

Una mirada crítico-pedagógica en la América Latina neoliberal.

A critical-pedagogical look at Neoliberal Latin America.

Recibido Marzo 19 de 2020

Aceptación Mayo 29 de 2020

Por : Carlos Alberto Navarro Fuentes¹

Resumen

El artículo trata sobre una reflexión acerca del contexto que vive el continente latinoamericano en torno al nuevo orden económico, caracterizado por la globalización, el capitalismo transnacional, el neoliberalismo, y su relación con la educación, desde el funcionamiento de las instituciones públicas o privadas, y dado que quienes conforman las élites de las naciones latinoamericanas, los intereses de clase de estos, que conduce a que una pedagogía crítica deba ser considerada para teorizarse y practicarse con la finalidad de formar a los agentes presentes y futuros de la producción de una sociedad más equitativa, democrática e incluyente que respete las diferencias culturales, no sin la reducción necesaria de las diferencias socioeconómicas que toda nación requiere para vivir en paz y de manera justa, precisamente, en tanto democracia en este siglo XXI.

Palabras clave:

Neoliberalismo, pedagogía crítica, formatio, educación, diversidad.

¹Profesor de asinatra en el Tec de Monterrey. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigación. Posdoctorado en Estudios Sociales de la división de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Doctorado en Teoría Crítica, con especialidad en Filosofía. betoballack@yahoo.com.mx

Abstract

The article is about a reflection on the context of the Latin American continent around the new economic order, characterized by globalization, transnational capitalism, neoliberalism, and its relationship with education, from the operation of public or private institutions, and given that those who make up the elites of the Latin American nations, the class interests of these that entails that a critical pedagogy must be considered to be theorized and practiced in order to train the present and future agents of the production of a more society Equitable, democratic and inclusive that respects cultural differences not without the necessary reduction of the necessary socio-economic differences that every nation requires to live in peace and in a fair way, precisely, as a democracy in this 21st century.

Key words:

Neoliberalism, critical pedagogy, formatio, education, diversity.

Introducción

Este trabajo tiene como finalidad servir de reflexión sobre diversos aspectos que conjuntados inciden en la esfera pedagógico-educativa. No busca adentrarse en un contexto geográfico particular y mucho menos hablar de lo que sucede en la escuela X de la localidad en la cual vivo o trabajo, sino contribuir a que sea posible pensar lo que –de la mano de algunos pensadores antiguos, modernos y actuales- ha significado “educarse” de acuerdo con el contexto histórico-social en el cual respectivamente les y nos ha tocado vivir, y el deber ser que idealmente esperaríamos se alcanzase en aras de construir desde el aula las bases de una sociedad democrática, incluyente, equitativa y justa con la comunidad y el medio ambiente, a pesar de las diferencias y la diversidad cultural imperante, lo cual viene en el espaciotemporal actual, producto de la lógica económica neoliberal del capitalismo global. Por lo anterior, aunque soy mexicano y vivo en México, las reflexiones compartidas en este documento espero pudieran resultar útiles para posteriores trabajos en el ámbito local, comunitario y nacional, tomando en cuenta que el territorio latinoamericano es rico en interculturalidad, en diversidad de

mentalidades y diferencias culturales, aunque mantiene un alto déficit en democracia, equidad de género, inclusión y respeto a la diferencia en términos culturales y otros ámbitos, así como en términos de justicia y paz social, en gran parte producto de los intereses económicos que las elites nacionales mantienen en contubernio con los poderes transnacionales de la lógica neoliberal capitalista.

Escenarios

La institucionalidad pedagógico-educativa “tradicional” que no sirve a los intereses mercantilistas conservadores del statu quo de las elites herederas de la colonia (esclavistas y latifundistas), o que no se ajustan a las exigencias monopólicas transnacionales del comercio y la competitividad global (nuevos ricos y empresarios Forbes cercanos al Estado), ha sido víctima histórica de los ataques transgeneracionales de dichos actores sociales desde el estado en su forma ampliada o en el ejercicio de su hegemonía, siendo la mayor parte de quienes allí se “forman”, en particular si esto acaece en el espacio rural, marginalizados del desarrollo y de una vida más digna y equitativa en el interior de la sociedad en su conjunto, en nombre de ciertas

verdades y/o ideas de verdad acordes con metáforas como Occidente, modernidad, progreso, razón y otras de corte “universalista” y objetivadas epistémica y epistemológicamente de manera hegemónica. Funcionamientos basados en la algorítmica lista de la racionalidad única y sus modelos, en los que la realidad tiene la obligación de adecuarse a los primeros.

No apostamos por el relativismo, y menos por el “posmodernismo” a ultranza, pero sí invitamos a resistirse en contra del pensamiento único y paradigmático, doctrinario y dogmático, al cual por cierto suelen asemejarse o encontrarse de lleno la mayor parte de las propuestas ilustracionistas del liberalismo y sus formas contemporáneas de éste, teniendo como mejor ejemplo de ello las relativas al campo de la formatio de los seres humanos y sus finalidades, no obstante, aunque sea de manera crítica, quien esto escribe pone sobre la mesa, la invitación –no por cronología y menos por acumulación- a intentar recuperar aquello que en un momento de considerarse valioso, pudiera asumirse como valioso a retomarse, reconstruirse y experimentarse dentro y fuera del aula con los que habitan en las esferas de la educación en los niveles básico y medio particularmente.

Puede de aquí desprenderse no sin razón que este ejercicio que aterriza en lo narrativo, tiene trazos de corte ético-político. Las sociedades latinoamericanas y en general el mundo entero viven una era de despolitización creciente, mediática y posverdadera, y no obstante, que por momentos parece no poder habitar fuera de los detritos y las miasmas de la sociedad espectacular, mediática y de consumo, es decir, de aparente autocomplacencia con total ausencia de compasión; y simultáneamente, carecer por completo de proyecto, de contenido, de sentido, de objetivo. Educarse, o mejor dicho, querer educarse, entre muchas otras cosas está relacionado con querer/tener la voluntad –y no solo quedarse en el deseo- de morar/habitar insertados en la vida, pero no solo en tanto arrojados a la Heidegger esperando la muerte más auténtica que solo puede ser la nuestra intercambiable e incompañable con alguien más, sino llevando una existencia –tal vez ahora sí a la Heidegger- más auténtica y genuina en la facticidad, es decir, no a través de simulacros –como la representación política- o metáforas –como la educación universal-; no más dejándole al poder la fabricación de la realidad y los discursos sobre la producción de la verdad, la realidad y el deber ser, cuyos contenidos además de falsos, falaces y violentos, nos vacían y nos automatizan, inhabilitándonos y desarmándonos para asumir nuestra propia vida, historia y destino. “Las condiciones políticas y económicas de existencia no son un velo o un obstáculo para el sujeto de conocimiento sino aquello a través de lo cual se forman los sujetos de conocimiento” (Foucault, 1986, p. 32).

