

ISSN 2254-3139

DOI <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**

**INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

Diciembre 2015

Volumen 4, número 2

[http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol4\\_num2.html](http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol4_num2.html)

# CONSEJO EDITORIAL

## DIRECTOR

F. Javier Murillo  
Reyes Hernández-Castilla

## EDITOR

Cynthia Martínez-Garrido  
Nina Hidalgo Farran

## ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

## CONSEJO DIRECTIVO

Estela Acosta Pérez	M <sup>a</sup> Teresa Lucas Quijano
Santiago Agustín Ruíz	Antonio Maldonado Rico
Carmen Andrés Viloría	Nieves Martín Rogero
Pilar Aramburuzabala Higuera	Cristina Moreno Pavón
Santiago Atrio Cerezo	Enriqueta Núñez Gómez
Jessica Cabrera Cuevas	Adela A. Rodríguez Quesada
M <sup>a</sup> Araceli Calvo Pascual	Natalia Ruiz López
Rosario Cerrillo Martín	Cesar Sáenz Castro
Santiago Elvías Carreras	Ángeles Saura Pérez
Antonio Fernández González	Pedro Sauras Jaime
Liliana Jacott Jiménez	Inmaculada Tello Díaz-Maroto

## CONSEJO CIENTÍFICO

Jorgelina Abbate (University Massachusetts-Boston, USA)  
Günter Bierbrauer (Universität Osnabrück, Alemania)  
Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España)  
Sharon Chubbuck (Marquette University, USA)  
Raewyn Connell (University of Sydney, Australia)  
Ricardo Cuenca (Instituto de Estudios Peruanos, Perú)  
Ian Davis (University of York, UK)  
Nick Elmer (University of Surrey, UK)  
Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España)  
Nancy Fraser (The New School University, USA)  
Juan Eduardo García-Huidobro (Universidad Alberto Hurtado, Chile)  
John Gardner (Queen's University, UK)  
Mariano Herrera (CICE, Venezuela)  
Peter McLaren (Chapman University, USA)  
Carlos Muñoz-Izquierdo (Universidad Iberoamericana, México)  
Luis M<sup>a</sup> Naya Garmendia (UPV/EHU, España)  
Connie North (University of Maryland, USA)  
Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo, España)  
Juana M. Sancho (Universidad de Barcelona, España)  
Sylvia Schmelkes (Universidad Iberoamericana, México)  
Josu Solabarrieta (Universidad de Deusto, España)  
Juan Carlos Tedesco (Argentina)  
Alejandro Tiana (UNED, España)  
Martin Thrupp (University of Waikato, Nueva Zelanda)  
Carlos Alberto Torres (UCLA, USA)  
Riel Vermunt (Leiden University, Países Bajos)  
Bernd Wegener (Humboldt University, Alemania)  
Joseph Zajda (Australian Catholic University, Australia)  
Ken Zeichner (Washington University, USA)

# ÍNDICE

## PRESENTACIÓN

- Esperanza Crítica en Educación para la Justicia Social** 5  
*F. Javier Murillo y Reyes Hernández-Castilla*

## SECCIÓN MONOGRÁFICA: PEDAGOGÍA CRÍTICA Y JUSTICIA SOCIAL

- Pedagogías Disruptivas y el Desafío de la Justicia Social bajo Regímenes Neoliberales** 13  
*Henry A. Giroux*

- Pedagogía Crítica y Lucha de Clases en la Era del Terror Neoliberal** 29  
*Peter McLaren*

- El Docente/Activista: Una Introducción al Conocimiento, al Poder y a la Educación** 67  
*Michael W. Apple*

- Pedagogía Crítica: Un Acercamiento al Derecho Real de la Educación** 87  
*Ramón Flecha y Beatriz Villarejo*

- Cambiando el Guión: Repensando la Resistencia de la Clase Obrera** 101  
*Henry A. Giroux*

## SECCIÓN LIBRE

- Diseño y Validación del Constructo Teórico de Justicia Social Percibida por el Alumnado en los Centros Escolares** 111  
*Jesús M. Jornet-Meliá, Carlos Sancho-Álvarez y Margarita Bakieva*

- Formación y Desarrollo del Concepto de Justicia Educativa en Argentina** 127  
*Jesús Aguilar Nery*

<b>Aportaciones desde la Justicia Social para una Educación Justa. La Identidad Pedagógica en Formación Profesional Básica</b>	145
<i>Miriam Abiétar-López, Almudena A. Navas-Saurin y Fernando Marhuenda-Fluixá</i>	
<b>Intervención Mediadora del Docente con las Familias en Instituciones Educativas Cubanas. Concepción Metodológica</b>	163
<i>Mario Rolando Pérez Gómez y Andrea Samper Ortega</i>	
<b>Luces y Sombras en la Enseñanza de la Educación (Multi)cultural: Reflexiones a partir de un Caso de Estudio de los EEUU</b>	185
<i>Andrea Flanagan Bórquez y John Raible</i>	
<b>Programas de Cualificación Profesional Inicial: Percepciones y Perspectivas de Futuro de los Estudiantes en la Provincia de Granada</b>	201
<i>Francisco Javier Amores Fernández y Maximiliano Ritacco Real</i>	
<b>RECENSIONES</b>	
<b>De Lissovoy, N. (2014). Education and emancipation in the Neoliberal Era. Being, Teaching and Power</b>	221
<i>Nina Hidalgo</i>	
<b>Tedesco J.C. (2014). Educar en la sociedad del conocimiento</b>	225
<i>Germán Iván Martínez Gómez</i>	
<b>Del Río García, E. (2015). La reforma dizque heducativa</b>	231
<i>Germán Iván Martínez Gómez</i>	
<b>Gómez Sollano, M. y Zemelman, H. (2005). Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente</b>	233
<i>Luis Alan Acuña Gamboa</i>	
<b>Durán, D. (2014). Aprender a enseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando</b>	239
<i>Vilma Huerta Cordova</i>	

## Editorial:

# Esperanza Crítica en Educación para la Justicia Social

F. Javier Murillo \*  
Reyes Hernández-Castilla  
Universidad Autónoma de Madrid

“Sin esperanza no podemos ni siquiera  
empezar a pensar en educación”.

(Freire, 2005, p. 8)

Pensadores como Platón, Rousseau, Hegel, Marx o Freud han basado su proyecto de cambio social radical en el cuestionamiento del orden establecido. Sin embargo, una crítica sin alternativa no lleva a la acción, solo al desánimo. La Pedagogía Crítica comenzó como un movimiento que combinaba una fuerte crítica con un compromiso por la esperanza. No obstante, para que la crítica no venza a la esperanza, es necesario volver a insistir en la necesidad de la esperanza para vivir, para sobrevivir. Retomando a filósofos como Herbert Marcuse (1991) o Ernst Bloch (1986), proponemos recuperar el espíritu de la esperanza y la utopía de Freire, de su Pedagogía de la Esperanza (Freire, 2005), como un camino para que la educación contribuya a una sociedad más justa.

La esperanza es una necesidad vital de todo ser humano, sin esperanza no podemos vivir. Pero quizá, en estos momentos en que sufrimos una grave crisis global que parece que nos lleva inexorablemente al desaliento, es más necesaria que nunca. Sin embargo, no toda esperanza es válida, a veces es contraproducente e incluso reaccionaria, pues lleva al inmovilismo y al desánimo. Existe, no obstante, una esperanza crítica como antídoto contra el abatimiento y las falsas esperanzas. Para reconocerla, hay al menos tres esperanzas falsas que podemos desenmascarar: la esperanza ingenua, la esperanza mítica y la esperanza diferida (Duncan-Andrade, 2009).

La esperanza ingenua genera la falsa expectativa de que “las cosas van a mejorar” por sí mismas. No profundiza ni observa las causas de las injusticias, ni las estructuras, ni la política. En lugar de ello, produce un adormecimiento de la conciencia puesto que no hay nada que hacer: lo que queda es esperar. Esta falsa esperanza en la escuela se observa cuando se actúa siguiendo puramente la legalidad y atendiendo prioritariamente a lo burocrático, lo que convierte las relaciones personales en huecas. La actitud de la institución hacia los estudiantes más vulnerables es paternalista. A los buenos estudiantes, que cumplen las reglas y se esfuerzan, se les cuida para que logren un éxito individual, y se ignora que los malos estudiantes están en una situación injusta de

---

\*Contacto: [javier.murillo@uam.es](mailto:javier.murillo@uam.es)

partida dado que todos juegan con las mismas reglas aun procediendo de entornos profundamente desiguales.

La esperanza mítica comparte esta visión despolitizada y sin raíces de la desigualdad. Pone el acento en aplaudir las excepciones individuales y convierte a sus protagonistas en héroes. Se basa en la creencia de que cualquiera puede tener éxito, debilitando así la importancia de los contextos. Convierte a los estudiantes en los únicos responsables de su éxito académico, siendo incierto el camino para lograrlo. En esta esperanza descansa el espejismo de la igualdad de oportunidades y la meritocracia.

En tercer lugar, la esperanza diferida cree que las injusticias desaparecerán con el tiempo “por arte de magia”. Por ello, los que viven en esta esperanza no ponen nada de su parte para que los problemas mejoren. Jamás inician el camino y no ponen en riesgo nada de lo ya que tienen. Para ellos, la solución no es parcial sino global y, por tanto, nada pueden hacer por cambiar. Son docentes progresistas, que manifiestan su crítica contra el sistema, las estructuras y la política en general. Al poner la solución en una utopía colectiva, lo que hacen es enmascarar su incapacidad para concretar un proyecto que contribuya a crear esperanza y a afrontar las dificultades.

En el contexto actual, parece peligroso descartar otros tipos de esperanza como la profética, tan fantasiosa como poco realista, basada en una utopía liberadora; la esperanza romántica o de aventura, que se compromete con la praxis social y que convierte a las personas en agentes de su propio destino que se esfuerzan por crear una sociedad mejor; la esperanza precaria, que hace hincapié en la necesidad de transformar la sociedad que quiere lograr una utopía liberadora. Ahora más que nunca, es preciso contrarrestar la ideología neoliberal y animar a los educadores comprometidos a trabajar para lograr una sociedad más justa a partir de conseguir pequeños cambios en su quehacer cotidiano. Pensar globalmente, actuar localmente.

De desenmascarar estas falsas esperanzas surge la esperanza crítica, la verdadera enemiga de la desesperanza. Está compuesta de otras tres esperanzas: la material, la socrática y la audaz. La esperanza material parte de la sugerente idea de cultivar a los estudiantes aunque crezcan en entornos yermos, o contra todo pronóstico. Es apelar a la calidad del docente entendida como aquella que verdaderamente hace progresar a los estudiantes, aquella que permite desarrollar a todos y cada uno de ellos y ellas. No hay justicia social si no hay un verdadero aprendizaje, si la enseñanza no conecta las exigencias del currículum con su vida diaria y con su realidad en un contexto desfavorecido como el suyo.

El segundo elemento es el socrático. Como decíamos, la esperanza no es ingenua, sino que por el contrario es reflexiva. Con ella los docentes se sienten cuestionados por el fracaso de sus estudiantes y, lejos de abandonar, se comprometen, son autocríticos con su trabajo y asumen la responsabilidad para que sus estudiantes alcancen mayor éxito. Tampoco excusan a los estudiantes de su responsabilidad, pero esta corresponsabilidad se establece mediante una relación de mutua confianza en la que los docentes apoyan de múltiples formas, incluso fuera del horario lectivo. Son docentes que asumen inseguridades y aceptan retos, que entienden que lo que vale la pena siempre es difícil y conlleva riesgo.

La esperanza audaz, por último, supone asumir un compromiso colectivo y tiene una dimensión grupal. Se basa en la conexión de la indignación sobre las diferentes formas de opresión -las cinco caras de la opresión de Young (2000)- con una esperanza que

actúa para cambiar y transformar la realidad. A diferencia de la esperanza ingenua, que nos hace creer que este cambio no nos costará nada, la esperanza audaz parte del sufrimiento, del esfuerzo y de la voluntad de intentar el camino una y otra vez. Requiere una actualización del discurso y una transformación radical de las escuelas.

Hablar de Pedagogía Crítica es hablar de amor por las personas y de respeto a la dignidad humana, pero también es hablar de coraje y de audacia para confrontar y resistir las condiciones de opresión que llevan a la deshumanización. Kincheloe (2008) afirmó que la Pedagogía Crítica está interesada en los márgenes de la sociedad, en la experiencia y las necesidades de individuos encarados con la opresión y la marginación. Pero, sobre todo, está interesada en cambiar esa realidad mediante un proceso de esperanza crítica que parta de la reflexión y lleve a la acción.

De nuevo, las palabras de Freire (2005) nos ayudan a humanizar el discurso:

*Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la fuerza flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez que necesita el agua incontaminada.* (p. 8)

La esperanza crítica en educación ha de ser un proceso de profunda reflexión sobre nuestras acciones, nuestras concepciones y los imaginarios sociales que poseemos (Brookfield, 2000). Así, por ejemplo, se hace preciso romper el círculo vicioso entre la culpa y la inocencia acerca de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Para contrarrestarla, hay que ser conscientes de las suposiciones “trampa”: de las verdades que no se ponen en duda, de los engaños prescriptivos, de los prejuicios y de los hábitos incuestionados.

Solo es posible romper estas trampas con un proceso de formación, reflexión y acción a partir de la idea del docente como intelectual crítico (Smyth, 2011). Un intelectual que es más que un mero técnico que aplica lo decidido por otros; que se compromete con sus estudiantes, con sus colegas y con la sociedad; que genera las condiciones en las que aprender proporcionando un entorno ético basado en los valores de equidad, compasión y reflexión crítica. El docente comprometido no puede permanecer satisfecho e impasible sino que debe buscar comprometer a sus estudiantes, retarles y confrontarles críticamente con la realidad, llevándoles a desvelar las estructuras de la opresión.

La Teoría Crítica creó una nueva forma de mirar al mundo. Mediante un proceso de reflexión consciente pretende lograr la transformación social en beneficio de los más débiles. Una de sus metas es cuestionar las creencias y las prácticas sociales desafiando las diferentes formas de dominación. Esta básica descripción puede sintetizar el sentido de los cinco artículos de la sección monográfica que componen este número de la *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. En ella, Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple, Ramón Flecha y Beatriz Villarejo nos proponen un pensamiento a veces ácido, a veces más amable, sobre el poder, las estructuras, la cultura y la educación como promotora de cambios sociales. Siempre provocadores, siempre estimulantes.

Henry Giroux nos regala dos documentos irreverentes, radicalmente críticos y atrevidos. En ellos mantiene un discurso sin tapujos. “*Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales*” es un texto que desenmascara el pensamiento político del neoliberalismo y de los mecanismos del poder. En él muestra el papel de la cultura popular y el compromiso crítico de la educación mediante acciones pedagógicas disruptivas. Su segunda aportación a este número de *RIEJS* es una proclama o denuncia

de los poderes políticos y económicos. Giroux va repasando inequidades a las que quiere poner voz y cara. Incide especialmente en las injusticias sufridas por las mujeres a causa de la hipermasculinización de la sociedad, pero también nos habla de la discriminación por raza, denunciando las vejaciones y el maltrato que sufren los negros diariamente por parte de una sociedad norteamericana adormecida e hipócrita. Es un documento que quiere “despertar” al proletariado. Cambiar su discurso, cambiar su historia. Una excelente reflexión sobre el poder y la rebeldía.

En esta misma línea, y con su acostumbrada dureza, el canadiense Peter McLaren realiza un análisis marxista de la sociedad. Analiza, o mejor critica, el imperialismo estadounidense como parte de un proceso de globalización neoliberal donde la clase obrera ha sido sacrificada por el capital. De nuevo propone el análisis del poder y de cómo este actúa y afecta a las diferentes jerarquías basadas en el género, la clase social y la raza en los diferentes procesos globales. Esta mirada descarnada está presente en *“Pedagogía crítica y la lucha de clases en la era del terror neoliberal”*. Allí presenta un panorama general de crisis y describe el papel del capitalismo en ella profundizando en un análisis de la economía real. Desde este planteamiento proporciona claves para comprender la mente neoliberal, aludiendo a un capitalismo transnacional. En este documento habla de los teóricos de la educación como agentes de una política cultural en sí misma. Desenmascara la vida escolar como algo monolítico y férreo, atado a las normas. Su lenguaje es vivo y provocador, como muestra la frase de uno de sus apartados: “Después del futuro está el pasado”. Habla del terror neoliberal y de una posición activista ante las injusticias; su pensamiento parece resumirse en la frase final: “No vamos a ceder”.

Frente a estos tres documentos más políticos, un cambio. Michel W. Apple se centra en la educación y nos propone ser docentes activistas, esta idea ya aparece en su libro *Knowledge, Power and Education* (Apple, 2013). Allí, no solo nos anima a ser docentes comprometidos sino que muestra cómo tu trayectoria vital le lleva a este postulado. Es una narración biográfica en la que se va construyendo su pensamiento a lo largo de la vida. Un relato encantador pero también revelador de su trayectoria vital y cómo ha ido cimentando su pensamiento desde sus humildes orígenes hasta la actualidad. El poder es una constante en el pensamiento de los tres autores. Qué conexiones tiene el poder, cuales son las luchas culturales y cómo llegar a la transformación social son los tres ejes. Sin duda, Apple es el que más presente tiene el papel de la educación. Analiza su experiencia como docente, el de las escuelas, cómo ha de ser el currículum liberador, y plantea la pregunta tan repetida y tan provocadora: ¿puede cambiar la educación la sociedad?

En este sentido, y centrados ya en la educación y no en los análisis del sistema o de las estructuras, Ramón Flecha y Beatriz Villarejo nos hablan de un modelo educativo que busca la transformación social, tanto la colectiva como la personal. El modelo de Actuaciones Educativas de Éxito quiere lograr los mejores resultados de los estudiantes así como garantizar su asistencia, para lo cual propone la participación de la comunidad como una práctica educativa democrática y las Tertulias Pedagógicas Dialógicas como instrumento de la acción educativa. Con ellas buscan un cambio de la sociedad y de los individuos.



No podemos cerrar sin volver a recurrir a Freire, quien nos acompañó en todo este camino:

“Una de las tareas de los educadores comprometidos es desvelar oportunidades de esperanza, sin que importen los obstáculos que pueda haber” (Freire, 2005, p. 91)

Sin esperanza no hay educación y sin esperanza crítica no habrá una educación que construya una sociedad más justa.

## Referencias

- Apple, M. (2013). On Being a Scholar/activist. En M. Apple (Ed.), *An introduction to Knowledge, Power and Education* (pp-1-18). Nueva York: Routledge.
- Bloch, E. (1986). *The Principles of Hope*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Brookfield, S. D. (2000). Transformative Learning as Ideology Critique. En J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Duncan-Andrade, J. (2009). Note to Educators. Hope Required When Growing Roses in Concrete. *Harvard Educational Review*, 79(2), 1-13.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Ciudad de México, D.F.: Siglo XXI.
- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía Crítica* (pp. 25-69). Barcelona: Graó.
- Marcuse, H. (1991). *An Essay on Liberation*. Boston: Beacon Press.
- Smyth, J. (2011). *Critical Pedagogy for Social Justice*. Nueva York: Continuum International Publishing Group.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

**SECCIÓN MONOGRÁFICA:  
PEDAGOGÍA CRÍTICA Y  
JUSTICIA SOCIAL**

[http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol4\\_num2.html](http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol4_num2.html)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

## Pedagogías Disruptivas y el Desafío de la Justicia Social bajo Regímenes Neoliberales

### Pedagogies of Disruption and the Challenge of Social Justice under Regimes of Neoliberalism

### Pedagogias de Perturbação e Desafio da Justiça Social sob Regimes do Neoliberalismo

Henry A. Giroux \*

Universidad de McMaster

El neoliberalismo en el que nos encontramos actualmente es la última etapa del capitalismo, la más despiadada, y se caracteriza por una crisis económica, social y democrática latente. Las sociedades actuales, viven en una guerra constante, donde el racismo, la globalización y las injusticias sociales son las protagonistas indiscutibles de nuestros días. Frente a esta situación, la educación tiene el poder de luchar contra esta realidad. Es importante ser conscientes del fundamental papel político que tiene la educación, ya que moldea la forma en que los futuros ciudadanos piensan, desean y actúan. La educación tiene en sus manos la creación de intelectuales que luchen contra la opresión y puedan ser agentes de cambio social. La educación superior es, por ello, una de las pocas esferas públicas que tienen la posibilidad de mantener una cultura democrática real y cambiar así el rumbo de la historia.

**Descriptor:** Justicia social, Pedagogías disruptivas, Neoliberalismo.

Nowadays we find ourselves in a socio-political situation called neoliberalism, the last stage of capitalism, the most ruthless, and is characterized by a latent economic, social and democratic crisis. Modern societies are living in a constant war where racism, globalization and social injustice are the undisputed protagonists of today. Faced with this situation, education has the power to fight against this reality. It is important to be aware of the fundamental political role of education, considering that shapes the way in which future citizens think, wish and act. Education has in his hands the power of create intellectuals who fight against oppression and to be agents of social change. Higher education is therefore one of the few public spheres that has the ability to have a real democratic culture and thus change the course of history.

**Keywords:** Social justice, Pedagogies of disruption, Neoliberalism.

---

\*Contacto: [girouxh@mcmaster.ca](mailto:girouxh@mcmaster.ca)

O neoliberalismo em que nos encontramos atualmente é o último estágio do capitalismo, o mais cruel, e é caracterizado por uma crise econômica, social e democrática latente. As sociedades modernas, que vivem em uma guerra constante, onde o racismo, a globalização e injustiça social são as estrelas indiscutíveis de hoje. Perante esta situação, a educação tem o poder de lutar contra esta realidade. É importante estar ciente do papel político fundamental da educação, e que molda a forma pela qual os futuros cidadãos pensam, querem e agem. A educação tem em suas mãos a criação de intelectuais que lutam contra a opressão e ser agentes de mudança social. O ensino superior é, portanto, uma das poucas esferas públicas que têm a capacidade de ter uma cultura democrática real e, assim, mudar o curso da história.

**Palavras-chave:** Justiça social, Pedagogias de perturbação, Neoliberalismo.

*Este artículo ha sido traducido por Nina Hidalgo Farran y Miguel Stuardo Concha.*

Cualquier análisis de la educación superior debe situarse dentro de la crisis de democracia que ha impactado a los Estados Unidos y Europa desde la década de 1970, junto con el aumento del terrorismo de Estado que se ha intensificado después del 11 de septiembre de 2001 con los ataques contra las Torres Gemelas y el Pentágono. Lo que hemos visto en un grupo de países ha sido la aparición de una forma salvaje del fundamentalismo de libre mercado, a menudo llamado neoliberalismo, en el que no sólo existe una profunda desconfianza de los valores públicos, los bienes públicos y las instituciones públicas, sino también un abrazo incondicional a una ideología de mercado que aumenta el poder de la élite financiera y las grandes empresas. En conjunto, los distintos regímenes del neoliberalismo han despedazado las culturas y las instituciones formativas necesarias para la supervivencia de la democracia, colocando las instituciones de ordenamiento de la sociedad en manos de poderosos intereses corporativos y fanáticos derechistas cuyo control estrangulador sobre la política hace disfuncional y corrupto las ruinas de un *ethos* democrático (Bourdieu, 1998; Duménil y Levy, 2001; Giroux, 2008, 2013b; Hall, 2011; Harvey, 2007; Leys, 2001; Martin, 2002; Saad-Filho y Johnston, 2005; Steger y Roy, 2010).

El neoliberalismo contemporáneo es la etapa actualizada y más despiadada de la historia del capitalismo moderno, superando en su rapacidad el fundamentalismo de libre mercado hecho famoso por Friedrich Hayek (2007) y Milton Friedman (2002) cuya búsqueda neoliberal para consolidar el poder de clase ahora tiene un alcance global, aun cuando exhibe un brutal desprecio por el contrato social. Como Robert McChesney (2014) ha argumentado, puede ser comparado con el "liberalismo clásico pero con los guantes puestos". En otras palabras, el neoliberalismo es el liberalismo sin culpabilidad y sin voluntad de proporcionar concesiones políticas - una forma más depredadora del fundamentalismo de mercado que es tan cruel como ortodoxa en su desprecio por la democracia. El viejo liberalismo creía en disposiciones sociales y, bajo presión, en los reclamos de justicia social y económica. El neoliberalismo, en cambio, considera que el discurso de la igualdad, la justicia y la democracia es pintoresco, por no decir peligroso. Su objetivo es trivializar todo lo público, destripar la vida pública y destruir cualquier noción del bien común. Más que una simple intensificación del liberalismo clásico, el neoliberalismo contemporáneo representa una confluencia, una coyuntura histórica, en la que los elementos más perversos del capitalismo se han unido para crear algo nuevo y

mucho más cruel, amplificado por medio de la financiación del capital y el desarrollo de una soberanía corporativa que no toma prisioneros.

El neoliberalismo es la última etapa del capitalismo depredador, es parte de un proyecto más amplio de restaurar el poder de clase y consolidar rápidamente la concentración de capital. Se trata de un proyecto político y económico que constituye una ideología, un modo de gobierno, una política y una forma de pedagogía pública. Como ideología, interpreta la obtención de lucro como la esencia de la democracia, el consumo como la única forma operativa de la ciudadanía y una creencia irracional en el mercado para resolver todos los problemas y como modelo para la estructuración de todas las relaciones sociales. Como modo de gobierno produce identidades, temas y formas de vida libre de las regulaciones del gobierno, se conduce por la ética de la supervivencia del más fuerte, fundamentado en la idea de individuos libres y posesivos, comprometido con el derecho de las instituciones y grupos dirigentes que acumulan riqueza sin dar importancia a los asuntos de la ética y los costos sociales. Como política y proyecto político, el neoliberalismo vive en matrimonio con la privatización de los servicios públicos, la venta de las funciones estatales, la desregulación de las finanzas y el trabajo, la eliminación del estado de bienestar y los sindicatos, la liberalización del comercio de bienes y la inversión en capital, la mercantilización y comercialización de la sociedad. Como una forma de pedagogía pública y política cultural, el neoliberalismo proyecta todas las dimensiones de la vida en los términos de racionalidad del mercado. Una de las consecuencias es que el neoliberalismo legitima una cultura de la crueldad, la competitividad y salarios duros, legitima una guerra contra los valores públicos y esferas públicas que cuestionan la regla y la ideología del capital. Se socava el fundamento democrático de la solidaridad, se degrada la colaboración y se rompen todas las formas de obligación social. Bajo el régimen del neoliberalismo, la democracia se ha debilitado y se convierte en una forma de autoritarismo único en el siglo XXI. Lo que distingue a la nueva modalidad del autoritarismo es que está impulsada por una clase criminal de poderosas élites financieras y políticas que se niegan a hacer concesiones políticas (Currie, 1997; Ferguson, 2014). Estas élites no tienen lealtad a los estados nación y no se preocupan por el daño que hacen a los trabajadores, el medio ambiente o el resto de la humanidad. Ellos son sociópatas desquiciados, muy alejados de lo que el movimiento *Occupy* llamó el "99 por ciento" (Derber, 2013). Ellos son la nueva clase cerrada que flota por encima de las fronteras nacionales, leyes y formas de regulación. Son una élite global cuya misión es transformar todos los estados nacionales en instrumentos para aumentar su riqueza y poder. El nuevo autoritarismo no es sólo equivalente a una crisis de la democracia, también se trata sobre la colocación de límites, sobre el sentido de la política y de la eliminación de las instituciones capaces de producir crítica, compromiso y agentes socialmente responsables.

Cada vez más el campo de la política se ha deslizado hacia una forma de mercado basada en el autoritarismo. El dinero ahora conduce la política en Estados Unidos y en un gran número de otros países. El Congreso y los dos principales partidos políticos se han vendido a sí mismos al poder corporativo. Las campañas son financiadas en gran parte por la élite financiera tales como los derechistas hermanos Koch, Sheldon Adelson, las principales empresas de defensa tales como Lockheed Martin (2001), y las principales instituciones financieras como Goldman Sachs. Como señaló un informe de 2013 de la Universidad de Princeton, la política en Washington DC no tiene nada que ver con los deseos de las personas, sino que está determinada casi completamente por las

masivamente ricas y grandes corporaciones, siendo esto facilitado por *Citizens United* y gran número de otras leyes apoyadas por una mayoría conservadora de la Corte Suprema. Por lo tanto, no debería ser una sorpresa que los investigadores de la Universidad de Princeton Martin Gilens y Benjamin Page (2014) llegaran a la conclusión de que los Estados Unidos es, básicamente, una oligarquía donde el poder se ejerce por un pequeño número de élites. Como Chris Hedges (2010) ha argumentado, "No queda ninguna institución nacional que con precisión se puede calificar de democrática."

Las sociedades neoliberales, en general, existen en un perpetuo estado de guerra, una guerra librada por las élites financieras y políticas en contra de los grupos de bajos ingresos, los ancianos, las minorías de color, los desempleados, las personas sin hogar, inmigrantes y cualesquiera otros que la clase gobernante considere desechable. También las poblaciones desechables consignadas a una vida de exclusión terminal incluyen a estudiantes, jóvenes desempleados y miembros de los trabajadores pobres así como la clase media que no tienen recursos, puestos de trabajo o esperanza. Son los sin voz y sin poder cuyo sufrimiento está envuelto por la presencia fantasmal de la vacuidad moral y la naturaleza criminogénica del neoliberalismo. Son el mayor miedo del neoliberalismo y una amenaza potencial en una sociedad que ha capitulado ante las fuerzas que dirigen el mercado.

Lo que es especialmente inquietante sobre el neoliberalismo en los Estados Unidos hoy en día es que el contrato social y salario social no tiene defensores; y que están siendo destruidos por los políticos e intelectuales contrarios a lo público en ambos lados del espectro político. La libertad y la liberación se simplifican, para ser usado en comerciales necios y lemas vacíos usados para igualar capitalismo con democracia. En otras palabras, la esfera pública y las instituciones que apoyan las ayudas sociales y mantienen los valores públicos con vida en los Estados Unidos han sido objeto de un ataque sostenido. Tal asalto no sólo ha producido una serie de políticas que han ampliado la miseria, el sufrimiento y las penurias de millones de personas, sino también han reforzado una creciente cultura de la crueldad en la que los que sufren las desgracias de la pobreza, el desempleo, empleos de baja cualificación, la falta de vivienda, y otros problemas sociales son objeto de humillación y desprecio (Giroux, 2013a).

Al mismo tiempo, la libertad y los derechos civiles se enfrentan a un asalto directo mientras el racismo se extiende por toda la cultura estadounidense como un reguero de pólvora, ejemplificado en tendencias como la escalada del hostigamiento policial hacia jóvenes negros y morenos (Alexander, 2012; Mathis, 2014; Rios, 2011). Un racismo persistente también puede ser visto en el ataque a las leyes de derechos de voto; en el encarcelamiento masivo de los varones afroamericanos; y en las invectivas racistas que se han vuelto prominentes entre los Republicanos de derecha y los señores del *Tea Party*, la mayoría de las cuales apuntan al presidente Obama (DiMaggio, 2011). Al mismo tiempo los derechos reproductivos de las mujeres están siendo violentamente socavados y hay un ataque en curso sobre los inmigrantes (Feld, 2007). La educación a todos los niveles se está desfinanciando y se define cada vez más como un sitio de entrenamiento en lugar de definirla como un espacio para el pensamiento crítico, el diálogo y la pedagogía crítica (Giroux, 2012).

Y más aún, la democracia estadounidense ha sido casi aplastada por la aparición de una seguridad nacional y el estado de guerra permanente. Esto es evidente no sólo en interminables guerras en el extranjero. También como Edward Snowden aclaró, los



Estados Unidos es ahora un estado de vigilancia que ilegalmente recolecta grandes cantidades de información desde diversas fuentes sobre ciudadanos que no son culpables de ningún delito (Greenwald, 2014).

