal.

La teoría de resistencia formulada por Henry Giroux (1998) señala que resistencia es un concepto que no debe acuñarse indiscriminadamente a cualquier conducta de oposición; por el contrario, deberá ser un constructo analítico, un modo de examinar autocrítico y sensible a sus propios intereses y que propicie la acción colectiva crítica. Por lo tanto, para que una conducta de oposición se considere resistencia debe estar encaminada a la transformación social, a la autorreflexión y al rechazo a las ideologías dominantes. En este sentido, resistencia no es cualquier «rebeldía» contra el sistema, sino aquella capacidad de participación en el proceso de transformación y que en medio de las relaciones antagonicas sea capaz de buscar intereses emancipatorios. Giroux llama a esto «adaptación en resistencia».

En sentido más general, la resistencia tiene que ser fundamentada en razonamiento teórico que apunte hacia un nuevo marco de referencia y hacia una problemática para examinar las escuelas como sitios sociales, particularmente la experiencia de grupos subordinados. Esto es, el concepto de resistencia, más que un nuevo lema heurístico en el lenguaje de la pedagogía radical, representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso de las escuelas y conductas de oposición. En otras palabras, el concepto resistencia conlleva una problemática gobernada por supuestos que cambian el análisis de la conducta de oposición de los ámbitos teóricos del funcionalismo y de las corrientes principales de la psicología de la educación por los del análisis político. La resistencia en este caso redefine las causas y el significado de la conducta 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, 2004, p. 144)

En suma, si la teoría de la resistencia tiene que ver con la indignación política y moral, tiene que ver con la capacidad de develar los intereses ideológicos escondidos en los mensajes ocultos en la escuela, tiene que ver con el cuestionamiento a los contenidos históricos y culturales manipulados en los currículos formales, tiene que ver con la construcción de la identidad personal social.

Teniendo en cuenta que la educación es el agente socializador más importante, puede ser también el factor más apropiado para la transformación social. En esta línea, el primer reto que deberá asumir la escuela es la de formar al hombre nuevo —como decía Freire— propiciando un real encuentro con su historia y su cultura, fortaleciendo su identidad y su autoestima, estimulando su capacidad crítica, creativa y transformadora, formando un ser humano capaz de construir un «nosotros» en busca del bien común. Esto empieza por una nueva concepción filosófica de la educación, seguido de una replanteamiento serio del currículo formal y sumado a estos dos aspectos, una sólida formación académica de los maestros.

En un contexto así, el proceso de transformación social será un proceso largo y difícil, pues, no es fácil desarraigarse de ideas, mitos y costumbres practicadas y afianzadas cotidianamente; por lo tanto, los resultados no serán visibles inmediatamente. Los aspectos psicosociales de la desigualdad han calado tan profundamente en las personas que habrá que enseñarles a atreverse a pensar en salidas viables que conduzcan a la igualdad y la equidad social. Para ello, la persona o sujeto de la educación formal debe aprender a contrastar y cuestionar su propia situación con otros agentes externos que pudieran desvirtuar lo enseñado y aprendido en la escuela, como la prensa, la publicidad y todo lo que con ella venga.

Finalmente, se puede concluir: primero, que los aspectos psicosociales de la desigualdad se construyen, aprenden y refuerzan en los espacios de socialización primaria; segundo, que detrás de ellos hay objetivos escondidos pero contundentes del estado, o de las clases y/o países dominantes interesados en mantener el orden establecido y aplacar los procesos de transformación social, por lo tanto, la desigualdad resulta ser un problema estructural sistemáticamente construido para beneficio de unos cuantos; tercero, el sistema económico vigente neoliberal usa todos los instrumentos necesarios para no permitir procesos de transformación conducentes a sociedades igualitarias; y cuarto, a pesar del difícil escenario el cambio es posible, a partir de una educación liberadora, reflexiva y crítica.

Obviamente, el cambio no es fácil porque el neoliberalismo como sistema con sus visibles efectos de miseria, cinismo, individualismo y seudociudadanía ha dejado a la sociedad en un estado de incapacidad de dar cuenta de sí

misma y aceptar el orden establecido sin cuestionamientos. El neoliberalismo ha intentado muchas formas de seguir perpetuándose, un ejemplo de ello fue la propuesta de Francis Fukuyama (1992) y su teoría del «fin de la historia» que hace dos décadas pretendió hacer perder la fe en el sentido emancipador o cualquier utopía cuya finalidad sea la construcción de un mundo más humano; hoy, veinte años más tarde, sabemos que el sistema neoliberal se tambalea, que ha entrado en crisis; por lo tanto, el cambio no solo es posible sino urgente.

El fin de la historia no ha llegado, debemos saber que habrá historia mientras haya gente que se rebela, que desestabiliza los presupuestos básicos de la «institución total» o «totalitaria», que rechaza el asilo, la prisión o el campo de concentración, mientras haya gente que no cede a la tentación de agudizar las brechas económicas y sociales para usarlas como instrumento de poder sobre los menos favorecidos.

El neoliberalismo tratará de insistir en el fin de la historia; pero, los educadores, dentro y fuera de la escuela, seguiremos trabajando en la formación de un hombre libre de traumas sociales y culturales, impulsando la búsqueda y consolidación de la igualdad, la libertad y el derecho a ser y a vivir en un mundo mejor, con equidad de oportunidades para todas y para todos. La historia reta a los maestros a hermanarse en el trabajo por este ideal fundamental de la educación, lo que además de un desempeño de excelencia profesional exige un compromiso moral con la historia presente de nuestro país.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barilko, Jaime (2005). *La filosofía. Una invitación a pensar* (5ª ed.). Buenos Aires: Booket.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1972). *La construcción social de la realidad* (2ª ed.). Silvia Zuleta (trad.). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bourdieu, Pierre (1998). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Freire, Paulo (1995). *La pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz y Tierra.
- Fukuyama, Francis (1992). *El fin de la historia. El mundo después de la Guerra Fría*. Lima: Editorial Planeta.
- Gentili, Pablo (2000). *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.
- Giroux, Henry (1998). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico* (2ª ed.). Barcelona: Graó.
- Giroux, Henry (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Latapí, Pablo (1996). El informe Delors. *Proceso 1022*, junio 3. México.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1999). *Actas: 52/13* y *53/243*  
Asamblea General del 06 de octubre, en el Quincuagésimo tercer periodo  
de sesiones.

Schultz, Theodore (1971). *Investment in human capital: the role of education and of  
research*. Nueva York: Free Press.

Torres, Jurjo (1992). *El curriculum oculto* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Recepción del manuscrito: 21 mayo 2012  
Revisión final del manuscrito: 25 julio 2012  
Aceptación del manuscrito: 01 agosto 2012