Sirva el párrafo anterior también, para subrayar que la globalización, el liberalismo y su evolución o dinámica histórica forman el escenario y la realidad macro y micro sobre la cual los organismos que integramos la sociedad tenemos para actuar, y así construir y darle forma al espacio y a nuestras vidas,

por un lado; y donde las posibilidades de que ello pueda o no ocurrir, y seguir imaginando, acontecen o no. Lo anterior, porque es el desarrollo humano incipiente (familia, escuela) primero, e inmediatamente “después” el social- mediato (familia extendida, comunidad, vecinos, medios masivos de comunicación, propaganda, entre otros), los que sirven como punto de inflexión reflexiva, desde dónde, por dónde y hacia dónde queremos transitar, siendo éste como se verá, punto de partida, proyecto en proceso y resultado de las acciones a emprender, siendo su teorización y práctica actual e histórica, tanto realidad reprimida como posibilidad de advenir, tanto ausencia como necesidad apremiante de presencia.

No resulta posible hablar de resistencia en el ámbito educativo sin mencionar la presencia y lo que ello significa, del gran poder que tienen sobre el territorio, la vida y la cultura, el neoliberalismo y la globalización capitalista, al menos desde una perspectiva ético-política de reconstrucción y recuperación con miras a que esto contribuya a desarrollar una sociedad más justa, equitativa y democrática, no a pesar de sus diferencias culturales y cosmovisionales, sino a propósito de estas, es decir, valiéndonos de éstas como punta de lanza para formar las mentes de los actores líderes de esta “sociedad proyectada” como deber ser de una sociedad compuesta por comunidades diferenciadas, libres y autónomas, que no obstante y precisamente en virtud de dichas diferencias viven, conviven y aprenden las unas de las otras –con tensiones, polémicas y conflictos-, con justicia y con paz. Por ello, resulta pertinente y justificado, observar cómo y de qué manera “formarse”, la formación, se relaciona con estas categorías conceptuales.

Consideramos justo y apropiado aclarar estimada(o) lector, que realizaremos movimientos más que solo elípticos y prolépticos por

momentos para ilustrar lo que algunos pensadores, filósofo(s) consagrados en su mayoría, piensan sobre aquello en lo cual gira el simposio que tú y quien esto escribe aquí mantenemos, por lo que la propuesta discursiva no será necesariamente cronológica ni la aparición de aquellos actores protagónicos de este texto gozará de anunciación privilegiada, pues si bien las formas de dominación también tienden a cambiar, lo que nos interesa principalmente al recurrir a la historia es menos la lógica, sí la de propiciar que la reflexión histórica en cuestión en ese momento, nos permita hacer aparecer genealógicamente dicha “alusión” como un “acontecimiento discursivo” que nos permita reconstruir los tejidos y “saberes” que ligan u originan ciertos sucesos específicos que nos faciliten explicarnos otros ciertos sucesos históricos de nuestro interés, más allá de la continuidad canónica del discurso. “Ubicar el pensamiento fuera del modelo uniforme de la temporalización, y mostrar las diversas posibilidades de relaciones, dependencias y correlaciones que pueden existir entre las prácticas discursivas, con el fin de que se puedan dar diferentes entrecruzamientos simultáneos en diferentes campos de saber” (Foucault, 1972, p. 273). Tal vez para iniciar el desarrollo de las reflexiones que aquí se quieren compartir, y concluir con la introducción, valdría la pena pensar críticamente lo que en la siguiente cita Agnes Heller (1993) afirma,

¿Hay que echar la culpa de ello al mundo o a nuestras esperanzas? Si culpamos al mundo nos culpamos a nosotros mismos, puesto que somos historia. Si culpamos a nuestras esperanzas, culpamos a lo mejor que hay en nosotros, que somos historia. Buscar culpables es una irresponsabilidad. Lo que habría que hacer es asumir responsabilidades. Lo que hay que hacer es asumir responsabilidades...Implica la determinación de comprender acciones racionales respecto al valor...Aprender de la historia, del pasado de nuestro presente y también del pasado, significa aprender a seleccionar los fines y decidir cuáles de estos pueden compartirse. El radicalismo antropológico es inherente a la filosofía; el radicalismo político sólo se puede lograr si

estamos dispuestos siempre a aprender de la historia, y también de nuestra historia personal...quien pueda dar cuenta de las lecciones aprendidas de la historia; quien haya hecho lo posible por observar la norma del deber ser y el debe hacer (1993, p. 276).

Epimeleia heautou y ciudadanía.

Para Aristóteles, la economía forma parte de las actividades históricas de la comunidad de la Polis, la cual está entremezclada con los valores y las virtudes morales e intelectuales, que de acuerdo con la recta razón (racionalmente) y el telos humano (naturalmente) del homo economicus ha de contribuir al bien común. De esta manera la economía, funciona como parte de las decisiones racionales y teleológicas que se originan en la esfera ético-política. La economía (oikos), como “arte de administrar la casa” y mejor utilización de los bienes, se distingue de la crematística, en la cual vivir bien no es un objetivo central, sino más bien, el de la acumulación ilimitada de riquezas.

Todas las comunidades parecen partes de la comunidad política, pues los hombres se asocian con vistas a algo que les conviene y para procurarse algo de lo que se requiere para la vida, y la comunidad política parece haberse constituido en un principio, y perdurar, por causa de la convivencia; tal s también el blanco de los legisladores, que dicen que es justo lo que conviene a la comunidad...Todas las comunidades parecen subordinadas a la comunidad política, porque ésta no se propone como fin la conveniencia presente, sino lo que conviene para toda la vida...Todas las comunidades parecen ser pues, partes de la comunidad política, y las distintas clases de amistad se corresponderán con las distintas clases de comunidad (Ética Nicomaquea, V, 7-9).

Para el Estagirita, el bien y el mal, lo justo y lo injusto, el oikos y la Politeia, están todos basados en el sentido de la koinonía (comunidad) y el logos (recta razón), pues la vida fuera de la Polis no es una vida auténticamente humana. De esta manera, se desprende la necesidad

de educar (Paideia) en torno a estos valores y consideraciones. El bien del individuo no es el mejor y tal vez ni siquiera posible, sin el bien de la comunidad (Politeia-Polis), por tanto, en la medida en que los ciudadanos sean más virtuosos (mejor educados en la práctica holista de no pretender bastarse a sí mismos) y phronéticos (conocimiento práctico), mejores serán las condiciones de vida en las cuales ésta en común se desarrollará para la generalidad de los individuos que la componen en términos de libertad y justicia.