Además, la aprobación de una serie de leyes como la Ley Patriota (*PATRIOT Act*), la Ley de Comisiones Militares (*Military Commission Act*), la Ley de Autorización de Defensa Nacional (*National Defense Authorization Act*), y muchas otras destinadas a triturar el debido proceso, dan al poder ejecutivo el derecho de detener a los prisioneros indefinidamente sin cargos ni juicio, de aprobar una lista presidencial de asesinatos y de llevar a cabo escuchas telefónicas sin orden judicial. Tanto Bush como Obama reclamaron el derecho de matar a cualquier ciudadano que se considere terrorista o ayudante del terrorismo. Actualmente asesinatos selectivos se llevan a cabo con normalidad mediante aviones no tripulados que se sabe que están matando a niños inocentes, adultos y toda clase de personas (Greenwald, 2014). También bajo el mandato de Bush existió la práctica vergonzosa, y en menor medida con Obama, de tortura sancionada por el Estado junto con la negativa por parte del gobierno para procesar a los agentes de la CIA y otras personas que voluntariamente participan en abusos sistemáticos que están claramente tipificados como crímenes guerra.

Con la publicación del informe del Comité de Selección de Inteligencia del Senado sobre la tortura, se hace evidente que a raíz de repugnantes ataques terroristas del 9/11, los Estados Unidos entró en una nueva y bárbara etapa de su historia en la que los actos de violencia y la depravación moral no sólo se abrazó sino que se celebró. Ciertamente, esto no quiere decir que los Estados Unidos no haya participado en actos delictivos e ilegales a lo largo de su historia o que no haya cometido actos de brutalidad etiquetables como actos de tortura. Nuestra historia es clara e incluye no sólo el apoyo y la participación en actos de violencia indiscriminada y la práctica de tortura junto a dictaduras derechistas latinoamericanas en Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay, Bolivia y Brasil en la década de 1970, sino también el asesinato premeditado y la tortura de civiles en Vietnam, Irak y más tarde en Guantánamo, Abu Ghraib y Afganistán. Estados Unidos no es ajeno a la tortura, ni es un país libre de complicidad en la ayuda a otros países destacados por sus abusos de los derechos humanos. Noam Chomsky (1984) y Edward Herman (2001) nos recordaron llevándonos hacia 1979 que de los "35 países que usaban la tortura de forma administrativa a finales de 1970, 26 eran cliente de los Estados Unidos."

Otros indicadores de la caída de los Estados Unidos en la barbarie es el creciente protagonismo del Estado castigador racial a través de la tubería que va de la escuela a la cárcel, lo que afecta de manera desproporcionada a los niños de color; la criminalización de una serie de problemas sociales; un sistema masivo de encarcelamiento; la militarización de las policías locales; y el uso continuo de la violencia estatal contra los disidentes juveniles (Alexander, 2012; Davis, 2012). La prisión se ha convertido en el modelo para un tipo de castigo sigiloso que ha impactado en las escuelas públicas en la que los niños pequeños pueden ser arrestados por violar algo tan trivial como un código de vestimenta (Fuentes, 2013; Giroux, 2009). El modelo de cultura punitiva de la prisión es también evidente en una serie de servicios sociales donde las personas pobres se ponen bajo vigilancia constante y son castigadas por infracciones menores (Gurr, 2003). De hecho, en toda la cultura, vemos la militarización de la vida cotidiana en la celebración sin fin de lo militar, la policía y los fundamentalismos religiosos, todos los cuales son tenidos en alta estima por el público estadounidense, a pesar de su naturaleza autoritaria manifiesta. Lo que esta lista contiene es el hecho innegable de que en los

últimos cuarenta años Estados Unidos ha lanzado un ataque sistemático no sólo a la práctica de la justicia, sino a la idea misma de la democracia.

Más recientemente, hemos sido testigos del desarrollo de una crisis existencial colectiva, evidente en la desesperación y la despolitización que han afectado a gran parte de la población estadounidense, sobre todo desde el 9/11 y la crisis económica de 2008. La crisis económica ya ha sido acompañada de una crisis de ideas y muchas personas se han rendido a una ideología neoliberal que limita su sentido de agencia definiéndolos principalmente como consumidores, que los somete a una cultura generalizada del miedo, que les echa la culpa de los problemas que no son causados por ellos y les lleva a creer que la violencia es la única fuerza mediadora a su disposición. Mientras las fuerzas neoliberales colonizan la cultura popular y su cuota de placer, la gente es llevada a suponer que el espectáculo de la violencia es el único camino a través del cual no se puede sentir. ¿De qué otra forma interpretar las encuestas que muestran que una mayoría de los estadounidenses apoyan la pena de muerte, la tortura, la vigilancia del gobierno, la guerra de drones, el complejo industrial de prisiones y las políticas de la escuela de tolerancia cero que castigan a los niños? (Bouie, 2014). La confianza, el honor, la intimidad, la compasión y preocupación por los demás están considerados como cosas que estorban, mientras que el interés por lo propio se ha vuelto más importante que el interés general y el bien común.

En una sociedad así el egoísmo y una descontrolada celebración del individualismo han llegado a ser, como Joseph E. Stiglitz (2015) ha argumentado, "la última forma de desinterés". Es decir, una consecuencia extrema del neoliberalismo es que muestra como virtud la producción de una serie de crisis generales, y a su vez, crea una crisis existencial sobre la agencia personal y la subjetividad, las cuales son la savia y vitalidad de la democracia. Dentro del discurso del neoliberalismo, las estructuras sociales, políticas y económicas más grandes desaparecen sustituidas por el mantra de la responsabilidad individual. Los individuos son culpabilizados exclusivamente por los problemas que enfrentan haciéndoles impotentes frente a grandes modos estructurales de la opresión. No hay nada en esta modalidad contemporánea de la culpa y cultura de la crueldad que sugiera alguna relación con el funcionamiento interno del fundamentalismo neoliberal de mercado. Por otra parte, la crisis económica se intensificó en sus peores dimensiones. El origen de la crisis existencial que muchos estadounidenses se enfrentan está en la mentira en las raíces del neoliberalismo, sobre todo desde su creación en la década de 1970, cuando la socialdemocracia fue incapaz de frenar el capitalismo depredador y la economía se convirtió en la fuerza motriz de la política e impuso cada vez más una racionalidad de mercado de la totalidad del orden social. Después de la década de 1980, el neoliberalismo ya no se convirtió en un modelo para el mercado simplemente; se convirtió en un modelo que rige la totalidad de la vida social. De este modo, se ha librado una guerra contra el estado de bienestar, las prestaciones sociales, los sindicatos, los bienes públicos y cualquier otra institución que contradiga la lógica de la privatización, desregulación y mercantilización.

Creo que es justo decir, siguiendo a Hannah Arendt (2006), que cada país desarrollará su propia forma de autoritarismo enraizado en la historia, la pedagogía, y tradiciones culturales que le permiten reproducirse. En los Estados Unidos, habrá un aumento de la represión de tipo militar para hacer frente a las inevitables crisis económicas, ecológicas y políticas que se intensificarán en el marco del nuevo autoritarismo. En este caso, el llamado será en gran medida a la seguridad, reforzada por una cultura del miedo y un

llamado intensificado al nacionalismo. Una "guerra dura" que despliega la violencia estatal contra el pueblo estadounidense se complementará con una "guerra blanda" librada en el frente cultural con la ayuda de las nuevas tecnologías electrónicas de consumismo y de vigilancia. Habrá un esfuerzo en toda regla por reclutar la influencia pedagógica de diversos aparatos culturales, que se extienden desde las escuelas y las formas más antiguas de los medios de comunicación, por una parte, hasta los nuevos medios y modos digitales de comunicación, por otro. Estas herramientas educativas se utilizarán para producir elementos de personalidad autoritaria, al mismo tiempo que la trituración en lo posible de cualquier forma de disidencia y lucha colectiva. En tales condiciones, la soberanía del Estado será reemplazada permanentemente por la soberanía corporativa, dando sustancia al fantasma del totalitarismo que Michael Halberstam (1999) dijo una vez que "persigue el ideal moderno de la emancipación política".

La guerra del neoliberalismo contra el estado social ha producido nuevas formas de daño colateral. Las redes de seguridad son destruidas y los lazos sociales minados, el neoliberalismo se basa en una versión del darwinismo social, tanto para castigar a sus ciudadanos como para legitimar su política de exclusión y violencia, al mismo tiempo, busca convencer a la gente de que la nueva normalidad es un estado constante de miedo, de inseguridad y de precariedad. Su objetivo es individualizar lo social, en consecuencia todos los problemas sociales y sus efectos se codifican como fallas individuales de personajes arraigados en una falta de responsabilidad individual o, peor aún, en una forma de psicopatología (Giroux, 2014c). Como las concesiones políticas se convierten en reliquias de un estado de bienestar en largo abandono, el sentido colectivo de la imaginación ética y de la responsabilidad social hacia las personas vulnerables o en necesidad de atención se han envanecido para servir a los intereses de los mercados globales. La vida se experimenta ahora como una zona de guerra, con un número creciente de personas consideradas desechables, en particular los que están considerados como un estorbo al capitalismo y su búsqueda depredadora y sin fin por el poder y los beneficios.

La mortalmente angustiante política de desechabilidad, evidentes en la ola de medidas de austeridad en el trabajo en América del Norte y Europa, es un resultado sistémico del capitalismo neoliberal, ya que participa activamente en las formas de liquidación de activos y el control social (Giroux, 2014a). En los últimos años, la noción de desechabilidad se ha convertido en uno de los principios de organización más poderosos del neoliberalismo mundial, haciendo que millones sean despedidos de acuerdo a las leyes de un mercado de salarios violentos contra el 99 por ciento y a favor de las nuevas élites financieras. Bajo el régimen del neoliberalismo, los estadounidenses viven en una sociedad en que segmentos cada vez mayores de la población están siendo espiados, considerados terroristas potenciales y sujetos a un modo de estado y anarquía corporativa en la que la arrogancia del poder no conoce límites. Como la sociedad estadounidense está cada vez más militarizada, las políticas y prácticas de desechabilidad se han convertido en una lacra social que considera a toda la población como un excedente para ser relegado a zonas de muerte social, abandono, vigilancia y encarcelamiento.

Lo que ha surgido en esta particular coyuntura histórica es la forma en que los jóvenes, especialmente de bajos ingresos y jóvenes pobres que pertenecen a minorías, se les niega cada vez más un lugar en un orden social ya debilitado. El grado en que los jóvenes ya

no se ven como fundamentales para el futuro de las sociedades neoliberales es sorprendente. Un indicador de lo que podría llamarse la guerra contra los jóvenes de la clase trabajadora puede verse en la creciente exclusión de estos en educación superior. El ascenso por las nubes en las tasas de matrícula, el desfinanciamiento y la mercantilización de la educación superior, la creciente carga de deuda de los estudiantes, junto con la creciente brecha de riqueza y de ingresos a través de toda la sociedad, han empujado a muchos jóvenes de bajos ingresos y jóvenes pobres de las minorías hacia sitios deshabitados y de exclusión terminal que van desde escuelas públicas conflictivas hasta prisiones.

Lo que hay que subrayar es que la creciente mercantilización de la educación superior con toda seguridad socavará su importante papel de esfera pública democrática como sitio donde los estudiantes pueden aprender a abordar importantes cuestiones sociales, ser auto reflexivos, y aprender los conocimientos, los valores y las ideas centrales para profundizar y ampliar sus capacidades para comprometerse y ser agentes críticos. Este papel de la educación superior es percibido por los acólitos neoliberales como peligroso, ya que tiene el potencial de educar a los jóvenes para pensar de manera crítica y para aprender que el poder debe rendir cuentas (Giroux, 2014b). Por desgracia, con la universidad corporativa definiendo muchos aspectos de la gestión pública, del plan de estudios, de las finanzas y los asuntos académicos, la educación se ha convertido en gran medida en entrenamiento, creando una clase de directivos de élite, haciendo viscerales las formas de conocimiento que amenazan el statu quo. Cualquier tema o modo de conocimiento que no sirva a las necesidades instrumentales del capital, especialmente todo aquello que pueda evocar formas de vigilancia moral y acción política colectiva, es mostrado como desechable lo que sugiere que lo único que vale la pena es el valor que se puede transar. La universidad corporativa es la máxima expresión de una máquina de *desimaginación* que en sus esfuerzos por reducir la práctica pedagógica a nada más que una transacción comercial, emplea un estilo autoritario del poder desde arriba hacia abajo; imita una cultura empresarial; infantiliza a los estudiantes tratándolos como consumidores; y despolitiza la facultad mediante la eliminación de todas las formas de gobierno. Como William Boardman (2014) argumenta, la destrucción de la educación superior:

*Por las fuerzas del comercio y la política autoritaria es un triste ejemplo de cómo el ethos democrático (educar a todos según su capacidad, de forma gratuita y libre) ha dado paso a la explotación (convirtiendo a los estudiantes en un centro para obtener ganancias que genera el daño colateral fortuito de alimentar la desigualdad).*

Como co-conspiradora en la toma por parte del poder neoliberal del orden social, la educación superior hoy en día no tiene nada que decir acerca de enseñar a los estudiantes a cómo pensar por sí mismos en una democracia, a cómo comprometerse con otros o cómo abordar a través del prisma de los valores democráticos la relación entre ellos mismos y el resto del mundo. Por lo tanto, los estudiantes son tratados como mercancías y datos de investigación –o peor aún, como indicadores de desempeño institucional– para luego ser ingeridos y escupidos como potenciales buscadores de empleo hacia quienes la educación se ha convertido solo en una forma de entrenamiento. A los estudiantes se les enseña ahora a ignorar el sufrimiento humano y se centran principalmente en su propio interés, y al hacerlo, están siendo educados para existir en un vacío político y moral. La educación bajo el neoliberalismo es una forma de despolitización, que mata la imaginación radical y la esperanza de un mundo más justo, equitativo y democrático.

Nunca se hace suficiente énfasis en que la muerte lenta de la universidad como un centro de creatividad, de crítica, base fundamental de la educación cívica, y un bien público crucial prepara el escenario para el surgimiento de una cultura nacional que produce y legitima una sociedad autoritaria. La mercantilización de la educación superior puede, de hecho, constituir el asalto más grave contra la democracia. Ciertamente da lugar a un tipo de irreflexión e inconsciencia que Hannah Arendt (2006) creía que era el núcleo del totalitarismo. Un destello de tal irreflexión ha estado en exhibición en la Universidad de Rutgers, que ha presentado recientemente un doctorado honoris causa a Condoleezza Rice, al tiempo que ofrece pagarle \$35.000 por dar un discurso de graduación. Este gesto fue motivado claramente por intereses políticos. ¿De qué otra manera se podría explicar dar un título tan prestigioso a alguien que un número importante de personas considera un potencial criminal de guerra? (Cohn, 2014; Goodman, 2014). Este ejemplo es sólo uno de los muchos que muestran cómo la educación superior se ha convertido en lo que el presidente Eisenhower llamó una vez el complejo militar-industrial-académico (Giroux, 2007).

Uno de los elementos más preocupantes del intento de la universidad corporativa para librar una guerra contra la educación superior es la reducción continuada de profesores de tiempo completo, los números muestran que en su mayoría se reducen o son reemplazados por profesores a tiempo parcial con un mínimo de poder, beneficios y seguridad. No sólo el profesorado a tiempo parcial y el profesorado no numerario en los Estados Unidos es desmoralizado, sino que cada vez más pierde derechos y poder, aunque es cierto que muchos califican para cupones de alimentos y viven un poco por encima del nivel de pobreza. Demasiados educadores se encuentran a sí mismos posicionados como mano de obra subalterna y mirando al abismo. Como resultado, muchos se encuentran reacios a abordar los actuales ataques a la universidad o se muestran perplejos sobre cómo el lenguaje especializado y profesional les impide conectar su trabajo con los problemas sociales y cívicos más importantes. Impidiendo el desarrollo de una relación significativa con el sistema de gobierno democrático más grande, la retirada de la academia de la vida pública deja un vacío ético e intelectual en la educación superior, mientras se transforma a educadores críticos en partidarios plenamente integrados y seguidores en la universidad corporativa.

La gravedad de la disminución de la cantidad de intelectuales públicos que están dispuestos a hacer frente a importantes cuestiones sociales, que están dispuestos a ayudar a los movimientos sociales y a utilizar su conocimiento para crear una cultura formativa crítica no puede ser exagerada. Por otra parte, la retirada de los intelectuales en la lucha contra el neoliberalismo y otras formas de dominación está ahora, de forma alarmante, acompañada por el aumento de los intelectuales anti público que se han vendido al poder corporativo. Si bien la lista es demasiado larga para ser elaborada de una sola vez tendría que incluir a teóricos culturales como Thomas Sowell, Shelby Steele, y John McWhorter, por un lado, y a los fanáticos partidarios del neoliberalismo como Martin Feldstein, Glenn Hubbard, Frederic Mishkin, Laura Tyson, Richard Portes, John Campbell y Larry Summers.

Estos llamados “intelectuales” son los enemigos de la democracia y se esfuerzan por imponer ciertas subjetividades y valores que se basan en la idea de que el capitalismo, en lugar de las personas, es el agente de la historia. Estos intelectuales no critican la democracia en aras de la mejora; sino que más bien, hacen todo lo que pueden para socavar los principios democráticos. Estos intelectuales son comprados y vendidos por la

élite financiera y social del momento y no son más que títeres ideológicos de los cuales utilizan sus habilidades para destruir el contrato social, el pensamiento crítico, y todas aquellas instituciones sociales capaces de construir valores no mercantilizadores y esferas públicas democráticas. El objetivo de estos intelectuales es, por lo tanto, normalizar las ideologías, modos de gobernar y políticas que reproducen las desigualdades masivas y sufrimiento para la mayoría, mientras generan privilegios exorbitantes para la élite empresarial y financiera. La creciente presencia de estos intelectuales es síntoma del hecho de que el neoliberalismo representa una nueva coyuntura histórica en la que las instituciones culturales y el poder político han adquirido una nueva vida en la conformación de la política. Por ejemplo, se puede argumentar que si la crisis económica no se corresponde con una crisis de ideas es porque la élite corporativa ahora controla los mecanismos culturales que producen y difunden las ideas, los valores y las ideologías que trabajan para normalizar las ideologías de mercado, tanto políticas como prácticas. Y es precisamente en el frente ideológico que el neoliberalismo ha sido capaz de legitimar la idea de que el valor más importante es el interés propio, que el egoísmo es una virtud, que el consumismo es el acto más noble de la ciudadanía y que el militarismo es un ideal muypreciado.

De hecho, el creciente ejército de intelectuales anti-sistema público que funcionan en gran parte como complementos del complejo industrial-académico militar y sirven a los intereses de la élite financiera, constituyen una prueba de cómo el vasto mecanismo neoliberal de relaciones pedagógicas se ha convertido en un mecanismo que privilegia la desregulación, la privatización, mercantilización y la militarización de la vida cotidiana. Lo que debe ser constantemente traído a nuestra atención en este momento de nuestra historia es que la educación pública y superior no son los únicos espacios donde se educa. La fuerza educativa de la cultura mayoritaria se ha convertido en una esfera importante donde las identidades, deseos y las acciones cogen forma. Esto cobra especial relevancia en la cultura popular, que ha sido colonizada, en gran parte, por las corporaciones y se utiliza cada vez más para reproducir la cultura del consumismo y el analfabetismo social. La principal corriente cultural popular es una distracción a través de la cual las emociones de la gente se canalizan hacia los espectáculos, a menudo violentos, mientras se sofocan así todos los vestigios de la imaginación. La cultura americana ahora promueve en gran medida la idea de que cualquier acto de pensamiento crítico es un acto de estupidez, al tiempo que ofrece la ilusión de la voluntad a través de trucos como la votación de *American Idol*.

Lo que es crucial tener en cuenta acerca de la cultura popular es que no se trata simplemente de entretenimiento: también funciona para producir deseos particulares, subjetividades e identidades en los individuos. La cultura popular se ha convertido en uno de los espacios y medios más importantes y poderosos de la educación, o de lo que he llamado “una forma opresiva de pedagogía pública” (Giroux, 2014). Cine, televisión, radio, charlas, videojuegos, periódicos y redes sociales no sólo nos entretienen sino que también están enseñando máquinas que ofrecen interpretaciones del mundo y en gran medida funcionan para producir un público con horizontes políticos limitados. Estos medios de la cultura popular excitan y crean una sensibilidad de masas que es propicia para el mantenimiento de un cierto nivel de consentimiento, mientras que la

---

<sup>1</sup> *Reality* que busca talentos musicales en América.

legitimación de los valores dominantes, las ideologías, las relaciones de poder y las políticas mantienen los regímenes del neoliberalismo.

Hay una serie de registros a través de los cuales una cultura popular impulsada por el mercado produce sujetos dispuestos a ser cómplices de su propia opresión. La cultura de la celebridad, por su parte, colapsa al público a lo privado y refuerza un cierto nivel de consumo irreflexivo. La cultura de la vigilancia socava la autonomía y está interesada en gran parte en encerrar a la gente en órbitas que les estrangulan a la privatización y la atomización. Una cultura popular militarizada ofrece hasta violencia y un modelo hiper-masculino de la acción así como un lugar de entretenimiento y una fuerza mediadora a través del cual se puedan resolver todos los problemas. De hecho, la violencia se ha convertido en el elemento más importante de poder y fuerza mediadora que afecta las relaciones sociales. La publicidad que impregna todos los elementos de las funciones de la cultura popular para convertir a la gente en consumidores, sugiere que la única obligación de la ciudadanía es comprar. En conjunto, estos elementos funcionan en gran parte como una manera de despolitizar la población, distraer a la gente de reconocer sus capacidades como agentes comprometidos críticamente y vaciar cualquier noción política que exija seriedad, responsabilidad social y exigencias de coraje cívico.

Sin embargo, también hay un lado subversivo en la cultura popular cuando se utiliza como un recurso poderoso para mapear e involucrar críticamente la política en el día a día, movilizar narrativas alternativas al capitalismo y activar esas necesidades vitales para la producción de los modos más críticos y compasivos de la subjetividad. Por desgracia, como Stuart Hall (2011) lamentó, muy pocos pensadores progresistas tienen un "sentido de la política de ser educativa, de la política como elemento que cambia la forma de ver las cosas". Hall (2011) apuntaba en parte a un fracaso de la izquierda a tomar en serio el inconsciente político y la necesidad de utilizar medios alternativos como teatro, revistas *online*, agencias de noticias u otros recursos. De hecho, el cine, la televisión, los medios de comunicación social y otros instrumentos de la cultura se pueden utilizar para hacer de la educación un elemento fundamental para una política que sea emancipadora y totalmente comprometida con el desarrollo de una cultura formativa democrática. Existe un enorme valor pedagógico en centrarse en las raras representaciones de oposición que se ofrecen en los medios de comunicación dominantes. Aquí, está en juego la necesidad de que los progresistas no sólo para entender la cultura popular y sus mecanismos culturales así como los modos de la ideología dominante, sino también para utilizar seriamente la cultura popular como una herramienta para reactivar la imaginación radical.

Cualquier persona que tenga interés en la supervivencia de la democracia debe tener en cuenta el papel político de la educación, ya que moldea la forma en que los individuos piensan, el desean y sueñan; y deben luchar para que la educación sea fundamental para una nueva política. Algunos teóricos desde Antonio Gramsci y Raymond Williams a Paulo Freire y Stanley Aronowitz han sostenido durante los últimos cincuenta años que la educación es crucial para el desarrollo de cualquier formación política radical. Para desafiar el dominio neoliberal de todas las instituciones culturales y educativas en los Estados Unidos, esta formación tendría que imaginar y desarrollar nuevos programas que se extiendan desde la creación de diarios y revistas *online* hasta el desarrollo de escuelas alternativas, así como el lanzamiento de una educación integral en defensa de esas instituciones educativas formales que han actuado históricamente como una garantía para la democracia.

El estado actual de la educación superior sugiere que la izquierda, en sus diferentes registros, tiene que crear sus propios intelectuales públicos en diferentes espacios que van desde las universidades, las escuelas hasta los medios los medios de comunicación para crear espacios alternativos donde circulen diferentes significados. Estoy totalmente de acuerdo con el fallecido Pierre Bourdieu (1998) cuando insistió en que es de enorme importancia política "para defender la posibilidad y necesidad de que haya intelectuales" como aquel que es un crítico incansable de las cosas existentes en el estado. Los intelectuales tienen la responsabilidad de conectar su trabajo a importantes cuestiones sociales, colaborar con los movimientos populares, y participar en la elaboración de las políticas que benefician a todas las personas y no sólo a unos pocos. En el corazón de esta propuesta, existe la necesidad de reconocer que las ideas son importantes en la lucha contra el autoritarismo, y que la pedagogía debe ser fundamental en cualquier noción viable de política y lucha colectiva. Los intelectuales públicos tienen la obligación de trabajar por la paz mundial, la libertad individual, la atención de los demás, la justicia económica y la participación democrática, especialmente en un momento de la violencia legítima y la tiranía. No hay democracia verdadera sin una verdadera crítica del poder. La noción misma de ser un intelectual público comprometido implica no ser ni ajeno ni violar lo que significa ser un erudito académico, siendo esto fundamental para la definición del propio intelectual. En pocas palabras, los académicos tienen el deber de entrar en la esfera pública sin miedo a tomar posiciones y generar controversia, funcionan como testigos morales, crean conciencia política, y hacen las conexiones a aquellos elementos del poder y la política que a menudo permanecen ocultos de la vista pública. También tienen el deber de participar en las prácticas pedagógicas que renuncien a la idea de que la enseñanza es un acto o práctica imparcial.

Como Paulo Freire (1998) señaló, la pedagogía se basa en la responsabilidad ética de crear las condiciones para que los estudiantes sean auto-reflexivos, bien informados, y sean capaces de conectar el aprendizaje con el cambio individual y social. El papel del educador crítico es hacer frente a importantes problemas sociales y fomentar la acción humana en lugar de moldear, con el fin de promover la conciencia crítica, que significa educar al sujeto a ser un agente individual y social crítico y comprometido. La pedagogía en este caso es una práctica ética y política que insta a los estudiantes a ver más allá de sí mismos, dejando de privilegiar el interés propio, y llegar a ser un individuo activo en la conformación del poder, el gobierno, la igualdad y la justicia.

La educación superior debe ser ampliamente entendida como una esfera, un espacio público democrático en el que la educación que permite a los estudiantes desarrollar un determinado sentido de la justicia profética, reclamando su agencia moral y política, utilizando la capacidad de análisis crítico y cultivando una sensibilidad ética a través del cual aprender a respetar los derechos de los demás. Lo que está en juego aquí es que los estudiantes creen esferas públicas alternativas, utilizando los medios de comunicación con el fin de que sus voces sean escuchadas y hacer que las ideologías y modos de conocimiento crítico central para sus propias luchas sean visibles. Los estudiantes pueden luchar a través de sindicatos, crear grupos de estudio alternativos, conectar con los movimientos sociales fuera de la universidad así como trabajar con las comunidades vecinas a unirse en torno a las luchas con un interés común tales como la prevención de la mercantilización de los servicios públicos, los bienes públicos y la creciente paramilitarización de las fuerzas policiales en los Estados Unidos. También pueden producir sus propios intelectuales públicos dispuestos a escribir para los medios de comunicación alternativos, dar entrevistas en cadenas de radio y trabajar con revistas y



editores de libros para producir material que inspire y de energía a su generación así como a otras luchando para redefinir el significado de la democracia.

La educación superior tiene la responsabilidad no sólo de buscar la verdad, independientemente de cual sea su dirección, sino también de educar a los estudiantes para que la autoridad y el poder sean político y moralmente responsables. La educación superior es una de las pocas esferas públicas que dan la posibilidad de mantener una cultura formativa democrática. Cuando se participa en la comunicación del conocimiento crítico, los valores y el aprendizaje, ésta ofrece una visión de la educación prometida para fomentar los valores públicos, una educación para la esperanza y una democracia sustantiva. La democracia coloca las demandas civiles sobre sus ciudadanos, y tales demandas apuntan a la necesidad de una educación que sea amplia y crítica, y que apoye los valores cívicos más relevantes, la participación en el autogobierno y el liderazgo democrático. Sólo a través de una formación que sea así y con una cultura educativa crítica los estudiantes podrán aprender a convertirse en agentes individuales y sociales de cambio, en lugar de espectadores simplemente desvinculados. Es un valor imperativo que las generaciones actuales y futuras puedan pensar de manera independiente, actuando sobre los compromisos cívicos que exigen un reordenamiento de las disposiciones básicas de poder fundamentales para promover el bien común y la generación de una democracia significativa.

Quiero concluir este artículo haciendo hincapié en que no es posible creer en la promesa democrática de la educación superior y en promover la normalización de una visión distópica de la misma de forma simultánea. La búsqueda de la democracia tiene que ser realista, sin duda, pero no desesperada. Tampoco hay lugar en este optimismo para una utopía romántica. En su lugar, uno tiene que estar motivado por una fe en la voluntad de las personas para luchar juntos por un futuro en el que imperen la dignidad, la igualdad y la justicia, mientras que al mismo tiempo se reconozcan las fuerzas represivas que dificultan la lucha. Más específicamente, la esperanza tiene que ser alimentada por el deseo de la acción colectiva. El poder nunca está completamente de parte de la dominación; sin embargo, en estos tiempos, la resistencia no es un lujo sino una necesidad. Los que creen en una educación superior para la democracia tienen que involucrar a los estudiantes en primer lugar con los problemas de desigualdad económica y con la superación de la fragmentación social, en segundo lugar con desarrollar una formación social internacional para la democracia radical y la defensa del bien público, y por último comprometiéndolos con formas de financiación de las actividades de oposición, evitando la influencia corruptora de la empresa que se encuentra en el poder, tomando en serio la naturaleza educativa de la política y la necesidad de cambiar la forma de pensar y desarrollar un concepto integral de política y la visión de igualdad. La historia está abierta, aunque las puertas se están cerrando rápidamente. Lograr la promesa de una democracia, una educación como práctica de la libertad, y las exigencias de la justicia, es el principal reto que debe conducir la misión y el sentido de la educación superior, ya que enseña a los jóvenes lo que significa no sólo ser educado, sino también ser social y éticamente responsable con los demás y con el mundo en general.

## Referencias

- Alexander, M. (2012). *The new jim crow: mass incarceration in the age of colorblindness*. Nueva York: New Press.
- Arendt, H. (2006). *Eichmann in Jerusalem: a report on the banality of evil*. Nueva York: Penguin Classics (Original publicado en 1963).
- Boardman, W. (2014). *Does an honorary degree relate to free speech? Not much*. Recuperado de <http://readersupportednews.org/opinion2/277-75/23766-does-an-honorary-degree-relate-to-free-speech-not-much>
- Bouie, J. (2014). Dick cheney's america: of course americans are OK with torture. Look at how we treat our prisoners. Recuperado de <http://www.slate.com/>
- Bourdieu, P. (1998). *Acts of resistance*. Nueva York: New Press.
- Chomsky, N. (1984). US Aid and Torture: A Correlation. *Journal of Palestine Studies*, 13(2),184-192.
- Cohn, M. (2014). *Torture report confirms team bush war crimes*. Recuperado de <http://www.globalresearch.ca/torture-report-confirms-team-bush-war-crimes/5420286>
- Currie, E. (1997). Market, crime and community: toward a mid-range theory of post-industrial violence. *Theoretical Criminology*, 1(2), 147-172.
- Davis, A. (2012). *The meaning of freedom*. San Francisco, CA: City Lights Books.
- Derber, C. (2013). *Sociopathic society*. Boulder, CO: Paradigm.
- DiMaggio, A. (2011). *The rise of the tea party*. Nueva York: Monthly Review Press.
- Duménil, G. y Levy, D. (2001). *The crisis of neoliberalism*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Feld, G. (2007). *The war on choice: the right-wing attack on women's rights and how to fight back*. Nueva York: Bantam.
- Ferguson, C. (2013). *Predator nation: corporate criminals, political corruption, and the hijacking of America*. Nueva York: Crown Business.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom*. Boulder, CO: Paradigm.
- Friedman, M. (2002). *Capitalism and freedom: 40 anniversary edition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Fuentes, A. (2015). *Lockdown high*. Londres: Verso.
- Gilens, M. y Page, B.I. (2014). *Testing theories of American politics: Elites, Interest groups, and average citizens*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Giroux, H.A. (2007). *The university in chains: Confronting the military-industrial-academic complex*. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H.A. (2008). *Against the terror of neoliberalism*. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H.A. (2009). *Youth in a suspect society*. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H.A. (2012). *Education and the crisis of public values*. Nueva York: Peter Lang.
- Giroux, H.A. (2013a). *America's educational deficit and the war on youth*. Nueva York: Monthly Review Press.
- Giroux, H.A. (2013b). *Twilight of the social*. Boulder, CO: Paradigm.

