

La perspectiva crítica en la educación: su vigencia en el contexto neoliberal

Critical perspective on education: it's effect on the neoliberal context

A perspectiva crítica na educação: sua vigência no contexto neoliberal

Célica Esther Cánovas Marmo

Universidad del Valle de Atemajac

El presente texto constituye un estudio de revisión y reflexión en torno a la vigencia de la perspectiva crítica en la educación. En atención al contexto del sistema neoliberal impuesto a través de la visión globalizante de occidente, este trabajo cumple los objetivos de: a) Definir el concepto de pedagogía con la intención de que se entienda el por qué se sostiene tal vigencia, en momentos en que la UNESCO (2000) responsabiliza a la educación de incrementar el número de países democráticos, así como de formar para la vida y crear pensamiento crítico, como medio para hacerle frente a un capitalismo voraz que impone un mercado sin fronteras. b) Presentar el estado de la cuestión de la teoría crítica, con la idea de comprender su vigencia en el contexto de la cultura global impuesta por el neoliberalismo. c) Enunciar los principios de la perspectiva crítica necesarios en el quehacer educativo cotidiano del presente. d) Atender la propuesta central de dicha perspectiva, en cuanto a que el deber ser de la educación es incidir en aquellos cambios sociales que favorezcan a las mayorías. Lo expuesto implica entender el término pedagogía como sinónimo de filosofía práctica, encuadrando a la educación en un enfoque sociológico. Mismo que adquiere dimensiones particulares en la teoría crítica lo que, en consecuencia, origina la perspectiva crítica de la pedagogía. Por ende, el contexto educativo de la práctica académica se transforma en un escenario generador de innovaciones aleccionadoras para futuras acciones sociales.

Descriptores: Neoliberalismo, Educación, Pedagogía, Perspectiva crítica.

This paper constitutes a review and reflection study about how valid is the critical perspective in education. In the middle of the context with neoliberal system imposed by the globalizing vision of the West, this work meets the following objectives: a) Define the concept of pedagogy with the intention that they understand why this effect is sustained, in times when UNESCO (2000) blames education to increase the number of democratic countries, and forming life and creating critical thinking as a mean to face voracious capitalism that imposes a borderless market . b) Present status of the question of critical theory, with the idea to understand it's relevance in the context of global culture imposed by neoliberalism. c) State the principles of critical perspective necessary in everyday educational work. d) Addressing the central proposal of this perspective, in that ought of education is highlighting those social changes that favor the majority. The above implies understanding the term as a synonym for teaching practical philosophy , framing education in a sociological approach. This while acquiring particular dimensions in critical theory which, consequently, causes the critical perspective of pedagogy. Therefore, the educational context of academic practice becomes a scenario generator of innovative lessons for future social actions.

Keywords: Neoliberalism, Education, Pedagogy, Critical perspective.

O presente texto consiste em um estudo de revisão e reflexão sobre a vigência da perspectiva crítica na educação. Tendo em vista o contexto do sistema neoliberal imposto por meio da visão globalizante do ocidente, este trabalho tem os objetivos de: a) definir o conceito de pedagogia com a intenção de que se entenda o porquê se mantém tal vigência, em momentos que a UNESCO (2000) confere à educação a tarefa de aumentar o número de países democráticos, assim como de formar para a vida e criar pensamento crítico como meio para lidar com um capitalismo voraz que impõe um mercado sem fronteiras; b) apresentar o estado da questão da teoria crítica, com a ideia de compreender sua vigência no contexto da cultura global imposta pelo neoliberalismo, c) enunciar os princípios da perspectiva crítica necessários em qualquer ação educativa cotidiana do presente, d) Atender a proposta central desta perspectiva, em que o dever da educação é incidir nas mudanças sociais que favoreçam a maioria. O exposto implica entender o termo pedagogia como sinônimo de filosofia prática, enquadrando a educação em um enfoque sociológico. O mesmo adquire dimensões particulares na teoria crítica o que, em consequência, origina a perspectiva crítica da pedagogia. Portanto, o contexto educativo da prática acadêmica transforma-se em um cenário gerador de inovações exemplares para futuras ações sociais.

Descritores: Neoliberalismo, Educação, Pedagogia, Perspectiva crítica.

El modo en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento escolar que considera público, refleja a la vez la distribución del poder y los principios del control social (Young, 1973:47).

Conocer es también producir esperanza, y educar es generar las condiciones para que resurja la esperanza. De alguna manera, por lo tanto, educar es crear condiciones para la rebelión y no para la sumisión (Méndez, 2009:60).

Introducción

A catorce años de haber comenzado el siglo XXI, en el mundo globalizado soplan aires que manifiestan una clara decisión de terminar con la postura crítica, portadora de cuestionamientos a las directrices impuestas de manera vertical, desde los ámbitos financiero, económico y político que representan los intereses de los grupos hegemónicos; mismas que dificultan entender y atender los problemas de los demás sectores sociales. Mientras, en la compleja realidad que vivimos los habitantes de un planeta sin fronteras, la educación ha sido investida con la responsabilidad de democratizar al mundo para vencer el desenfreno de la economía global (UNESCO, 2000:44). En tal escenario, entendemos que la perspectiva crítica sigue siendo un poderoso baluarte formativo en la consecución de la innovación como “un proceso de destrucción creadora” (UNESCO, 2005:62), ya que la adopción de una postura acrítica no sólo impide la recuperación del valor del conocimiento ya generado, sino que también obstaculiza la búsqueda y el logro de una cultura de innovación con visión de futuro, que atienda las necesidades de quienes menos tienen. Así mismo, el a-criticismo facilita la promoción de productos cuya durabilidad es determinada por los vaivenes de los capitales financieros y económicos, manejados por grupos minoritarios de poder como únicos beneficiarios.