Luego de este breviarío cultural sobre el sabio griego –y al cual volveremos más adelante-, para proseguir, daremos el primer salto mortal en el tiempo, para mencionar que alrededor de dos milenios después, el quiebre o cambio epistemológico que surgía con el liberalismo y los escritos de Adam Smith, David Ricardo y Karl Marx, y más tarde con la Economía del Bienestar a propósito de Keynes, y luego de la economía normativa (ética-economía) a la economía positiva (teoría del equilibrio económico general, con ausencia de lo moral) de la actualidad, en ocasiones llamada neoclásica para diferenciarla de la clásica, se caracteriza por su insoslayable acercamiento en nombre de la racionalidad matemática; a la física, por su teorización mecanicista; y a la biología, por su visión evolutiva de los procesos económicos (neuroeconomics y neuromarketing) y la realidad social, incluyendo entre otros resultados que la libertad, la justicia, el desarrollo, el bienestar, etc., anteriormente categorías de objeto de estudio típicas del ámbito moral, político y del derecho, pasaran a ocupar el centro de atención en las neurociencias. Bajo esta perspectiva, el sistema económico convierte a los sistemas político, social y educativo en subsistemas al servicio de éste, y al homo economicus en un instrumento de la razón económica, con los efectos previsibles en su libertad, su moralidad, su subjetividad y por tanto, la responsabilidad y el compromiso

para con el bien de los demás. Así, economía y consumo por un lado; y neoliberalismo y cognición (process decision making), por otro lado, pasaran a jugar un papel casi perfectamente simbiótico e inseparable.

El neoliberalismo se ha convertido en la doctrina hegemónica no por un proceso de decantación en el que haya demostrado su mayor coherencia lógica o su mayor capacidad para resolver las dificultades económicas, sino por razones que tienen que ver con la naturaleza de la clase del sistema capitalista. En primer lugar, por ser la mejor cobertura ideológica que tiene la burguesía de cada país para implantar la política que le conviene para superar la onda larga recesiva en que está instalado el capitalismo desde principios de la década de setenta. Es necesario restaurar la tasa de rentabilidad del capital y todas las recomendaciones neoliberales se orientan a ello. En segundo lugar, porque permite unas relaciones internacionales que benefician a los países poderosos económicamente, en detrimento de los más débiles...El predominio adquirido por lo neoliberalismo se debe a que responde a los intereses del capital de un modo instintivo e inmediato en unas circunstancias de crisis. Pero esos intereses no coinciden con los de la mayoría de la población... Con el neoliberalismo parece que se ha desviado el curso de la historia. En lugar de haberse adentrado en una etapa de extensión y mejora del bienestar general, como permite el desarrollo de las fuerzas productivas, se ha iniciado una marcha atrás, fortaleciéndose los aspectos más regresivos de un sistema cuya continuidad está teniendo desoladoras consecuencias para una parte considerable de la población mundial y el equilibrio ecológico de la naturaleza (Montes, 1999, pp. 14-15).

El capitalismo neoliberal impulsado desde los Estados, conlleva un proceso de desterritorialización que opera no solo en el espacio físico sino también en el orden simbólico. Esta desterritorialización que surte efecto mediante las exacciones que produce la globalización, incide en todas las esferas de la vida, es decir, desde donde se piensa, se siente, se imagina, se recuerda y se olvida, lo cual aplica por supuesto también, en donde se aprende, se enseña, se transmite y se forma el ser humano.

Desterritorializar significa disolver o desplazar el tiempo y el espacio. Lo que puede implicar la pérdida de algunas determinaciones esenciales. En el afán por abstraer, codificar o taquigrafar se provoca la disolución de lo real. Los métodos sofisticados de cambio de los hechos, propiciados por ciertos manejos de la razón instrumental son uno de los caminos más frecuentes de 'quienes resuelven problemas' (Ianni, 2002, p. 65).

La desterritorialización como término, a pesar de su novedad, no es nuevo, en cada época la nostalgia, la melancolía y otros tipos de sentimientos relacionados con la pérdida afloran en el presente. Rousseau, no dejaba de referirse a la mucha admiración que sentía por lo que llamaba la "simplicidad natural", pero no se quedaba allí, nunca dejó de plasmar en su obra sus pensamientos y posiciones intelectuales críticas en particular contra el estado actual de la cultura en la que éste vivía, y que en particular juzgaba como culpables a los dirigentes y la aristocracia de su tiempo. Nos dice,

Concibo en la especie humana dos clases de desigualdad: una, que yo llamo natural o física, porque se halla establecida por la naturaleza, y que consiste en la diferencia de las edades, de la salud, de las fuerzas del cuerpo y de las cualidades del espíritu, o del alma; otra, que se puede llamar desigualdad moral, o política, porque depende de una especie de convención, y se halla establecida, o al menos autorizada, por el consentimiento de los hombres. Consiste ésta en los diferentes privilegios de que algunos gozan en perjuicio de otros, como el de ser más ricos, más respetados, más poderosos que ellos, o incluso el de hacerse obedecer... Menos se puede aún buscar si habría alguna vinculación esencial entre esas dos desigualdades; porque eso sería preguntar en otros términos si quienes mandan valen necesariamente más que quienes obedecen, y si la fuerza del cuerpo o del espíritu, la sabiduría o la virtud, se hallan siempre en los mismos individuos proporcionadas al poder o a la riqueza: cuestión buena quizá para ser debatida entre esclavos escuchados por sus amos, pero que no conviene a hombres razonables y libres que buscan la verdad (Rousseau, 2005, pp. 235-236).

Por otra parte, la ética

kantiana incursiona en el tema de la formación con un pequeño ensayo titulado precisamente "Pedagogía", donde va a diferenciar entre personas y cosas, fines y medios, por momentos de manera muy rígida. La importancia de este gran pensador, por supuesto no se distingue precisamente por esta obra, sin embargo, su presencia en el pensamiento contemporáneo sigue siendo tan vigente, que comentar brevemente sobre algunas de sus líneas de esta pequeña pero representativa obra, nos ofrece luces sobre por qué y para qué consideraba importante el filósofo prusiano la formación del ser humano. En la Crítica de la Razón Práctica, nos dice,

En el conjunto de la creación se puede utilizar todo lo que uno quiera, y sobre lo que se quiera, como simple medio; únicamente el hombre... es fin en sí mismo. Pues él es el sujeto de la ley moral... gracias a la autonomía de su libertad. Precisamente a causa de esta se halla limitada toda voluntad... a la condición de la adecuación con la autonomía del ser racional; es decir, a la de no someterlo a ningún propósito que no se adecue con una ley que pueda proceder de la voluntad del propio sujeto afectado, es decir, a no utilizarlo nunca simplemente como medio, sino a sí mismo como fin (Kant, 1975, A155).

De lo anterior, constatamos que la intención del imperativo categórico es la de reconocer en el ser humano en tanto individuo racional, todo reclamo de validez universal sin condiciones. Así, todo otro tipo de normatividad teleológica queda suspendida, y todo "valor" (dignidad humana) queda fundamentado según una ley que proceda de la voluntad del propio sujeto afectado, es decir, no utilizándolo nunca como medio, sino a sí mismo como fin. De aquí se desprende, que el valor está a merced del imperativo, pues su valía de fijarse a su dignidad como iguales, podría suponer una escala valorativa que ya no permita respetarla como es debido, pues podría entrar en una lógica de desvalorización total. Para Kant, el hombre por la educación ha de ser:

a) *Disciplinado. Disciplinar es tratar de*

impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual, como en el hombre social. Así pues, la disciplina es nuevamente la sumisión de la barbarie. b) cultivado. La cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos. Por tanto, no determina ningún fin, sino que lo deja a merced de las circunstancias. c) Es preciso atender a que el hombre sea también prudente, a que se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia. Aquí corresponde una enseñanza que se llama la civilidad. Exige ésta buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia, mediante las cuales pueda servirse de todos los hombres para sus fines. d) Hay que atender a la moralización. El hombre no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos (Kant, 1975, pp. 38-39).