- Giroux, H.A. (2014). *The violence of organized forgetting: thinking beyond america's disimagination machine*. San Francisco, CA: City Lights Books.
- Giroux, H.A. (2014a). *Neoliberalism and the machinery of disposability, truthout*. Recuperado de <http://www.truth-out.org/opinion/item/22958-neoliberalism-and-the-machinery-of-disposability>.
- Giroux, H.A. (2014b). *Neoliberalism's war against higher education*. Chicago, IL: Haymarket Press.
- Giroux, H.A. (2014c). *Zombie politics and culture in the age of casino capitalism*. Nueva York: Peter Lang.
- Goodman, A. (2014). *War criminals shouldn't be honored": rutgers students nix condoleezza rice from commencement speech*. Recuperado de <http://truth-out.org/>
- Greenwald, G. (2014). *No place to hide: edward snowden, the NSA and the US surveillance state*. Nueva York: Metropolitan Books.
- Gurr, B. (2014). *Reproductive Justice: the politics of health care for native american women*. Newark, NJ: Rutgers University Press.
- Halberstam, M. (1999). *Totalitarianism and the modern conception of politics*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Hall, S. (2011). The march of the neoliberals. *The Guardian*. Recuperado de <http://www.guardian.co.uk/politics/2011/sep/12/march-of-the-neoliberals>
- Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. Nueva York: Oxford University Press.
- Hayek, F. (2007). *The road to serfdom: text and documents*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Hedges, C. (2010). *Democracy in America is a useful fiction, truthdig*. Recuperado de [http://www.truthdig.com/report/item/democracy\\_in\\_america\\_is\\_a\\_useful\\_fiction\\_20100124#](http://www.truthdig.com/report/item/democracy_in_america_is_a_useful_fiction_20100124#)
- Herman, E.S. (2001). *Folks out there have a 'distaste of western civilization and cultural values,' center for research on globalization*. Recuperado de <http://www.globalresearch.ca/>
- Leys, C. (2001). *Market driven politics*. Londres: Verso.
- Martin, R. (2002). *Financialization of daily life*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Mathis, B.T. (2014). *Hands up don't shoot: why are african-american young men being gunned down in our streets*. Nueva York: Create Space Independent Publishing.
- McChesney, R.W. (2014). *Digital democracy*. Nueva York: New Press.
- McKay, T. (2014). *Princeton concludes what kind of government America really has, and it's not a democracy: popular resistance*. Recuperado de <http://www.policymic.com/articles/87719/princeton-concludes-what-kind-of-government-america-really-has-and-it-s-not-a-democracy>
- Rios, V.M. (2011). *Punished: policing the lives of black and latino boys*. Nueva York: New York University Press.
- Saad-Filho, A. y Johnston, D. (2005). *Neoliberalism: a critical reader*. Londres: Pluto Press.
- Steger, M.B. y Roy, R.K. (2010). *Neoliberalism: a very short introduction*. Nueva York: Oxford University Press.
- Stiglitz, J.E. (2015). *In no one we trust*. Recuperado de <http://opinionator.blogs.nytimes.com/>



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
**INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

## Pedagogía Crítica y Lucha de Clases en la Era del Terror Neoliberal

## Critical Pedagogy and Class Struggle in the Age of Neoliberal Terror

## Pedagogia Crítica e Luta de Classes no Neoliberal Era do Terror

Peter McLaren \*

Universidad de Toronto

En el marco de la tradición de la Educación Progresista norteamericana, la Pedagogía Crítica ha sido ampliamente discutida en el proyecto de reforma que reta a los estudiantes a convertirse en políticamente ilustrados de manera de que puedan comprender mejor y transformar el poder y los privilegios; la Pedagogía Crítica se ha mostrado como una importante protagonista en la lucha para un justicia económica y social; sin embargo rara vez ha desafiado la base fundamental de las relaciones sociales capitalistas. Entre los muchos defensores de la Pedagogía Crítica en Estados Unidos, el análisis de la pedagogía marxista ha sido prácticamente inexistente; de hecho en las últimas décadas, su orientación conceptual ha estado más cerca del posmodernismo y del posestructuralismo. Este artículo sostiene que a menos que el análisis de las clases y la lucha de clases jueguen un papel central en la pedagogía crítica, seguirá destinada al camino de la mayoría de los movimientos de reforma liberales del pasado, mezclando demandas a la distribución y asignación más justa de recursos y el apoyo a la diversidad racial, sin cuestionar radicalmente el cambio social que este tipo de proclamas hacen.

**Descriptores:** Pedagogía crítica, Marxismo, Justicia social.

Within the North American progressive education tradition, critical pedagogy has been a broadly debated project of educational reform that faces students to develop politically well-educated so that they might better recognize and change how power and privilege works on a daily basis in current social contexts. As a project of social change, critical pedagogy is pushed as a significant protagonist in the struggle for social and economic justice, nonetheless it has infrequently ever challenged the fundamental root of capitalist social relations. Amongst the many and varied exponents of critical pedagogy in the United States, Marxist analysis has been almost missing; in fact, over the last decades, its conceptual alignment has been more closely associated with postmodernism and poststructuralism. This paper debates that without class analysis and class struggle play a central role in critical pedagogy, it is meant to go the way of most liberal reform movements of the past, combining into calls for fairer resource distribution and allocation, and maintenance for racial diversity, without fundamentally challenging the social world of capital in which such requests are made.

**Keywords:** Critical pedagogy, Marxism, Social justice.

---

\*Contacto: [mclaren@chapman.edu](mailto:mclaren@chapman.edu)

Dentro da educação tradição progressista norte-americana, a pedagogia crítica tem-se amplamente debatido um projeto de rostos de reforma educacional que desenvolvem os alunos a politicamente educado melhor para que eles possam reconhecer e mudar a forma como o poder e privilégio funciona em uma base diária em contextos sociais atuais. Como um projeto de mudança social, pedagogia crítica é empurrado como um protagonista importante na luta pela justiça social e econômica, raramente entando que nunca desafiou a raiz básica de relações sociais capitalistas. Entre os muitos e variados expoentes da pedagogia crítica nos Estados Unidos, a análise marxista tem sido, quase ausente; na verdade, nas últimas décadas, o seu alinhamento conceitual mais de perto tem sido associada com o pós-modernismo e pós-estruturalismo. Este papel debates sem essa análise de classe e luta de classes desempenhar o papel central na pedagogia crítica, que se destina a seguir o caminho da reforma liberal maioria dos movimentos do passado, combinando em chamadas para uma distribuição mais justa e alocação de recursos e manutenção da diversidade racial, sem fundamentalmente desafiando o mundo social dos títulos em que tais pedidos são feitos.

**Palavras-chave:** Pedagogia crítica, Marxism, Justiça social.

*Este artículo ha sido traducido por Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social.*

## 1. Geografía del Deseo: La Crisis de una Época

Este es un momento crucial para la humanidad, en el que los significados, valores y normas de la vida cotidiana se están arqueando hacia el olvido, en el que los seres humanos se están distribuyendo de manera desigual a lo largo del planeta poco más que las relaciones de propiedad; en el que la cultura de trabajo de los esclavos está definiendo cada vez más el mundo laboral; en el que el capital estructuralmente instanciado es capaz de supervisar nuestro trabajo, cuando controlar nuestras inversiones y comprar nuestra fuerza de trabajo han alcanzado nuevos niveles de desgracia; en el que aquellos que están habitualmente relegados a posiciones subordinadas dentro de las jerarquías estructuradas del capital viven con el temor constante del desempleo y del hambre; y en el cual las masas de la humanidad están en peligro de ser aplastadas por las altas botas de la bestia capitalista. Los vientos de la conciencia crítica, enervada por la indignación del uso prolífico de mentiras y por las decepciones de la clase capitalista –una clase que hipnotiza al público a través del mercado fundamentalista ganador que toma todo así como los espectáculos mediáticos conducidos por grandes corporaciones- están removiendo los escombros tóxicos de nuestra apretad humanidad rota por la por la austeridad. El capitalismo subordina los seres humanos a las cosas, escindiendo<sup>1</sup> a los seres humanos de sí mismos. Paralelo a una economía capitalista, está el esquema inconsciente de cálculo racional que gobierna en una búsqueda del conocimiento eróticamente exuberante que implica un dominio posesivo sobre los productos básicos, un derroche de naturaleza humana que abstrae la integridad de los seres humanos y los

---

1 En el original, el autor usa la palabra Splitting que como verbo significa “dividir, escindir”, pero también es el llamado pensamiento en blanco y negro o el pensamiento de todo o nada. Es un término que describe la dificultad con la capacidad de mantener pensamientos opuestos, sentimientos o creencias sobre uno mismo o los demás. En otras palabras, los atributos positivos y negativos de una persona no se unen en un conjunto coherente de creencias- Se puede utilizar en dos sentidos: como un modo de percibir o como algo que está "hecho" a los demás, y que da lugar a conflictos entre otros. Es un proceso que oscila entre las manifestaciones externas e internas.

convierte en nuevos seres compuestos de fragmentos mezclados, creando lo impersonal, la cuantificación, la racionalidad utilitaria y la consciencia alienada del *homo economicus*.

Los perjudicados, los oprimidos y los empobrecidos están despertando intermitentemente de su amnesia social y recordando a aquellos que optan por retrasar su aparición en su estado hipnopómpico<sup>2</sup> permaneciendo inactivos (hibernando), que corren el riesgo de ser sofocados por su propio pasado. Así, lanzo una llamada de atención a los pueblos de las Primeras Naciones de todo el mundo: ¡No más inactividad!

Reconociendo plenamente las relaciones asimétricas de poder encapsulado en el desarrollo desigual y combinado que impregna el Sur global en relación con el Norte global, existe una relación de violencia extrema necesaria para nosotros como consumidores occidentales, para disfrutar de nuestros estilos de vida relativamente de clase media, nosotros, sin embargo, luchamos por algo que es similar a lo "no estatal" de Agamben o de la humanidad, a través de un intento gramsciano de guerra de posiciones, la práctica de Freire de concienciación o la revolución permanente que se encuentra en la filosofía de la praxis basadas en la "negatividad absoluta" de Raya Dunayevakaya y una huelga general ecológica de la que el caucus<sup>3</sup> del Medio Ambiente de los Trabajadores Industriales del Mundo ahora habla.

El capitalismo es más que el ancla de la avaricia y la codicia institucionalizadas, es más que los excrementos salpicados en los faldones de los banqueros y especuladores, es un "devora-mundo" con un apetito insaciable. El capital nos ha atado al banco de la masacre de la historia, desde el que debemos intentar continuar nuestro trabajo en la lucha intelectual y cultural, creando una clase trabajadora solidaria, un sistema de valores integral y una lógica interna de clase capaz de contrarrestar la hegemonía de la burguesía, mientras aumenta el consenso de clase y el apoyo popular.

Inherente a las sociedades capitalistas, marcadas por la perpetua lucha de clases y el modelo capitalista de producción, está la violencia estructural que se establece en una escala tan asombrosa que sólo puede ser concebida como un genocidio estructural. Garry Leech (2012) ha argumentado convincentemente que la violencia inducida por el capitalismo es de carácter estructural y, ciertamente, constituye el genocidio. Leech cita el trabajo original del creador del concepto violencia estructural, Johan Galtung, que en 1969, añadió a las nociones predominantes de violencia social una consideración sobre "el deterioro evitable de las necesidades fundamentales humanas o... de la vida humana".

Javier Sethness (2013) reflexionando sobre el libro de Leech, muestra cómo el capitalismo es un modelo de violencia estructural. Él resume las políticas genocidas del capitalismo estructural de tres áreas geográficas que Leech usa para demostrar la lógica devastadora del genocidio anidado dentro de las relaciones sociales de producción del Capitalismo. Estas áreas incluyen México, África e India. Sethness resume algunas de las observaciones de Leech sobre India:

*Alarmanamente, en India, Leech reporta que más de 216.000 granjeros se suicidaron entre 1997 y 2009, en gran parte por la desesperación debida a las deudas aplastantes que acumularon después de la introducción de cultivos de semillas genéticamente modificadas, como exigencia del Acuerdo Transnacional de Derechos de Propiedad Intelectual de Relaciones de Comercio (TRIPS, siglas en inglés, 1994) y el cambio general de la*

---

<sup>2</sup> Referido al estado semiconsciente que precede inmediatamente al despertar. Puede incluir alucinaciones sin significado patológico .

<sup>3</sup> Asamblea partidista.

*subsistencia a la agricultura orientada a la exportación. En muchos casos, las variedades de semillas genéticamente manipuladas fallaron para ampliar los rendimientos hasta los niveles prometidos por Monsanto, Cargill y compañía; los líderes granjeros entonces asumieron más deuda simplemente para cubrir el déficit, así como para pagar la siguiente iteración de los cultivos -los cuales por diseño consciente fueron modificados a nivel molecular de manera que no fueran capaces de reproducirse naturalmente, asegurando así a las empresas que sustentan la biotecnología una rentabilidad (un "mercado capturado", tal y como sucedió). Tal dinámica debería terminar en una espiral descendente de muerte y destrucción que no debería sorprendernos, por todo su horror.*

Las condiciones de desigualdad -tercamente racionalizadas por la clase dominante través del aparato ideológico de la Escolarización Estatal, la religión y los medios de comunicación - engañan al pueblo con distracciones diarias y falsedades, mitificándoles en relación a sus aspiraciones, lealtades y propósitos. Como nuevas formas de desarrollo de las fuerzas productivas surgidas, las relaciones económicas existentes se convierten en una carga para el nuevo sistema de producción y como consecuencia de los conflictos del capital, la sociedad se reorganiza para dar cabida a estas nuevas relaciones como la clase dominante que aumenta sus demandas legales y políticas (McLaren, 2005; Pozo, 2003). Estos comisarios centrales de la producción de conocimiento, esos centinelas del sentido común, no pueden renunciar a los poderes de la clase trabajadora para resistir su miseria simplemente haciéndoles desaparecer (Hill 2012), necesitan controlar la producción ideológica a través de discursos que obtienen valores canónicos por asignación de intelectuales capitalistas de alto rango y a través de la repetición constante por medio de producciones culturales soporíferas diseñadas para distraer a la gente de sus males y para descalificar las reivindicaciones de los oprimidos como irrazonables, poco prácticos y antipatriotas.

John Bellamy Foster (2013) argumenta que estamos viviendo en una "Época de crisis"<sup>4</sup> (un término acuñado por Jason Moore), un periodo trémulo en el que la economía calamitosa y las crisis ecológica emergen intrincadamente enredadas la una en la otra. El autor cita el sistema ecologista de la revelación de Howard Odum que revela que los latinoamericanos, en particular, están siendo despojados sistemáticamente de sus recursos ambientales a través de un intercambio desigual en el comercio y la producción en la que la "energía incorporada" está siendo retirada del Sur global en beneficio del Norte global -una situación que García Linera se refiere como "valor extraterritorial excedente" (citado en Foster, 2013a). Estamos enfrentando lo que Foster describe como la expansión ilimitada del sistema capitalista orientado a un proceso de creación de riqueza abstracta. Estamos presenciando el desplazamiento del uso de valores de materiales naturales por el uso de valores específicamente capitalistas que hace poco más que aumentar el valor de cambio para los capitalistas por lo que la producción del valor de uso cesa y el dinero crea dinero sin producción ni valores de usos materiales naturales (Foster, 2013).

La "economía real" está siendo secuestrada por la lógica irracional del monopolio financiero capitalista, organizado alrededor de la apreciación de activos financieros, que es dependiente de una interminable serie de burbujas financieras. Las grandes corporaciones y los inversores ricos, según Foster (2013), tienen "cada vez más vertido su capital excedente en la esfera financiera a fin de que la alta seguridad especulativa lo devuelva". La respuesta a esta demanda adicional para sus productos por parte de las instituciones financieras, fue suministrar "una interminable matriz de nuevas y exóticas

---

<sup>4</sup> Epochal Crisis es un artículo completo de John Bellamy Foster que habla de la naturaleza de la crisis.



oportunidades especuladoras (bonos basura, derivados, suplementos, fondos de cobertura, etc.)" que invariablemente conducen al crédito masivo o la deuda. Y todo esto ocurre en medio de un sufrimiento humano cuya magnitud es apenas imaginable.

Samir Amin (2010) captura la tendencia general en la importante evolución del capitalismo describiéndola en términos de oligopolios generalizados y financiados a cargo de plutócratas. De acuerdo con Amin, desde que el capitalismo ha alcanzado un escenario de centralización y concentración de capital fuera de toda comparación con la situación de solo hace 50 años, la mejor forma de describirlo es como un oligopolio generalizado. Los "Monopolios" (o, mejor, oligopolios) no son de ninguna manera inventos nuevos en la historia moderna. Lo que es nuevo, sin embargo, es el número limitado de oligopolios registrados ("grupos") que se sitúa alrededor de 500, si contamos sólo a los colosales, y de 3000 a 5000 en una lista casi exhaustiva. Ellos ahora determinan, a través de sus decisiones, toda la vida económica del planeta y mucho más. Este capitalismo de los oligopolios generalizados es, por lo tanto, un salto cualitativo adelante en la evolución general del capitalismo.

Parafraseando a Amin, todos los tipos de producción de bienes y servicios -pequeños, medianos y grandes- ahora están subordinados a los oligopolios que determinan las condiciones de su supervivencia. La razón real de esto es la búsqueda de la máxima ganancia, que beneficia a los grupos de poder que tienen prioridad en el acceso a los mercados de capital. Justo en esa concentración -que ha sido históricamente la respuesta del capital a las largas y profundas crisis que han marcado su historia - están los inicios de la "financiarización" del sistema. Amin remarca que "así es cómo los oligopolios desvían el excedente mundial originado por el sistema de producción: una renta de monopolio que permite a los grupos oligopólicos aumentar considerablemente su tasa de ganancia". Este impuesto se hace posible debido al "acceso exclusivo de los oligopolios a los mercados monetarios y financieros que, por tanto, se convierten en mercados dominantes". Amin nos dice no confundir financiarización con "una lamentable desviación vinculada a la "desregulación" de los mercados financieros, ni tampoco como "accidentes" (como *subprimes*) termino que acompaña a la economía vulgar y al discurso político que concentra la atención de las personas". Al contrario, la financiarización "es un requisito necesario para la reproducción del sistema de oligopolios generalizadas". El capitalismo de los oligopolios generalizados y financiarizados está también globalizado, produciendo un abismo creciente entre los centros "desarrollados" del sistema y sus periferias dominadas, y se asocia con la aparición del "imperialismo colectivo de la Tríada " (los Estados Unidos y su provincias exteriores de Canadá y Australia, Europa occidental y central, y Japón).

La grave amenaza del capitalismo de oligopolios generalizados, financiarizados y globalizados ha mejorado como resultado de su condición privada, ya que su continuidad está obligada a dar lugar a la destrucción de las sociedades en las periferias: aquellas en los llamados países "emergentes" así como en "los países marginados", y muy bien podrían significar la destrucción de todo el planeta.

Amin nos advierte sobre los cambios en las estructuras, prácticas políticas, ideología y cultura política de las clases dirigentes (burguesías). Argumenta que la "burguesía histórica está desapareciendo de la escena y ahora está siendo reemplazada por la plutocracia de los ' jefes' de los oligopolios". Él sostiene que ésta "deriva de la práctica de la democracia vacía de todo contenido y la emergencia de expresiones ideológicas ultra-

reaccionarias que son el acompañamiento necesario de los personajes obsoletos del capitalismo contemporáneo”.

Sin embargo, las cosas no van tan bien en algunas partes de la Tríada. En Los Ángeles, el país más dominante de la Tríada de Amin, aproximadamente 254.000 hombres, mujeres y niños experimentan la falta de vivienda durante una parte del año. En una noche cualquiera, 82.000 personas se han quedado sin hogar, y entre ellas, 4.800 - 10.000 son jóvenes. Un tercio de esta población tiene un título de licenciatura o superior, en comparación con el 25% de la población en su conjunto (Wells , 2013). A lo largo de los EE.UU, el 80 % de la población se enfrenta a la pobreza o se encuentra cerca de su umbral (Yen y Naziri, 2013). Asimismo, la violencia armada es astronómica en los Estados Unidos (McElwee, 2014).

Una sorprendente y en gran medida inadvertida característica de los Estados Unidos es que en muchos países de América, especialmente en el sur profundo, " la esperanza de vida es menor que en Argelia, Nicaragua o Bangladesh" y que Estados Unidos "es el único país desarrollado que no garantiza la asistencia sanitaria a sus ciudadanos". Así continúa el asunto, incluso después de la Ley de Asistencia Asequible. McElwee (2014) señala que "Estados Unidos es el único entre los países desarrollados en el que decenas de miles de estadounidenses pobres mueren al carecer de seguro de salud, incluso habiendo gastado más de dos veces de nuestro PIB en sanidad según el promedio de la Organización para la la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que una colección de países del mundo rico. En los Estados Unidos existe una tasa de mortalidad infantil aterradora, así como la tasa de embarazos adolescentes más alta del mundo desarrollado, en gran parte debido a la falta de asesoramiento y métodos anticonceptivos en diversas áreas debido a motivos políticos" (McElwee , 2014).

En cuanto al período de crianza de niños, McElwee (2014) señala que los EE.UU. "está entre las tres naciones del mundo que no garantiza el pago por baja de maternidad (los otros dos son Papua Nueva Guinea y Suazilandia). Las madres estadounidenses pobres deben elegir entre criar a sus hijos o mantener sus puestos de trabajo. Por otra parte, el sistema educativo:

*Está plagado de prejuicios raciales estructurales, como el hecho de que las escuelas sean financiadas a nivel local, y no a nivel nacional. Eso significa que las escuelas a las que asisten personas negras pobres consiguen mucha menos financiación que las escuelas a las que asisten estudiantes más ricos. El Departamento de Educación ha confirmado que las escuelas con alta concentración de estudiantes pobres tienen menores niveles de financiación. Así pues no es de extrañar que América tenga una de las brechas de rendimiento escolar más altas entre estudiantes de altos ingresos y estudiantes de bajos ingresos, y como dato estimado por las Escuelas de la OCDE, hoy en día existe más segregación racial que la que había en la década de 1970. Nuestro sistema de educación superior es el único entre las naciones desarrolladas que se financia casi en su totalidad de forma privada, a través de la deuda. Según un promedio de los países de la OCDE, los estudiantes obtienen una financiación del 70% sobre su matrícula universitaria, mientras que en los EE.UU sólo el 40% es financiado con fondos públicos. Esa es la razón por la que los EE.UU tienen los costes de matrícula más altos de cualquier país de la OCDE.*

En medio de la actual Crisis de Época, el Departamento de Educación de Estados Unidos y sus portavoces en los medios de comunicación corporativos nos están desviando de los problemas centrales de la crisis del capitalismo y la crisis ecológica, haciendo girar nuestra atención sobre el fracaso de las escuelas públicas (McLaren, 2006, 2012). Ellos proponen como solución destruir las escuelas públicas y los bienes comunes a favor de la privatización de la educación. Por supuesto, esto no es sólo sintomático de los Estados Unidos. Nos estamos enfrentado a los imperativos de la clase capitalista

transnacional y por lo tanto, el reto de la educación pública se está produciendo a escala transnacional.

## 2. La Financiarización y la Mente Neoliberal

Después del estancamiento económico de los años 70, los neoliberales llamaron, y provocaron, la sustitución del liberalismo incrustado en el Estado de bienestar por el mundo libertino del neoliberalismo, donde los ejecutivos de bigote de lápiz<sup>5</sup> de fondos de cobertura o alto riesgo acumularon ganancias asombrosas a través de la especulación financiera sin producir nada de valor de uso, ni siquiera letrinas portátiles para los trabajadores de la construcción que todavía son capaces de encontrar trabajo reparando salvajemente la infraestructura de las ciudades moribundas de Estados Unidos. Como David Harvey ha argumentado (ver Lilley, 2006), los neoliberales ven los mayores logros de la civilización en la protección individual de los derechos de propiedad, mercados libres y comercio libre y, después, de la desindustrialización de las ciudades estadounidenses, cuando los trabajos de manufactura en los sectores sindicalizados fueron externalizados a México y China y a otras partes, los neoliberales abandonaron sus políticas de pleno empleo a fin de perseguir estrategias para luchar contra la inflación. Intenté enmarcar este dilema en 2005 y en gran parte ha permanecido lo mismo que entonces:

*Parte del problema enfrentado por la izquierda educacional de hoy es que incluso entre los educadores más progresistas parece existir una resignación siniestra producida por la aparente inevitabilidad del capital. Este problema continúa incluso cuando las instituciones financieras amplían su capacidad de expansión mientras el nivel de vida y la seguridad laboral siguen disminuyendo. Esto se ha convertido en un artículo de fe en la tradición crítica educacional de que no hay vía alternativa al capitalismo. Cuando se analizan las relaciones de clase, ellos, rara vez, hablan de estas en el sentido marxista de primer plano de la dialéctica trabajo/capital, de la extracción de valor excedente, o de la estructura de propiedad privada; en cambio, la conversación es dirigida hacia el consumo, las políticas de estilo de vida, teorías de estratificación social en términos de acceso al consumo, o trabajo, ingresos, y prestigio cultural (Cole, 2009). La canción del cisne<sup>6</sup> para el análisis marxista aparentemente ocurrió durante el colapso intelectual del Marxismo en los años 80 tras la caída del muro de Berlín y junto a él un mundo imperialista bipolar. El capitalismo fue ruidosamente proclamado como vencedor sobre el socialismo. La globalización del capital fue anunciada como la designada salvadora de los pobres e indefensos del mundo. Pero como ya hemos comenzado a observar, su función, lejos del suplicante o transitiva, ha sido mortalmente alienante. Engullendo la vida mundial global en la búsqueda de una acumulación sin fin de valores excedentes, el capital ha producido una nueva era dorada de clases dominantes en las naciones desarrolladas del norte, y un exceso de excreción histórico mundial para los países en vías de desarrollo en el sur, como la contaminación que es exportada de los Estados Unidos a América Latina, creando un inodoro hemisférico de residuos tóxicos mientras notoriamente añade legiones a los ejércitos de reserva de mano de obra de Marx. (McLaren, 2005)*

Por supuesto, ha habido un considerable empuje contra la globalización neoliberal, pero la producción de valores es raramente, si es que ha sido alguna vez, desafiada:

*Los recortes del gobierno en gasto público como la Sanidad, la Educación y la inversión en Vivienda, la creación de chabolismo en áreas industriales urbanas, la concentración de mujeres en trabajos subcontratados con salario bajo, el crecimiento de la disciplina de trabajo, la expansión del trabajo temporal y parcial, la progresiva desviación de capital*

---

5 “Pencil-moustached”, en el original, se refiere al fino bigote que podía perfilarse o dibujarse con lápiz y que era típico en los años 50 y 60.

6 Última obra acción de una persona o movimiento.

*hacia canales financieros y especuladores (lo que algunos han llamado “capitalismo de casino” a escala mundial), el descenso de los salarios y la disminución firme de las condiciones de trabajo decente - todas ellas han avanzado rápidamente pero la norma del capital es rara vez desafiada, solo su ‘condición’ actual. El lugar donde se juntan las determinaciones concretas de industrialización, corporaciones, mercados, codicia, patriarcado, y tecnología –p.e. el centro donde la explotación y la dominación está articulada fundamentalmente- está firmemente ocupado por el capital. La insinuación de la coherencia y la lógica del capital en la vida cotidiana - y la elevación del mercado al estado sacerdotal, como el desecho de todas las relaciones sociales- es una observación en gran medida indiscutible en la literatura contemporánea sobre la globalización. La creencia en la existencia de un modelo único neoliberal alternativo ha germinado a través del paisaje político global antes de la caída de la Unión Soviética y el bloque del Este, uniéndose a sí mismo como un hongo a los sueños regionales y nacionales por igual. Los vientos de la Guerra Fría habían extendido sus esporas por los confines más lejanos del planeta. Después de permanecer en estado latente durante una década, esas esporas se han reactivado y aparentemente han destruido nuestra capacidad para soñar de otra manera. (McLaren, 2005)*

El neoliberalismo es todavía una lógica total que trabaja para producir instancias discernibles de naturaleza/sociedad. De acuerdo con Jason Moore (2011, p. 42), el capitalismo neoliberal es una manera de aprovechamiento de acumulación sin fin de capital, “una ecología mundial” que “busca conectar lo que se desconecta normalmente, incluso en el trabajo de radicales: la acumulación de capital, la búsqueda de poder y la producción de la naturaleza.”

El capitalismo es, por lo tanto, más que una esfera de producción e intercambio de mercancías –ignorando las relaciones de reproducción que realmente sustentan el proceso de mercantilización:

*El capitalismo es comúnmente entendido como la esfera de la producción de mercancía e intercambio; pero esto ignora incluso las relaciones más expansivas de reproducción necesarias para sostener la mercantilización. El capitalismo como ecología mundial es, por tanto, una dialéctica de saqueo y productividad apropiadora de los regalos gratuitos de la naturaleza, fuera de los productos básicos a fin de maximizar la productividad de trabajo interior. El saqueo, o la apropiación, agota las relaciones no mercantiles que permiten la acumulación de capital para continuar. La financiarización, aliada lo más cerca posible a la moda con las capacidades militares de estados imperiales, han acelerado este proceso. (Moore, 2011 p. 43)*

En medio de la agitación y la conflagración del momento histórico actual, el capitalismo mantiene su mano dura con la arrogancia indiferente de uno de los más famosos apologistas del imperialismo norteamericano, el sonriente William F. Buckley. La mayoría de los estadounidenses de mi edad que siguen regularmente la política es probable que recuerden su lengua educada en Yale meneándose con garbo en la pantalla de la televisión desde 1966 hasta 1999, mientras hábilmente desplegaba su portapapeles gris de franela apoyado suavemente sobre su regazo, reservado normalmente para sus perros Spaniels del Rey Charles. No parece haber nada que se interponga en el camino de la larga marcha del capital, a no ser por unos cuantos irritantes en los medios alternativos desperdigados de vez en cuando, como moscas cojoneras<sup>7</sup>. Salvar a las personas de las fuerzas beligerantes de reproducción es una urgencia vital constante -aquella internamente diferenciada, expandiendo el total de la producción de valor, dentro de la cual se genera una pesadilla, marcando un hito en la historia de este planeta-. En su momento histórico, un conglomerado delictivo de las fuerzas

---

<sup>7</sup> Algo o alguien muy molesto.

económicas, políticas y sociales se ha vuelto tan abrumador como un oponente de la democracia como para hacer que la tierra tiemble con la mera contemplación.

Nuestras ciudades y nuestros campos permanecen en ruinas. Sumidos por la codicia, inundados en las recompensas del imperio, superados por la ignorancia y la creencia en la inmortalidad del mercado, nuestra civilización se está colapsando como las mayorías populares empobrecidas por debajo del túnel de los restos humeantes con la esperanza de escapar de la peor de su arrogancia. Aquellos que permanecen en la superficie - los banqueros y los dueños babosos de los fondos de cobertura -soporte de los leviatanes de la especulación y el amiguismo y agitando sus sombreros de vaquero a sus amigos mega-corporativistas y políticos- permiten que el resto de nosotros puedan unirse a la fiesta como espectadores, siempre y cuando nuestras ideas coincidan con las del Estado y los señores millonarios de la guerra.