Ante el panorama expuesto, este artículo recupera una revisión reflexiva y propositiva de la postura crítica en la educación, como respuesta a un mundo sometido a cambios vertiginosos, cuya rapidez y profundidad resultaban impensable hace cuarenta años atrás. Con esta finalidad, el texto se estructura con los siguientes tópicos: 1. La pedagogía, evolución de su significado; donde se recuperan algunos de sus orígenes conceptuales que provocaron la aparición de la perspectiva crítica en la educación. 2. La perspectiva sociológica crítica: orígenes y evolución. Este apartado se subdivide en: 2.1. América Latina en el contexto neoliberal; 2.1.1. La Historia sigue siendo necesaria. Los tres con la finalidad de priorizar la visión sociológica y así describir el complejo, y a la vez complicado, escenario en el que se insertan los pueblos latinoamericanos y, por ende, la educación de los mismos. Estos apartados tienen en común el propósito de identificar los elementos sociológicos inspiradores de la pedagogía crítica. 3. La educación académica, apartado que se estructura con los subtemas: 3.1. Propuesta pedagógica crítica; 3.1.1. Desde América Latina y 3.1.2. Desde otros contextos. Todos ellos con el objetivo de identificar en los aportes teóricos, las características y los modos operativos de la pedagogía crítica, señalados por los autores consultados. 4. La labor educativa en

la sociedad postindustrial y 4.1. La labor del docente como pedagogo crítico. Subtemas que cumplen con la intención de bosquejar algunas pautas para el ejercicio educativo de los docentes, en la concreción de un quehacer pedagógico crítico. El texto se cierra con el apartado de Conclusiones donde la autora expresa, entre otras cosas, que la pedagogía crítica requiere ser más práctica que teórica, donde el quehacer educativo se asume como un proceso complejo, ya que en él imperan directrices antagónicas que oponen los intereses de las mayorías a los de un sector hegemónico minoritario; panorama que obliga al docente a preguntarse hasta dónde se está dispuesto a ser crítico para formar ciudadanos contestatarios, como lo pide la UNESCO (2000; 2005), lo cual hace que el trabajo del maestro sea una labor ética.

1. La pedagogía, evolución de su significado

Es importante tener en cuenta algunos aspectos considerados por la filosofía de la educación. En especial es de interés destacar cómo ha evolucionado el significado de la pedagogía, para entender por qué se considera importante la perspectiva crítica en el proceso educativo.

La palabra pedagogía proviene de dos vocablos griegos, *paidos*, que significa niño; y *agein*, que se entiende como sinónimo de conducir o guiar. Su carácter filosófico inicial se refiere a la formación. Hegel define la pedagogía como el proceso donde el sujeto pasa de una conciencia en sí a una conciencia para sí; en otras palabras, la pedagogía es un proceso donde el sujeto reconoce su lugar en el mundo y se reconoce como un agente transformador del mismo. Se le ha tipificado como ciencia y como arte; lo primero porque estudia los procesos educativos, lo segundo porque transmite conocimientos, valores y experiencias.

Según señala Vázquez (2012:8), es Scheleiermacher el que introduce la pedagogía con un sentido ético. Éste depende de las condiciones histórico-sociales del lugar y la época; quitándole así universalidad a su contenido. Desde este punto de vista, la educación es un proceso histórico, donde se forman las generaciones jóvenes, bajo la égida de las generaciones mayores. Esta línea identificable como historicista, es de inspiración romántica y da lugar a una pedagogía reconocida como ciencia del espíritu. Sus representantes se ubican a finales del siglo XIX y principios del XX, entre los que destacaron pensadores como Dilthey, Spranger, Nohl, Flitner. cuyos aportes teóricos influyeron en las prácticas educativas hasta finales de la década de los 60; en la década de los 70 fueron cuestionados por los representantes de la perspectiva crítica-social; para resurgir como hermenéutica crítica, durante la década de los 80.

Dilthey (1833-1911), al definir la pedagogía como una de las ciencias del espíritu, establece la diferencia de éstas, con las ciencias de la naturaleza; ya que no explican, sino que comprenden. Fundamenta esta disquisición en el hecho de que la educación no es un quehacer técnico, ni tampoco implica un simple dejar crecer, sino que conlleva el compromiso de introducir al educando en el mundo de sentido, de valores, del deber ser. En consecuencia, toda reflexión filosófica debe terminar en pedagogía; así, en la filosofía de la educación, el término pedagogía equivale al de filosofía práctica. En esta acepción incide el neocriticismo socio-filosófico contemporáneo, que sitúa a dicho enfoque como heredero de la tradición idealista alemana y se manifiesta en los principios de la Escuela de Frankfurt, así como en la crisis posmoderna de la filosofía. Todo esto contribuye a

que la filosofía de la educación se convierta en sociología crítica de la educación (Vázquez, 2012:10).

Cabe señalar que, como filosofía práctica, tiene por objeto la *bildung*; es decir, la configuración del sujeto a través de su autodesarrollo espiritual, excluyente de las exigencias y finalidades impuestas por la naturaleza del hombre. Sin embargo, es importante retomar las ideas de Böhm en cuanto a que “la palabra *bildung* refiere, por una parte a *bild* –imagen– y por otra a *ung*, que designa a la vez un proceso y un resultado [...] que, con el idealismo filosófico, asume un sentido de auto-creación” (Böhm, 1988:9-10).

Lo anterior permite establecer la diferencia en la concepción de la educación, según se origine en *educere* o en *bildung*. Ya que, en caso de que provenga del primero, cuyo significado etimológico proviene del latín, alude al desarrollo de un ser vivo basado en el despliegue de las potencialidades vitales que se generan en la naturaleza. El segundo término, alude a la noción de educación equivale a una obra de la cultura; en otras palabras, educar significa hacer configuraciones tomando un determinado modelo que se realiza con un sentido trascendental; es decir, *a priori*, histórico-cultural, o socio-contextual.