Recordemos que Kant con su lema *sapere aude*, nos está invitando a pensar por nosotros mismos y que según sus palabras, nos encontramos en la minoría de edad. De allí, que aunque de acuerdo con el contexto en el que le toca vivir, considere que han ocurrido importantes avances en la disciplina, la cultura y la civilidad, aduzca que en lo que se refiere a la moralidad creadora paradójica de igual cantidad de felicidad que de infelicidad entre las gentes, haya aún mucho trabajo por hacer, y haya que comenzar por hacer al niño pensar, pues en los principios se basa toda acción. No obstante, hablando de libertad, para Kant, está en un Estado del cual todos los hombres son súbditos es perfectamente compatible con la mayor de las desigualdades sociales incluso, de acuerdo con las diferenciaciones que ya establecía críticamente Rousseau.

Asimismo, Kant considera que –por imperativo categórico universal y de acuerdo con el *Contractus Originarius* – todos los hombres son iguales ante la ley, y la voluntad general no puede más que jurídicamente pronunciarse

a favor de estas prerrogativas, el ejecutor no deja de ser el jefe soberano del Estado, único coaccionador táctico (y estratégico) de lo que de la ley emana y ha de respetarse. Sobre estas líneas, ha de fundamentarse a su vez, el ideal normativo de la educación y el sujeto o ciudadano cosmopolita, el cual ni teleológicamente ni deontológicamente en estos términos (universalista incluso, si se quiere) puede implementarse bajo ningún código real a priori, pues hoy día –y la misma problemática encontraríamos con Hegel– es necesaria una reformulación de principios entre ética, política, economía, historia y pedagogía, de manera realmente crítica y reflexiva, más allá del pensamiento paradigmático y la evasión posmoderna pulverizadora de toda posibilidad de objetividad situada mínima, en tanto diversidad, pluralismo y contextualidad.

La situación descrita en el párrafo anterior, nos parece muy importante de tomar en cuenta, puesto que en el contexto actual la complejidad global con predominio tecnoeconomicista, viene a complicar aún más la relación entre el sujeto y sus relaciones con el mundo. Las concepciones del tiempo y del espacio han sufrido mutaciones, producto sobre todo del avance en las tecnologías de la información (TIC's) y las redes sociales (Facebook, Twitter), que entre otras muchas cosas, complican y modifican la interpretación de la experiencia propia en relación con los demás, con la naturaleza, consigo mismo, dándose de manifiesto en el gran salto por momentos aparentemente inconexo entre una generación y otra, es decir, entre la generación que antecede a la mía y la mía, o sea, la de mis padres y la mía; la de mis maestros y yo como estudiante; la mía, yo como docente y mis alumnos como la generación que me sigue. La muestra de ello, es la obsolescencia –con razón y sin razón– que entre generaciones percibimos con suficiencia hacia arriba y hacia abajo, hacia delante y hacia atrás, en términos de una

educación para la libertad y la justicia en este mundo actual que nos toca vivir y las transformaciones-acciones que se requiere conjuntamente asumir. Diferencia que en específico se denota en el uso y las aplicaciones tecnológicas por donde transita la vida cotidiana.

La tecnología es fuerza motriz y necesaria para el desarrollo, por tanto no está exenta de un marco institucional ni fuera de uno sociopolítico e histórico. Por lo anterior, esta viene a afectar los modos en los que la sociedad y las comunidades se agrupan, se dan movimientos en lo más profundo de las estructuras sociales. De hecho, sin el Estado e instituciones públicas, hacer que la tecnología sirva para la educación tendiente al desarrollo humano y social, parece una quimera. Difícilmente podría tenerse exitoso –salvo en lo económico– si ésta quedase en manos de las fuerzas del mercado. No obstante, el desempeño de los mercados no puede achacarse per se al impacto que la tecnología tiene en la economía, pues aspectos socioinstitucionales como la participación del Estado y la educación basada en la innovación tecnológica deben servir como potencias efectivas líderes y contrarrestantes, promotoras tanto de los beneficios como de los daños que esta pueda causar respectivamente. Mientras mayor sea el impacto negativo que ésta causa o su inexistencia, cuando esta debiese existir, el rezago socioeconómico y la pobreza continuarán empeorando, traduciéndose en desempleo, explotación, ingobernabilidad y movilidad social involuntaria.

De la educación masificada y pública, se está pasando a la educación excluyente, especializada y privada, propia de la onda neoliberal del capitalismo global, siendo esta última como en su momento lo fue aquella, la que conviene actualmente a los fines de las elites dominantes. Establecer, qué o cuál ha de ser la pedagogía, y para quién y por qué, no es cosa sencilla. Hoy, el enfoque posmoderno que ya

mencionamos, aunque no en todos los casos, buscando hacer una crítica, no precisamente frontal, al universalismo y unitarismo (univocismo) del pensamiento moderno, relativizó, no pocas veces de manera excesiva la posibilidad de construir todo tipo de ideal y de proyecto pedagógico. Esto provocó sensaciones de vacío, de desidentificación, de gran incertidumbre, de desesperanza y de desmovilización, de conformismo y atonía, de ahistorización y de acriticidad, no de pluralismo sino de nihilismo pasivo en el que se vale todo, pero sobre todo y por tanto, no hacer nada.

La estructura rizomática de Deleuze y Guattari, que bien hace en criticar toda supuesta presunción de posibilidad de saber absoluto o único y universal, incluso posible, desmembrando a máxima potencia, ramifica hasta producir la inaprehensibilidad hiperespecializada y “absolutamente” relativizadora de todo saber, hasta donde el diálogo y el ejercicio pedagógico encuentran sólo cacofonías y disonancias, monólogos anárquicos inaudibles, impronunciables e impersonales, anónimos y sin destino, dificultando así su darse mismo. Por último, aunque no al último sino todo lo contrario, la sociedad de la información, tal vez la globalmente más rizomática y excluyente de todas las sociedades tecnológicas que distribuyen, y a veces, producen y permiten “consumir” conocimiento, aun es una de muy poco alcance en la actualidad para los millones de seres humanos que requieren educarse para poder llevar una vida más libre y más justa en este entorno global capitalista.