El capitalismo transnacional, que sigue existiendo sin obstáculos y siendo suficientemente versátil a pesar de su equilibrio intemperante entre las fuerzas retroactivas y la previsión, ha demostrado ser un edificio autosuficientemente escalofriante sin ser tocado por el cataclismo que ha provocado. Las élites del mundo deben estar satisfechas de que los EE.UU. mantengan su papel como la única superpotencia sin rival en el mundo, con la defensa y la renovación de su política exterior belicosa, y manteniendo el orden social a escala mundial a través de amenazas y un ejercicio de expediente a través de la fuerza bruta, con el fin de crear las condiciones más fecundas para la acumulación de capital y de destruir cualquier desafío popular a las estructuras de relaciones de clase existentes.

Cada acto del Congreso es un epitalamio<sup>8</sup>, que celebra el matrimonio entre el capitalismo y la democracia. No habrá ningún evento Lisístrata aquí - no hay ninguna negativa a copular con los guerreros del imperio con el fin de mantenernos fuera de las guerras que no tienen significado. A diferencia de lo que algunos de los místicos nos dicen, no toda culminación es también un principio y no cada principio es un punto de partida, donde no existe reiteración ya que todo es nuevo. No todo mejora o se tambalea hacia la armonía, al menos en el mundo material de carne, huesos, cartílagos y tendones. La crisis y la agonía que acompaña son ahora parte de nuestro monótono mundo.

Tomé la situación en Ucrania en el momento de escribir estas líneas, donde la oscuridad ha comenzado a predominar, pero también un despertar que se ha producido con respecto a las falsas opciones disponibles para los países cuyas poblaciones han arriesgado mucho en levantarse en contra de la corrupción y la opresión. Por un lado, los fascistas se hicieron muy presentes, colgando la bandera de los Estados Confederados de América en la ocupación del ayuntamiento de Kiev, así como mostrando las SS nazis y símbolos de poder blanco sobre una estatua derribada de Lenin VI. Desempeñando un rol importante en la revolución está el partido de extrema derecha, Svoboda, un grupo vinculado a la Alianza Europea de Movimientos Nacionales (una constelación de partidos neofascistas) y cuyo logotipo original parecía una esvástica con la IN superpuesta (que significa "Idea Natsii" o "Ideal de la Nación"). El líder de Svoboda, Oleh Tyahnybok, ha sido criticado por sus ataques en la "mafia moscovita/judía

---

<sup>8</sup> El epitalamio es una poesía lírica, subgénero lírico griego imitado después por los romanos, consistente en un canto de boda. El nombre epitalamio es griego, compuesto sobre y lecho nupcial. Se cantaba regularmente a la puerta de la habitación de los novios por coros de jóvenes y doncellas acompañados de flautas o de otros instrumentos suaves y armónicos.

gobernante en Ucrania" y "los Moskali [rusos], alemanes, kikes<sup>9</sup> y otra escoria que quería llevar nuestro estado de Ucrania" (Naureckas, 2014). En 2005, uno de los asesores de Tyahnybok configuró el Centro de Investigación Política José Goebbels. El mismo Tyahnybok había declarado a John Demjanjuk como héroe, un guardia nazi de un campo de exterminio, después de su condena en 2010 por su papel en la muerte de alrededor de 30.000 personas en el campo de Sobibor. También existe el movimiento ultranacionalista, del sector derecho, cuyos miembros llevan la cabeza rapada y abogan por la defensa de los "valores del blanco, la Europa cristiana contra la pérdida de la nación y la desregionalización" (Naureckas, 2014) y que se comprometen a luchar "contra la degeneración y el liberalismo totalitario, para la moralidad nacional tradicional y los valores de la familia" (Blumenthal, 2014). En el Euromaidán, los fascistas destruyeron un monumento a los ucranianos que murieron luchando contra la ocupación alemana durante la Segunda Guerra Mundial (Blumenthal, 2014). El profesor Yale, Timothy Snyder, resta importancia al papel de los fascistas de la oposición de Ucrania y sostiene que es principalmente el régimen de Ucrania en lugar de sus oponentes quienes recurren al antisemitismo, "instruyendo a sus policías antidisturbios a que la oposición está dirigida hacia los Judíos" (2014). Glen Ford, activista y editor del Informe de la Agenda Negra afroamericana, ha llevado el caso condenatorio por el papel de los fascistas ucranianos en las actuales protestas - que actualmente trazan la historia de las funciones desempeñadas por las unidades de Ucrania Waffen SS y los guardias de los campos de concentración que ansiosamente van sumando la masacre genocida de Hitler en la mitad del siglo 20 (2014) - como emulando el fascismo de la pre-guerra civil de Estados Unidos en los estados del sur, atendidos por el Partido Demócrata en ese momento, una Parte nacional defensora del hombre blanco y la pureza étnica que sirve como organización desde mediados de 1870 hasta mediados de 1960. El autor también compara la ideología fascista con la ideología de las US del Manifiesto de Destino, simbolizado por la gira mundial del presidente Teddy Roosevelt por la Gran Flota Blanca (Roosevelt pintó los cascos de los buques de guerra blanco, y Ford afirma que Europa y el mundo no blanco entendieron su significado).

Los miembros de Svoboda honran el legado de Stepan Bandera, un colaborador nazi en la II Guerra Mundial quien dirigió la Organización pro-fascista de los nacionalistas Ucranianos (OUN-Band), logrando cambiar correctamente el nombre de la calle de la Paz para el nombre de la Nachtigall Batallón, un militante de la OUN-B ala que participó directamente en el Holocausto (Blumenthal, 2014). Los nacionalistas ucranianos veneran a Bandera como un luchador legendario para la libertad, después de que él participó en una campaña para asesinar a los ucranianos que apoyaron el alojamiento de los polacos durante la década de 1930. Las fuerzas de Bandera se dispusieron a limpiar étnicamente Ucrania occidental de los polacos en 1943 y 1944, asesinando más de 90.000 polacos y muchos Judíos (Blumenthal, 2014). Después de la guerra, Bandera abogó por una Europa totalitaria, étnicamente pura. Blumenthal (2014) señala las conexiones entre la OUN-B y el Partido Republicano en los EE.UU.

Por otro lado, cuando se examina la alternativa rusa, las cosas se ven igual de desesperadas. Existe, por ejemplo, la Unión Eurasian defendida por Putin y estabilizada por la lógica del nacional-bolchevismo, una atracción a las ideas de los nazis teórico-política de Carl Schmitt, y una amplia gama de fuerzas ideológicas que apoyan a la división y la colonización de Ucrania (Snyder, 2014). El nacionalismo radical de Rusia

---

<sup>9</sup> En inglés, manera despectiva y racista de referirse a los judíos.

está repleto de un antisemitismo virulento, una lógica de la purificación étnica y una campaña virtual contra los gays y las lesbianas; siendo preocupante e irónico que sean ellos los que llaman fascistas a la oposición. Es cómo si la cacerola llama gris a la tetera.

Podemos admirar a los activistas ciudadanos de Ucrania, que han luchado contra los partidos oligarco-políticos financiados que luchan por una solidaridad multiétnica. Pero las dos opciones que tienen, Greeman (2014) argumenta, parecen escalofriantes incluso a contemplar: la primera opción son los EE.UU. y Europa que buscan un fuerte gobierno central en Ucrania formado por las fuerzas de la oposición en Ucrania capaces de imponer un programa de austeridad al estilo del FMI sobre la ciudadanía y la segunda opción es la servidumbre de la deuda eterna a los bancos alemanes y una dictadura neo-estalinista, cortesía de Rusia.

Según Greeman (2014), la mayoría de los manifestantes son "gente de todas las clases sociales y todos los grupos étnicos, incluyendo no sólo a los hablantes nativos de ruso y ucraniano, sino también musulmanes, judíos y de diversas nacionalidades del Cáucaso". Sin embargo el espectro del fascismo sigue siendo fuerte, estando presente en la atmósfera como gases lacrimógenos.

Es verdad que el Occidente está fuertemente implicado en la crisis de Ucrania, comenzando por las promesas incumplidas a Gorbachov que afirmaban que la OTAN no se expandiría desde el Este hasta las fronteras de Rusia. Es igualmente cierto que Rusia está violando el Memorando de Budapest donde Washington, Londres y Rusia acordaron respetar la soberanía territorial de Ucrania a cambio de que Ucrania de renunciase a su arsenal nuclear (la tercera más grande del mundo en ese momento). Claramente hubo corrientes democráticas que se ejecutaron a través del levantamiento de Maidan<sup>10</sup> y los que necesitaban apoyo desde que eran claramente una protesta contra el régimen autoritario y étnico / chovinista de Putin. Sería un error apoyar las políticas económicas y políticas de Putin neo-estalinistas/zaristas paneslavistas, incluyendo la represión autoritaria de Putin contra los gays y tártaros, simplemente porque Putin enfrenta al imperialismo norteamericano (ver Anderson, 2014). Los movimientos democráticos progresivos y populares deben ser apoyados, incluso cuando parecen trabajar en los intereses del imperialismo estadounidense. No podemos caer en un anti-imperialismo reaccionario y apoyar todo régimen que tome una posición antagónica al imperialismo norteamericano. Lo que debemos entender es que la crisis de Ucrania es un claro ejemplo de la rivalidad inter-imperialista. El pueblo de Ucrania está al borde de una guerra civil etno-regional, atrapado entre las acciones de los pro-Putin irredentistas, y el nacionalismo estrecho y el fascismo incipiente de muchas circunscripciones Ucranianas. En este sentido, hay que seguir hablando en contra tanto el imperialismo ruso y como del imperialismo norteamericano y al mismo tiempo ayudar a profundizar en la dimensión anticapitalista a la sublevación de Ucrania, ya que las políticas neoliberales que Kiev están adoptando una receta para el desastre en el que millones de trabajadores se verán obligados a soportar las medidas de austeridad destinadas a llevarles la miseria y la desesperación en la mayor parte de las diferentes zonas de Ucrania.

---

10 Revuelta que condujo al derrocamiento del presidente Víktor Yanukóvich (quien huyó del país) el 21 de Noviembre de 2013. Comienzan las protestas en contra de la decisión del gobierno de no firmar un acuerdo de asociación con la UE por preferir la unión Euroasiática.

Ante este desalentador escenario histórico-mundial, ¿qué deberíamos hacer con los que arriesgan su vida y su integridad física por la liberación de Egipto, Turquía, Rusia, Brasil, España, Grecia y otros países? Greeman (2014) proclama:

*¿No estamos en deuda con ellos, por lo menos, con un deber de solidaridad internacional? ¿No debemos seguir el ejemplo del Sindicato de Maestros egipcios mostrando su apoyo a los docentes que ocuparon la Casa del Estado de Wisconsin en el 2011? Darles nuestro apoyo en todo el mundo por el levantamiento poco probable de los Zapatistas una década antes? ¿No crece nuestra organización, Praxis, presente en Kiev y en Crimea desde 2004, de una red de este tipo en los años 90? Este tipo de redes de apoyo e intercambio son las semillas a partir de las que crece la solidaridad internacional, de hecho, las revoluciones pueden propagarse, como deben, si quieren sobrevivir. Al igual que Serge, de hecho, como cualquier socialista de la Primera Internacional, siempre he creído que los movimientos revolucionarios sólo pueden tener éxito cuando se convierten en internacionales, y hoy en día, con la globalización capitalista, que significa planetaria.*

Algunos críticos nos dicen que los regímenes capitalistas liberales, como los Estados Unidos, no pueden ser verdaderamente fascistas. Estoy en desacuerdo. La economía es ahora la ciencia dominante de la conducta humana y está proporcionando lo racional para la fusión junto a la sección del gobierno, el complejo militar-industrial y las empresas, la creación de fanáticos cuya prerrogativa principal es reforzar la autoridad irrestricta y unilateral de los Estados Unidos en el escenario mundial y para la obediencia de comandos y la lealtad al imperio estadounidense. Hemos llegado, de forma ignorante, al crepúsculo de la democracia, el fin del largo y resbaladizo camino de la libertad. Sin embargo, nuestros líderes dicen a nuestros manifestantes cubiertos con pasamontañas que levanten el campamento de las calles y que hagan de su misión la reforma económica con apelaciones a la razón y la buena fe. Sin embargo, apelando a la humanidad de los oligarcas corporativos transnacionales, esto tendrá aproximadamente el mismo éxito que poner fin a la crisis de la desigualdad que enfrenta la mayoría de los seres humanos en el planeta; es como tratar de apagar todos los fuegos del infierno con un cubo de agua lustral de la jarra de la Iglesia Católica local.

En mi patria adoptiva actual, tenemos la mayor cantidad de deuda de los consumidores en el mundo, la tasa más alta de pobreza tanto en niños y como en adultos, el desempleo por las nubes, más gente en la cárcel que en cualquier parte del mundo en proporción a nuestra población y tenemos todo, pero sacrificando nuestra soberanía cívica. El director general de nuestras tiendas Wal-Mart hace 11.000\$ cada hora. Nuestra infraestructura se está desmoronando y continuamos luchando en guerras no declaradas. Los salarios de los trabajadores en los Estados Unidos están en su nivel más bajo desde la década de los años 30. Aun así, los recortes masivos se están aplicando en todos los niveles de gobierno, justificado por la afirmación de que "no hay dinero" para el cuidado de la salud, la educación u otras necesidades sociales básicas. La riqueza de la clase dominante en esta coyuntura histórica en crisis está casi totalmente divorciada de la actividad productiva en la economía real a través de un proceso de financiarización, en el que las fuerzas productivas de la economía se ven socavadas (McLaren, 2011).

Considere la violencia dirigida hoy en día en los EE.UU. contra la población afroamericana. Como Bill Moyers ha señalado, "hay más afroamericanos bajo control penitenciario hoy - en la cárcel, en libertad condicional o libertad provisional - que los que fueron esclavizados en 1850, una década antes de que la Guerra Civil comenzase" (Moyers y Alexander, 2013). Uno de cada diez varones negros en sus treinta años está en prisión en un día cualquiera. La población carcelaria americana se ha expandido exponencialmente desde alrededor de 300.000 en 1970 a más de 2 millones en la



actualidad. Durante los últimos 30 años, el número de presos en custodia federal ha crecido un 800%, lo que hace que los Estados Unidos sea el país con la mayor tasa de encarcelamiento en el mundo, de hecho, el estado carcelario más escalofriante y formidable en la historia de la humanidad.

Muchas de las duras leyes que encarcelan a la gente de color, históricamente han sido en respuesta directa al movimiento de los Derechos Civiles y la desobediencia civil no-violenta de los manifestantes. Michelle Wallace, autora de *The New Jim Crow: Mass Incarceration in the Age of Colorblindness*<sup>11</sup> señala cómo la guerra contra las drogas las duras sentencias mínimas obligatorias, el racismo que ha convergido para crear un sistema de castas en este país muy parecido al creado por Jim Crow con sus leyes de segregación. Ella señala que:

*El movimiento de mano dura y la guerra contra las drogas es realmente atribuible a una reacción en contra de las conquistas de los afroamericanos en el movimiento de derechos civiles y un cambio radical de mentalidad que se ha producido en una nación donde terminamos la guerra contra la pobreza y declaramos la guerra contra los fármacos. Una ola de punitividad que realmente barrió la nación y vino como consecuencia del movimiento de derechos civiles. Y esta actitud ha infectado no sólo nuestro sistema de justicia penal sino también nuestro sistema educativo que ahora tiene una política de tolerancia cero para las infracciones de disciplina escolar. Y ha habido un boom en la construcción de prisiones como ninguna otra cosa que el mundo haya visto jamás. (Moyers y Alexander, 2013)*

Moyers y Alexander afirman que necesitamos construir un movimiento en nuestras escuelas que desafíe el estado de encarcelamiento que incluye solicitudes de empleo que te fuerzan a indicar si eres es un criminal condenado; y necesitamos desafiar las leyes de vivienda que excluyen a los criminales, así como la sentencia mínima obligatoria (Moyers y Alexander, 2013).

La bola de demolición del capitalismo ha destrozado a través de las propias bases de la civilización a la propia civilización, como si estuviera pegada en el peldaño más alto de la escalera de Jacob y liberada por un ángel extraviado, como el resultado de una borrachera en una de esas tabernas escondidas en las catacumbas corriendo debajo de la Torre de Babel. A pesar del sentido profundamente pronunciado de miedo y terror existencial que ha acompañado al empobrecimiento capitalista desde la crisis de 2008, este flagelo profano tan común y tan propulsor parece que se auto-reponga indefinidamente.

Este estilo de casino no regulado, el capitalismo especulativo de hoy, crea condiciones económicas *laissez-faire*<sup>12</sup> a través del desencadenamiento de la economía - liberándola para la eliminación de barreras y restricciones a lo que los empresarios y los agentes empresariales o de negocios puedan lograr con el fin de maximizar los beneficios-. Los políticos a menudo se refieren a esto como la ampliación de la base tributaria mediante la reforma de la ley de impuestos, lo que limita el proteccionismo, la eliminación de los tipos de cambio fijos, la privatización de empresas estatales y la desregulación de la economía. Sin embargo, una descripción más amplia del neoliberalismo incluiría la idea de que el neoliberalismo es una forma total y universal de organización social impulsado por una filosofía de vida total basada en el ideal de la competencia y la mercantilización de la vida cotidiana, la logística capitalista y los mecanismos de control. Los resultados - la mercantilización y la privatización de los activos estatales, la retención del control

---

11 *The New Jim Crow: la encarcelación en masa en la Era de daltonismo*

12 Libertad completa en términos económicos.

estatal de las disposiciones públicas del estado, las escuelas privadas con fines de lucro, los programas de becas, El *No Child Left Behind*<sup>13</sup> y la *Race to the Top*<sup>14</sup> han creado una subclase de “no Mercado” que habita en una parte inferior del estrato social del trabajo sobre-explotado que sirve para organizar y gestionar la precariedad de los demás y recodificar las demandas de los oprimidos en la lógica de la estructura de mando de las universidades y la clase capitalista transnacional y para acreditar la pena más fundamental para los guardianes de la existente orden social: la clase capitalista más 'exitosa'. La única manera que una persona pueda tener una beca real en el ámbito totalizante del neoliberalismo es hacerlo de incógnito.

Como Mike Neary (2012) afirma, las universidades deben llenarse con los intelectuales progresistas que declaren su compromiso con la transformación social progresiva y la transformación de las relaciones sociales de la sociedad capitalista y la racionalidad del managerialismo en lugar de la construcción de un currículo oculto que reproduzca las ilusiones capitalistas y estudiantes-profesores colaboradores en la explotación del trabajo humano. Aquí, los estudiantes deben ser el sujeto en lugar del objeto de aprendizaje. Es necesario que haya un enfoque sobre cómo se desarrolla el trabajo universitario.

### **3. La violencia y la Estructura Inconsciente Americana**

La violenta unanimidad que impregna la vida cotidiana de los Estados Unidos, con una espontaneidad que desarma, no afecta solamente a los nacidos en comunidades plagadas por unas circunstancias desesperadas de pobreza, sino que amenaza la estructura misma de nuestra existencia como nación. Por supuesto, podemos esperar ver un crecimiento de la violencia, apareciendo la primera generación de estadounidenses en la historia moderna que esperan vivir en niveles de vida más bajos que sus antepasados (Haque, 2013), en momentos en que la prosperidad está disminuyendo a un ritmo alarmante; cuando el crecimiento de la economía va en aumento, mientras que los niveles de vida caen de forma simultánea; cuando Sociedades Limitadas (o MLP) quieren "pasar a través de" empresas que no conservan sus ahorros y así evitar el impuesto de sociedades, y que tienen la gestión de las grandes empresas de capital privado, eludiendo las normas que se aplican a las empresas públicas convencionales; y cuando los ricos son inexorablemente cada vez más ricos sin crear bienes de valor real para el público.

Sin embargo, la violencia no está simplemente ligada a índices financieros tan espantosos como han sido en los últimos tiempos. La violencia es más que una serie de contingencias desatadas por el antagonismo generado por el trabajo/capital que impulsa los motores del capitalismo. Es más que una serie de accidentes históricos transformados en una necesidad. De hecho, es el acto fundador principal de la civilización estadounidense. Aunque la violencia se puede remontar a la polarización social en todo el mundo relacionada con el fenómeno de sobre-acumulación de los capitalistas y los

---

13 Ley aprobada en 2008 bajo el mandato de George Bush por la cual las escuelas estadounidenses se han visto forzadas a obligar a sus respectivos alumnos a mejorar progresivamente las notas de los exámenes si no quieren perder la financiación que reciben del gobierno federal.

14 El Programa de Evaluación Race to the Top proporciona fondos a los consorcios de los Estados para desarrollar evaluaciones que son válidos, el apoyo e informar de instrucciones, proporcionar información exacta sobre lo que los estudiantes saben y pueden hacer, y medir los logros del estudiante con los estándares diseñados para garantizar que todos los estudiantes adquieran la conocimientos y habilidades necesarias para tener éxito en la universidad y el lugar de trabajo.

intentos de la clase capitalista transnacional para sostener con fines de lucro por medio de la acumulación militarizada, la especulación financiera y el saqueo de las finanzas públicas (Robinson, 2008), también se puede rastrear históricamente las epistemologías de la violencia relacionarla con los genocidios provocados por la invasión y colonización de las Américas (Grosfoguel, 2013). Aquí la violencia puede ser vista como fundamental para la lógica cartesiana de la epistemología occidental como la verdad universal sobre la cual todas nuestras comprensiones del mundo deben confiar. Este tipo de violencia puede ser vista a través de una serie de estructuras institucionales, incluida la educación, y en particular a través de como "la banca" se acerca a la enseñanza y excluye el diálogo y, por tanto, impone el privilegio epistemológico occidental, omitiendo y borrando sistemáticamente otras cosmovisiones. De hecho, Paulo Freire mantendría que el diálogo trae necesariamente sucesivamente las epistemologías a la realidad, en particular las posiciones sociales. No es sorprendente que las condiciones históricas que nos han llevado a la dominación occidental estén vinculada a las relaciones sociales "no dialógicas" (Grosfoguel, 2013).

Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel, Aníbal Quijano y otros pensadores descoloniales han argumentado convincentemente que el *ego cogito* (pienso por lo tanto existo) que constituye la modernidad de Descartes, sustituyó la perspectiva dominante cristiana previa centrada en un dios secular, no situado y con una política monolítica del conocimiento atribuido a los hombres blancos. La presunta separación y superación de la mente sobre el cuerpo del *ego cogito* establece un sistema de conocimiento disociando el cuerpo en el tiempo y el espacio y alcanzando una certeza del conocimiento - como si habitase un universo solipsista - lo cual significa desarrollar un monólogo interior, aislado de relaciones sociales con otros seres humanos (Grosfoguel, 2013). Este *ego cogito* (pienso por lo tanto existo) no cayó repentinamente del cielo; sino que surgió de las condiciones históricas y epistemológicas posiblemente desarrolladas a través del *ego conquiro* (conquistó por lo tanto existo) y el enlace entre ambos el *exterminus ego* (Extermino por lo tanto existo).

Grosfoguel y Dussel sostienen que el *ego conquiro* es el fundamento del Ser Imperial que comenzó con la expansión colonial europea en 1492, cuando los hombres blancos comenzaron a pensar en sí mismos como el centro del mundo porque lo habían conquistado. El *extermino ego* es la lógica del genocidio/epistemicidio que media el "yo conquistó" con el racismo epistémico/sexismo del "yo pienso" como la nueva base de conocimiento en el mundo moderno/colonial. Más específicamente, los *exterminus ego* pueden estar situados en los cuatro genocidios/epistemicidios del siglo XVI que se llevaron a cabo "1) en contra de los musulmanes y los Judíos en la conquista de Al-Andalus en el nombre de la "pureza de sangre"; 2) contra los pueblos indígenas primero en las Américas y luego en Asia; 3) contra el pueblo africano con el comercio en cautividad y su esclavitud en las Américas; 4) en contra de las mujeres que practicaban y transmitían los conocimientos indoeuropeos en Europa quemándolas vivas acusadas de brujas" (Grosfoguel, 2013, p. 77). Según Grosfoguel, Dussel ve estos cuatro genocidios como interrelacionados y "como constitutivos de estructuras epistémicas del mundo moderno/colonial" y que dan el privilegio epistémico masculino occidental; y sin duda podemos ver que estos genocidios se reflejan en la fundación de los Estados Unidos, en particular en la masacre de los pueblos indígenas, la trata de esclavos transatlántica y los juicios de las brujas de Salem.

Esta historia genocida ha sido reprimida en el inconsciente estructural de la nación (el término "inconsciente estructural" se toma de Lichtman, 1982). Nuestra pretensión es

que la contradicción entre las afirmaciones de la ideología y la estructura real de poder social, y la necesidad de defenderse contra los antagonismos socialmente contruidos es el principal desafío que enfrenta el ego. Por tanto, la función del inconsciente estructural es conciliar la realidad y la ideología a nivel del Estado-nación y esto requiere estructuras conceptuales para ayudar a los ciudadanos a adaptarse a su historia genocida (McLaren, 1999; Monzo y McLaren, en prensa). Estas estructuras proporcionan las bases para las estrategias de afrontamiento y son proporcionadas por los mitos de la democracia, individualismo y la supremacía blanca que se encuentran en el corazón de los Estados Unidos y la sociedad capitalista. La violencia racial es la expresión interna del inconsciente estructural americano, cuya función es suministrar energía psíquica al mito de la historia providencial de América, como un país que ha sido ordenado por la providencia para democratizar y civilizar el mundo pagano. La estructura inconsciente es el alma de la religión nacional genocida (Monzo y McLaren, en prensa).

Los mitos de la ciudadanía forjados en la estructura inconsciente permiten el genocidio y la explotación al ser acomodados por la psique nacional y se llevan adelante en la academia en las teorías relacionadas con el giro lingüístico que descartan los antagonismos de clase (que dependen de la apropiación mediante el trabajo asalariado de la plusvalía por encima del coste de la producción y reproducción del trabajador) y de todos aquellos menos los que han sido criticados por su clase. Aquí las becas se han enterrado en una comprensión de cultura más cerrada en sí misma y agresivamente insular que mistifica cómo las relaciones sociales de producción dan lugar a culturas de trabajo alienado y el cómo el valor agregado por la mano de obra, socialmente creado, produce clases. Las relaciones de clase se vuelven a escribir por estos apóstatas de moda de postestructuralismo como un drama de la propia diferencia irrepresentable en el que el material se traduce en términos de lo cultural (es decir, lo que es la cultura exterior es realmente el interior de la cultura), ocultando la totalidad de las relaciones sociales de producción (Ebert y Zavarzadeh, 2007).

Marx profetizó que el capitalismo extendería su oscuridad no sólo sobre nuestra economía, sino también sobre nuestras formas culturales de ser y de hacer, inmiscuyéndose en nuestra psique hasta el punto de que íbamos a venerar su lógica del consumo, la competencia y la codicia (Fischer, 1996). Un mundo estructurado por las relaciones de clase en el que una clase capitalista elitista posee los medios de producción - la fuerza de trabajo de una masa de trabajadores - y continuamente busca extraer la mayor plusvalía de su trabajo con el propósito de aumentar su propia acumulación de capital, sólo puede ser sostenible a través de múltiples ideologías que crean odio, desconfianza y destrucción entre los propios trabajadores (Ebert y Zavarzadeh, 2007).

Hoy vemos este efecto totalizante en América en el inconsciente estructural; así como en cómo vivimos nuestras vidas a través de los caprichos del mercado, la búsqueda de la felicidad en un consumo cada vez mayor de las cosas que sentimos que necesitamos y que justifica nuestra existencia superficial como el resultado "exitoso" de nuestro "trabajo duro". Hemos dejado de cuestionar, tal vez, incluso cómo cuidar una sociedad, ¿por qué algunas personas son más merecedoras que otras de las necesidades básicas de la vida - alimentación, salud y dignidad - y simplemente aceptan el mito de que hay personas que no trabajan lo suficientemente duro para salir adelante y basan el ascenso social individual en presuntos méritos y motivación siendo justo y correcto- que nuestra existencia por sí sola no es suficiente para merecer las necesidades humanas básicas y que éstos deben ser los que las ganaron?. Del mismo modo, hemos dejado de cuestionar quién se beneficia del caos que existe en determinadas comunidades y hemos aceptado

que el mundo natural ha sido antisépticamente escindido y acordonado en oposiciones - ricos/pobres, blanco/de color - y que el papel providencial de los EE.UU. es 'democratizar' mediante nuestro poderoso arsenal de armas a aquellas poblaciones que amenazan nuestros intereses económicos y las ventajas geopolíticas. Operamos, por supuesto, por mandato divino que los mortales deben simplemente aceptar -aceptando nuestro papel como el policía global siendo "la voluntad de Dios" y asumiendo que lo que es "bueno" para nosotros lo es para el resto del mundo.

#### **4. Pedagogía Crítica Revolucionaria**

Mientras la pedagogía crítica revolucionaria ha hecho incursiones insólitas en algunas corrientes principales de estudios educativos, en gran medida sigue siendo subestimada, no tanto por la exuberancia panfletaria que marca su tono, sino por el hecho de que no ha sido capaz de hacer incursiones exitosas en la educación pública. Sin embargo, un fallo de este tipo no se debe al hecho de que la pedagogía crítica ha optado por permanecer en la postura de 'outsider' al rechazar colaborar con esos sistemas conceptuales y pedagógicos adyacentes, que son sus vecinos más codiciados de las ciencias sociales y las humanidades, sino más bien porque no puede existir in situ dentro del sistema de educación pública y seguir siendo fiel a sus principios. Esto se debe a que es fundamentalmente una pedagogía de la lucha de clases llevada a cabo a través de múltiples modalidades - anti- racismo, anti- sexismo, la educación contra la homofobia, los estudios críticos sobre discapacidad, etc. Y también el hecho de que cada instancia de la pedagogía crítica está atravesada por las preferencias personales de sus exponentes ha dado una percepción de eclecticismo en lugar de una percepción de sistematicidad. Por ahora sigue siendo una pedagogía de la esperanza, lo que no significa que tiene que permanecer alejada de la lucha cotidiana por la reforma escolar. La pedagogía crítica está todavía primeros dolores de parto y se hacen más fuertes cuanto más se nombran sus deficiencias, lo que demuestra únicamente que está destinada a la longevidad y que tal longevidad no está destinada a disipar su fuerza natural. Seguimos luchando para eliminar de nuestros proyectos educativos la captación de rentas y las industrias financieras con fines de lucro, buscamos distribuir los ingresos sin hacer referencia a la productividad individual, sino más bien de acuerdo a la necesidad, buscamos reducir sustancialmente las horas de trabajo y hacer posible a través de una educación general socialista, el desarrollo integral, científico e intercultural de los jóvenes (Reitz, 2013). Esto implica una lucha epistemológica más grande contra el sentido común neoliberal e imperial, y basar nuestra pedagogía crítica en un universal concreto que puede acoger diversas y particulares formaciones sociales (San Juan, 2007). Es una lucha que ha llegado hasta nosotros no desde el pasado lejano, sino de pensamientos que nos han rebotado desde el futuro.