Esto último tiene importancia ya que, originada en los principios sociológicos de la Escuela de Frankfurt, la concepción crítica de la educación propone que el quehacer educativo tenga por objetivo concretar una “obra de emancipación”. Lo cual significa que la pedagogía no es únicamente un método de comprensión, sino que se debe asumir como un método hermenéutico crítico, cuya finalidad es interpretar el proceso pedagógico de manera reflexiva, centrado en las condiciones sociales en que se desarrolla la educación.

Cabe señalar que Kaplan (1991) explica la evolución conceptual de la pedagogía crítica identificando las raíces que la nutren:

La pedagogía crítica toma la palabra “crítica” de la “teoría crítica”, una perspectiva sociológica desarrollada ampliamente por intelectuales alemanes en la primera mitad de este siglo. La teoría crítica es una síntesis de marxismo, fenomenología y psicoanálisis. Del marxismo proviene una orientación hacia la maximización de la libertad humana con relación a la dominación política y económica. De la fenomenología proviene un énfasis en la observación y articulación de las estructuras de la experiencia vivida. Del psicoanálisis proviene un impulso para decodificar formas culturales. La teoría crítica proporciona una crítica de las realidades políticas y sociales vividas con el propósito de cambiar esas realidades para permitir una mayor libertad de pensamiento y acción. La pedagogía crítica aplica las herramientas de la teoría crítica a una crítica de las instituciones educativas, guiada por la maximización de la libertad humana (p. 363).

En síntesis, la visión de la pedagogía como una postura filosófica práctica que guía el proceso educativo tiene como prioridad al sujeto que aprende; es decir, como un sujeto hacedor de sí mismo que tiene por objetivo el incidir en la realidad social que lo contextualiza.

¿Por qué en el presente es relevante lo expuesto? El sistema económico-social-político-cultural imperante, que dictamina una unidimensionalidad global centrada en el corporativismo hegemónico, parece tener como meta la concepción de una educación que forme a un selecto grupo de administradores. Su objetivo implícito es que sean ellos los que funjan como custodios eficaces del proceso de concentración de las riquezas. Lo cual explica la marcada tendencia de privatizar la educación y la consecuente repercusión que

esto tiene en sectores mayoritarios de la población del mundo, cada vez más pauperizados y cuyo destino parece ser formar parte de un ejército obediente de subalternos.

Por lo tanto, es importante asumir la educación desde una perspectiva sociológica. De ahí que resulte significativo profundizar las semejanzas y las diferencias entre la sociología crítica y la pedagogía crítica, así como señalar los aportes de interés específico de ambas al quehacer educativo. Tarea que se cumple en el siguiente apartado.

2. La perspectiva sociológica crítica: orígenes y evolución

La construcción del conocimiento en los distintos niveles educativos, y especialmente en el universitario, cuyos objetivos implican la necesidad de ser propositivos en cuanto a la construcción del pensamiento social de los estudiantes, encuentra fundamento en la Teoría crítica de la sociedad. Originada en la Escuela de Frankfurt (1965-1970), cuenta como representantes destacados a Max Horkheimer, Teodoro Adorno y Herbert Marcuse. En esta perspectiva se incluye a Jünger Habermas, con una visión propia fundamentada en la comunicación dialógica.

Se considera que las reflexiones de todos ellos en torno al trabajo científico y su difusión, así como sobre el compromiso social de los que se está involucrado en los procesos educativos actuales, son importantes en el cumplimiento de formar seres inteligentes.

La intención de denunciar el estado del pensamiento científico se encuentra en Horkheimer y Adorno (2009) cuando, en la década de los 40, escriben la Dialéctica de la Ilustración, donde expresan su desaliento ante una sociedad capitalista avanzada, cuya ciencia se dice neutra y, como tal, carece de autocrítica. Lo que evidencian en Prólogo, señalando:

Si la opinión pública ha alcanzado un estadio en el que inevitablemente el pensamiento degenera en mercancía y el lenguaje en elogio de la misma, el intento de identificar semejante depravación debe negarse a obedecer las exigencias lingüísticas e ideológicas vigentes, antes de que sus consecuencias históricas universales lo hagan del todo imposible (p.51).

En la misma línea reflexiva, a finales de la década de los 60, Marcuse (1969) plantea que la burocracia interna de la ciencia:

[...] impone la eficacia perfeccionada de la empresa individual sobre la sociedad que forma un todo. Es éste el tipo de dominación más formalmente racional, gracias a su "precisión, su estabilidad, la exigencia de su disciplina y la confianza que se le puede otorgar; a saber, la posibilidad, para quienes están al frente de la organización y para quienes están en relación con ella, de 'calcularla'; y es todo esto, porque es 'dominación por el saber', un saber fijo, calculable, que corresponde a los expertos" [Por lo cual] la ciencia es dominada por la "razón técnica" y ésta por la "razón política" de lo que resulta la dominación de los hombres sobre los hombres. Esta técnica y esta política perpetúan la esclavitud (pp. 25 y 32).

Los fragmentos transcritos denotan la mirada dura de los autores generada en un escenario de promesas incumplidas de post-guerra, en plena guerra fría (1945-1980). Hay quienes piensan que con ello caracterizaron con mirada pesimista la realidad del mundo occidental, dibujando así una especie de callejón sin salida para la época. Sin embargo sus aportes teóricos formaron las nuevas generaciones de discípulos, entre ellos J. Habermas.

Alumno de Marcuse, Habermas (1987) propone el lenguaje como fundamento del conocimiento y de la acción, transformándolo en vehículo de cambio. En esta acción comunicativa, la racionalidad se da por la capacidad de entendimiento entre los sujetos, mediante los actos del habla. Ésta busca la coherencia por medio de la lógica entre proposiciones y acciones, así como en la relación dialógica de los hablantes. Esa racionalidad comunicativa es una actitud que adoptan y comparten los sujetos, reconociéndose a sí mismos y a los otros. Para este autor:

Este concepto de racionalidad comunicativa encierra connotaciones que, en su esencia, se fundan en la experiencia central del discurso argumentativo que produce la unión sin coacción y que crea el consenso, proceso en el cual los diversos participantes logran dejar atrás sus creencias, primeramente solo subjetivas y, gracias a la experiencia común del convencimiento motivado racionalmente adquieren la certeza, simultáneamente, de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas (p. 28).