En este contexto, el mayor problema a mi parecer, que encarna la globalización neoliberal en términos de una pedagogía crítica que permita a los latinoamericanos desarrollarse como seres humanos más libres, y creando una sociedad más justa (no más igualitaria en términos liberales ni en un sentido de identidad necesariamente, sino de oportunidades), se debe a que siendo este fenómeno uno

que se rige básicamente por un paradigma tecnoeconómico y una ideología economicista, conlleva en su seno una intencionalidad de carácter “naturalmente” universalista y hegemónica de parte de los países que tienen mayor injerencia en el control y el dominio del orbe, de allí la extrañeza, la enajenación, la dominación y el sometimiento que sufre la mayor parte de la población para poder autorrealizarse libremente. De acuerdo con Gimeno Sacristán (2001), el interés en particular por la pedagogía y cómo se ve afectada por la globalización radica en las siguientes razones:

a) La globalización económica ha traído consigo el predominio de las políticas y de la ideología de corte neoliberal que han hecho retroceder al Estado de Bienestar, restringiendo las inversiones en educación, en detrimento de los sistemas públicos que han experimentado un notable deterioro, cuando no su simple desmantelamiento.

b) Las políticas educativas de los diferentes países se asemejan entre sí, al responder a demandas de la economía, la tecnología y la ciencia globalizadas, mostrando unas mismas prioridades.

c) En tanto que la educación tiene que ver con la preparación remota o cercana para el mundo del trabajo, la globalización económica tiene efectos sobre la distribución de la actividad productiva entre países y regiones del planeta, al margen de fronteras nacionales, y sobre los sistemas escolares.

d) El nuevo mundo, más globalizado para unos que para otros, en el que se reparten muy desigualmente las ventajas e inconvenientes de la globalización y se agudizan las desigualdades, reclama la necesidad de replantear los criterios de igualdad de oportunidades educativas desde marcos más amplios, y políticas educativas también globalizadas para la realización de la justicia.

e) La globalización cultural es la más evidente de todas las que puedan

pensarse (económica, política,...). Esa realidad o ese proceso deben comprenderse para plantear una pedagogía crítica que asuma la nueva situación. La emancipación individual y social, las libertades y autonomía de los sujetos tienen que plantearse considerando las limitaciones globales que las entorpecen. Los currícula en sus diferentes áreas de conocimiento, los movimientos antidiscriminatorios del tipo que fueren, las asociaciones de profesores, de padres o de estudiantes tienen que plantear en sus programas este nuevo marco que reclama, como se dijo, medidas contraglobalizatorias, no solo para resistir.

f) El fin históricamente más visible de la educación (el de la transmisión-recreación del conocimiento y de la cultura en general) queda afectado decisivamente, en sus contenidos y en cuanto a la legitimidad con la que poder defenderlos.

g) Igualmente, deben ser pensadas las funciones de desarrollo de la subjetividad y, en particular, las identidades personales, en un contexto en el que cambian deprisa y se hacen más complejas las referencias en las que las personas se desenvuelven (pp. 97-100).

Pedagogía Crítica y Política Educativa .

Tanto para Aristóteles como para Gramsci, la política y la pedagogía son ciencias afines. Para éstos, el hombre en su papel de productor y político a la vez, tenía que contenerse bajo una perspectiva social concreta. Asimismo, para Gramsci y para Freire, la batalla pedagógica es la batalla política por excelencia. Pues es en la relación política-pedagógica desde donde pueden propugnarse los valores culturales que conlleven al hombre a su liberación de la hegemonía y la dominación. Pero tal vez sea el gran mérito de Gramsci, el de haber individualizado los problemas más acuciantes en materia pedagógica en relación con la estructura, el sistema, la organización, la didáctica y el sujeto en tanto individuo-comunidad.

De hecho, Gramsci iba más lejos, pues su pedagogía comenzaba más allá del maestro, llegaba hasta el intelectual mismo como el crítico de la cultura y figura central del sistema Estado-nación, desde el cual habrían de orientarse las labores pedagógicas que insuflaron los ánimos revolucionarios del hombre en pro de su liberación contra la dominación y la hegemonía instalada en el poder, representada por la elite capitalista de Estado, como hoy bien podría ser la versión global transnacional.

Gramsci va a intentar unificar el motivo historicista con el tecnológico, como base formativa de la nueva escuela unitaria, encuadradas en una profunda reflexión teórico-práctica de la relación pedagógica y los valores culturales vigentes. Lo anterior, porque considera que subyace un gran conformismo y pasividad en pedagogía, carente de poiesis e imaginación creativa por un lado, y de hegemonía en política, por otro lado. Por ello mismo, considera imprescindible que la cultura se adecue a la función práctica de las instituciones a crearse para acabar con esta brecha inmoral e inhumana que representa la dominación.

Finalmente, creemos que Gramsci con este esfuerzo político de pedagogía crítica pretende revalorizar la identidad en términos de originalidad y personalidad que mejoren la sociedad, abatiendo el conformismo, dando así lugar a un nuevo sujeto, más libre y consciente, en el que haya organicidad entendiendo por esto, una adhesión libre y comprensiva entre gobernantes y gobernados, entre intelectuales y el pueblo-nación, entre dirigidos y dirigentes.

La pedagogía que han de ofrecer tanto Gramsci como Freire, si bien en principio, pero sólo en principio orientada a grupos sociales distintos (el primero veía al intelectual como el arma contrahegemónica-instrumental por excelencia para nutrirse de los intereses y el pensar prioritarios y mayoritarios del Pueblo

y/o de las masas y el segundo partía directamente del campesino), tiene por objetivo la organización aparentemente menos libre y flexible en Gramsci y más dialógico-participativa y abierta en Freire, de “preparar” los elementos constitutivos experienciales tomados crítica y reflexivamente de la realidad, para trabajando en ellos pedagógicamente, ofrecer los caminos necesarios a emprender para la emancipación humana. Es decir, no sólo es necesaria en la actualidad como ambos autores veían, una “reforma” en los contenidos pedagógicos, sino en las articulaciones que puedan y deben hacerse a otros niveles: universitarios, intelectuales, burócratas de mandos bajos y medios, artistas, docentes, representantes de ONG’s, estudiantes, campesinos, indígenas, líderes populares, entre otros. Esto es, evitar el monopolio del poder, del imaginar, del pensar, del decidir, del hacer, de resistirse, de escribir, de la poiesis y de la praxis, es decir, de todo ejercicio ético-pedagógico-político. Sólo así puede lucharse efectivamente contra la hegemonía en aras de que las grandes mayorías se vean favorecidas de compartir mayores partidas de poder en la construcción de un verdadero sistema democrático.

En esta polémica y crítica de la realidad es donde ha de descansar el pensamiento pedagógico gramsciano de la filosofía de la praxis. Me parece que esto podría quedar más claro cuando Gramsci hablaba de la dialéctica del siguiente modo:

Paso del saber al comprender, al sentir, y viceversa, del sentir al comprender, al saber...siendo el error del intelectual, creer que se puede saber sin comprender y especialmente sin sentir y ser apasionado (no sólo del saber en sí mismo, sino por el objeto del saber), eso es, que el intelectual pueda ser tal (y no por un puro pedante), siendo a la vez distinto y distanciado del pueblo-nación, es decir, sin sentir las pasiones elementales del pueblo...comprenderlos y luego explicándoles y justificándoles en la situación histórica en cuestión, y relacionándoles dialécticamente con las leyes de la historia...(1948, pp. 114-115)

Siguiendo con lo que ya había anunciado Rousseau, a quien había leído Gramsci, entre gobernantes y gobernados, se pregunta si para explicar esta se parte de la premisa de la perpetua división del género humano o se cree que tal división constituye sólo un hecho histórico que responde a ciertas condiciones. Como socialista y creador del Partido Comunista Italiano, crítico pertinaz del modo de producción de la economía capitalista, se pregunta si.