Me gustaría hacer algunos comentarios acerca de la pedagogía crítica como un centro neurálgico a través del cual podemos considerar la forma de organizar la división social del trabajo y el reino de la necesidad, a fin de permitir a los seres humanos satisfacer sus necesidades sociales e individuales. Este es un desafío de enormes proporciones dado que la educación pública hoy en día está prácticamente muerta y se niega a reconocer su propia desaparición. Y por una vez sus orgullosas luminarias no ven cómo el capitalismo es uno de los factores clave que tiene gran parte de la responsabilidad. Los términos del debate sobre qué hacer con la carcasa podrida de la educación se aducen selectivamente por los *brokers* de primer orden, en salas de desayuno de los hoteles caros almidonados

con lino en donde se recuerda al público de manera opulenta que lo único importante en educación hoy en día gira en torno al aumento de la gama de opciones educativas disponibles para las comunidades a través de la privatización de la educación. En consecuencia, el debate de hoy -que sólo puede ser descrito como la muerte obsesiva y excremental- tiene un vocabulario conceptual intransigentemente estrecho y desabastecido de términos concisos que son comparativamente resbaladizos como "libre elección", "núcleo común", "educación basada en competencias" y "responsabilidad" todo ligado en una relación subrogada con la democracia. Las competencias, que definen claramente lo que los estudiantes tienen que llevar a cabo para demostrar el aprendizaje relacionado con la necesidad laboral, son una mejora en algunos aspectos -es decir, los estudiantes pueden prepararse mejor- pero en última instancia, estas competencias deben ser traducidas a algo medible. Todos estos términos, por supuesto, son infinitamente reescribibles dependiendo de lo que la crisis educativa resulta ser el aroma público del mes.

Los teóricos críticos de la educación ven el currículo como una forma de política cultural, es decir, como parte de la dimensión sociocultural del proceso de escolarización. El término política cultural permite al teórico de la educación poner de relieve las consecuencias políticas de la interacción entre profesores y estudiantes que vienen de culturas dominantes y subordinadas. Ver el currículo como una forma de política cultural es "asumir que las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas son las categorías principales para la comprensión de la educación contemporánea" (Giroux y McLaren, 1986, pp. 228-229).

La vida escolar es entendida no como un sistema unitario, monolítico, y férreo de normas y reglamentos, sino como un terreno cultural que se caracteriza por diversos grados de acomodación, contestación y resistencia. Por otra parte, la vida escolar se entiende como una pluralidad de lenguas y luchas en conflicto, un lugar donde las culturas de aula y las culturas callejeras chocan y donde los maestros, estudiantes y administradores de la escuela a menudo difieren en cuanto a cómo las experiencias y prácticas escolares han de ser definidas y entendidas.

Esta perspectiva curricular crea condiciones para el auto empoderamiento de los estudiantes a través de la creación de condiciones de formación del conocimiento y relaciones sociales que dignifican la propia historia del individuo, el lenguaje y las tradiciones culturales. Pero el empoderamiento significa más que auto confirmación. Se refiere también a cómo los estudiantes aprenden a cuestionar y a apropiarse selectivamente de aquellos aspectos de la cultura dominante que les proporcionarán la base para definir y transformar, en lugar de limitarse a servir al orden social más amplio.

Basar un currículo en una política cultural consiste en vincular la teoría social crítica a un conjunto de prácticas establecidas que los profesores pueden utilizar para desmontar y examinar críticamente las tradiciones educativas y culturales dominantes en el contexto de las relaciones sociales de producción más amplias y dentro del orden social capitalista más grande. Muchas de estas tradiciones han sido víctimas tanto de una racionalidad tecnocrática e instrumental (una manera de ver el mundo en la que los fines se subordinan a los "medios" y en la que los "hechos" están separados de los "valores") que limita o ignora los ideales y los principios democráticos. Los teóricos críticos quieren sobre todo desarrollar un lenguaje de crítica y desacralización que se pueda utilizar para analizar esos intereses latentes e ideologías que trabajan para socializar a los estudiantes de una manera compatible con la cultura dominante. Igualmente preocupante, sin embargo, es la creación de prácticas de enseñanza alternativas capaces

de arrancar de raíz la división social del trabajo. Tomemos el caso de las pruebas estandarizadas y de lo que se conoce como el "currículo de tronco común (*Common Core*)". Los editores de *Repensar las Escuelas (Rethinking Schools)* (ver Strauss, 2013), una organización de profesores progresistas en Milwaukee, Wisconsin, han abierto un debate en contra de este proceso. Comienzan reconociendo algunas afirmaciones positivas hechas para el Núcleo Común, que incluyen lo siguiente:

- Representa un conjunto más estricto de estándares más inteligentes enfocados hacia el desarrollo de habilidades de aprendizaje crítico en lugar de dominar trozos fragmentados de conocimiento.
- Requiere una enseñanza más progresiva, centrada en el estudiante, con fuertes elementos de aprendizaje colaborativo y reflexivo.
- Iguala el campo de juego, elevando las expectativas para todos los niños, especialmente aquellos que sufren los peores efectos de los test de "*drill and kill*" (ejercita y mata) del pasado reciente (Strauss, 2013).

Los editores también son conscientes que algunos profesores están utilizando el Núcleo Común en lugar de fórmulas comerciales guionizadas que han dominado todos los aspectos de la enseñanza a lo largo de las aulas en los Estados Unidos. Pero los editores son docentes experimentados y veteranos y mentalmente demasiado críticos para no darse cuenta de que el mal llamado Tronco Común de hecho, no se refiere a los estándares estatales. Es en realidad una cortina de humo ideológica que intenta imponer normas nacionales. De hecho, el Núcleo Común fue creado por consultores financiados por la Fundación Gates para la Asociación Nacional de Gobernadores. Sus creadores buscaron astutamente maneras de burlar las restricciones federales a la adopción de un plan de estudios nacional. Por eso la palabra estado aparece en el nombre de la marca. Como han notado los editores, "Los Estados fueron obligados a adoptar el Núcleo Común vinculándolo a los requisitos para obtener las ayudas del programa *Race to the Top* y, más tarde, en las exenciones entregadas por el *No Child Left Behind*" (Strauss, 2013). También es importante tener en cuenta que esta es una razón por la que muchos grupos conservadores se oponen a cualquier papel del gobierno federal en la política de la educación y por la que también se oponen al Núcleo Común.

Pero los editores son perspicaces y nos dicen más. Ellos nos dicen, de hecho, que el Núcleo Común fue escrito en su mayoría por académicos y expertos en evaluación, y muchos de ellos tienen vínculos lucrativos a las empresas de pruebas. Los estándares del Núcleo Común no se han aplicado plenamente ni se han probado en escuelas reales de ningún lugar. Las empresas de consultoría educativa se caracterizan por no incluir a los maestros o administradores actuales en sus proyectos, por no hablar de los padres. Si los estándares del Núcleo Común están vinculados a las evaluaciones que aún están en desarrollo y que se deben dar en ordenadores que muchas escuelas aún no tienen, entonces ¿por qué hay tantas afirmaciones extravagantes hechas por los defensores Núcleo Común? ¿Por qué hay tantas afirmaciones de que el Núcleo Común del currículo asegurará que todos los niños se gradúen de la escuela secundaria, "de la universidad y que los dejará totalmente preparados para una carrera"? Los editores de *Repensar Las Escuelas* son acertadamente escépticos, ya que, según afirman, que aplicar los nuevos exámenes del Núcleo Común "será considerablemente más difícil que las evaluaciones estatales actuales, dando lugar a fuertes caídas en las puntuaciones y los índices de competencia" (Strauss, 2013).

Entonces, ¿por qué terminan las escuelas adoptando los estándares? Porque tienen miedo de perder los fondos federales. Sin embargo, el discurso del Núcleo Común es familiar, es el mismo utilizado por los defensores del No Child Left Behind, es "el discurso del fallo que dio forma a una década de intentos de 'arreglar' las escuelas, mientras se culpaba a los que trabajan en ellas" (Strauss, 2013). Y, como los editores señalan, "cuando la primera década del NCLB hubo terminado, más de la mitad de las escuelas de la nación estaban en la lista de las 'escuelas fracasadas' y el resto estaban a punto" (Strauss, 2013).

El Núcleo Común, al igual que casi toda perspectiva de reforma escolar "testear y castigar" o "culpar y avergonzar" está conectado a la desigualdad provocada por la desigualdad económica del sistema capitalista.

Estoy de acuerdo con los editores de Rethinking Schools que exigir el uso de los resultados de los test del Núcleo Común para evaluar a los educadores dañará significativamente la profesión docente en lugar de ayudar. Cuando los puntajes bajen drásticamente habrá un nuevo ataque hacia los maestros y mayores exigencias que llevarán al cierre más escuelas públicas mientras más escuelas concertadas y escuelas privadas serán construidas. Todo esto se hará en nombre de dar ayuda a las comunidades pobres de color. Valerie Strauss (2013) resume la esencia del Núcleo Común cuando señala:

*Los estándares a menudo han codificado versiones asépticas de la historia, la política y la cultura que refuerzan mitos oficiales dejando fuera las voces, inquietudes y realidades de nuestros estudiantes y comunidades. Cualquier rol positivo que los estándares podrían desempeñar en diálogos verdaderamente colaborativos sobre qué deben enseñar nuestras escuelas y sobre qué deben aprender los niños se ha socavado repetidamente por el mal proceso, los programas políticos sospechosos y por los intereses comerciales.*

*Desafortunadamente ha habido muy poco diálogo honesto y muy poca democracia en el desarrollo del Núcleo Común. Vemos consultores y empresarios corporativos donde debería haber padres y maestros, y vemos más pruebas con altas consecuencias para los estudiantes donde no debería haber ninguna. Hasta que eso cambie, será difícil distinguir la "próxima gran cosa" de la última.*

Una forma de evaluación que prefiero es la que se conoce como "evaluación por portafolio", sobre la base de los registros que lleve el profesor y en las colecciones de trabajos del estudiante, llamado el "portafolio del estudiante". A veces el maestro examina el portafolio y evalúa el trabajo basado en una guía de puntuación. A veces los estudiantes o sus compañeros también puntúan su trabajo. Pero es el maestro que en última instancia registra una puntuación en lo que a veces se llama un "registro de aprendizaje", adjuntando evidencias como un ejemplo de texto escrito o una crónica de un experimento científico (Peterson y Neill, 2013).

Uno de los mayores grupos de desarrollo de pruebas en carrera por el Núcleo Común es la Asociación para la Evaluación de Preparación para La Universidad y Carreras (PARCC). Este grupo es, al momento de escribir esto, un consorcio de veinte estados que desarrollará el jardín de infantes a través de evaluaciones en el duodécimo grado en inglés y matemáticas. PARCC recibió un subsidio de 186 millones de dólares para el programa Race to the Top para crear pruebas estandarizadas de altas consecuencias (high-stakes standardized tests) (Singer, 2013). Las calificaciones de los estudiantes en estas pruebas serán parte de un paquete utilizado para evaluar el desempeño docente. Sin embargo, el peso de los exámenes recibidos en la evaluación de maestros será una decisión de los distritos o estados.



Las empresas de tecnología y de servicios de educación están salivando porque a nivel nacional hay casi 100 millones de niños en edad escolar en los Estados Unidos, y si 75 millones de niños son evaluados anualmente a 30 dólares cada uno, la factura del proyecto de ley será de US\$ 2250 millones al año, sin contar el costo del hardware y software (Singer, 2013).

PARCC y sus socios corporativos ya se están beneficiando de las evaluaciones PARC. El libro *Life in School (La vida en las escuelas)* solía ser publicado por la misma megagigantesca editorial con sede en Gran Bretaña, Pearson. No me sorprendería que ellos hayan publicado el libro que está leyendo en este momento. Mi editor en Pearson afirmó que, si bien *Life in School* ha ganado numerosos premios nacionales e internacionales y se vende permanentemente, Pearson se ha vuelto demasiado corporativa como para publicar un libro que es "con franqueza, intelectualmente difícil". Ellos están más a gusto vendiendo paquetes de test y productos de tecnología de "rápido crecimiento en las economías en desarrollo".

La aparición de MOOCs, entornos de aprendizaje adaptativos, plataformas de aprendizaje entre pares, proveedores de servicios de terceros, las nuevas tecnologías de aprendizaje en línea y un mayor énfasis en los resultados de aprendizaje y evaluación, oscurece la cuestión de por qué estamos educando a los estudiantes en primer lugar. Las pruebas estandarizadas ocupan un mundo donde la humanidad de los estudiantes está esclavizada a una estructura analítica particular que combina la razón instrumental, el positivismo y la objetividad de una sola dimensión. En este dogma heterónimo todo tiene que ver con aumentar el control de nuestra naturaleza externa e interna, creando una conciencia reificada en el que las heridas de nuestros jóvenes se ocultan detrás de la armadura de instrumentalidad. La razón se ha vuelto irracional como lo animado se confunde con lo inanimado, los estudiantes se convierten en objetos en los que se deja la impronta de no-ser sobre el ser.

Expertos de educación superior tienen tendencia a decir que la educación universitaria crea ciudadanos democráticos listos para tomar con fuerza el timón del gobierno y dirigirlo hacia la gloria. Sin embargo, el núcleo histórico del capitalismo -en el que los sistemas de educación superior están inextricablemente incrustados- es aquel en el que el trabajo de la clase obrera es alienado y en el que la plusvalía creada por los trabajadores, en el funcionamiento normal del proceso económico, se la apropia el capitalista. A los trabajadores se les paga salarios que son más bajos que el precio de la fuerza de trabajo empleada. Este valor más allá del precio del trabajo es el lucro y se hace posible sólo porque los propios trabajadores no poseen los medios de producción. Todas las buenas obras hechas posibles por la educación superior son horriblemente consumidas en la búsqueda de beneficios. Aunque cautelosamente, ajustando su función a las necesidades fluctuantes de capital y salvaguardando enérgicamente sus conexiones con el poder corporativo, la educación superior se ha visto sin saberlo, impresa con una asombrosa variedad de prácticas sociales reaccionarias, ya que sin éxito trata de ocultar sus convivencia con los aparatos represivos del Estado, con el complejo militar industrial y trabaja para crear la colmena conocida como el estado de seguridad nacional. A los estudiantes indigentes se les enseña a dedicarse a la colmena, como sirvientes creados (como resultado del alza de las matrículas) y condicionados por las presiones patógenas de lucro. Dentro de la colmena, las vueltas inconscientes del capitalismo pasan cruelmente por encima de lo que queda de iluminación como las condiciones organizacionales irresolubles bajo las que se produce el conocimiento que reduce los productos del intelecto hacia materias primas inertes. La educación superior ofrece

principalmente en-lo-económico un análisis sobre cómo el capitalismo impacta en la producción del conocimiento y falla, en su mayor parte, en la investigación de las formas de crear un universo social alternativo sin la carga de la formación de valores. Al hacer un capitalismo apriorístico para las sociedades civilizadas, la educación corporativa ha sustituido a los interesados por los accionistas y se ha convertido en la extremidad impensable hacia la cual la educación es propulsada bajo los auspicios del efectivo nexo-propulsado por algo deslumbrante, lo que podría extinguir el valor del uso si se permite que siga su curso.

Bajo las dispensaciones anteriores, la educación tiene muchos nombres -fue "paideia", fue ciudadanía crítica, fue contra-hegemónica o transformacional, ha tratado de muchas cosas. Con el tiempo sus descripciones cambiaron, como también sus objetivos y ahora se distingue a través de una nomenclatura especial más a menudo extraída del mundo de la gestión y de los negocios. Mientras que los educadores críticos se han esforzado en formular su trabajo con claridad, y han defendido sus argumentos con armas formidables de razonamiento dialéctico, hay un nuevo llamado por parte de algunos marxistas y eco-pedagogos para expandir la lucha de agitación anti-capitalista. Esto se agradece, por supuesto, pero la educación como un proceso revolucionario probablemente no lo hará, con la excepción quizás de la obra de Paulo Freire, cuyo corpus exitoso de textos ejerce una presión subterránea continua con la tradición crítica amplia y demuestra brillantemente sus mejores características.

Algunos, sin embargo, argumentan que la obra de Freire se centra en lo que la educación debe ser como también en lo que debe ser después de la revolución, ya que está forjando la revolución a través de una pedagogía de la praxis. Pero si se tienen en cuenta los revolucionarios como Amílcar Cabral, Frantz Fanon, Che Guevara, y Hugo Chavez, Subcomandante Marcos, Martin Luther King y Malcolm X como educadores, la educación socialista tendrá algunos antepasados estándar y con menos probabilidades de ser desterrados a las tinieblas exteriores. Si tenemos en cuenta la anterior lista de los educadores como ancestros, podemos empezar a vernos a nosotros mismos como parte de una distinguida tradición de guerreros que luchan por las condiciones de posibilidad hacia una sociedad que sea social y económicamente justa. Otra tarea a largo plazo espera que el educador crítico combine la competencia como historiador político con las habilidades en teoría dialéctica y que tenga la vista puesta en los estudios de sostenibilidad. Pero la creación de una historiografía sub-alternista de la educación crítica, el desarrollo de iniciativas educativas de estos conocimientos en los derechos nacionales democráticos y el bienestar colectivo de todos los pueblos asume que el planeta sobrevivirá al mundo unipolar de la hegemonía estadounidense. Por supuesto, hay una dimensión racial de las desigualdades dentro del sistema de escuelas públicas de Estados Unidos, sobre todo cuando se examinan los datos estadísticos de las brechas entre los resultados de los estudiantes desglosados por raza y riqueza y su comparación con los datos estadísticos de un número desproporcionado de profesores entre razas. Y por supuesto, cuando se comparan éstas con las realidades de la escuela y la re-segregación de las escuelas, podemos ver una tendencia nacional. Observen la siguiente declaración de Martin Luther King (1967, reimpresso en 2010):

*Hemos recorrido un largo camino en nuestra comprensión de la motivación humana y de la operación a ciegas de nuestro sistema económico. Ahora nos damos cuenta que las dislocaciones en el funcionamiento del mercado de nuestra economía y la prevalencia de la discriminación empuja a la gente a la ociosidad y la atan al desempleo constante o frecuente en contra de su voluntad. Los pobres son despedidos con menos frecuencia de nuestra conciencia de hoy por ser la marca inferior e incompetente. También sabemos que no*

*importa cómo se desarrolla y expande la dinámica de la economía que no elimina toda la pobreza.*

Y además:

*Es probable encontrar que en los problemas de la vivienda y la educación y en la eliminación de la pobreza, estarán ellos mismos afectados si la pobreza es abolida primero. El pobre transformado en comprador hará mucho por su cuenta para alterar la decadencia de vivienda. Los negros, que tienen una doble incapacidad, tendrán un efecto mayor sobre la discriminación cuando tengan la adicional arma del dinero para utilizarla en su lucha.*

En las demandas coyunturales de la política actual nos dirigimos a la escolarización como la creación de una pedagogía de mal-ajuste. En otras palabras, una pedagogía que crea condiciones de posibilidades para los estudiantes para promulgar su negativa a ajustarse a una sociedad antiestética e irracional que se predica sobre la violencia, el saqueo, la corrupción y la exclusión. Una pedagogía que no sólo denuncie sino que también anuncie una nueva visión de la sociedad humana como premisa para una democracia inclusiva y justicia económica. En nuestro afán de lucha por los derechos humanos y la igualdad simplemente no podemos permanecer al margen, en nombre de la neutralidad educativa, especialmente en una sociedad que va a toda velocidad hacia una brutal e irracional plutocracia. Nuestro trabajo diario, la lucha en los pantanos de la ordinaria existencia humana, el sufrimiento humano y nuestro viaje dentro de la temerosa paradoja de la vida cotidiana contrasta con los principios ordenados y decorosos de la lógica neoliberal de privatización. El capitalismo neoliberal ha forjado una imagen contradictoria e inconcebiblemente sublime y misteriosa de sí mismo, de tal manera que los educadores y el público van a estar luchando por su legado durante los próximos años. Para la élite gobernante, esta coyuntura actual les ofrece una oportunidad para marginar a las personas más vulnerables de nuestra sociedad, para asegurar el dominio del inglés y controlar las empresas de nuestro sistema educativo.

El capitalismo neoliberal, como ha estado usándose el término, está indisolublemente ligado a la formación de la subjetividad, a la producción de la ideología y a las relaciones sociales como un régimen ecológico mundial. Las preguntas por las reservas sin explotar de la acumulación capitalista son, en efecto, la analogía o la función equivalente, a los corazones y mentes provisionalmente invictas. En otras palabras, ¿La clase dominante de E.E.U.U realmente cree que Dios les ha ordenado que como país sean el amo del mundo, y ha dado su licencia a los líderes políticos y corporativos para saquear con éxito los recursos sin explotar, incluso a través de las guerras injustificables en Irak y Afganistán, sólo porque tienen el poder trepidante y la agencia moral imprudente para hacerlo? ¿No hay inmigrantes recientes, documentados o indocumentados, considerados como reservas sin explotar para ser explotados en nombre de la democracia, sino en beneficio de la elite gobernante de Estados Unidos? El neoliberalismo - que se basa en un nexco coercitivo estado-finanzas como un imán- tiene en el nombre del imperialismo y en una doctrina de E.E.U.U el excepcionalismo para reordenar la relación global entre los humanos y el resto de la naturaleza. La naturaleza humana se reduce a la productividad del trabajo, y la productividad sigue siendo reproducida en términos raciales históricos, a pesar de los que ahora reclaman, que con la elección del presidente Obama, se vive en un estado post-racial. En lugar de tomar por igual a los ciudadanos y a los no ciudadanos de acuerdo a su productividad, raza y género como es el caso del aparato del Estado neoliberal, queremos introducir el término "buen vivir", como una lógica de resistencia a la forma en que nos acercamos a nuestra formación como sujetos-ciudadanos.

## 5. Una Nueva Alternativa Epistemológica

Thomas Fatheuer (2011) ha examinado aspectos innovadores de las constituciones de Ecuador y Bolivia. En Ecuador, por ejemplo, el derecho a una buena vida "a Buen Vivir" se trata de un objetivo central, un asunto cotidiano al que no se puede renunciar. Una de las subsecciones de la Constitución aborda asuntos como los derechos a la alimentación, salud, educación y agua, por ejemplo. El concepto de buena vida es aquí más importante que los derechos sociales y culturales. Este es un principio básico que "constituye la base para un nuevo modelo de desarrollo (régimen de desarrollo)" (Fatheurer de 2011). El artículo 275 establece que "Buen vivir requiere que las personas, comunidades, pueblos y naciones están en posesión de sus derechos y el ejercicio de sus responsabilidades en el marco de la interculturalidad, el respeto de la diversidad y de la convivencia armónica con la naturaleza" (citado en Fatheurer, 2011).

Fatheurer distingue el concepto de "buen vivir" de la idea occidental de la prosperidad de la siguiente manera:

*Buen Vivir no es "tener más" ni la acumulación y el crecimiento, sino más bien un estado de equilibrio como meta. Su referencia a la cosmovisión indígena es también fundamental: su punto de partida no es el progreso o crecimiento como un modelo lineal de pensar, pero el logro y la reproducción del estado de equilibrio de Sumak Kausay. (Fatheurer, 2011, p. 16)*

Tanto Bolivia como Ecuador han utilizado sus constituciones para restablecer su estado en un contexto poscolonial y se han comprometido con el concepto de plurinacionalidad y la preservación de la naturaleza. Aquí, el Estado promueve los principios éticos y morales de la sociedad plural: "amaqhilla, llulla ama, ama suwa (no seas perezoso, no mentir, no robar), suma qamaña (vive bien), Ñandereko (vida armónica), Teko Kavi (vida buena), ivi maraei (sin tierra mal, también traducido como 'medio ambiente intacto'), y qhapaj ñan (Camino o vida noble-el camino de la sabiduría)" (citado en Fatheurer, 2011, pp. 17-18). El concepto de la Madre Tierra o "Pachamama" y los derechos de la naturaleza juegan un papel especial diseñado para poner a los seres humanos y a la naturaleza en base de la originalidad, la reciprocidad, el diálogo y el estatuto en Defensa de la Madre Tierra diseñado para "controlar la validez, promoción, difusión y aplicación de los derechos de la Madre Tierra "y prohibir la comercialización de la Madre Tierra (Fatheurer, 2011, p. 18). Aquí se estipula que la tierra tiene derecho a regenerarse. Es importante señalar que Buen Vivir no es un retorno al pensamiento ancestral, tradicional, pero es un tipo de "Chi", o un concepto en donde puede existir algo y no existir al mismo tiempo; en otras palabras, un tercer estado donde la modernidad no se concibe como homogénea, sino como ciudadanía, o "diferencia"; una visión del mundo biocéntrica que permite la existencia simultánea de estados contradictorios sin necesidad de resolución hacia un polo dado, y que concibe la vida de una manera que no está en oposición de la naturaleza y los seres humanos (Fatheurer, 2011).

Aconsejamos a los guardianes de la neoliberal del Estado, sobre todo los que ahora están en el "negocio" de la Educación a mirar hacia Las Américas para considerar las nuevas concepciones de la vida democrática que podrían servir como un medio para liberarse de la lógica de la desactivación del neoliberalismo que ahora envuelve el planeta, una nueva epistemología de vida que hasta ahora no ha sido una casualidad del epistemicidio de los conquistadores del pasado y del presente. Todavía adherimos a la propuesta de que la mente humana vive en un mundo cargado de ilusión y error, un sistema defectuoso de la falsa realidad de donde podemos ser rescatados sólo por el desarrollo de una subjetividad

crítica auto-reflexiva y la protagonismo. Pero nos gustaría añadir que tal auto-creación se produce en condiciones que no son de nuestra propia creación. Gran parte de esas condiciones han sido creadas por las relaciones sociales y la forma en que el capitalismo neoliberal ha producido la naturaleza/relaciones humanas como una ecología mundial vinculada a una división social del trabajo y el hiper-nacionalismo. La conciencia crítica que aquí se convierte en el equivalente inverso de la ignorancia de nuestra falsa conciencia en virtud de las relaciones sociales capitalistas de explotación y alienación. Por lo tanto buscamos un universo social fuera de la mercantilización del trabajo humano, un universo formado por la democracia directa y participativa y la búsqueda de buen vivir. Samir Amin (2014) lanza los retos de esta manera:

*Como lo quieras llamar, el capitalismo histórico es todo menos sostenible. Es sólo un breve paréntesis en la historia. Desafiando lo fundamental -que nuestros pensadores contemporáneos no pueden imaginar es "posible" o incluso "deseable"- sin embargo, es la condición esencial para la emancipación de los trabajadores y los pueblos dominados (los de la periferia, el 80 por ciento de la humanidad). Y las dos dimensiones del desafío son indisolubles. No es posible poner fin al capitalismo hasta que estas dos dimensiones del mismo desafío se unan. No es "seguro" que esto vaya a suceder, el caso en el que el capitalismo sea "superado" por la destrucción de la civilización (más allá de los descontentos de la civilización, para usar la frase de Freud) y tal vez de toda la vida en esta tierra. El escenario de una posible "nueva versión" del siglo 20 por lo tanto sigue existiendo, pero dista mucho de la necesidad de la humanidad de embarcarse en la larga transición hacia el socialismo mundial. El desastre liberal hace que sea necesario renovar una crítica radical del capitalismo. El desafío es cómo construir, o reconstruir, el internacionalismo de los trabajadores y de los pueblos que se enfrentan por el cosmopolitismo del capital oligárquico.*

Claramente, mientras nosotros necesitamos una nueva epistemología del buen vivir también necesitamos una lucha de clases de alcance transnacional.

## **6. Revolucionaria Pedagogía Crítica: Después del Futuro está el Pasado**

¿Por qué los trabajadores, incluyendo a los maestros y otros trabajadores de la Educación, ponen fin al capitalismo - dada su destrucción de seres humanos y el medio ambiente (algo de lo que Marx era tan agudamente consciente)? En particular, dada la disminución de los niveles de vida durante décadas en los Estados Unidos, y la actual Gran Recesión, ¿cómo es que el sistema capitalista se reproduce sin un reto importante por la clase obrera?

Y si esta explotación es tan obvia, ¿por qué la gente se rodea de ella? Esto tiene que ver con la forma en que los trabajadores, como sujetos, se han formado dentro de las relaciones capitalistas de producción. La respuesta corta a la crisis en los Estados Unidos es que hemos aceptado el capitalismo neoliberal como nuestro timón financiero, y ello ha sido condicionado ideológicamente por los medios corporativos para aceptar el nuevo evangelio de la financiación mundial de la vida.

Debido a que la formación de la subjetividad trajo consigo el proceso de la producción capitalista en sí misma, los educadores y el público en general ha aceptado el neoliberalismo como doxa. Esto es algo que Marx comprendió mejor que nadie. Michael Lebowitz (2013) anota:

*Marx comprendió algo que muchos han dejado de ver desde entonces - que el capital tiene la tendencia a producir una clase trabajadora que ve la existencia del capital como necesario. "El avance de la producción capitalista", subrayó, "desarrolla una clase obrera que por*

*educación, tradición y hábito se ve en los requisitos de este modo de producción como leyes naturales evidentes". Aquí está el quid de la cuestión: el capital tiende a producir las necesidades de los trabajadores, los trabajadores que ven en el capitalismo como el sentido común. Dada la mistificación del capital (que surge de la venta de la fuerza de trabajo), la productividad, los beneficios y el progreso aparecen como el resultado de la contribución del capitalista, Marx argumentó que "la organización del proceso de producción capitalista, una vez que esté completamente desarrollado, rompe toda resistencia". Es un lenguaje fuerte e inequívoco; y Marx agregó que la generación de capital de un ejército de reserva de desempleados "pone el sello de la dominación del capitalista sobre el obrero". En consecuencia, propuso que el capitalista puede confiar en "la dependencia del capital, que nace de las condiciones de producción en sí mismos, y se garantiza a perpetuar a través de ellos" de los trabajadores.*

Un revolucionario proyecto educativo crítico reconoce que ni las armas, la pobreza, el racismo, u otros antagonismos socialmente devastadores pueden ser borrados dentro del sistema capitalista actual. Considerar el derrocamiento de un sistema que se nutre de la destrucción de la humanidad -sobre la guerra, el asesinato, el hambre, el racismo y el odio- radica en la capacidad de las personas a unirse contra la clase capitalista transnacional. Marx profetizó que nuestra realidad histórica nos llevaría hacia una alternativa socialista, y que la historia de la humanidad es la historia de la lucha de clases, una lucha para alcanzar nuestro máximo potencial como seres humanos a través de la creación de un valor de la sociedad. No podemos, sin embargo, basarnos en profecías y reconocer que tenemos que tomar nuestras propias historias en condiciones que no son de nuestra propia fabricación y sin garantías de victoria.

La revolucionaria pedagogía crítica es un programa educativo para la creación de una masa movilizadora de gente educada críticamente en las escuelas y las aulas universitarias, en las reuniones sindicales, en los grupos de la iglesia y los trabajadores de fábrica, y en cualquier formulación donde la gente puede reunirse para explorar sus particulares condiciones sociales y el potencial humano, donde la claridad puede ser desarrollada y la acción que lleva a una mayor claridad se pueden tomar por el bien de enfrentar críticamente nuestra realidad capitalista existente (Freire, 1970). Con una mayor comprensión de nuestros conocimientos y recursos combinados y nuestra humanidad robada podemos aprender a imaginar nuestro verdadero potencial, con el trabajo creativo más allá de la necesidad, y buscar cambios, pequeños y grandes, hacia esta transformación.

Expulsar la cultura de la violencia a la oscuridad exterior significa desafiar deberes habituales absolutos y sus afiliaciones asociadas, y esto significa más que desacralizar el papel que la violencia desempeña en nuestra vida cotidiana, o condenar la violencia, o prohibir la venta de armas de fuego, o forzar a una cultura oficial en un corsé victoriano rígido de prohibiciones contra la violencia. Requerir al público a abandonar la violencia no es forzosamente el augurio de un mundo en paz, ya que la masacre de fundar sobre nuestra civilización moderna necesita ser entendido críticamente con el fin de que la cultura violenta de armas no se recalibre o refresque a sí misma sobre el excepcionalismo estadounidense o el papel de los EEUU como el brazo de la espada de la justicia divina o por medio de teorías deshistorizadas de cultura que ocultan en la lucha de clases el centro de las relaciones sociales capitalistas y el potencial liberador que se encuentra materialmente oprimido y excluido para narrar su propia opresión y, por tanto, sirve como una crítica de ello. Se requiere de una comprensión sin precedentes del papel que la violencia ha jugado en la construcción de la identidad estadounidense. Se requiere de una acción colectiva en la construcción de una alternativa socialista democrática que transforme el valor del trabajo y el régimen de la propiedad privada.