Por lo tanto, para Habermas educar en un contexto que busca transformar la realidad significa respetar y promover el ejercicio discursivo de los sujetos-estudiantes, cuya subjetividad se transforma en objetividad al racionalizarse en un proceso argumentativo, con resultados consensuados.

Claro está, que dicha visión es una anomalía para el sistema neoliberal, impuesto por una cultura que promueve los conocimientos, pensados como productos asimilables e intercambiables. Ejemplo de ello lo tenemos en el modelo educativo basado en competencias, cuyo propósito es que los sujetos adquieran conocimientos para formular predicciones adecuadas, con el objetivo de desentrañar la causalidad de los fenómenos económicos, sociales y naturales (OCDE, 2006). En el mismo sentido, el sistema jerarquiza las tecnologías de información y de comunicación, como aliadas eficaces en la construcción del mundo globalizado, donde el valor del conocimiento radica en la velocidad acelerada con que se crea, acumula y deprecia (David y Foray, 2002).

Esas ideas conllevan la concepción de que, en el presente de la humanidad, sólo pueden existir las sociedades basadas en la economía del conocimiento (UNESCO, 2005). Desde esta perspectiva, los empleos requieren un alto grado de preparación cognoscitiva, ya que demandan esfuerzos coordinados de coproducción, creación e intercambio de nuevos saberes, dando lugar a redes de individuos que producen y divulgan el conocimiento (David y Foray, 2002).

Este panorama confirma la vigencia de las ideas de Bourdieu, quien refrenda las aportaciones de Horkheimer, Adorno, Marcuse y Habermas, al señalar que el estudio del mundo “está ligado a toda clase de investiduras intelectuales y temporales”. Así es que “la posición en el espacio universitario, tal como puede ser definida a partir de criterios y de propiedades universitarios, esté también estrechamente ligada a las tomas de posición política” (Bourdieu, 2008:17). A partir de esta toma de posición, la concepción del proceso educativo, -entendido como proceso de interacción humana que ayuda a desarrollar conocimientos de manera permanente y durante toda la vida de los sujetos-, se considera que la educación es un proceso de socialización de los mismos (Bourdieu, 2008:167).

Lo expuesto ratifica que la teoría crítica enfatiza la promoción de la reflexión, como sinónimo de discernimiento intelectual que valora medios y fines. Por lo tanto, la reflexión es un acto de conciencia en sí misma, antes de ir a la realidad.

Cabe señalar que la teoría crítica comparte con la pedagogía crítica el factor que constituye un objetivo importante de la educación, que es el llevar a los educandos a situarse, activamente, en el contexto sociopolítico, como agentes de una praxis transformadora del discurso de reproducción de las estructuras de poder desde el currículo. No por ello, el docente es quien debe hacer operativa dicha praxis para lograr el cambio del medio social o político, sino que funge como un guía del desarrollo personal de los alumnos en los que una de las facetas es constituirse en agente de cambios.

Hay autores que asumen la noción de la teoría crítica como una categoría mayor de la pedagogía, con lo que los alinea en una postura radical. Un ejemplo de ellos es McLaren, para quien la teoría de la educación se inicia cuando se advierte que el conocimiento es “socialmente construido”. Es decir que el proceso educativo lo presenta como un producto de relaciones sociales particulares, útil para reproducir las condiciones sociales (en la escuela), o para emancipar a los sujetos de dichas condiciones.

Estas ideas fundamentan el esquema conceptual dialéctico que el autor desarrolla para demostrar la relación entre conocimiento, poder y cultura dominante, donde McLaren (1998) demuestra que las prácticas escolares son formas que permiten al grupo dominante mantener el poder, así como lo es el currículum, cuya imposición refrenda la política cultural del mismo grupo. En otras palabras, el conocimiento, el poder y la cultura son apoyados por prácticas discursivas hegemónicas que los legitiman y, por ende, legitiman el grupo de quienes lo detentan.

En síntesis, la pedagogía crítica tiene una orientación sociopolítica, y hace hincapié en que la realidad social no es igual en todo el mundo; por lo tanto, las búsquedas para lograr el cambio son tan particulares como particulares son los contextos sociales.

2.1. América Latina en el contexto neoliberal

El continente latinoamericano estructura su geografía con países marcados por profundas diferencias regionales, culturales, económicas y políticas, (entre otras), desde sus orígenes históricos. Ello determina que la realidad latinoamericana sea factible de identificar como un conjunto complejo de desigualdades, ocasionadas por factores como la posesión inequitativa de la riqueza. Misma que, concentrada sectores minoritarios de las poblaciones, se traduce en políticas sistémicas obedientes a la normatividad general imperante, cuya ideología pauta la cultura y la educación de las sociedades. Situación que se ve agravada por el proceso de globalización que se vive en la actualidad; tema que es importante precisar con el objetivo de comprender la realidad regional y la nacional, para comprender cómo incide en la educación.

2.1.1. La Historia sigue siendo necesaria

Contrario a lo que sostuvo F. Fukuyama (1989) la historia no ha muerto, sino que sigue siendo necesaria para entender en qué escenarios nos hallamos insertos. Así, una recapitulación histórica del sistema neoliberal ayuda a comprender en qué estamos y por qué nos preocupa guiar a la educación con una perspectiva crítica.

Dicho sistema vivió su etapa de consolidación en la década de los 70 al instituir la globalización como un proceso financiero y económico, nacido en occidente y extendido por todo el orbe. Ideado por los consejeros de los magnates internacionales, fueron los gobiernos de Inglaterra y Estados Unidos -guiado por los respectivos liderazgos de Margaret Thatcher y de Reagan-, quienes instauraron las bases para una nueva etapa del

capitalismo. Se pretendió así, superar la etapa de una economía basada en la producción industrial para pasar a una economía post-industrial, fundamentada en el quehacer financiero de los grandes consorcios.