¿Puede haber una reforma económica precedente y un cambio en la posición social y en el mundo económico? Por eso una reforma intelectual y moral no puede sino estar ligada a un programa de reforma económica, o más bien el programa de reforma económica ser precisamente la forma concreta con que sea presentada toda reforma intelectual y moral (Gramsci, 1949, p. 8).

A esta dificultad y a la de cómo podría conseguir cada individuo particular incorporarse en el hombre colectivo y cómo se verificaría la “presión educativa” sobre cada uno obteniendo el consenso y la colaboración de los mismos, haciendo que se transforme en “libertad” la necesidad y la coerción, Gramsci introduce la necesidad de hacer una revisión crítica del derecho, de manera que permita formular y considerar lo hasta entonces “indiferente jurídico” que funciona en la sociedad civil sin sanciones ni obligaciones que no sean a favor del grupo hegemónico, pues es desde aquí desde donde pueden conquistarse las conciencias y su valor histórico como comprensión de sí mismo, la propia función de la vida, así como los propios derechos y deberes. Para Gramsci, la labor revolucionaria que encarna la pedagogía crítica como acción transformativa de la realidad para la liberación del sujeto, se debe a que lo considera más uno con propiedades espirituales e históricas, que con naturaleza. Esto lo explican las condiciones de explotación que hasta nuestros días prevalecen en las relaciones humanas, por ello mira en la revolución (la facticidad dialéctica de

la pedagogía crítica) el paso siguiente inmediato a todo este intenso laborio crítico de penetración cultural, que permita la adquisición de ideas a través de agregados de hombres antes refractarios y sólo ocupados en resolver necesidades inmediatistas en su cotidianidad, sin lazos de solidaridad con los demás que se encuentran en las mismas condiciones, lo cual es (ya en Kant) necesario para la formación del carácter.

Colocar la ciencia en la base de la vida, hacer de la ciencia la concepción del mundo por excelencia, la que limpia los ojos de toda ilusión ideológica y coloca al hombre frente a la realidad tal como ésta es, significa volver a caer en el concepto de que la filosofía de la praxis tiene necesidad de apoyos filosóficos fuera de sí misma. Pero en realidad, la ciencia es también una superestructura, una ideología...la superstición científica lleva en sí ilusiones tan ridículas y concepciones tan infantiles, que la misma superstición religiosa resulta ennoblecida...haciendo creer que el progreso científico es un nuevo Mesías que realizará en esta tierra el país de la Felicidad (Gramsci, 1999, pp. 50-51).

Indudablemente, en términos humanísticos, la propuesta de Freire no es una que se encaje en la dicotomía capitalismo-socialismo como la de Gramsci, pero sí una en la que el primero y la pugna entre ambos llevando el primero la delantera, han prácticamente de igual modo negado la “voz” de los oprimidos y excluidos, producto de que ambos han obedecido a las mismas lógicas de modernización, progreso, industrialización, descodificación, objetivización del mundo y la visión hegemónica de éste.

En Freire, a diferencia de Gramsci, y más cercano al contexto de los latinoamericanos, la proximidad entre decir y hacer, entre conquistar y conquistarse es más cercana, tal vez incluso por ello más praxica y política, en tanto más antropológica y dialógica, en tanto a su vez sin un “programa” definido de programa y de partido, desde la presencia testimonial misma tanto histórica como natural, en su socialización “homínida”. De esta

manera, la pedagogía freiriana es una de conciencia histórico-política contra la dominación y a favor de la libertad con respecto a la identidad, la lengua y la tradición, la memoria y la historia.

Así, es el diálogo el que se va convirtiendo en la flexibilidad del programa y en los límites programáticos de lo flexible. En otras palabras, la liberación de los oprimidos y de los excluidos, implica reinventar la emancipación social, tal vez en virtud de lo que hemos discursado sobre la globalización, reencontrando el espacio mismo como pedagogía de la libertad. Este fenómeno mismo de la globalización capitalista, a la vez que hegemoniza muchas cosas, fragmenta muchas otras, causando tanto dificultades a la emancipación como también al control y a la regulación. Un ejemplo de esto tal vez podría ser el hecho de que hoy en día la ocupación colonialista como forma predilecta de dominación ha mutado a nuevas formas de violencia y de dominación como la asimilación (aculturación) y la acumulación, en términos del lenguaje, la mediatización y la sociedad de consumo neoliberal y transnacionalista. Tal vez es necesario por tanto pensar, educar, enseñar, criticar, reflexionar y actuar en términos tanto locales como globales. La parte crítica no se refiere sólo a hacerlo desde lo real, material y concreto, sino también y tal vez más desde lo simbólico, metafórico y desterritorializado pragmáticamente. Como dice Boaventura de Sousa Santos,

Mucho de lo que no existe en nuestra sociedad es producido activamente como no existente, y por eso la trampa mayor para nosotros es reducir la realidad a lo que existe. Así, de inmediato compartimos esta racionalidad perezosa, que realmente produce como ausente mucha realidad que podría estar presente (2006, p. 23).

Lo anterior puede tratarse de un insuficiente poder de simbolización de las sociedades, principalmente en los países menos desarrollados. La pedagogía crítica que proponemos tendrá que ser una que tenga en cuenta la necesidad de encontrar

indicios o huellas, más allá de los valores éticos y antes de ellos incluso tal vez, que le permitan a los latinoamericanos reterritorializarse y recodificarse de manera tal, que sirvan a la lucha a favor de su liberación desde esta. La conexión entre identidad y conocimiento es de vital importancia, pues esta siempre resulta de la relación entre la personalidad individual (cuasiidentidad individual) y el vínculo social o identidad colectiva o grupal que le es consubstancial.

Una de las “estrategias” que consideramos se debe intentar en este planteamiento, es la de tratar a la cultura como texto –y no solo como tal-, para analizarlo y criticarlo desde el mayor número de ángulos posibles, y de allí extraer el “material básico” de nuestra pedagogía, es decir, más desde el espacio que desde el tiempo, pero no sin el tiempo-histórico, un recorrido inverso de ida y vuelta por el tiempo-espacio antropológico como lugar común desde donde habitar, morar, dialogar y actuar, donde los espacios se conviertan en lugares y los lugares en espacios: recorridos críticos antropológicos de liberación, donde mi lugar pueda ser el lugar de otro, pero no tenga que serlo.