Denunciamos la violencia reaccionaria y toda la destrucción de la humanidad. Sin embargo, no somos lo suficientemente ingenuos de imaginar que la clase capitalista deponga las armas ideológicas de la muerte y permita que los trabajadores se liberen a sí mismos. No es nuestra tarea para determinar el curso de esta transformación. Somos conscientes de la contradicción ideológica que propugnamos. Como educadores críticos, trabajamos para llegar a los que van a participar con nosotros y para animar a aquellos que son reacios a comprometerse en la lucha anti-capitalista y en la forja de una democracia socialista que liberamos nosotros para ser plenamente humanos y nos enseñe a amar verdadera y radicalmente.

Los movimientos sociales actuales dirigidos por los jóvenes, si bien no necesariamente familiarizados con Marx, ofrecen alguna esperanza para el futuro. Como he escrito en otra parte:

*En el campo de batalla de la historia, Marx fue una vez un símbolo totémico y redentor potente de la lucha de clases –pero ya no. Es poco probable para los jóvenes de hoy, que buscan la salvación en lo que puede ser comprimido en 180 gramos de vinilo o en una nueva aplicación de software de El Capital. Incluso entre los habitantes fervientes de Occupy Wall Street, los escritos de Marx es improbable que se tome en serio lo suficiente para su uso como un arma ideológica contra la ideología neoliberal reaccionaria que legitima la explotación social de los pueblos y la destrucción con fines de lucro de la biosfera. (McLaren, 2014, p. 158)*

Las transformaciones históricas del capital han sufrido mayor conciencia entre las condiciones de la juventud que enfrentan las comunidades agraviadas en todo nuestro planeta. Pero, por supuesto, hay preguntas serias que deben ser abordadas, y no hay mucho tiempo para abordar estas cuestiones con el fin de calibrar la revolución que debe ser librada en nombre de la humanidad oprimida. Y siempre existe la posibilidad de que vamos a estar interminablemente inmiscuidos en una batalla de retaguardia contra la historia.

*... Yo podría apostar que esta situación podría estar cambiando un poco al pasar de una parte interesada a un capitalismo de accionistas, o de la industria para financiar el capitalismo, y como el cortejo fulminante entre el capitalismo y la democracia crece cada vez visiblemente más débil, y en la medida que movimientos de protesta están teniendo éxito en romper a través de la seguridad entre la reforma gradual y liberación real, y trazar un camino hacia un futuro socialista democrático. El paisaje de la teoría de los movimientos sociales es un terreno difícil, ya que se mantiene cargada de premisas ontológicas conflictivas e identificaciones políticas. Lo que se comparte, por supuesto, es un compromiso con la ideología verde y responsabilidad mundial, la justicia social y económica, la no violencia, la organización de base comunitaria, los principios post-patriarcales, el respeto a la diversidad, y horizontal (en oposición a vertical) de la organización política. Es evidente que el compromiso con la justicia social y la emancipación humana que anima a las nuevas culturas juveniles a la contestación no se puede expresar suficientemente a través de la identificación con un solo movimiento. Aún siguen siendo preguntas importantes: ¿cómo resituar estas luchas de manera que puedan provocar un verdadero cambio y no simplemente reproducir la misma lógica de la mercantilización de los términos invertidos? ¿Estamos simplemente recodificando viejas fórmulas revolucionarias que son manifiestamente insuficientes para el reto de la actual coyuntura? ¿Cómo evitar caer en la misma trampa que el neoliberalismo en nombre de evitar sus peores pecados? ¿Cómo podemos negarnos a hacer declaraciones pseudo-proféticas a ser los sepultureros reales del capitalismo, cuando lo mejor que podemos hacer es reproducir una extensión lineal de la misma lógica en la que estamos contra la barandilla, una nueva articulación de pre "viejo" ? ¿Cómo nos aseguramos de que la cultura de la resistencia entre los jóvenes no quede potenciada por sus posibilidades revolucionarias, de tal manera que, si bien no puede prolongarse el presente hacia el futuro, se puede elevar y crear el presente de acuerdo con nuestro potencial humano sin cubrir sus capacidades para la sociabilidad creativa y sensual? Porque reconocemos que nuestros éxitos en negarnos a reproducir el capitalismo a nivel microsocioal –a través de, por ejemplo,*

*nuestros esfuerzos locales en la ecologización de nuestra política- son mucho más fácil de conseguir que el cumplimiento de la misma política a nivel macrosocial, ¿significa que debemos abdicar nuestra pretensión de buscar un mundo mejor? Una forma del mundo que critica el capitalismo y valoriza su lógica interna, viéndose como algo distinto del imperialismo, el racismo y los antagonismos sociales. ¿Cómo podemos enmarcar nuestra lucha para que no se limite a las consecuencias del capitalismo por sí solos, sino que desafía al capitalismo como una ecología social colindante con y constitutiva del capitalismo?* (McLaren, 2014, pp. 158-159)

La curva de aprendizaje de nuestra juventud politizada aparece misericordiosamente corta, una condición creada por la necesidad de más de elección. Pocos dudan de la gravedad de la situación que estamos enfrentando como habitantes de nuestro planeta. Ellos saben mucho ya, y la pregunta sigue siendo si van a utilizar sus conocimientos para unirse a la lucha por el socialismo, en el que corren el riesgo de la vida y la integridad física, o deciden ceder a las distracciones de nuestro mundo electrónicamente cableado de información y entretenimiento:

*El calentamiento global y la naturaleza de las relaciones sociales, el imperialismo, el racismo, el especismo, el sexismo, la homofobia, el genocidio y epistemicidio no son independientes al proceso de acumulación capitalista, pero se informan mutuamente. Los jóvenes de hoy comprenden estos mitos como lo que son - desvíos diseñadas para debilitar la lucha por la justicia social - y que nunca tendrá la misma fuerza que una vez tuvieron. Durante un momento sin precedentes cuando el capital impregna líneas de demarcación y proyecta su fuerza opresora a través de instituciones como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial del Comercio y el imperio de Estados Unidos, los jóvenes activistas de hoy reconocen que no pueden arrancar la totalidad del continente atomizado de la cultura capitalista. Tienen que comenzar de nuevo. El genio de la contestación transnacional y la revuelta está ahora fuera de la lámpara, se ha identificado como un proletariado ecológico, y tiene el potencial de alterar el curso de la historia humana - una historia que comienza con el derrocamiento de los regímenes capitalistas de acumulación. Aunque no hay garantía de que a partir de la conflagración que es hoy el capital, el socialismo encontrará su aplicación redentora, hay una voluntad ferviente entre nuestros jóvenes a explorar nuevos terrenos de contestación y lucha. En medio del incremento en la supervisión, de mayor vigilancia, de políticas en las calles de registrar-y-detener, de excesivas órdenes judiciales que restringen la participación en agrupaciones, y de elevadas tasas de encarcelamiento a menores, vemos decididos los esfuerzos de los jóvenes militantes en el movimiento de los derechos civiles de Estados Unidos, el movimiento de la comunidad transnacional de homosexuales, bisexuales, transexuales y lesbianas (LGBTQ), en diversas encarnaciones de lucha feminista, el ecologismo y los movimientos de justicia ambiental, y en los movimientos de la mano de obra, contra la guerra y por los derechos de los inmigrantes, también vemos estos esfuerzos decididos en las luchas entre los movimientos juveniles de todo el mundo, que dan testimonio de que participan en la producción de diversos contracumbres; encuentros zapatistas; prácticas sociales que producen valores de uso más allá de cálculo económico y la relación competitiva con el otro y se inspiran en las prácticas de la solidaridad social y lo mutua, por grupos vinculados horizontalmente fuera de las redes verticales en los que el mercado está protegido y forzada; por la cooperación social a través de la democracia de base, el consenso, el diálogo y el reconocimiento del otro; por la autoridad y la cooperación social desarrollado en las relaciones fluidas y auto-constituida mediante la interacción; y por un nuevo compromiso con el otro que trasciende localidad, trabajo, condición social, género, edad, raza, cultura, orientación sexual, idioma, religión y creencias. En resumen, ellos apoyan una communalidad global.* (McLaren, 2014, p. 159)

## 7. La Negatividad Absoluta como Pedagogía Crítica

Si la nueva generación está ayudando a romper las cadenas forjadas por los antiguos siglos dogmáticos de la clase capitalista, entonces no podemos dejar este desafío sólo para nuestros jóvenes. Tenemos que ofrecer esperanza, pero la esperanza a expensas de



la verdad puede convertir al optimismo en omnipotencia y puede conducir a un brote mortal de arrogancia. Necesitamos conjugar nuestra esperanza con la búsqueda de nuevas vías para acceder a la justicia a pesar de la cruda realidad donde las probabilidades no están a nuestro favor, y tal vez nunca lo estarán.

La pedagogía crítica revolucionaria no es sectaria y hace hincapié en los enfoques ecuménicos, tratando de incorporar una crítica a la alineación humanista marxista del capitalismo en la doxa de la pedagogía crítica, un movimiento que reconoce la conciencia y la realidad externa como mutuamente constitutivas y afirma que debe haber una dimensión ética que priorice en los oprimidos, rechazando así muchas de las tendencias "diamat" que dominaban en los antiguos países de la Unión Soviética y del bloque del Este. Tales tendencias mantenidas podrían descubrir una reflexión transparente de la realidad donde el enfoque de la conciencia humana, la autogestión, la entidad dentro de los movimientos sociales de base popular no científicos y el foco central debe estar en las relaciones sociales de producción. Por el contrario, la acción humana y las necesidades humanas no están conceptualizadas por los humanistas marxistas como secundarias o como algo epifenómeno a las fuerzas sociales objetivas. En consecuencia, la reforma y la revolución no son relaciones antagónicas mutuas, sino que deben entenderse en una relación dialéctica entre sí. La dialéctica no yuxtapone la reforma y la revolución pero media entre ambas como una relación de "ambas-y" en lugar de una relación "ambas-o". Lo mismo ocurre con la ecología y el antagonismo del cable a tierra entre el capital y el trabajo, de tal manera que la lucha de clases es una cosa y el mismo tiempo una lucha ecológica, tomando el slogan del corazón de la Primera Tierra donde no puede haber "ningún trabajo en un planeta muerto."

Desde el ataque post-humanidades de la dialéctica de Antonio Negri y otros, puede parecer anticuado mirar a la dialéctica como un medio de crear lo que Fischman y McLaren (2005) han llamado el compromiso intelectual como parte del más grande desarrollo de una filosofía de la praxis.

Sin embargo, los críticos como Antonio Negri han abandonado la dialéctica de la singular sustitución, irresoluble y no dialéctica del "antagonismo" por contradicciones "dialécticas". Afirmando que la dialéctica impone equilibrios internos en la sociedad capitalista, que sirve como un mecanismo para establecer y mantener el equilibrio, tales críticos rechazan la primacía de las fuerzas productivas y la conformación de las relaciones sociales de producción, de acuerdo a sus necesidades (por ejemplo, la correspondencia entre las fuerzas y las relaciones de producción) Como Teresa Ebert (2009) y Ebert and Mas'ud Zavarzadeh (2007) han ilustrado, Negri cree que el poder transhistórico de la subjetividad del trabajo vivo de la multitud a través de actos de autovalorización y la afirmación de singularidades, proporcionan autonomía laboral del capital. El autor, por lo tanto, reemplaza al proletariado por el agente de la lucha de clases con la multitud, mientras insiste en que el capital es meramente reactivo a la autovalorización de los trabajadores, que el trabajo es en efecto un poder subjetivo, y que ese valor no se trata de las relaciones económicas, sino de las relaciones de poder. Es fácil ver cómo, bajo la mirada de Negri, la lucha de clases se evapora en una serie de paradojas irresolubles en un mundo reducido a lo incognoscible, básicamente ilegible y de autorreferencialidad lingüística.

El problema de Negri y de los otros anti-dialécticos es que rechazan toda forma de trascendencia a favor de permanecer en el plano de la inmanencia, o la entrega de la

realidad social como punto de partida (Anderson, 2010). Sin embargo, Anderson señala con razón que no tenemos que elegir entre la inmanencia o la trascendencia:

*Pero no tenemos que elegir entre esas alternativas unilaterales. Considerar el punto de vista de Hegel, cuando resumió la teoría de Adorno de la Escuela de Frankfurt: “Insistir en el cambio entre la inmanencia y la trascendencia es volver a la lógica tradicional criticada en la polémica de Hegel contra Kant” (Adorno, p. 31). De hecho, Hardt y Negri regularmente atacan a Hegel y a los filósofos de la Ilustración como conservadores y autoritarios, mientras que destacan las tradiciones republicanas de antes de la Ilustración arraigadas en Maquiavelo y Spinoza. De ese modo, se cortan a sí mismos de la noción dialéctica que en un futuro liberado puede surgir desde dentro de la presente, si las diversas fuerzas y tendencias que se oponen al sistema pueden vincularse a su vez con una teoría de la liberación que esboza filosóficamente que el futuro de la emancipación es para quienes lo anhelan. Marx, sin duda, superó la división pre-hegeliana entre inmanencia y trascendencia. La clase obrera no existía antes del capitalismo y fue un producto de la nueva orden capitalista, y, por lo tanto, fue inmanente o interna al capitalismo. Al mismo tiempo, sin embargo, la alineación y la explotación de la clase obrera luchado contra el capital, no sólo buscaba conseguir un pedazo más grande del pastel, sino que también luchar por superar el capitalismo mismo, por lo que fue, en este sentido, una fuerza de trascendencia. (El futuro en el presente). (Anderson, 2010)*

Podemos beneficiarnos del enfoque de Marx sobre el concepto de auto-movimiento de Hegel mediante una segunda negatividad. Esta visión lleva a plantear una visión de una nueva sociedad que implica la trascendencia de la producción de valor según lo determinado por el tiempo de trabajo socialmente necesario. A diferencia de la creencia popular acerca de la crítica de Marx sobre Hegel- que el idealismo de Hegel se opone al materialismo de Marx- Marx no criticó a Hegel por su fracaso para hacer frente a la realidad material. Cuando Marx señalaba que Hegel sólo conoce el trabajo abstractamente espiritual, se refería a la estructura de la Fenomenología de Hegel y a la filosofía como un todo, que se basaba en una dialéctica de la autoconciencia en que el pensamiento vuelve a sí mismo para conocerse (Hudis, 2012). El concepto de trascendencia de Marx, por el contrario, se basaba en la sensibilidad humana y en la auto-trascendencia de la totalidad de los poderes humanos. La dialéctica trata de las contradicciones transformadoras que alimentan la historicidad material de la vida capitalista.

Hegel presentó todo el movimiento de la historia en términos del desarrollo de la idea incorpórea; en otras palabras, presentó la realidad humana como un producto del pensamiento en lugar de presentar el pensamiento como el producto de la realidad humana. Marx, por lo tanto, invierte la relación de sujeto y predicado de Hegel. Marx criticó a Hegel por no distinguir entre el trabajo como transhistórico, expresión creativa de “ser especies” de la humanidad y el trabajo como la reducción de dicha actividad a la producción de valor. Necesitamos entender la dialéctica y la descripción de los medios por los cuales la realidad se desarrolla: la naturaleza de la propia actividad, el desarrollo personal, la auto-trascendencia y la forma en que la actividad humana subjetiva y temporal median el mundo objetivo.

La presencia de esta idea-como negación- en la conciencia humana tiene el poder de alterar el mundo natural. Marx no estaba interesado en el regreso del pensamiento en sí mismo de la filosofía de Hegel, pero sí en el retorno de la humanidad a sí misma mediante la superación de la alienación del mundo objetivo provocada por las relaciones sociales capitalistas. En otras palabras, el ser humano es el agente de la Idea, la Idea no es su propio agente. Esto puede ocurrir a través de la negación de las barreras para el desarrollo personal. Pero la negación, como Peter Hudis (2012) nos dice, siempre es dependiente del objeto de su crítica. Lo que niegas todavía lleva el sello de lo que se ha

negado. Es decir, que todavía lleva la huella del objeto de negación. Hemos visto, por ejemplo, en el pasado, que las formas de opresión que uno ha tratado de negar todavía impactan las ideas que tenemos de la liberación. Es por eso que Hegel sostenía que necesitamos una negación autorreferencial, o sea, una negación de la negación. Por medio de una negación de la negación, la negación establece una relación con ella misma para liberarse del objeto externo que está tratando de negar. Debido a que existe sin una relación con otro fuera de sí mismo, es considerada como un ser absoluto- se libera de la dependencia de la otra. Niega su dependencia a través de un acto de auto-referencial de la negación. Por ejemplo, la negación de la propiedad privada y su sustitución por la propiedad colectiva no asegura la liberación- es sólo una negación abstracta que debe ser negada con el fin de alcanzar la liberación. Está todavía infectada con el opuesto, que se centra exclusivamente en la propiedad. Simplemente reemplaza la propiedad privada con la propiedad colectiva y todavía se ve afectada por la idea de la propiedad o tener (Hudis, 2012).

Hudis (2005) escribe:

*Marx se apropia del concepto de la "negación de la negación" para explicar el camino hacia una nueva sociedad. El comunismo, la abolición de la propiedad privada, es la negación del capitalismo. Pero esta negación, nos dice Marx, depende del objeto de su crítica en la medida en que sustituye a la propiedad privada por la propiedad colectiva. El comunismo no está libre de la noción alienada donde tener o no una propiedad es la parte más importante del ser humano, simplemente lo afirman un nivel diferente. Por supuesto, Marx piensa que es necesario negar la propiedad privada. Pero esta negación, insiste, debe ser negada en sí. Sólo entonces puede emerger lo verdaderamente positivo —una sociedad totalmente nueva. Como Dunayevskaya escribe en P&R "La superación de esta "trascendencia", la llamada negatividad absoluta por Hegel, es lo que Marx consideraba la única manera de crear un mundo verdaderamente humano, "humanismo positivo, a partir de sí misma. (p. 54).*

Pero con el fin de abolir el capital, la negación de la propiedad privada debe ser negada en sí misma, lo que sería el logro de una positividad-a un humanismo positivo-comenzando con sí mismo. Para negar la propiedad privada es necesario que la negación misma sea negada. Decir no al capital, por ejemplo, constituye una primera negación. Cuando el sujeto se vuelve consciente de sí mismo en relación a esta negación, es decir, cuando el sujeto comprende el significado de esta negación y reconoce el contenido positivo de ella, entonces hemos llegado a la negación de la negación. En otras palabras, cuando se llega a reconocer qué es la fuente de lo negativo- esto se convierte en una segunda negación, llegando a la conciencia de clase. Cuando tú reconoces la positividad del acto de negación en sí mismo como una negatividad, entonces te conoces a ti mismo como una fuente de movimiento de la real. Esto ocurre cuando los seres humanos, como agentes de autodeterminación, se escuchan hablar a sí mismos. Posteriormente, son capaces de adueñarse de la libertad por el bien de la liberación de la humanidad (Pomeroy). Buscar una alternativa al capitalismo significa la extracción de la potencialidad dinámica latente, pero no realizada en la vida cotidiana y en este sentido se huele a una búsqueda espiritual en la forma sugerida por Robert M. Torrance (1994). Se requiere un esfuerzo deliberado y urgente por parte de los profesores y formadores de docentes de trascender, a través de la auto-transformación, los límites de la realidad cotidiana, la condición humana bajo el capitalismo y la voluntad de reunir esta potencialidad sin límites en el sentido de la justicia social; que significa la ampliación de la realización y potencial transformador de lo dado a través de una búsqueda de la liberación de nuestra humanidad colectiva, una humanidad que trasciende el yo individual no por la búsqueda de refugio en un pasado inmutable o presente inerte, sino

por el avance del conocimiento subjetivo a la verdad independiente y objetiva que siempre está orientada a lo determinable, un futuro de vida, un conocimiento que es el producto de la mente humana. El conocimiento recogido de lo particular a través de su relación con lo universal, un conocimiento que no puede ser totalmente aprehendido, el conocimiento generado por el buscador y que al mismo tiempo lo trasciende.

Debemos abrir nuestro léxico de la crítica y la transformación hacia un mundo cambiante. Como señaló Marx, cualquier ejercicio viable del organismo protagónico entre los oprimidos, requiere la auto-negación dialéctica de la clase obrera como una – clase en sí misma- en una clase para sí misma. Una clase es imprescindible para convertirse en auto-consciente de cómo se incrustan sus miembros en las relaciones de explotación y la forma en que se han convertido en alienado de su propio "ser especie" o su propia actividad vital; por supuesto, el propósito general de esta transformación crítica es llegar a ser emancipado de la forma de valor de la mano de obra.

No podemos saber lo que la alternativa a la producción de valor capitalista verá hasta que la lucha avanza y nosotros somos capaces de reclamar algunas victorias decisivas. Sólo entonces podremos saber cómo vamos a proceder en la creación de una nueva alternativa para la producción capitalista de mercancías. Lo que está claro es que hay que disimular la clausura autorreferencial del estado de trance capitalista en el que nos encontramos irremediamente cautivados. A través de nuestra exposición pasiva a los medios electrónicos, voluntariamente nos sometemos a los rituales de la producción capitalista de mercancías todos los días, con su repetición de fórmulas habituales e invariables a su sufrimiento inerte y repetición tediosa del inmovilismo, todo lo cual de forma ineludible y fatal nos disciplina a asentir sin crítica a nuestro propio asedio y letargo. La única manera de salir de este callejón sin salida es la búsqueda de un universo social alternativo al de la producción de valor.

Cada mañana a regañadientes abandono mi ensueño persistente, me arrastro desde las portadas de mi cama para desentrañarme a mí mismo en nuevas formas. Pero no importa, porque por mucho que me propulse a mí mismo hacia adelante y hacia la luz parpadeante de cada nuevo amanecer, no puedo desconectarme del pasado, un pasado que naturalmente muestra los cadáveres moviéndose en espiral hacia el infinito, cuerpos hackeados en el olvido por las fuerzas del progreso. Nosotros somos los niños del futuro nacidos en la etapa donde los locos en las plumas de sus alas están en el teatro del salvajismo y destrucción. Entramos en el drama humano como tramoyistas, construyendo los muebles para nuestra propia subyugación. Debemos participar en un motín contra los dramaturgos y poner nuestras propias plumas en la página. Esto es más fácil decirlo que consumarlo. Las sirenas de la melancolía aparecen más seductoras que nunca antes, con sus dulces melodías me atraen más hacia la órbita de la disolución y la desesperación en la que cada vez tengo menos tiempo para escapar. Sin embargo, esta pena inquebrantable ha generado un desencanto que en ocasiones provoca grietas en la amargura de la vida cotidiana, donde la savia de la posibilidad puede ser dibujada.

## **8. Conclusiones**

Con seguridad nos enfrentamos a dos opciones sobre cómo vivir nuestra humanidad – el modelo liberal de suplicar a las corporaciones que suavicen su crueldad y codicia y el modelo reaccionario que ha declarado la guerra a la igualdad social y económica. Y en vista de la evidencia de que ambos modelos están feroz e irremediamente imbricados, sin esperanza, no podemos aceptar ninguno.

La pedagogía crítica es más que explosiones guturales de incorrección del profesorado, es más que una enumeración irónica de los problemas que enfrentan los jóvenes de hoy, es más que lanzar ocurrencias contra las políticas del gobierno. Es una marcha sostenida hacia una práctica y conciencia revolucionarias.

Deberíamos aspirar a ser como el navegante desconocido quien intentó romper la cabeza de la estatua de Napoleón con un ladrillo en los días de La Comuna de París, o como el periodista iraquí que lanzó su zapato a la cabeza del Presidente George W. Bush, mientras Bush intentaba mantener la cabeza en alto frente a las cámaras de los medios como una versión tejana de La Columna de Vendôme pero envuelta en una zunga deportiva.

La pedagogía crítica revolucionaria cuestiona la visión oficial hegemónica del cambio educativo sin historia, aislado de las relaciones sociales y productivas del capitalismo. Como educadores críticos revolucionarios necesitamos comprender cómo las dinámicas del sistema capitalista -sus movimientos desde el capitalismo global al capitalismo transnacional, por ejemplo - han guiado el sentido y el propósito de las reformas educativas y cómo han impactado en las instituciones y las perspectivas con respecto a qué es importante en el cambio educativo.

Nosotros seguimos las concepciones dialécticas del Che las cuales están conformadas con el análisis de las continuas contradicciones de las influencias externas en la vida de los individuos. Estamos de acuerdo con Paulo Freire que la pedagogía dialógica puede lograr el tipo de conciencia de clase necesaria para una poderosa transformación social. También se ha sugerido que participamos simultáneamente en el análisis de la totalidad social objetiva y en la lucha por un universo social más allá del trabajo como mercancía. Si vamos a educar en absoluto, ¡debemos educar para esto! El socialismo estatista ha colapsado y es muy pesado en la mente de los vivos con su inevitable decadencia y caída en el olvido. El socialismo libertario también yace pudriéndose en su lecho de muerte, mientras el capitalismo continúa buscando venganza, a pesar del estado actual de crisis sin precedentes. Los movimientos anti sistema de todas las formas y colores están todavía funcionando pero en su mayoría han sido domesticados hasta transformarse en sombras revolucionarias de lo que alguna vez fueron, formando frentes populares debilitados y debilitantes que caen como cartuchos a los pies cada vez que hay un desafío real al capitalismo.

Los educadores críticos deben tomar posición, trabajando por una democracia política o democracia directa, por el control directo de los ciudadanos sobre el sistema político, por una democracia económica, por la propiedad y el control directo de los recursos económicos por los ciudadanos, por democracia en el ámbito social a través de instituciones educativas y lugares de trabajo auto-administrados y por la justicia ecológica que nos habilitará para reintegrar la sociedad en la naturaleza. La lucha para la construcción de este nuevo bloque histórico por parte de la clase trabajadora en el camino del socialismo no será fácil. Si los estudios críticos logran evitar ser acorralados para aceptar la ideología dominante, o evitar ser anexados a la fuerzas pro capitalistas como sucede con algunos de izquierda, o evitar ser transformados en un terreno de reclutamiento para los esfuerzos de las reformas liberales, o peor aún, si logran evitar transformarse en un puesto de avanzada para el populismo reaccionario, esto será posible en gran medida por nuestros esfuerzos revolucionarios como educadores críticos.

Necesitamos despertar de nuestro sueño dentro de otro sueño, para soñar con los ojos abiertos un sueño colectivo que nos lleve fuera de la homogénea, colosal y cronológica

época del capital más allá de las pretensiones de la burguesía de crear “el tiempo de ahora” discutido tan conmovedoramente por Walter Benjamin -el tiempo del revolucionario-. Necesitamos captar el fervor revolucionario de los comunes, quienes dirigen corazones testados en batalla, acaso por un breve periodo de tiempo, para verter el estiércol de las épocas en las alcantarillas de la historia. Es precisamente el partidismo socialista de la pedagogía crítica -no hasta el punto del dogmatismo o la rigidez- que revela su poder de crítica. Tenemos que recuperar el poder de la crítica como la espada de la justicia social y no renunciar a ella. Para hacer esto apelamos a nuestra humanidad y el mundo.

Cuando el Ejército Zapatista de Liberación Nacional públicamente declaró la guerra contra el gobierno mexicano en 1 de enero de 1994, el día en que el Acuerdo de Libre Comercio Norteamericano (ALCN) entró en efecto, los zapatistas sabían cómo este acuerdo comercial afectaría a la población indígena a través de México. ¿Qué, tú creías que eran simplemente campesinos ignorantes? Les hemos apoyado desde que publicaron su Primera Declaración de La Selva Lacandona y sus leyes revolucionarias y continuaremos apoyándoles.

Hay otro ALCN que se avecina, que se incuba a puerta cerrada en Washington. Rechazamos este ataque lanzado a los pobres, este nuevo acuerdo transpacífico de asociación entre matones, y mil ejércitos zapatistas deben ponerse en marcha en todo el mundo para detenerlos.

No hacemos un llamado a la violencia, sino a la desobediencia civil. Nosotros no tratamos de agudizar las contradicciones entre los trabajadores y la clase dominante sino educarlos a todos a través de la pedagogía crítica revolucionaria. Rechazamos a ISIS y Al-Qaeda y también rechazamos décadas de segregación, discriminación y el acoso policial/encarcelamiento de inmigrantes y descendientes de inmigrantes de ascendencia Musulmana procedentes del medio oriente o del norte africano. Rechazamos estas políticas racistas que han sido promovidas por Islamofóbicos, por movimientos anti-inmigrantes e ideologías. Mientras rechazamos el Islamismo radical que está tejiendo regímenes opresivos en el mundo islámico, también rechazamos la islamofobia en Europa y Norte América y otras regiones porque estas ideologías se refuerzan mutuamente. Muchos musulmanes no están interesados en el terrorismo. ¡Así que deja de decir otra cosa! ¡Solo estás alimentando las estrategias de los terroristas! Mientras más pueda Al-Qaeda fomentar la islamofobia, más efectivas serán sus estrategias de colonización ideológica en las mentes de los jóvenes musulmanes. Mientras más cerca este el KKK o el Frente Nacional de iniciar un programa contra los musulmanes, más cerca estarán de jugar en las manos de los terroristas.

No somos la prehistoria de nadie. Vivimos lejos de los límites de la democracia burguesa. Dile a tus abogados que los títulos no son válidos aquí. En la corte del pueblo serán aniquilados por sus propias preguntas. Sólo estás cosechando los juicios de valor de tu autoafirmación dogmática sobre los que ya has echado en el foso de la pobreza y despojado de toda validez cognitiva. Tus normas convencionalmente establecidas no son mejores que nuestras antiguas tradiciones. Tu consenso cosmopolita es falso. ¡No apostamos al adiós dialéctico! Estás obligado a besar el látigo de los que elegiste. ¡Quitaremos el látigo de las manos de nuestros gobernantes! La militarización de la policía, el ritmo acelerado de las botas del fascismo, la negación del cambio climático, el disparar a hombres negros desarmados en las calles de nuestras ciudades no son el resultado de alguna desviación psicopática del triunfo grandioso de la modernidad, sino

que una apocalíptica acumulación de su arrogancia asesina latente en todo su discurso de progreso y ganancias. ¿Crees que puedes distraernos con los pezones liberales de Miley Cyrus o con levantadas de calzones? ¿Crees que creando miles de canales de deportes se desviará o disolverá nuestro espíritu revolucionario en polvo digital? Si lo crees, estás más loco de lo que creíamos.

No seremos tirados hacia el futuro por un carruaje con caballos pura sangre y color de bronce. Probablemente seremos empujados en lo desconocido por nuestra ignorancia y por nuestra docilidad hacia los faldones de quienes compran nuestra fuerza de trabajo. Paulo Freire nos insta a ser actores de la historia y no una víctima. ¡Así que continuemos con la lucha! Hay mucho en juego. Siempre hay mucho en juego.