En la primera década del siglo XXI la globalización, inicialmente económico-financiera, ya se entiende y asume como una cultura, cuya carga ideológica moldea las sociedades del mundo. Sustentada con las leyes de un capitalismo exacerbado impone, -como contexto del *modus vivendi* general-, un mercado de alcance ilimitado que conlleva el fortalecimiento del consumo, así como el cambio de la geopolítica mundial y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En consecuencia las fronteras se abren para que circulen las mercancías -generalmente de los países desarrollados a los que no lo son y pocas veces, en un camino inverso-; el Estado juega un rol diferente, borrando los nacionalismos -especialmente en los países en vías de desarrollo; se promueve la privatización de los recursos naturales y de la educación; el trabajo se precariza y la pobreza se feminiza. Estos factores, entre otros, ponen en duda la propuesta cultural globalizadora, cuyo discurso es promotor de la democratización, la defensa de los derechos humanos y la protección al medio ambiente; lo cual conlleva pensar que se vive en un sistema social más equitativo, sustentado por una economía mundial más justa, donde todos los habitantes del planeta que quieran vivir bien, pueden hacerlo. Sin embargo, los buenos deseos se ven desmentidos por una realidad comunicada en cifras.

Por ejemplo, el V Informe sobre la “Situación y perspectiva de la economía mundial” de Naciones Unidas, 2014, permite conocer que el crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) mundial fue de 2,1%, en 2013; lo cual sitúa las expectativas de un crecimiento necesario del 3,0%, para 2014. Así mismo, a consecuencias de las sucesivas crisis financieras, el desempleo marca una cifra record mundial; acentuándose en el caso de los jóvenes, con una tasa del 50%, lo cual demanda una mayor inversión para capacitarlos e insertarlos en la cadena productiva; otros problemas graves en los llamados países en desarrollo, siguen siendo el aumento del trabajo informal y la brecha de género en el mercado laboral. En cuanto al comercio internacional en los dos años anteriores al 2014, se registró una contracción en la exportaciones del 3,1% (2012) al 2,3% (2013), causada por la baja demanda de los países desarrollados, -debida a las crisis financieras internas-; lo que incide dramáticamente en los países que siguen dependiendo de la exportaciones de sus productos naturales, a cambio de importar hasta los elementos básicos para su alimentación. Estos y otros factores llevan a que el mismo Informe denote que para el 2014 existe: “Una alta incertidumbre y riesgos significativos para el crecimiento económico y la estabilidad financiera global en los próximos años están asociados a las medidas extraordinarias de liquidez monetaria —a través de la compra masiva de activos financieros— adoptadas en los principales países desarrollados” (p. V). Situación que coadyuva en la generación de situaciones problemáticas, tanto en el bloque de países desarrollados, como los que están en vía de desarrollo. El mismo Informe 2014 de ONU señala los rubros que los afectarían, ellos son:

Un aumento de las tasas de interés de largo plazo tanto en las economías desarrolladas como también en los países en desarrollo, una liquidación de activos en los mercados bursátiles mundiales, una fuerte reducción en flujos de capital hacia economías emergentes y un alza en las primas de riesgo del financiamiento externo en las economías emergentes. Estas consecuencias directas en los mercados financieros mundiales podrían transmitirse rápidamente a la actividad económica tanto de países desarrollados como en desarrollo (p. 6).

En otras palabras, se vive en un mundo pautados por intereses desconocidos, a pesar de estar inmersos en la propuesta de un uso generalizado de la información y de la comunicación, cuyos capitales vienen y van obedeciendo las leyes del mercado financiero. Lo que hace tambalear a los países, a la par que a sus poblaciones y, con ello, a las instituciones y a las empresas.

En cuanto a la cultura que se impone, ya no permite que se experimente como una cultura que da vida al espíritu; nos contextualiza en un capitalismo cultural, cuya economía son las industrias creativas y donde la comunicación funge de instrumento para el crecimiento económico. La cultura globalizadora desorganiza la existencia de los sujetos, así como a sus mentes y el propio estar en el mundo; tanto como lo desequilibran las finanzas.

En este contexto globalizado hay que educar sin alternativas de transgredir las leyes impuestas por el sistema descrito. Entonces, ¿qué posibilidades de cambios auténticos les queda a las mayorías de los sujetos que habitan el planeta? A la cual se intentará dar respuesta.

3. La educación académica

En el mundo actual, horadado por cambios simultáneos y profundos como nunca antes se habían vivido, nos obliga a retomar el objetivo del presente trabajo. Mismo que nos hace poner énfasis en la necesidad de una propuesta alternativa para el ejercicio y la operatividad de la educación, donde la perspectiva crítica se transforme en el pilar del propósito innovador con que se asuma el ejercicio educativo. Esto se vincula con un aspecto importante en la formación de los estudiantes, que implica adquirir habilidades para un ulterior comportamiento ciudadano comprometido y corresponsable. La educación y los sujetos que en ella actúan tienen un fin ético que debe estar presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, plasmado en el principio del bien común. Si esto no se busca ni se logra, no se formarán ciudadanos capaces de cuestionar la ideología del pensamiento único, impuesta por la visión neoliberal. Queda claro que ésta pretende transformar el mundo y la sociedad (y por tanto, a la escuela) en un medio para supeditar la razón de ser de la humanidad a criterios económicos que buscan rentabilidad, productividad, especulación financiera. Así mismo, somete la razón del ser humano a parámetros de eficacia, eficiencia, individualismo, competitividad, y conduce a las sociedades desde la perspectiva de una administración empresarial en desmedro de la visión pública.