¿Por qué el lenguaje es importante? Porque puede que el diálogo no se entable, porque los “siempre” oprimidos no sepan cómo poner en palabras y/o en argumentos sus aspiraciones y cuestionamientos, aunados a la no-voluntad de traducibilidad y escucha de los opresores. Producir desde esta pedagogía en palabras de Sousa Santos “subjetividades rebeldes”, y una “crítica de alta intensidad” a la “razón indolente”.

Desde los históricos movimientos de izquierda, la práctica pedagógico-educativa ha venido concibiéndose como empresa político-ética de emancipación humana, la cual cuando ha prevalecido lo ha hecho básicamente desde la esfera económica, dejando de lado aspectos claves como el territorio de lo simbólico, el lenguaje, la cultura y la subjetividad,

esto debido principalmente a la lucha dialéctica antihegemónica en contra del capitalismo, el cual “naturalmente” tiende a verse principalmente como ente económico. Para Peter McLaren,

El exceso de lenguaje nos alerta con respecto a las maneras en las que el discurso está inextricablemente unido no sólo a la proliferación de sentidos, sino también a la producción de identidades sociales e individuales a lo largo del tiempo dentro de condiciones de desigualdad. Como ítem político, el lenguaje opera como sitio de lucha entre diferentes grupos que por diversos motivos controlan sus fronteras, significados y ordenamientos. Pedagógicamente, el lenguaje proporciona las autodefiniciones con las que las personas actúan, negocian diversas posiciones subjetivas y emprenden un proceso de nombrar y renombrar las relaciones entre ellas mismas, los otros y el mundo (McLaren, 2003, p. 49).

La pedagogía crítica ha de ser una que comience con la crítica de la política cultural, pues es desde donde se dictan los criterios de exclusión hegemónicos, tendientes al no reconocimiento o disolución de las identidades a favor de las prácticas dominantes de la llamada Cultura Nacional, y del discurso de una supuesta identidad post-nacional, requisitaria y producto a la vez de las necesidades de la globalización capitalista. “La investigación educacional necesita una nueva teoría que tome seriamente la manera en que se intersectan el lenguaje y la subjetividad con la historia, el poder y la autoridad (McLaren, 2003, p. 49).”

La política cultural como intuimos siempre ha sido una que el régimen en turno considere, como no abiertamente opuesta a sus intereses y/o lo menos crítica de su accionar, lo anterior lo describe mejor Althusser cuando se refiere al papel que juega la ideología como legitimadora del régimen y de la estructura existente de una sociedad,

La ideología comporta representaciones, imágenes, señales, etc., pero esos elementos considerados cada uno aisladamente no hacen la ideología: es

su sistema, su modo de disponerse y combinarse los que le dan su sentido, es su estructura la que los determina en su sentido y su función. En la misma medida en que la estructura de las relaciones de producción y los mecanismos de la vida económica producidos por los agentes de la producción no son inmediatamente visibles para ellos, la estructura y los mecanismos de la ideología no lo son para los hombres que les están sometidos; no perciben la ideología de su representación del mundo como ideología, no conocen ni su estructura ni sus mecanismos; practican la ideología, no la conocen... El conocimiento de las diferentes regiones en la ideología, el conocimiento de la región ideológica dominante [...] es de primera importancia política para la estrategia y la táctica de la lucha ideológica (Althusser, 1951, pp. 72-73).

Lo que se debe buscar por tanto en nuestro intento de pedagogía crítica para la emancipación debe ser una como ya habíamos advertido en el apartado anterior, una donde como dice McLaren, identidad, lenguaje, acción, historia y experiencia (subjetividad), integren, consideren y construyan en términos de la justicia social, la memoria, la recuperación histórica, la democracia y la libertad. Precisamente porque todo esto es lo que ignora o busca ignorar la pedagogía actual traducida en "educación". Sólo la crítica como la lógica fenomenológica de la formatio y del diálogo puede orientarnos hacia la sociedad anticapitalista, ética y humanamente libre.

La velocidad misma con la cual este capitalismo tecnológico funciona, favorece en parte para su óptimo funcionamiento, esta dinámica de amnesia histórica y socavamiento cultural, descodificando-desterritorializando-reterritorializando significados, significantes (vacándolos), referentes históricos, normas, tradiciones, valores, etc., favoreciendo con esto prácticas xenofóbicas, racistas, discriminatorias, exclusionistas, etnocidas, ecocidas, genocidas, etc. En palabras de Dany Robert-Dufour, "el cuadro final de un espejo unario será extremadamente difícil de sostener porque atentaría

contra las dos dimensiones fundamentales de la existencia: la consistencia en el espacio y la subsistencia en el tiempo. Afirmo sin rodeos que cualquier sujeto que experimentara esto nunca podría recuperarse" (Robert-Dufour, 2002, p. 83).

Yes que lo primero que conscientemente, pero sobre todo inconscientemente afecta esta dinámica globalizatoria es precisamente la posición del sujeto y su identidad en el tiempo y en el espacio. En virtud de lo anterior, la pedagogía ha de convertirse en un ejercicio de tecné, es decir, de poíesis y de praxis, de imaginación y creatividad, diálogo y acción ético-política transformativa. Esto podría conducir a la práctica común y cotidiana del sujeto común hacia una ciudadanía libre y una subjetividad autónoma enmarcada en el respeto a la identidad y la libertad individual solidaria con la comunidad y sus fundamentos históricos cohesionadores.

No es una tarea fácil sin duda, esta de la liberación, no sólo desde la pedagogía sino desde cualquier otro ámbito, pues se trata de un asunto de poder, de chocar, trastocar y hasta una cierta inversión en el status quo, lo cual produce sus propias neurosis y ante la falta de referente, padre o Gran Sujeto, es el sujeto sintiéndose desvalido y "desidentificado", quien tiende fácilmente a la psicosis o a la esquizofrenia, confundiendo esta "locura" con libertad democrática (democracia liberal), anarquismo, etc., cuando es más bien, el camino contrario a la libertad. El Estado mismo, habiéndose dado cuenta de esto ha optado, en palabras de Robert-Dufour, *Por no renunciar a ningún proyecto educativo en aras de un simple deseo de socialización del otro. Esta tendencia es paralela al proceso de reducción de la alteridad que caracteriza a las sociedades democráticas: puesto que el otro es como yo, no tengo que tener ningún proyecto educativo para con él y sólo puedo, en el mejor de los casos, ocuparme de su socialización. Así, todo proyecto educativo se disuelve en un simple objetivo de socialización apoyado en la idea de que*

es la socialización la que educa (2002, p. 155).

Otros pedagogos críticos de la educación, como Apple y Weiss (1986), no externan opiniones tan distintas a la anterior cuando afirman,

No podemos comprender plenamente la ubicación de nuestras instituciones educativas dentro de una configuración más amplia de poder económico, cultural y político, a menos que intentemos examinar las diferentes funciones que cumplen en nuestra desigual formación social. Más aún, en tanto debemos develar los diversos papeles que desempeña la escuela, no necesariamente podemos suponer que las instituciones educativas siempre tendrán éxito en llevar a cabo estas tres funciones. La acumulación, la legitimación y la producción representan la presión estructural sobre las escuelas, y no son resultado previsible. En parte, la posibilidad de que la educación no cumpla con las "exigencias" de estas presiones se refuerza por el hecho de que las tres funciones generalmente son contradictorias, y muchas veces funcionan en contra de sí mismas.