Con tantos obstáculos sobre nosotros, es fácil cansarse y perder la esperanza. Creemos, sin embargo, que si trabajamos con diligencia y evitamos la desconfianza, amigos desconocidos y aliados críticos se unirán a nosotros. No toda culminación de eventos, como nuestra lucha contra varias causas de sufrimiento y opresión, llegará a ser un nuevo comienzo y no todo arribo a un nuevo punto de comprensión se transformará en un punto de partida donde no existe una reiteración de dolor y sufrimiento, donde el mundo de repente parece un lugar mejor. La verdad es que es muy probable que el sufrimiento del mundo empeorará en los próximos años, a pesar de nuestros esfuerzos. La comprensión de que nuestro sufrimiento y el de nuestros compañeros humanos continuará, tal vez sin cesar a lo largo de nuestra vida, no nos obliga a renunciar al mundo por el bien del amor divino o un sentimiento de ecuanimidad en este mundo o por el bien de entrar en un estado de reverencia incondicional a la fantasmagoría de la vida cotidiana. En lugar de ello trabajamos para desarrollar una conciencia crítica acorde a las demandas hechas por el presente histórico, es decir, acorde a las exigencias que la coyuntura histórica actual nos impone como agentes políticos y morales. No buscamos el equilibrio; más bien, buscamos un compromiso feroz y amoroso con el mundo, un compromiso crítico, amplificado en cada aspecto de nuestras vidas cuando el espíritu de lo absoluto incorruptible rompe nuestra existencia mundana y luchamos con uñas y dientes por un mundo mejor. La responsabilidad que tenemos para construir un mundo socialista que satisfaga a nuestra minoría, la cual hasta estos días ha sido anulada por el coloso del capital, nos llama, hermanos y hermanas, para hacer frente a la historia en su totalidad, dar forma a un nuevo territorio donde estar. A partir de la praxis emerge el logro que se presupone en el anuncio, el anuncio de que es necesaria la formulación de un nuevo mundo. Desde nuestra praxis revolucionaria un compromiso crítico con el mundo se desata sin ninguna garantía de éxito. Luchamos por la justicia externa como internamente en el lugar de la intelección y la acción, es decir, en el lugar de la praxis, una praxis del ser y el devenir que, si bien a veces puede parecer urgente y tal vez incluso imperiosa está diseñada para transformar el mundo a lo largo del arco de la justicia social. Y no hay justicia sin amor. Y no hay mayor trayectoria que esto. Hablamos del amor no como algo fungible, no es algo que se da o que se puede adquirir o que se lleva en este formulario o aquello; el amor no es una cosa sino aquello que da a luz e ilumina el otro. Sólo podemos conocer ese amor a través de nuestro compromiso amoroso con el otro, en otras palabras, en nuestra acción decidida, firme y determinante junto a otros en este mundo de necesidades no satisfechas y sueños rotos. Comenzamos nuestra lucha con una decisión, una que sirve de aviso a los guardianes del capital, que ya no podremos tolerar la injusticia, el odio al otro, la pobreza, la tortura y el sufrimiento humano innecesario en todas sus formas. Luchamos por construir un frente

unido transnacional, para reposicionar la finalidad de la educación pública y para reconstruir el mundo. No vamos a ceder.

## Referencias

- Ahmed, N. (2013). *Pentagon bracing for public dissent over climate and energy shocks*. Recuperado de <http://www.theguardian.com/environment/earth-insight/>
- Alexander, M. (2010). *The new Jim Crow: mass incarceration in the age of colorblindness*. Nueva York: The New Press.
- Best, S., Kahn, R., Nocella, A. y McLaren, P. (2011). *The global industrial complex: systems of domination*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Amin, S. (2010). *The battlefields chosen by contemporary imperialism: conditions for an effective response from the south*. Recuperado de <http://mrzine.monthlyreview.org/>
- Anderson, K. (2014). Ukraine: democratic aspirations and interimperialist rivalry. *New Politics*, 15(1), 1-24.
- Assange, J., Appelbaum, J., Müller-Maguhn, A. y Zimmermann, J. (2012). *Cyberpunks: freedom and the future of the internet*. Nueva York: OR Books.
- Blumenthal, M. (2014). *Is the US Backing neo-Nazis in Ukraine?* Recuperado de <http://www.alternet.org/tea-party-and-right/us-backing-neo-nazis-ukraine>
- Cohen, M. (2013). *Why does America lose its head over 'terror' but ignore its daily gun deaths?* Recuperado de <http://www.theguardian.com/>
- Cole, M. (2009). *Critical race theory and education: a Marxist response*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Darder, A. y Torres, R. (2004). *After race: racism after multiculturalism*. Nueva York: NYU Press.
- Ebert, T. (2009). *The task of cultural critique*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Ebert, T. y Zavarzadeh, M. (2007). *Class in culture*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Fatheuer, T. (2011). *Buen Vivir: A brief introduction to Latin America's new concepts for the good life and the rights of nature*. Berlin: Heinrich Böll Foundation.
- Fischer, E. (1996). *How to read Karl Marx*. Nueva York: Monthly Review Press.
- Foster, J.B. (2013a). *The epochal crisis, unequal ecological exchange, and exit strategies*. Recuperado de <http://mrzine.monthlyreview.org/2013/foster141113.html>
- Foster, J.B. (2013b). The epochal crisis. *Monthly Review*, 65(5), 1-24.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Continuum.
- Gibson, C. (2014). *Four ways to evolve beyond capitalism*. Recuperado de <http://readersupportednews.org/>
- Greeman, R. (2014). *Ukraine: coup or revolution? International Marxist humanist*. Recuperado de <http://www.internationalmarxisthumanist.org/>
- Grosfoguel, R. (2013). The structure of knowledge in westernized universities: Epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16<sup>th</sup> century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, XI(1), 73-90.
- Haque, U. (2013). *America's economy is officially inside-out*. Recuperado de <http://blogs.hbr.org/>
- Hedges, C. (2013). *Cornel west and the fight to save the black prophetic tradition*. Recuperado de <http://www.truthdig.com/report/>



- Hill, D. (2012). Immiseration capitalism, activism and education: resistance, revolt and revenge. *Journal of Critical Educational Policy Studies*, 10(2), 1-24.
- Hill, D., McLaren, P., Cole, M. y Rikowski, G. (2002). *Marxism against postmodernism in educational theory*. Londres: Lexington Books.
- King, M.L. (2010). *Where we are going, where do we go from here: chaos or community?* Nueva York: Harper & Row.
- Kovel, J. (2002). *The Enemy of nature: the end of capitalism or the end of the world?* Londres: Zed Books Ltd.
- Lebowitz, M. (2013). *Socialism for the 21<sup>st</sup> century: re-inventing and renewing the struggle*. Recuperado de <http://links.org.au/node/3178>
- Levine, B.E. (2013). *Living in America will drive you insane—literally*. Recuperado de <http://www.salon.com/>
- Lichtman, R. (1982). *The production of desire: the integration of psychoanalysis into marxist theory*. Nueva York: The Free Press.
- Lilley, S. (2008). *On neoliberalism: an interview with David Harvey*. Recuperado de <http://mrzine.monthlyreview.org/2006/lilley190606.html>
- Livesey, B. (2013). *Behind Mexico's bloodshed*. Recuperado de <http://therealnews.com/t2/>
- Leech, G. (2012). *Capitalism: a structural genocide*. Londres: Zed Books.
- McElwee, S. (2014). *Six ways America is like a third-world country*. Recuperado de <http://readersupportednews.org/>
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a ritual performance: toward a political economy of educational symbols and gestures*. Oxford: Roman and Littlefield.
- McLaren, P. (2005). Critical pedagogy and class struggle in the age of neoliberal globalization: notes from history's underside. *The International Journal of Inclusive Democracy*, 2(1), 1-24.
- McLaren, P. (2006). *Rage and hope: interviews with Peter McLaren on war, imperialism, and critical pedagogy*. Nueva York: Peter Lang.
- McLaren, P. (2011). The Death Rattle of the American Mind. *Cultural Studies/Critical Methodologies*, 11(4) 373-385.
- McLaren, P. (2012). Objection sustained: revolutionary pedagogical praxis as an occupying force. *Policy Futures in Education*, 10(4), 487-495.
- McLaren, P. (2014) Contemporary youth resistance culture and the class struggle. *Critical Arts: South-North Cultural and Media Studies*, 28(1), 152-160.
- McLaren, P. y Jaramillo, N. (2006). Critical pedagogy, Latino/a education, and the politics of class struggle. *Cultural Studies: Critical Methodologies*, 6(1), 73-93.
- Monzó, L.D. y McLaren, P. (in press). Critical pedagogy and the decolonial option: Challenges to the inevitability of capitalism. *Policy Futures in Education*.
- Moore, J. (2011). Wall Street is a way of organizing nature: interview. *Upping the Anti* 12, 47-61.
- Moyers, B. y Alexander, M. *The racist plague of mass incarceration and America's future*. Recuperado de <http://readersupportednews.org>
- Naureckas, Jim. (2014). *Denying the far-right role in the Ukrainian revolution*. Recuperado de <http://www.fair.org/blog/2014/03/07/denying-the-far-right-role-in-the-ukrainian-revolution/>

- Neary, M. (2012). Teaching politically: policy, pedagogy, and the new european university. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(2), 24-41.
- Peterson, B. y Neill, M. (2011). *Alternatives to standardized tests. Rethinking schools*. Recuperado de <http://www.rethinkingschools.org/>
- Pozo, M. (2003). Towards a critical revolutionary pedagogy: an interview with Peter McLaren. *St. John's University Humanities Review*, 2(1), 15-21.
- Reitz, C. (2013). Conclusion: The commonwealth counter-offensive. En C. Reitz (Ed.), *Crisis and commonwealth: Marcuse, Marx, McLaren* (pp. 269-286). Nueva York: Lexington Books.
- Robinson, W.I. (2008). *Latin America and global capitalism*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- San Juan, E. (2007). *In the wake of terror: class, race, nation, ethnicity in the postmodern world*. Annapolis, MD: Lexington Books.
- Sethness, J. (2013). *The structural violence that is capitalism*. Recuperado de. <http://www.truth-out.org/opinion>
- Singer, A. (2013). *What does a common core/danielson lesson look like?* Recuperado de <http://www.huffingtonpost.com/alan-singer/>
- Snyder, T. (2014). *Fascism, Russia and Ukraine*. Recuperado de <http://www.nybooks.com/>
- Strauss, V. (2013). *The common core's fundamental trouble*. Recuperado de <http://www.washingtonpost.com>
- Taibbi, M. (2013). *Cruel and unusual punishment: the shame of the three strikes laws*. Recuperado de <http://www.rollingstone.com/>
- Weisbrot, M. (2013). Forty years on, much of Allende's dream has come true: the United States no longer has the same hegemonic stranglehold over countries within Latin America. *Aljazeera*, 14(9), 24-39.
- Wells, M. (2013). *World socialist web site*. Recuperado de <http://www.wsws.org/>
- Yen, H. y Naziri, M. (2013). *Shocking study: 4 out of 5 in usa face near-poverty and unemployment*. Recuperado de <http://politicalblindspot.com/>

## **El Docente/Activista: Una Introducción al Conocimiento, Poder y Educación**

### **On Being a Scholar/Activist: An Introduction to Knowledge, Power, and Education**

### **O Professor/Ativista: Uma Introdução ao Conhecimento, Poder e Educação**

Michael W. Apple \*

Universidad de Wisconsin

Es un artículo para la comprensión de una trayectoria vital comprometida. Mike Apple hace un relato biográfico acerca de cómo ha llegado a ser el docente activista que es. Esta narrativa comienza en el momento que él se incorpora a la Facultad de Educación, como estudiante. Ahonda en sus raíces familiares y su contexto inicial para seguir el camino hasta la actualidad. Describe su trayectoria en primera persona y proporciona un mirada desde dentro cómo diferentes experiencias vitales han ido hilvanando lo que es Apple como educador y cómo se ha construido su obra. Analiza sus obras, sus lecturas, describe su reflexiones sobre el poder, la educación y el currículum. En sus hitos vitales señala que Wisconsin fue un lugar donde pudo realizar un trabajo crítico verdaderamente serio y comprometido. Un lugar perfecto para ser un "docente/activista".

**Descriptor:** Pedagogía crítica, Docentes, Apple.

This is an article for understanding a committed life story. Mike Apple makes a biographical narrative about how he became the scholar/activist who is. This story begins when he joined the Faculty of Education, as a student. He digs into his family roots and his original background and follows the path till today. He describes his experience in first person and provides a view from the inside about how different life experiences have been tacking to what Apple is as an educator and how he has built his work. He analyses his works, his readings, he describes his thoughts on power, education and curriculum. In his vital milestones, he notes that Wisconsin was a place where he could make a critical truly serious and committed work. A perfect place to become a "scholar/activist".

**Keywords:** Critical pedagogy, Teachers, Apple.

*Um professor ativista é um artigo para a compreensão de uma história de vida comprometida. Mike Apple faz uma história biográfica sobre como ele veio a ser o ativista professor é. Esta narrativa começa quando ele entrou para a Faculdade de Educação, como um estudante. Investiga suas raízes familiares e seu contexto original para seguir o caminho de hoje. Ele descreve sua experiência em primeira pessoa e fornece uma visão de dentro como diferentes experiências de vida foram alinhando o que a Apple como educador e como ele construiu o seu trabalho. Analisa as suas obras, suas leituras, descreve seus pensamentos sobre energia, educação e currículo. Em seus marcos vitais observa que Wisconsin era um lugar onde ele poderia fazer um trabalho verdadeiramente séria e comprometida crítica. O lugar perfeito para ser um "professor/ativista".*

**Palavras-chave:** Pedagogia crítica, Professores, Apple.

---

\*Contacto: [apple@education.wisc.edu](mailto:apple@education.wisc.edu)

ISSN: 2254-3139

[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)

*Este ensayo fue extraído de Michael W. Apple, Knowledge, Power, and Education: The Selective Works of Michael W. Apple, publicado en Nueva York por la editorial Routledge en 2013. Traducido por Guillermina Belavi.*

## 1. Cómo Llegué Ahí

Siempre me han interesado las recopilaciones de trabajos. Requieren que el autor reflexione de manera retrospectiva sobre una trayectoria que tal vez no sea totalmente clara ni siquiera para uno mismo. En ellas se pide al autor que construya una narrativa histórica que es, a la vez, personal, intelectual y política. En este capítulo introductorio, deseo combinar estas tareas para reflexionar sobre el desarrollo de mi trabajo a lo largo del tiempo y, a la vez, situarlo sobre una base más personal, que ayude a explicar cómo y porqué he hecho el trabajo. Permítaseme comenzar con una historia personal.

Era el final de la tarde y llegaba a casa tras un día de clase, con un sentimiento que combinaba el estar exhausto, la tensión e incluso la pura alegría que acompaña el trabajo en las escuelas. Algo me estaba esperando, una carta de la Facultad de Educación de la Universidad de Columbia. La abrí con inquietud. Pero eran buenas noticias. Había sido admitido en su programa de Filosofía de la Educación. Había sido aceptado en algún otro lugar, pero corrían los años sesenta y en mi mente la Facultad de Educación era el sitio adecuado para quien estuviese profundamente interesado en desafiar los supuestos y las prácticas establecidas en la educación. A decir verdad, estaba sorprendido de haber sido aceptado. Había asistido a dos escuelas nocturnas para realizar mi pregrado, y no había concluido mi Grado, tenía algunos asignaturas pendientes para completar durante ese verano. Anteriormente trabajaba a tiempo completo como tipógrafo antes de que la dedicación parcial a mis estudios fuese interrumpida por el servicio militar, mis calificaciones eran, para ser honestos, bastante malas. Afortunadamente, la Facultad de Educación había hecho hincapié al admitirme en los últimos dos años de trabajo en la facultad y en mi experiencia posterior al servicio militar.

En estos momentos las escuelas urbanas se enfrentaban a una seria escasez de profesores, y en el ejército asimismo me había “entrenado” para ser docente. Así que empecé trabajando sin titulación en una escuela marginal de la ciudad de Paterson, Nueva Jersey, a la que había asistido de niño. Luego me trasladé para enseñar durante algunos años a un pequeño pueblo rural, sorprendentemente conservador, en el sur de Nueva Jersey. Como era predecible, allí tuve algunos conflictos serios con grupos ultraconservadores y racistas (ver Apple, 1999), esto puede explicar en parte las razones por las que centré mi interés en el crecimiento de poder de los movimientos sociales conservadores y religiosos en la educación y en la sociedad en su conjunto en buena parte de posteriores escritos.

Fui presidente del sindicato de profesores, continuando con una tradición familiar de activismo político<sup>1</sup>. Me apasiona la enseñanza; pero estaba francamente angustiado por la forma en que los docentes eran tratados, por un currículo que estaba totalmente desconectado del mundo de los estudiantes y de las comunidades en las que trabajaba, y

---

<sup>1</sup> Yo era lo que se ha dado en llamar “red diaper baby”, es decir, el hijo o la hija de una madre comunista y un padre socialista. No es necesario decir que las discusiones familiares sobre política siempre eran “interesantes”.

por las políticas que parecían simplemente reproducir la pobreza que me rodeaba. Habiendo crecido personalmente en la pobreza, esto no era algo que me diese muchos motivos de felicidad como se puede imaginar. En conjunto, todo esto me empujó a continuar estudiando y obtener el título de Master, con el objetivo de volver a las aulas. Pero algo me sucedió en Columbia. Encontré un camino, una “vocación”, que me permitía combinar mis intereses en política, en educación y en algunos de los aspectos ásperos de la vida cotidiana en las escuelas. Finalmente continué para doctorarme.

Asistir a la Facultad de Educación hacia finales de 1960 fue una experiencia significativa en varios sentidos. El trabajo intelectual era tratado seriamente y nos empujaba, a mí y a otros, hacia los límites de lo que podía ser leído o comprendido. Para mí, a pesar de que estaba sólidamente asentado en una tradición familiar de literatura radical, desde que asistí a la escuela nocturna en zonas pequeñas esta era una de las primeras veces que tenía contacto con la educación formal; como si pudiera manejar las complicadas circunstancias históricas, económicas, conceptuales, políticas y prácticas de la educación. Me encantaba y me abrumaba al mismo tiempo. Me abrumaba porque la Facultad de Educación (y la Universidad de Columbia en su conjunto) estaba muy próxima a Harlem y, sin embargo, las relaciones con las escuelas empobrecidas y con las comunidades negras y latinas próximas eran frecuentemente tensas. Para muchos estudiantes como yo, este hecho proporcionaba un poco más de leña al enfado que ya sentíamos. Esto se complementaba con la realidad de que Columbia había un ambiente profundamente politizado en aquellos momentos. Mi historia de activista en movimientos anti-racistas, anti-corporativistas y pacifistas significaba que la presión de estudiar en Columbia debía ser equilibrada con las demandas del compromiso político. De alguna manera, algunos pudimos hacerlo.

En Filosofía de la Educación, trabajé con Jonas Soltis, un agudo filósofo analista y profesor, alguien que reconoció que debía haber algo valioso en mis habilidades conceptuales, aún ásperas y poco pulidas. Pero Jonas también valoró que, más allá de mi progreso en los talentos conceptuales (que se estaban desarrollando debido a que él era un buen profesor), yo estaba irritado por la falta de conexión entre el mundo de la filosofía analítica y las luchas entorno al currículo, la enseñanza, y la participación comunitaria en las escuelas. Aunque estaba claramente influenciado por el trabajo analítico de Ryle, Austin y especialmente Wittgenstein, y por los planteamientos históricos del crecimiento de tradiciones filosóficas como las de John Hermand Randall, Jr. Jonas supo, casi antes que yo, que mis intereses reales estaban centrados en la política del currículum y la enseñanza.

Cerca del final de mi primer año en la Facultad de Educación, me envió a ver a Alice Miel, la jefa de la cátedra de Currículo y Enseñanza; alguien cuyas contribuciones al currículum democrático no han sido suficientemente reconocidas. A su vez, Alice me envió a ver Dwayne Huebner. Aquella sugerencia tuvo un impacto profundo en todo aquello que posteriormente realicé.

Muy pocos estudiantes de doctorado han finalizado con Dwayne. Él era excepcionalmente exigente (tanto consigo mismo como con sus estudiantes) y estaba entre los críticos del currículo escolar más creativos de la historia de este campo<sup>2</sup>. Decía que necesitábamos repensar todo lo que creíamos saber sobre de la sociedad, sobre la

---

<sup>2</sup> Para más información sobre mi relación con Huebner, ver Apple (2010a).

escolaridad y sobre prácticamente todo (ver por ejemplo Huebner, 1999). La primera vez, Dwayne me despidió con una lista de más de cincuenta libros para leer –en filosofía, teoría social, literatura y teoría literaria, e historia del currículo-. Para algunos esto hubiese sido desalentador. Pero por alguna razón, yo asumí el desafío y nos volvimos a encontrar nuevamente –una y otra vez. Estudié minuciosamente los libros. Eran de una variedad desconcertante pero, aún así, comencé a vislumbrar un patrón, un conjunto de formas por las que nuestro sentido común debía y podía ser cuestionado. Mi compromiso político y pedagógico para comprender e interrumpir el sentido común como parte de mi activismo político y educacional anterior, y que constituyó el foco central de mi trabajo como docente/activista a lo largo de mi carrera posterior, adquiriendo un sentido. Él me cuestionaba y yo a él. Construimos un vínculo mutuo que duró mucho tiempo.

Existían razones concretas para que no rechazase las desafiantes lecturas que Dwayne me había propuesto leer. Cuando estaba siendo *entrenado* como maestro (y uso la palabra *entrenado* adrede) en uno de aquellos pequeños centros nocturnos de profesorado, prácticamente cada asignatura que tomaba tenía un sufijo específico: “para maestros”. Asistí a “Filosofía para maestros”, “Historia mundial para maestros”, “Matemática para maestros”, “Física para maestros” y así sucesivamente. La razón parecía ser que, como había asistido a escuelas marginales de una comunidad muy pobre y volvería a enseñar en esas escuelas, apenas necesitaba más que una comprensión superficial de las disciplinas del conocimiento y de las teorías que las sustentaban. La teoría era para aquellos que estaban por encima de personas como yo.

Había elementos de sentido común en esto. Después de todo, cuando me enseñaron diferentes teorías en aquella pequeña escuela estatal de maestros e incluso luego en mis estudios de grado, estaban desconectadas de las realidades de pobreza, racismo, dinámica de clases, realidades de género, comunidades y escuelas en deterioro, de luchas culturales y de la vida de los profesores y los miembros de la comunidad. Pero también eran palpables los elementos de mal sentido, de ser intelectualmente marginado por mi origen de clase y de considerar que tantas otras personas como yo éramos “menos que”. Para muchos que crecimos en la pobreza y queríamos comprender cabalmente tanto nuestras propias experiencias como las razones por las que la escolaridad, la economía, de hecho, el mundo mismo, funcionaba del modo en que lo hacía, la búsqueda de explicaciones adecuadas se tornó crucial. Aprender y usar teorías *poderosas*, especialmente teorías *críticas*, se transformó en un acto contra-hegemónico. Mejorar estas teorías, emplearlas para comprender mejor las formas en que operaban las diferencias de poder, utilizarlas para ver cuáles podían ser las alternativas y cómo estaban siendo construidas en la vida diaria y, finalmente, hacer esto de manera no-elitistas, nos permitió dos cosas.

Primero, todo esto hizo que la realidad de la dominación fuese perceptible –y a veces deprimente-. Pero, en segundo lugar, proveyó de un sentido de la libertad y de la posibilidad, especialmente cuando estaba conectada con las acciones políticas y educativas en las que muchos de nosotros estábamos comprometidos. Estas mismas experiencias pueden ser contadas por miembros de muchos otros grupos que también han sido marginados por raza, género, clase, nacionalidad o cualquier otra forma de poder diferencial.

Por lo tanto trabajar con Dwayne Huebner, ya que me estaba convirtiendo en su ayudante de enseñanza, fue una experiencia profundamente formativa. Dwayne me envió a la Nueva Escuela de Investigación Social, un centro radical de estudios y hogar de muchas de las figuras con más influencia de la filosofía y la teoría social críticas, a tomar

cursos en fenomenología y teoría crítica social y cultural. Mis bases de teoría crítica, de los trabajos de Marx, Habermas, Marcuse y de otros autores de esta compleja tradición, pueden remontarse a aquellas experiencias en la Nueva Escuela, como también la influencia en particular de la sociología del conocimiento de Alfred Schutz y las posiciones de la fenomenología radical encarnadas en figuras como la de Merleau-Ponty. Al mismo tiempo, comencé a leer dos de los autores que tuvieron mayor influencia en mí y en el trabajo que posteriormente desarrollé: Raymond Williams (ver Williams, 1961,1977) y Antonio Gramsci (1971).

Dwyne insistió en que debía conocer a Maxine Greene, una persona que también tuvo en mí una gran influencia. En esencia, hice un título conjunto en estudios sobre currículo, filosofía y sociología bajo la dirección de Dwayne, Jonas y Maxine. La combinación dio lugar a una tesis titulada “Relevancia y currículo: un estudio en la sociología fenomenológica del conocimiento”, que reunió estas tradiciones al mismo tiempo que proveyó los fundamentos y las preguntas-guía de mucho de mi posterior trabajo sobre las relaciones entre la educación, el conocimiento y el poder.

## **2. Venir a Wisconsin**

Dwayne había realizado su doctorado en Wisconsin. Él y su amigo, el notable teórico del currículo James McDonald, contaban historias de Wisconsin y de sus experiencias allí. Historias que demostraban su excelencia, su tradición política y los espacios que generaban para el trabajo crítico. Cuando estaba terminando mi doctorado, en la primavera de 1970, se abrió allí una vacante para Estudios de Currículo. El profesor que dirigió a Dwayne y a Jim, Vergil Herrick (originalmente un colega de Ralph Tyler en Chicago y uno de los referentes del currículo escolar de su tiempo) había fallecido y quedó vacante su plaza. Herbert Kliebard era la otra persona a cargo de los estudios de currículo en Wisconsin. Herb había realizado su doctorado una promoción anterior a la mía bajo la tutela de Arno Bellack, con quien había tomado yo también una serie de cursos. El trabajo en Historia del currículo de Herb me había causado ya una impresión importante. Cuando me llamó acordamos una entrevista, yo estaba más nervioso que contento.

Mi primera experiencia en Madison, Wisconsin fue llegar en medio de una enorme manifestación antibelicista. El poder de las manifestaciones (que aún hoy continúa), la apertura intelectual y política del Departamento de Currículum e Instrucción y Estudios de Políticas Educativas, la calidad de los estudiantes allí, las tradiciones políticas progresistas del estado y de la comunidad, todo ello combinado hizo que me sintiese en casa. Ningún lugar es perfecto, pero Wisconsin continúa siendo un lugar especial, la institución donde pasé alrededor de cuatro décadas. Aunque he sido un profesor visitante en muchas universidades nacionales e internacionales, pocas tienen esa rara combinación de un núcleo crítico, de una unión entre la excelencia académica y el compromiso ético/político, y de una ética democrática y participativa que caracteriza a la Universidad de Wisconsin, Madison. Por supuesto, como en muchos lugares, las presiones neoliberales son una amenaza para esta combinación de características. Pero, aunque no imposible, será más difícil transformar Wisconsin que otras instituciones.

### 3. Conocimiento y Poder – Los Primeros Pasos

Wisconsin brindó un espacio para un trabajo crítico verdaderamente serio, trabajo *comprometido*. Era el lugar ideal para ser un “docente/activista”. A principios de la década de 1970, además de otros escritos que estaba haciendo sobre la formación del profesorado, sobre estudios críticos de currículo y evaluación, y sobre los derechos de los estudiantes, comencé a trabajar en un volumen que me llevaría cerca de cinco años concluir, “Ideología y Currículum” (1979/1990/2004)<sup>3</sup>. (Afortunadamente, había conseguido la permanencia en la institución en 1973 tras tan solo tres años en Wisconsin, y había sido promovido a Profesor Titular sólo tres años después más; por lo tanto, no tenía esa presión. El objetivo de aquel temprano libro no fue sólo revitalizar el campo del currículo sino también desafiar tanto las políticas y las prácticas educativas “liberales” como las teorías esencialistas y reduccionistas acerca del rol de la educación, que habían ganado influencia en los análisis críticos a través de libros como el de Bowles y Gintis, “Enseñar en América Capitalista” (1976). En “Ideología y Currículum”, argumenté que la educación debe ser vista como un acto político. Sugerí que para ello necesitamos pensar de manera relacional. Esto es, comprender que la educación requiere que la situemos dentro de relaciones desiguales de poder que operan en la sociedad y dentro de las relaciones de explotación, dominación y subordinación (y conflicto) que generan y que son generadas por estas relaciones.

Ya se había dicho algo de esto en aquel momento, pero de manera demasiado general. Yo quería centrarme en las conexiones entre conocimiento y poder, ya que según mi pensamiento (y el de muchos otros) las luchas culturales eran cruciales para cualquier movimiento serio para la transformación social. Por lo tanto, en lugar de preguntar simplemente si los estudiantes han adquirido el dominio de algún tema en particular y si han realizado bien nuestras pruebas ordinarias, debemos indagar por una categoría diferente de preguntas: ¿A quién pertenece este conocimiento? ¿Cómo fue que llegó a ser “oficial”? ¿Cuál es la relación entre este conocimiento y la forma en la que está organizado y es enseñado, y quién tiene capital cultural, social y económico en esta sociedad? ¿Quién se beneficia de estas definiciones acerca del conocimiento legítimo y quién no? ¿Qué podemos hacer como educadores críticos y activistas para cambiar las inequidades educativas y sociales y para crear un currículo y una enseñanza socialmente más justos?

Mientras escribía “Ideología y Currículum”, entré en contacto con un número de personas en Inglaterra que estaban haciendo un trabajo crítico similar sobre la relación entre conocimiento y poder. La “Nueva Sociología de la Educación” en Inglaterra tenía prácticamente las mismas intuiciones y utilizaba muchos de los mismos recursos que los estudios críticos del currículo en los Estados Unidos (ver por ejemplo Young, 1971; Dale, Esland y MacDonald, 1976). Mis análisis se hicieron populares allí y fundaron

---

<sup>3</sup> Muchos de mis libros han pasado por varias ediciones con revisiones de los argumentos originales y la inclusión de lo que suele ser una buena cantidad de material adicional. He utilizado el símbolo “/” para indicar las fechas variables de cada edición, pero el lector debe entender que cada edición puede tener cambios muy significativos. Cuando una nueva y ampliada edición ha sido publicada por una editorial diferente, la he apuntado de manera separada. Además, he editado un gran número de libros en varios idiomas que también han sido importantes para el desarrollo de mis argumentos. Pero, en aras de espacio, no he enumerado a todas aquí.



vínculos internacionales con este país. Esto dio lugar a mis primeras conferencias en Inglaterra en 1976 y creó una serie de vínculos intelectuales y políticos que continúan hasta hoy. Estoy seguro de que “Ideología y Currículo” no hubiese sido considerado como una contribución importante sin la influencia política y académica de estos colegas en Inglaterra, particularmente de Geoff Whitty, Roger Dale, Madeleine Arnot, Basil Bernstein y Paul Willis. (El conjunto de interacciones y la influencia del apoyo mutuo y las discusiones que han continuado a lo largo de los años, junto con mi nombramiento como Académico Internacional y Profesor allí, han hecho que el Instituto de Educación de la Universidad de Londres se transformase en algo así como mi “segundo hogar”. Colegas de antes y de ahora en el Instituto de Educación, especialmente David Gillborn, Deborah Youdell, Stephen Ball y Geoff Whitty, han mantenido viva y sana la tradición de debate intenso y amistad.

Hace un momento mencioné el tipo de preguntas que “Ideología y Currículo” ha puesto en relieve. Sin embargo, es importante señalar que el volumen se basa en una gran variedad de asuntos y literatura. De hecho, “Ideología y Currículo” me permitió sintetizar un número considerable de influencias que habían trabajado dentro de mí por muchos años. Permittedme señalarlas aquí, ya que muchas personas ven este trabajo temprano como una simple expresión de neo-marxismo. Es esto, pero también fue mucho más. Se basó en tradiciones como las siguientes: marxismo cultural y teoría marxista; fenomenología y, en particular, fenomenología social; sociología del conocimiento; filosofía analítica dentro y fuera de la educación, teoría crítica europea; filosofía, sociología e historia de la ciencia, estética y filosofía del arte, economía política y estudios sobre el trabajo; la nueva sociología de la educación en Inglaterra y en Francia y por último, pero ciertamente no menos importante, las tradiciones críticas y literarias dentro de los estudios de educación y currículo.