En otras palabras, la educación académica debe ser transformada en un *hábitat*, en el cual se aprenda a cuestionar realidades pautadas por la ideología del grupo hegemónico y a la vez, proporcione modelos alternativos que permitan transformaciones en los sujetos, así como dentro y fuera del aula. Para eso, la perspectiva crítica resulta el camino adecuado para el logro de dichos modelos, ya que en ella convergen los movimientos educativo, pedagógico, cultural, sociopolítico e histórico, permitiendo que esas expresiones culturales e ideológicas entren en su territorio. “Frente a esta nueva complejidad, es cada vez más urgente que los trabajadores de la cultura faciliten un trabajo crítico que permita el análisis y dé herramientas de comprensión y acción sobre la realidad” (Antón, 2003:6).

3.1. Propuesta pedagógica crítica desde América Latina

La pedagogía crítica o liberadora, fundada en Latinoamérica por Paulo Freire (1970), finca sus bases en el compromiso ético del docente, que se transforma en un guía para los estudiantes a fin de que transiten por el camino de la interrogación, buscando respuestas que incidan en el cambio social; por eso, también se le conoce como pedagogía de la esperanza.

Es importante destacar que los objetivos trazados por la Escuela de Frankfurt tienen resonancia en los aportes teóricos de Freire (1970). Éste, al plantear un método educativo para adultos analfabetas, buscó en las ciencias sociales los elementos que permitieran comprender la realidad para poder intervenir en su transformación. Lo que dio lugar a que definiera la educación como un acto complejo en el cual intervienen aspectos como el político, el conocimiento y la creación. Si bien la escuela es una institución subsidiaria del orden socioeconómico-político imperante, carente de justicia y reproductora del mismo orden, también crea espacios que hacen factible operar modificaciones, como puede hacerse en el orden social generalizado.

Adentrarse con esa perspectiva en el contexto escolar implica tener una mente abierta para reconocer que proviene, acepta y reproduce las desigualdades de un determinado orden social y, al mismo tiempo, plantea la necesidad y el compromiso de aportar soluciones para responder a las demandas de justicia social. En este sentido, Kincheloe y McLaren (2005) definen el método pedagógico como un constructo que, a partir de un uso ético y político, conlleva cambios.

La pregunta es cómo modificar ese determinismo, en el cual impera la desigualdad a la que parece también estar condenada la escuela. La respuesta puede encontrarse en la propuesta de un proceso educativo innovador dentro del aula institucional, que conjunte en un marco pedagógico factores como el físico, el intelecto, las emociones, lo social y lo ético. De manera que incida en los sujetos implicados con lo objetivo de conjuntar el quehacer científico con lo subjetivo del ser humano, en una formación permanente guiada por el bien común.

En síntesis, ese marco de referencia tiene en cuenta, especialmente, la postura pedagógica de Freire ya que, como lo propone, permite trascender las paredes del recinto escolar y asumir el proceso educativo como expresión de lo que él llamó la *acción cultural*. Esto puede darse en el trabajo cotidiano del aula como expresión de oposición a los grupos hegemónicos que representa el sistema educativo, en general. Cabe señalar que Freire, acorde al momento histórico que vivía en Brasil, deposita esa *acción cultural* en los sindicatos y en cierto tipo de partidos políticos (Gadotti y Torres, 2001).

3.2. Propuesta pedagógica crítica desde otros contextos

Autores como Kincheloe, McLaren, Christians, Stake, Giroux y otros, han sido portavoces de la pedagogía crítica. Veamos a continuación algunos de sus aportes reflexivos al respecto.

En el contexto del aula institucional, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben y pueden asumir la premisa de que la educación es un proceso social, en el que se construye un conocimiento mediado por lineamientos pedagógicos seleccionados, propositivos de cambios. Ello demanda que el quehacer educativo se reflexione como una totalidad compleja, comprendiéndolo en sus múltiples dimensiones. En cuanto a los sujetos implicados, deben estar dispuestos a la modificación de dicho quehacer por medio

de decisiones metodológicas y éticas sobre el qué, el cómo y el para qué se aprende y se enseña. Esto hace que alumnos y maestros actúen horizontalmente en las tareas de enseñar y de aprender. El logro de la relevancia de dichos sujetos como hacedores de sí mismo, en convivencia democrática con los demás, conlleva entender la educación como un medio para alcanzar la justicia social (Christians, 2005).

Por lo tanto, la necesidad de centrarse en cómo llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje antepone el desafío de estudiar los procesos que ellos demandan, así como sus relaciones complejas. En ello, los alumnos asumen el aprendizaje como sujetos activos, que construyen en torno a la relación o las relaciones de las dimensiones del fenómeno educativo en sí y, al mismo tiempo, de las relaciones con las circunstancias externas (Stake, 2005). Lo cual demanda atender la formación de los docentes. Para Giroux (1983), la formación de quienes enseñan debe tener como base el estudio crítico del poder, asociado al conocimiento y al saber, así como al lenguaje, la historia y la cultura.

Giroux (2001), tomando como referente las ideas de Gramsci, sostiene que el lenguaje construye los significados del mundo, las identidades y las culturas, y es portador de la historia. Si se asume esta visión de comprender la realidad, la cultura es el conjunto de prácticas ideologizadas de los distintos grupos para hacer y ver el mundo, lo cual vincula estrechamente la cultura con el poder. Desde esta perspectiva, el autor explica que la cultura pauta relaciones sociales asimétricas, dando lugar a la dependencia de unos sectores a otros. Ello lo lleva a establecer la diferencia entre los grupos dominantes y los subordinados, lo que hace que la producción, el conocimiento y la experiencia sean áreas de tensión y de conflictos. En otras palabras, para este autor la cultura expresa desigualdades y genera la lucha por el poder. Por lo tanto, para educar al docente es necesario contar con libros que se transformen en herramientas de trabajo. en el ámbito académico. Por lo cual, “los textos deben ser descentralizados y entendidos como construcciones históricas y sociales determinadas por el peso de lecturas heredadas y especificadas” (Giroux, 2001:11). Libros que los distintos lectores, en diferentes escenarios, los leerán contra, dentro y por fuera de los límites convencionalmente establecidos.