Por la anterior, debemos entender que es sólo en el diálogo donde puede darse el verdadero reconocimiento del otro y su identidad, por ello la enseñanza y el aprendizaje pedagógico-crítico debe basar el conocimiento en la lógica del reconocimiento, como toma de conciencia a partir de los símbolos, los significados y el lenguaje.

Este es por ello sin duda, un ejercicio práctico y político de concienciación y liberación constantes. Es un ejercicio de comprensión.

De hecho, sólo mediante el verdadero reconocimiento de la identidad del sujeto, puede comenzarse a hablar de ciudadanía y ciudadanización, pues para esta también se educa, entendiendo la educación orientada a este precepto, como un intento ininterrumpido por desarrollar planes de estudios que fuesen particularmente críticos de las injusticias sociales, y por tanto,

tendientes a reflexionar teórico-prácticamente en torno al bienestar, al espacio público, a la reconstrucción de los lazos y las relaciones sociales, en torno al pensamiento crítico, la movilización y acción social y el diálogo, como normatividad básica para la conformación y consolidación de un verdadero sistema democrático inclusivo y no de carácter "liberal" con predominancia de los valores de mercado. Una educación ciudadana tendiente de sus fundamentos a luchar contra las relaciones de poder y sus instrumentos hegemónicos de represión, exclusión y censura.

A manera de Conclusión

Este trabajo tuvo como objetivo principal mostrar la manera en la cual el neoliberalismo, como versión exacerbada del capitalismo en su expansión global, viene socavando las posibilidades de emancipación y de llevar una vida digna por parte de los pobladores latinoamericanos, en virtud del alargamiento espaciotemporal y el fortalecimiento que este adquirió a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, como parte diferenciada de la misma línea histórica de la Conquista y los procesos colonizadores iniciados en el continente americano a finales del siglo XV y agudizados luego de la caída del Muro de Berlín y el abandono de la Economía de Bienestar.

Las reflexiones compartidas en el documento dilucidan sobre la necesidad de resistir a esta lógica neoliberal del funcionamiento del mercado y la economía a la cual las instituciones, los programas y los funcionamientos educativos se han sumado, cuando no han sido incluso secuestrados por parte de la elite gobernante y la oligarquía cómplice como grupo único beneficiario de dicho status quo imperante. Concluimos que una educación teórico-práctica que conciba y sea concebida como una en la que no hay saltos cuánticos entre esfera social y esfera económica, entre espacio público y espacio privado, entre bienestar individual y bienestar

colectivo, ni inconexión entre lo político y lo cultural, lo ético y lo económico, por un lado; y con relación a la satisfacción de las necesidades básicas del actuar cívico responsable, comprometido y solidario en un ambiente de autonomía y libertad, por otro lado. "Educar sin una interpretación propia en torno a lo humano acaba siendo un simple hacer" (Zapata, 2003, p. 82). Esto implica que la educación es siempre un espacio siempre cambiante, fluyente, reflexivo, en movimiento, adaptativo, capaz de aportar dignidad, integridad, autonomía, individuación y humanismo solidario y activo. De otra manera, siguiendo a Henry Giroux, la educación continuará enredada en la actualidad de prácticas educativas dominantes donde el lenguaje está movilizándose dentro de una ideología autoritaria que lo vincula a una relación adecuada entre identidad nacional, cultura e instrucción.

Por ser la máscara cultural de la hegemonía, la formación adecuada a los intereses de la lógica neoliberal, continuaría movilizándose y actuando a través del lenguaje mismo y los símbolos, supervisando y controlando al lenguaje para vigilar las fronteras de una división ideológicamente discursiva que separa a los grupos dominantes de los subordinados y a las escuelas de las necesidades imperiosas de la vida pública democrática. Lo anterior implica, que no sólo haya que actuar radical y/o revolucionariamente en torno a los contenidos y las orientaciones de la pedagogía crítica para la emancipación, sino también en cuanto a la inclusión educativa, la formación, la cultura ciudadana y la democracia real y radical, es decir, no lo que actualmente nos resuenan como "democracia" y "lo democrático", estamos muy lejos aún de ello.

Se espera que lo brevemente expuesto en este corto trabajo a través del recorrido realizado a partir de las ideas de algunos pensadores que se han interesado en la importancia de formarse educativamente, como Aristóteles, Kant y Rousseau, hasta

llegar a autores más contemporáneos, preocupados por la educación y la pedagogía como vía indispensable y prioridad para la emancipación, como Gramsci, Freire, McLaren y Giroux. Como salta a la vista, no hay nada concluyente en este escrito, sino apenas algunas líneas sobre las cuales reflexionar a partir de la realidad contextual que atraviesa Latinoamérica en esta "renovada" era del capitalismo, versión globalización neoliberal-transnacional y descaradamente de corte monopolista y financiero-especulativo, que como influencia radical sobre nuestro espectro cultural impacta de manera más negativa que positiva sobre las posibilidades de realización, humanidad y libertad de los seres humanos, máxime si pertenecen a algún pueblo originario, como seres históricos, éticos, con lenguaje e identidad propias.

Referencia bibliografía

- Althusser, L. (1991). *La Filosofía como Arma de la Revolución*. México: Siglo XXI.
- Apple, M. y Weiss, L. (1986). *Seeing Education Relationally: The Stratification of Culture and People in the Sociology of School Knowledge*. *Journal of Education* 168(1).
- Aristóteles. *Ética Nicomaquea*. Madrid: Gredos.
- De Sousa S. B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso.
- Foucault, M. (1986). *La verdad y las formas jurídicas*. México: Gedisa.
- Foucault, M. (1972). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1999). *Introducción a la Filosofía de la Praxis*. México: Fontamara.
- Gramsci, A. (1949). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la Política y el Estado Moderno*. México: Akal.

Gramsci, A. (1948). *El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce*. México: Akal.

Heller, A. (1993). *Teoría de la Historia*. México: Fontamara.

Ianni, O. (2002). *La Sociedad Global*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Kant, I. (1975). *Kritik der praktischen Vernunft (1787)*, en W. Weischdel (1975) (ed.). *Werke in sechs Bänden*, vol. 4, Darmstadt.

Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

McLaren, P. (2003). *Pedagogía, Identidad y Poder. Los Educadores frente al Multiculturalismo*. Argentina: Homo Sapiens Editions.

Montes, P. (1999). *El desorden neoliberal*. Madrid: Editorial Trotta.

Robert-Dufour, D. (2002). *Locura y Democracia. Ensayo sobre la forma unaria*. México: FCE.

Rousseau, J.J. (2005). *Discursos sobre el origen y los fundamentos sobre la desigualdad entre los hombres*. España: Edimat libros.

Sacristán, G. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

Zapata, J. (2003). *Poiesis Educativa*. México: Fundap.