En consecuencia, el quehacer educativo se transforma en un proceso práctico y a la vez reflexivo, en el que los sujetos involucrados se apropian de los vínculos que se establecen entre los significados. Ello los induce a realizar el ejercicio de diseñar el camino propio a seguir, constituido por etapas -no necesariamente similares ni sucesivas-. Los sujetos que aprenden de esa manera, se transforman en observadores sagaces en la interpretación de situaciones específicas. Dicho ejercicio de aprendizaje demanda una sistematización de las etapas a concretar, así como la identificación de sus múltiples relaciones. Finalmente, el resultado obtenido será la apropiación que los sujetos hagan de los conocimientos generados en determinado lugar y en una época (Angrosino y Mays de Pérez, 2000; Charmaz, 2000). Dichos procesos de enseñanza-aprendizaje dota a los sujetos de habilidades que les permite identificar los avances y retrocesos, así como los puntos neurálgicos del devenir social.

4. La labor educativa en la sociedad postindustrial

En la vorágine descrita que caracteriza el presente es imperiosa la necesidad de asumir la llamada “modernidad reflexiva” (Beck, Giddens y Lash, 2001). Esto se hace prioritario en

el ámbito académico dado que la UNESCO (2000a) le confiere a la educación la responsabilidad de promover la democracia.

Efectivamente, en el Foro sobre la Educación de Dakar (UNESCO, 2000a) se definió la educación como responsable de elevar el número de estados democráticos en el mundo. En el año 2000 dichos países eran 119 y en ellos vivía el 58% de la población global. Por lo tanto, a la educación se le encomendó la tarea de formar ciudadanos conscientes que colaboraran en la superación de políticas dictatoriales, totalitarias y autoritarias. Así, el hecho educativo se debía transformar en un trabajo sistemático y constante con la finalidad de re-politizar a la sociedad civil. En el mismo Foro se concluyó que la vía, para lograr la consecución adecuada de la tarea descrita, era dotar a los sujetos de habilidades para pensar de manera reflexiva y crítica, a la par de fomentar la creatividad y ser socialmente responsable.

De manera expresa, el documento analizado también plantea el objetivo de contrarrestar la voracidad ciega del mercado. La idea que esto conlleva es reorientar la economía globalizada y globalizante, construyendo formas que resulten menos destructivas e inequitativas en los planos social, personal, económico, político y ecológico. El logro de tales fines determinó el acuerdo consensuado de “crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos” (UNESCO, 2000b:44).

Ello hace que la perspectiva crítica, lejos de debilitarse tenga que buscar la manera de fortalecerse, y así asumir el reto de organizar cómo contrarrestar la cultura política del sistema neoliberal en el contexto en que actúe el docente.

4.1. La labor del docente como pedagogo crítico

La UNESCO (2005) considera que la innovación es “un proceso de destrucción creadora” (p.62), lo que conlleva tener en cuenta los aportes teóricos de Díaz-Barriga Arceo (2010), para entender el término innovación contextualizado en un escenario determinado por lineamientos impuestos por el sistema educativo mexicano. Ello dará soporte a la caracterización que se hace de la labor pedagógica crítica del docente, en el presente nacional.

En su artículo “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, dicha autora señala que: “el discurso [actual] de la innovación surge de la presión por traducir los postulados de la nueva economía de mercado a estrategias de formación en las instituciones educativas, sobre todo en el nivel superior” (Díaz-Barriga Arceo, 2010:s/p). Lo cual tiene repercusiones serias, ya que dichas instituciones avanzan con una “orientación promotora de habilidades técnico-instrumentales y dejan de lado una formación general y sólida; por lo tanto, tampoco responden al modelo de universidad empresarial innovadora” (Díaz-Barriga Arceo, 2010:s/p). Ello sucede porque,

Cuando se enfrenta a los docentes con el tema de las innovaciones educativas, éstas suelen presentarse como elaboraciones completamente inéditas, sin recuperar la historia de las ideas pedagógicas que les dieron origen, sin ofrecer sus fundamentos en las teorías del aprendizaje y desarrollo en que se sustentan, o sin propiciar una mirada crítica al corpus de investigación educativa que las avala (Díaz-Barriga Arceo, 2010:s/p).

Por lo tanto, son los docentes quienes deben conocer la historia social de la realidad, asumiendo la educación con una perspectiva sociológica-ética. Sólo de esta manera se tendrán los elementos que permitirían cotejar los cambios propuestos desde las cúpulas

de los gobiernos, como expresión de intereses de minorías económicamente poderosas, con las demandas de una sociedad poseedora de una mayoría pauperizada y en aumento. Ello con la finalidad de identificar cuándo se esta en proceso auténticos de innovación.

Lo anterior encuentra fundamento teórico en la concepción del papel del docente en el proceso de las lecturas que realizan los estudiantes. Martínez (2006), siguiendo las ideas de Giroux (1989), explica que el maestro debe poseer el *control teórico*, ya que sólo así tiene poder de “legitimar la diferencia como una condición básica para entender los límites del propio conocimiento” (p. 85).

Dicha identificación y la consecuente promoción de las diferencias da origen a la puesta en marcha de una pedagogía crítica, ya que el docente se mueve en contextos sociales, políticos y culturales determinados, que “son tanto múltiples como históricos en esencia y que ubican demandas particulares sobre el reconocimiento y la aprobación pedagógica de las diferencias” (Martínez, 2006:86).

Por lo tanto, el ejercicio pedagógico asumido en atención a la diferencia demanda que los docentes atiendan, al mismo tiempo, las distintas voces, así como:

La especificidad y la organización de diferencias que constituyen cualquier curso, clase o currículo, de tal forma que problematicen no sólo las narraciones que dan significado a las vidas de los estudiantes, sino también a los lineamientos éticos y políticos que les transmiten sus subjetividades e identidades (Giroux, 1989:92-93).

En síntesis, la labor educativa actual se encuentra pautada por discursos contradictorios. Ello conlleva necesidades específicas que debe cubrir el docente, como lo son el dominio teórico de la perspectiva sociológica, con la finalidad de mediar adecuadamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos para formar un pensamiento crítico. Dicha mediación incide también en facilitar la ubicación de los alumnos en un plano de igualdad entre sí, para plantear un diálogo horizontal y corresponsable en la identificación de las ideas impuestas por intereses de un sector hegemónico minoritario, que establecen diferencias entre los intereses particulares de dicho sector y los propios de sujetos que, como ellos, integran la mayoría de la población.

Para cerrar este apartado es importante destacar que, desde la perspectiva pedagógica crítica, el quehacer docente se propone como un compromiso ético de una labor educativa, centrada en la equidad y el bien común. En ella el docente, poseedor consciente de los significados de la cultura de la época y del lugar, incide en la formación de los estudiantes de manera tal que, como futuros ciudadanos, aprenden a cuestionar la realidad social con una visión política-democrática.

5. Conclusión

En el ámbito educativo, la pedagogía crítica requiere ser más práctica que informativa, lo cual no significa desdeñar la teoría, sino que la experiencia vivencial de los alumnos necesita vincularse, orgánicamente, con la perspectiva teórica. Esto demanda actuar bajo la égida de valores como justicia, compasión, solidaridad, interdependencia y especificidad, que demuestren un interés político en todos los ámbitos de producción y de reproducción del escenario educativo. Lo importante de esta mirada crítica es que permite asumir el quehacer educativo no como un proceso de colonización, de control y de legitimación del poder instituido, sino como uno que pretende ser liberador al hacer que el individuo se transforme en el sujeto de su propio autoaprendizaje y, a la vez, ser

capaz de construir colectivamente un conocimiento. De ese modo, se puede encontrar las pautas adecuadas para colaborar en la formación de una sociedad mejor, haciendo efectiva la justicia social en un contexto democrático (Denzin, 2005). Por lo tanto, el escenario escolar se transforma en el lugar adecuado para implementar la inclusión de los contrarios, así como lo diverso y hasta lo antagónico, como partes de una unidad donde inciden y se estructuran múltiples factores (Morin, 2008).

La pregunta es qué tanto se está dispuesto a ser crítico en la formación de sujetos contestatarios, en un contexto educativo que parece dar lugar sólo a posturas fundamentalistas y, por lo tanto, monolíticas o aparentemente inquebrantables. Sin embargo, ése parece ser el desafío de una cultura que exige, según la misma UNESCO (2000 y 2005), una contra-cultura donde el ser humano pueda seguir sintiéndose humano e inteligente. Esta idea justifica lo que seleccionamos como epígrafes del texto, ya que si somos conscientes del modo en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, trasmite y evalúa el conocimiento escolar que considera público, se construye conciencia de cómo se distribuye el poder y bajo qué principios se lleva a cabo el control social (Young, 1973). No para sentirnos subalternos en condiciones que otros impongan, sino para generar esperanza de cambios, ya que educar es crecer ante sí mismo y así responder a la única dimensión impuesta por el sistema occidental actual (Méndez, 2009).

Referencias

- Angrosino, M. y Mays de Pérez, K. (2000). Rethinking observation. From method to context. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 673-702). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Antón Valero, J.A. (2003). *La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales*. Recuperado de www.pangea.org/jei/edu/
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (2001). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universidad.
- Böhm, W. (1988). L'évolution de la pensée pédagogique allemand depuis les années soixante. *Revue Française de Pédagogie*, 84, 4-79.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Christians, C.G. (2005). Ethics and politics in qualitative research. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 139-164). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: objectivist and constructivist methods. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- David, P. y Foray, D. (2002). *Una introducción a la economía y a la sociedad del saber*. Recuperado de <http://www.oie.es/salactsi/>
- Denzin, N. (2005). Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 933-958). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. Recuperado de <http://ries.universia.net./index.php/ries>
- Dilthey, W. (1958). *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

- Freire, P. (1970). *Educación liberadora del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Fucuyama, F. (1989). El fin de la Historia. *Revista National Interest*, 16, art. 1.
- Gadotti, M. y Torres, C.A. (2001). *Paulo Freire. Una bibliografía*. México: Siglo XXI.
- Giarelli, J.M. y Chambliss, J.J. (1991). The foundations of professionalism: fifty years of the philosophy of education society in retrospect. *Educational Theory*, 41(3), 265-274.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for The Opposition*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey Publishers.
- Giroux, H. (1989). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Giroux, H. (2001). *Beyond the Corporate University: Culture and Pedagogy in the New Millennium*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (2009). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Kaplan, L.D. (1991). Teaching Intellectual Autonomy: The Failure of The Critical Thinking Movement. *Educational Theory*, 41(4), 361-370.
- Kincheloe, J. y McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 303-342). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marcuse, H. (1969). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral.
- McLaren, P. (1998). *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in Postmodern Era*. Londres: Routledge.
- Martínez González, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Sinéctica* 29, 83-87.
- Méndez, M. (2009). Sociedad de conocimientos o culturas de saber. *Teoría y Praxis*, 14(2), 49-64.
- Morin, E. (2008). Reformar la educación, la enseñanza, el pensamiento. *Este País*, 4-9.
- OCDE (2006). *Programa para la Evaluación. Internacional de Alumnos de la OCDE*. Recuperado de www.mec.es/multimedia/00005713.pdf
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- UNESCO (2000a). *Foro Mundial sobre la educación. Marco de acción de Dakar*. París: UNESCO.
- UNESCO (2000b). *Foro Mundial sobre la educación. Informe Final*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial*. París: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Situación y perspectiva de la economía mundial. Informe V*. París: UNESCO.
- Vázquez, S.M. (2012). *La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC Ediciones.
- Young, M.F. (1973). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.