Por lo tanto, “Ideología y Currículo” fue concebido para hablar sobre una gama mucho más amplia de asuntos educativos, sociales, culturales y políticos que la que algunos han comprendido. Y ciertamente no puede comprenderse por eslóganes demasiado simplistas como “reconceptualización” del currículo, un término muy débil en los órdenes empírico e histórico. Reconozco plenamente que “Ideología y Currículo” lleva la marca de su tiempo. Ocupa la mayor parte de su energía en desenmascarar el rol del currículo y de la pedagogía en la reproducción cultural. Es parte de la tradición de análisis sobre la “reproducción de la dominación” que va a la par del trabajo de otros como Pierre Bourdieu y Basil Bernstein. Ocupa mucho menos tiempo del que debería en una comprensión más dialéctica del conocimiento y el poder y, como consecuencia, no resulta tan adecuado para entender las transformaciones y las luchas (ver Weis, McCarthy y Dimitriadis, 2006). Pero esto se considera en los muchos libros que le siguieron y en el material adicional incluido en las nuevas ediciones de “Ideología y Currículo”, especialmente en la del 25º Aniversario Tercera Edición publicada en 2004. De todas maneras, aún con sus silencios y sus limitaciones, el hecho de que haya atravesado múltiples ediciones y revisiones, y que haya sido traducido a tantos idiomas, significa que algo bueno debo haber conseguido.

## 4. Expandiendo la Dinámica del Poder

“Ideología y Currículum” fue el primer paso de lo que se convirtió en un largo trayecto porque, a ese libro, le siguieron otros más a medida que comprendía mejor y aprendía de las críticas de académicos y activistas de todo el mundo y, ciertamente, de mis estudiantes de doctorado de las más diversas nacionalidades en Wisconsin. (Hay una razón que agradezco al Seminario de los Viernes. Los estudiantes de Masters y de Doctorado del grupo, y los profesores visitantes de universidades de todo el mundo que nos han dedicado su tiempo en Wisconsin, han sido una gran influencia en mi desarrollo personal y profesional; y que me ha ayudado a mantenerme honesto en todo momento.)

Otros dos libros siguieron, “Educación y Poder” (1982/1995/2012) y “Maestros y Textos” (1986). Ese grupo de textos dio forma a lo que de alguna manera se conoció como la primera “trilogía Apple”. Estos dos volúmenes adicionales corrigieron algunos de los errores, trataron algunos de los silencios de “Ideología y Currículum” y ampliaron la dinámica del poder en la que debíamos preocuparnos por incluir raza y género<sup>4</sup> (ver también Apple y Weis, 1983). No sólo se centraron en las interacciones entre las esferas económicas, políticas y culturales y las complejas dinámicas de reproducción, sino también en el poder y las contradicciones de las luchas y resistencias tanto en las escuelas como en la sociedad en general. Examinaron críticamente qué es lo que estaba sucediendo con el contenido y la forma del currículo y con el trabajo docente a través del proceso de descualificación, recualificación e intensificación profesional. Ellos iluminaron la economía política del currículo “real” en las escuelas –el libro de texto– y analizaron los espacios en los que puede tomar lugar la acción contra-hegemónica. En esto, también me influyeron mis contactos con colegas de la Universidad del Centro de Birmingham para Estudios Culturales Contemporáneos.

El camino por el que transitaba era aún más comprometido y las relaciones y realidades que trataba de entender eran todavía más complejas. Estos asuntos demandaban una mayor atención. Pero mirando hacia atrás, ahora veo claramente que estos primeros volúmenes me guio un análisis neo-marxista sobre la reproducción social y cultural, influenciada por Gramsci, Williams y Althusser, y por conceptos como hegemonía y sobre-determinación (ver también Apple 1982a), hacia un énfasis (no romántico) en el agente y en la política y la economía de la producción cultural, hacia la consideración del trabajo y la vida de los maestros, hacia un crecimiento de las luchas políticas y culturales para complementar (definitivamente sin abandonar) mi enfoque de clase inicial y, más recientemente, hacia análisis críticos de cómo los movimientos y las alianzas poderosas pueden cambiar radicalmente los vínculos entre las políticas y las prácticas educativas y las relaciones de dominación y subordinación de la sociedad en general, pero no en un sentido que cualquiera de nosotros podría encontrar ética o políticamente justificable. Todos estos esfuerzos a través de los años han estado fundados en el sentido de la significancia de las luchas culturales y del rol crucial que las escuelas, el currículo, los profesores y las comunidades desempeñan en estas luchas.

---

<sup>4</sup> Debo reconocer aquí la fuerte influencia de mi esposa, Rima D. Apple. Rima es una historiadora de la medicina y la salud de las mujeres. Le debo mucho en términos de la comprensión de las cuestiones relacionadas con la vida de las mujeres y las complejidades de la participación y las luchas de las mujeres.

## 5. Comprendiendo los Movimientos Sociales Conservadores en Educación

Otra serie de libros siguieron –esta vez cuatro volúmenes-. Éstos se centraban mucho más directamente en las formas en las que el poder trabaja regularmente y en cómo podríamos interrumpir estas relaciones. En obras como “El Conocimiento Oficial” (1993/2000), “Política Cultural y Educación” (1996), “El Estado y las Políticas del Conocimiento” (2003) y “Educando como Dios manda” (2006a). Dedicué un buen tiempo para demostrar que son los movimientos sociales, *no* los educadores, quienes son los verdaderos motores de las transformaciones educativas. Y los movimientos sociales que hoy continúan siendo los más poderosos son algo más que conservadores. En esencia, he expresado que si se quiere entender cómo comprometerse en una campaña pedagógica que, de manera amplia y exitosa, cambie el sentido-común de las personas sobre el conocimiento legítimo, la enseñanza y las evaluaciones –de hecho, sobre la educación en general– hay que observar a quienes pudieron hacerlo. Desde luego no había abandonado mis preocupaciones anteriores sobre el conocimiento y el poder, pero ahora tenía mejores herramientas. Además, la política era ahora incluso más apremiantes ya que los educadores de todo el mundo enfrentaban una serie de ataques conservadores sumamente perjudiciales para cualquier tipo de educación digno de su nombre.

En el proceso de implicarme en estos asuntos, tuve también que comprometerme con los debates sobre las teorías posmodernas y posestructuralistas. He sido un crítico constante de los grandes relatos y de la pérdida de la memoria histórica que se encuentra en algunos escritos posmodernos y post-estructurales sobre educación y en la literatura más amplia. Sin embargo, preocupaciones ligadas con la identidad, con las políticas del lenguaje, con la multiplicidad de relaciones de poder, con la contingencia – todo esto requería que considerase seriamente algunos de los asuntos que planteó esta literatura y que integrase un número de elementos post-estructurales en mi aparato conceptual. Como he dicho en algún otro lugar, no estoy en una iglesia, así que no estoy preocupado por la herejía. Pero dejadme ser muy claro aquí. Las aproximaciones posmodernas y post-estructurales *no* son sustitutos de las comprensiones más estructurales. El progreso sólo puede lograrse allí donde estas tradiciones se mantengan “rozándose una con otra” en una relación tensa (ver Apple, 1999; Apple y Whitty, 1999). Pero cualquier análisis que no trate seriamente con la explotación a lo largo de su análisis de la dominación –lo que Nancy Fraser (1997) llama las políticas de redistribución y las políticas de reconocimiento– es profundamente limitante. En cada uno de los libros que he escrito intenté mantener esa conciencia en primer plano de mis razonamientos (ver Apple 2013).

Creo que esta combinación, y las tensiones epistemológicas y, a veces, políticas que existen entre y dentro de estas tradiciones, me han permitido ver con más claridad las formas en las que operan la política del sentido común. Mi posición gramsciana y el punto crítico que brinda tienen algunas coincidencias con varios elementos de la comprensión post-estructural. Esta debe ser una de las razones por las que encontré los análisis de Stuart Hall sobre políticas culturales, de raza, identidad y nación, y sobre el auge de los movimientos de derechos tan útiles y esclarecedores (ver, por ejemplo, Apple, 2008; Morley y Chen, 1996).

Sin embargo, no estaba solamente comprometido con las posiciones de los debates “post”. Como en mis primeros trabajos, y de manera muy similar a la de Stuart Hall, yo también quise distanciarme del retorno de las posiciones economicistas y esencialistas –y

demasiado retóricas. Por ejemplo, parecen haberse perdido muchas de las victorias que habían sido logradas en nuestra comprensión respecto a las complejidades de las relaciones de clase y el estado, y entre el estado y la sociedad civil –como si Althusser, Poulantzas, Jessop y Dale, entre otros, nunca hubiesen escrito nada de importancia. Ahora algunos veían el material inmensamente productivo sobre la relación entre ideología e identidad, entre cultura, identidad y economía política, sobre el impacto crucial de la política y sobre el poder social de los movimientos que trascienden las relaciones de clase, entre otros asuntos, como un rechazo a los principios fundamentales de las tradiciones marxistas y neo-marxistas (el plural es absolutamente crucial aquí). O como si estos avances se mencionasen para hacer frente a preocupaciones epifenoménicas. Se han dicho (y se dicen) cosas similares sobre las dinámicas constitutivas de las relaciones de raza y género.

Desde ambos lados del océano un pequeño grupo de personas han atacado estos avances en nombre de purificar “la” tradición de la contaminación del culturalismo y del pecado de preocuparse demasiado acerca de, por ejemplo, el género y la raza a costa de la clase. La versión británica de estos ataques simplemente no entiende la historia de los Estados Unidos y dinámica relativamente autónoma y extraordinariamente poderosa la de las cuestiones de raza en la construcción y sostenimiento de las relaciones de explotación -dominación y en las luchas en su contra.

De hecho al igual que en Gran Bretaña, en los Estados Unidos existen razones cruciales para lidiar de una manera absolutamente seria, con las diferencias de clase y con el materialismo de las relaciones capitalistas. Sin embargo, dejadme hablar aquí honestamente. En algún otro lugar (Apple 2006b) he expuesto que, por momentos, este objetivo de purificación se percibe como si fuese una postura, casi un intento de situarse en un espacio que dice “mira cuán radical me muestro”. Aún así, ese radicalismo también parece por momentos tratar las realidades y las luchas de las escuelas y de otros espacios culturales y educativos, como simples retóricas. Es como si esta versión de radicalismo aparente flotase en el aire por encima de las realidades materiales e ideológicas del objeto de su análisis de la educación. Este es un fenómeno muy lamentable porque si los términos de educación crítica y, especialmente, “pedagogía crítica” quieren tener un significado sustantivo y evitar convertirse en meras retóricas, necesitan tener una relación dinámica y continua con la práctica efectiva, con las personas y las instituciones educativas (ver Apple, Au y Gandin, 2009).

Esta situación es desconcertante para mí, ya que uno hubiese pensado que una posición política y epistemológica verdaderamente radical se basaría fundamentalmente en una relación fundamental y reflexiva con las instituciones que supuestamente analiza. Ciertamente esta era la posición tanto de Marx y de Gramsci como de la mayor parte de las tradiciones radicales de la educación, los análisis culturales y la economía política. Las escuelas, profesores, estudiantes, padres, grupos activistas de la comunidad, currículo, evaluaciones y la lista puede continuar –todos ellos son rechazados como si se tratase de formas de contaminación que pudiesen ensuciar el debate prístino sobre las relaciones sociales de producción y los antagonismos de clase. Una vez más, me apresuro a subrayar que las discusiones críticas sobre las relaciones sociales de producción y sobre el antagonismo de clase son cruciales. Ningún análisis crítico está completo sin ellas. Pero deberían estar directamente conectadas con algo –la especificidad de cosas tales como el trabajo de los maestros y su relación con las clases sociales y con las cuestiones de género y de raza, así como otras dinámicas de alcance, la reestructuración neoliberal y

neoconservadora de nuestras instituciones educativas, la racionalización de las políticas y la práctica educativa, la política del conocimiento oficial y del popular, los efectos complejos y contradictorios de la globalización en la práctica (existen diversos procesos que operan aquí, no es un proceso único y singular), y el trabajo realmente difícil pero inmensamente importante de ofrecer un currículo y una enseñanza contra-hegemónica en las escuelas y otras instituciones culturales. La teoría es mejor cuando trata de estos temas en lugar de flamear una lectura de textos seleccionados sin mucho cuidado entre los vastos escritos dentro de estas tradiciones, como un talismán icónico flotando entre las luchas reales dentro de la educación y conectadas con ella.

Estos debates intelectuales y políticos, en combinación con el evidente y poderoso giro a la derecha en las políticas sociales y educativas de muchos países, constituyó el escenario de los volúmenes que siguieron sobre los movimientos sociales conservadores. Dejadme repetir algunos argumentos ya que muestran la trayectoria que me condujo a la serie de volúmenes recientes. Debido a las mismas razones que indiqué en las páginas anteriores, durante aproximadamente las dos últimas décadas he estado comprometido en un esfuerzo concertado para analizar las razones detrás del resurgir de la derecha –lo que Roger Dale (Dale, 1989/1990) y yo llamamos “modernización conservadora” –en la educación y para tratar de encontrar espacios que permitan interrumpirlo. Mi objetivo no ha sido simplemente castigar a la derecha, aunque hay algo de divertido en hacerlo. Más bien, he intentado arrojar una luz sobre los peligros y los elementos de sentido, no sólo irracionales, que se encuentran dentro de lo que es un nuevo “bloque hegemónico” identificable y poderoso (esto es, un conjunto de grupos de poder que proporciona el liderazgo general y la presión en la definición de las metas básicas y las políticas de una sociedad). Esta nueva alianza conservadora está compuesta por varias facciones –neo-liberales, neo-conservadores, religiosos populistas autoritarios y conservadores y algunos miembros de la nueva clase media profesional y gerencial. Se trata de grupos complejos, pero dejadme describirlos brevemente.

Este bloque de poder combina múltiples facciones del capital que están comprometidas con soluciones neo-liberales y mercantilistas a los problemas de la educación: intelectuales neo-conservadores que desean un “retorno” a los estándares más altos y una “cultura común”, religiosos evangélicos, populistas, autoritarios y fundamentalistas que están profundamente preocupados por la laicidad y la preservación de sus propias tradiciones y fracciones particulares de la nueva clase media profesional que están comprometidas con la ideología y las técnicas de la rendición de cuentas, la medición y la “gestión”. Aunque hay tensiones claras y conflictos en esta alianza, en general su objetivo es proporcionar las condiciones educativas que consideran necesarias para aumentar la competitividad internacional y proveer la disciplina que permitiría retornar a un pasado romántico del hogar, la familia y la escuela “ideales”.

He tenido varias razones para centrarme en la alianza detrás de la modernización conservadora. En primer lugar porque estos grupos son realmente poderosos, como claramente indica cualquier análisis honesto acerca de lo que está sucediendo en la educación y en la sociedad. Segundo, porque son muy talentosos en conectar con personas que normalmente discreparían con ellos. Por esta razón, en una serie de ocasiones he demostrado que no son títeres quienes encuentran relevantes algunos elementos de la modernización conservadora. No son incautos que no entienden las relaciones “reales” en esta sociedad.

Mi posición es muy diferente. Siguiendo una perspectiva gramsciana, quiero responder la pregunta de “¿Por qué y cómo las personas son convencidas para aceptar las concepciones y las políticas de los grupos dominantes?” Como argumento en los libros escritos en los años 1990 y 2000 y, especialmente, en “Educando como Dios manda” (Apple 2006a) y la razón por la cual son escuchados algunos de estos argumentos de las facciones de este nuevo bloque hegemónico es porque *están* conectados a aspectos de la realidad que experimentan las personas. La alianza tensa entre neo-liberales, neo-conservadores, religiosos populistas y autoritarios y la nueva clase media profesional y gerencial funciona porque ha habido una articulación muy creativa de temas que resuenan profundamente con las experiencias, miedos, esperanzas y sueños de las personas. La Derecha ha sido frecuentemente muy manipuladora en la articulación de los temas que preocupan a las personas como la inseguridad económica, la destrucción de las comunidades, el sentimiento de impotencia, la falta de respeto, la desidia y la intransigencia burocrática –todo esto basado en asuntos reales que muchos experimentan en su vida cotidiana–. Los ha integrado con discursos nacionalistas y racistas (de hecho la “raza” y el “otro”, como una fuente de contaminación física y cultural, juegan roles cruciales en el imaginario conservador). Además, ha conectado estos temas con concepciones económicamente dominantes y con un sentido problemático de la “tradición”. Sin embargo, esta integración sólo podía producirse si se organizaba en torno a la comprensión de la gente acerca de la realidad material y cultural de sus vidas.

La segunda razón por la que he subrayado tanto la tensión entre la sensatez y la irracionalidad como la habilidad de los grupos dominantes para conectarse con modos en los que las personas entienden sus vidas –al margen de la continuidad de mi profundo respeto por los escritos de Antonio Gramsci acerca de esto, visible incluso en mis obras tempranas– es porque creo que en las últimas tres décadas hemos sido testigos de un importante logro educativo en muchos países. La derecha ha demostrado éxito que se debe trabajar al nivel de las experiencias cotidianas de las personas, no sólo en las políticas gubernamentales. La consecución de un proyecto educativo tan vasto tiene muchas implicancias. Demuestra cuán importantes son en realidad las luchas culturales, dentro y fuera de las escuelas. Además, por extraño que parezca, da motivos para tener esperanza. Nos lleva a plantear una pregunta significativa: “Si la derecha puede hacer esto, ¿por qué nosotros no podemos?”

No lo planteo como pregunta retórica. Como he argumentado en varias ocasiones en esta serie de cuatro libros, la derecha ha demostrado cuán poderosa puede ser la lucha en torno a los significados y la identidad –y por lo tanto, la escuela, el currículo, la enseñanza y la evaluación–. Aun cuando no deberíamos querer imitar sus típicos procesos cínicos y manipuladores, el hecho de que hayan tenido tanto éxito en empujar a las personas bajo su paraguas ideológico tiene mucho para enseñarnos. Por supuesto que existen diferencias reales de dinero y poder entre las fuerzas de la modernización conservadora y aquellos cuyas vidas están siendo trágicamente alteradas por las políticas y prácticas que provienen de la alianza. Pero treinta años atrás la derecha no era tan poderosa como ahora. Se organizó colectivamente. Creó una unidad descentralizada en la que cada elemento sacrificó parte de su agenda particular para impulsar aquellas áreas que los unía. ¿No podemos hacer lo mismo?

Yo creo que sí podemos, pero sólo si evitamos enfrentarnos a las realidades y dinámicas del poder de manera romántica. Esto significa no sólo analizar críticamente las agendas

de la derecha y los efectos de sus políticas cada vez más erróneas y arrogantes, sino comprometerse también en la crítica seria de algunos elementos al interior de las comunidades educativas críticas y progresistas. Por lo tanto, tal como argumenté en “Educando como Dios manda”, la retórica de las “posibilidades románticas” de buena parte de la literatura de pedagogía crítica no está lo suficientemente basada en un análisis táctico o estratégico de la situación actual ni en la comprensión de las reconstrucciones del discurso y los movimientos que se están produciendo en muchos lugares. El material de la pedagogía crítica que es fundamentalmente teórico es incapaz de hacer frente a lo que ha sucedido. Sólo cuando se vincula con los asuntos concretos de la política y la práctica educativa –y de la vida cotidiana de maestros, estudiantes y miembros de la comunidad– puede tener éxito.

Esta es, por supuesto, la razón por la que llegan a ser tan importantes artículos como “Repensando las escuelas” y libros como “Escuelas democráticas” (Apple y Bean, 1995, 2007) que conectan las teorías pedagógicas críticas con las formas reales en las que pueden estar y están presentes estas teorías en el aula. Así, aunque puedo ser uno de los fundadores de la teoría crítica y de la pedagogía crítica en los Estados Unidos, también he sido uno de sus críticos internos en las ocasiones que ha olvidado lo que está destinada a hacer y se ha convertido en una simple especialización académica en las universidades (ver también Apple, Au y Gandin, 2009).

La historia que relata cómo vio la luz el libro “Escuelas democráticas” (Apple y Beane, 1995, 2007), puede ser una buena forma de ilustrar lo que quiero decir aquí. Este libro es una respuesta a una de las tareas del “intelectual/activista crítico” que desarrollé en volúmenes recientes como “Crisis global, justicia social y educación” (Apple, 2010b) y, con mucho mayor detalle, en mi último libro “¿Puede la educación cambiar la sociedad?” (Apple, 2013). Junto con otros, he argumentado que es esencial que los educadores críticos no ignoren la cuestión de la práctica. Es decir, debemos encontrar maneras de hablar con (y aprender de) las personas que trabajan cotidianamente en las escuelas, en condiciones que son cada vez peores debido a los ataques despiadados de la derecha. No se trata de ignorar las organizaciones y las publicaciones “principales”, sino que también es importante, siempre que sea posible, ocupar espacios en las publicaciones que tienen los “principales” puntos de venta, para difundir libros que proporcionen respuestas críticas a la pregunta de los educadores sobre “¿Qué hago el lunes?” durante una era conservadora. Como destacué antes, muchos teóricos han ignorado estos espacios por demasiado tiempo. Están tan interesados en “purificar”, que no han sido lo suficientemente tácticos en pensar cómo movilizar a las personas alrededor de asuntos prácticos de la educación, o cuánto hay para aprender de los educadores en lo que concierne a las posibilidades y los límites de las acciones educativas en las escuelas y en las comunidades.

Aquí es donde “Escuelas democráticas” aparece como un suceso importante. Una gran organización “profesional” de los Estados Unidos –la Asociación para la Supervisión y el Desarrollo del Currículo (ASCD)– publica libros que todos los años son distribuidos a sus más de 150.000 miembros, la mayoría de los cuales son maestros o administrativos en escuelas elementales y secundarias.

Primero dije enfáticamente “No”, no estaba en contra de ese proyecto, pero creía con bastante seguridad que ese libro debían realizarlo los profesores y administrativos críticos en ejercicio que en ese momento estaban comprometidos con aquello que requería hacerse “el lunes”. En esencia, sentí que debía ser su secretario y recopilar un

libro basado en sus palabras, sus luchas y sus logros. Si la ASCD estaba dispuesta a que yo cumpliera el rol de secretario, entonces lo haría. Pero yo tenía una advertencia. Debía ser un libro verdaderamente honesto en el cual los educadores críticos pudiesen contar su experiencia tal como era en realidad.

Luego de intensas negociaciones que garantizaron la ausencia de censura pedí a Jim Bean que trabajase conmigo en “Escuelas democráticas”. Ambos estábamos comprometidos en crear un libro que proveyese ejemplos claros y prácticos del poder de las perspectivas freireana y de otras similares, para trabajar en las aulas y en las comunidades. “Escuelas democráticas” no sólo fue distribuido a la mayoría de los 150.000 miembros de la organización sino que ha vendido cientos de miles de copias adicionales en muchos países. Por lo tanto, un número muy extenso de copias de un volumen que cuenta las historias prácticas y las luchas en gran parte exitosas de educadores críticos en escuelas reales, está ahora en las manos de educadores que se enfrentan cotidianamente a problemas similares. La publicación y amplia distribución de “Escuelas democráticas” –y su publicación y traducción a múltiples idiomas tanto de la primera como de la segunda edición ampliada– provee una instancia práctica y estratégica para demostrar que son factibles las posiciones educativas críticas en instituciones “ordinarias”, tales como escuelas y comunidades locales. Además y en términos personales, tiene mucha importancia el hecho de que me mantiene conectado con las realidades del currículo y de la enseñanza que me condujeron a la Universidad de Educación en primer lugar.

A fin de entender ambas perspectivas –el teórico y analista crítico y la persona que aún se arraiga en las luchas cotidianas para construir un currículo y una enseñanza democráticas y críticas– sería útil para el lector leer también ese trabajo. Complementa el recuento de mi actividad como cineasta con los estudiantes y profesores que se encuentra en “El conocimiento oficial”.

## 6. Aprendiendo de Otros

Mi comprensión de los asuntos políticos y educativos, de los peligros que enfrentamos ahora y de lo que puede y debe hacerse para tratar con ellos, no se basa sólo en mis experiencias políticas tempranas, en las realidades ásperas de trabajar con niños en escuelas de ciudades y zonas rurales, en mi investigación acerca de aquello que las escuelas hacen y no hacen en esta sociedad, o en el trabajo de Jim y yo hicimos junto con los educadores acerca de la construcción de estrategias de currículo y enseñanza más democráticas y críticas. También ha estado profundamente influido por el extenso trabajo internacional en el que afortunadamente me he comprometido en Latinoamérica, Asia, África entre otros. Por ejemplo, a partir de mediados de 1980, empecé a ir a Brasil para trabajar con el progresista Ministerio de Educación en la sureña ciudad de Porto Alegre y a dar conferencias tanto académicas como populares, en universidades y en sindicatos docentes. La mayoría de mis libros habían sido traducidos allí. Por esta razón, y debido a tendencias teóricas y políticas similares entre el trabajo que desarrollan en Brasil y el mío, entablé relaciones cercanas con muchos educadores políticamente activos de allí. Esto también significa que desarrollé una relación sostenida con educadores activistas e investigadores del Partido de los Trabajadores en todo Brasil y, no menos importante, una relación muy estrecha con el gran educador crítico brasileño Paulo Freire.



Aunque discuto esto de manera más extensa en “¿Puede la educación cambiar la sociedad?”, a diferencia de muchos educadores críticos en los Estados Unidos y por extraño que parezca, yo no he sido fuertemente influenciado por Freire. Si bien los argumentos de Freire eran de hecho poéticos y poderosos, han tenido muy poco impacto en mí. Yo ya había sido formado como educador crítico por las tradiciones críticas laborales, pedagógicas y anti-racistas en los Estados Unidos, tradiciones de concepciones y prácticas muy similares a las que fueron articuladas de manera tan brillante por Freire en sus libros. Con los años, a medida que nos hicimos amigos, nuestras conversaciones dejaban de ser diálogos entre maestro y aprendiz, aunque lo respetaba enormemente. Más bien éramos de esos compañeros que normalmente acuerdan aunque a veces disientan. Por ejemplo, yo pensaba que Freire era demasiado romántico respecto a la cuestión del contenido. Él parecía asumir que las personas oprimidas descubrirían, casi automáticamente, qué era crucial conocer. Yo pensaba que debía ponerse mucha más atención en el qué del currículo. Sólo después me di cuenta que mis continuas charlas públicas y privadas con Freire tuvieron, de hecho, un efecto duradero en mí (Apple 2013; 1999).

Estas conexiones internacionales fueron, y continúan siendo, cruciales en el desarrollo de mi trabajo. Más tarde se unirían vínculos intelectuales y políticos en Japón, Corea, China y otros lugares de Asia, en España, Portugal, Noruega y otras naciones europeas y, especialmente, en Latinoamérica ya que se intensificó mi trabajo político y académico en Brasil y luego en Argentina. Por lo tanto, las discusiones internacionales, debates, co-enseñanzas y la actividad académica y política en la que me comprometí en estas naciones, han tenido un impacto poderoso en mí y me han llevado a desarrollar entendimientos más matizados tanto de las formas en las que influye el contexto y la historia, como de los múltiples tipos y formas de dominación y política que existen.

Así, por ejemplo, ahora soy más capaz de pensar a través de qué roles se juegan las distintas relaciones e historias entre gobiernos/economía (fuertes o débiles, capitalistas o socialistas estatal-burocráticas). También soy ahora mucho más consciente de cómo operan las distintas tradiciones de impulsos y movimientos religiosos con su variabilidad de fuerzas y debilidades. Asimismo, la importancia de las historias de subyugación racial y las realidades de género –y dinámicas similares– ahora son más claras de lo que eran antes, algo que proporciona una parte importante de mi análisis crítico sobre los movimientos religiosos populistas y autoritarios en “Educar como Dios manda”. Finalmente, he llegado a tener un enorme respeto por la resistencia creativa y la valentía política y educativa de las personas del “Tercer Mundo”, como arrogantemente lo llamamos en el Norte (ver por ejemplo Apple, 2010; Apple y Buras, 2006). Así, palabras que tendemos a tratar como sustantivos –vivienda, alimento, educación– ahora más que nunca las reconozco como verbos. Requieren de constantes esfuerzos, luchas y acciones organizadas y personales (Davis, 2006). Qué significa para la educación esta comprensión y qué podemos aprender de las luchas que están llevando adelante grupos oprimidos y educadores críticos en muchas naciones, se desarrolla más extensamente en “Crisis Global, Justicia Social y Educación” (Apple, 2010) y en “¿Puede la educación cambiar la sociedad?” (Apple, 2013). Ambos libros están enfocados no en las políticas de la derecha y la formación del sentido común sino en las posibilidades y los movimientos progresistas.

Por lo tanto, estas relaciones y experiencias internacionales que continúan y se hacen más sólidas, proveyeron muchas de las razones por las que en el volumen de mis obras

recogidas y en otros también recientes he argumentado que el Norte necesita aprender del Sur (ver Apple, 2010). El desarrollo de la Escuela Ciudadana y el Presupuesto Participativo en Porto Alegre, por ejemplo, son muy significativos en este sentido (Apple, 2013; Apple et al., 2003). Cosas similares se podrían decir sobre mi implicación con las luchas del sindicato docente en Corea, primero prohibido pero ahora legal. He dudado bastante sobre el hecho de contar la historia de estas actividades personales ya que, claramente, no soy el único en asumir los riesgos de comprometerse en el trabajo político serio, dentro y fuera de los Estados Unidos. Pero en “¿Puede la educación cambiar la sociedad?”, utilicé la historia de mi participación en estas luchas y de mi arresto en Corea del Sur como una forma de mostrar los peligros y, especialmente, las posibilidades educativas progresistas de estas acciones en los movimientos sociales para la emancipación.

## 7. Reflexiones Personales Adicionales

En la sección previa de este artículo he intentado ser honesto acerca de una serie de cuestiones complejas que he tratado de entender y de lo mucho que he aprendido de otros a nivel internacional. Nadie por supuesto, y ciertamente no yo, puede ser jamás totalmente consciente acerca de qué es lo que conduce sus esfuerzos intelectuales y políticos. Sí sé que me resulta sumamente importante recordar cómo tomó forma mi trabajo en los tiempos en que enseñaba en una de las comunidades más pobres de los Estados Unidos y luego, en un área rural muy conservadora. Creo que esto junto con mi cargo de presidente de un sindicato docente, han actuado como una revisión de la realidad.

Pero esto no es todo. Haber crecido pobre en el seno de una familia muy activa políticamente y haber participado en movilizaciones anti-racistas cuando era adolescente también fue significativo para mí. El hecho de que soy padre de un niño negro (ver Apple 2000) también es crucial aquí, ya que ha resultado muy visible la inmensa importancia de los procesos de racialización y minorización y las luchas que se están sosteniendo en su contra. Estar casado durante más de cuatro décadas con Rima D. Apple, la notable historiadora de medicina y salud de las mujeres, significó estar también constantemente instruido acerca de las vidas y las políticas en torno a las mujeres (ver por ejemplo, Apple, 1987; 2006).

A esto se añaden los años que pasé trabajando como tipógrafo antes y durante parte del tiempo en el que asistía a la escuela nocturna para conseguir mi título universitario inicial. Venir de una familia de tipógrafos –el bastión más radical de las luchas de la clase trabajadora por la alfabetización y la cultura– significó algo. Exigió que esa alfabetización y las luchas para conseguirla estuviesen conectadas con las diferencias de poder. Por lo tanto, se suponía que la teoría y la investigación en educación debían hacer algo sobre las condiciones que muchos habíamos experimentado. Esta es la razón por la que –incluso con la atención que mi trabajo científico ha generado– nunca me he sentido totalmente cómodo dentro de la academia o llevando una vida académica. De hecho, si pierdo esa disconformidad, temo que me perderé a mí mismo.

¿Qué significa esto para quienes aún quieren colocar una etiqueta fácil a mí y a mi trabajo? Para ser honesto, no soy alguien que responda bien a las etiquetas. Como he señalado, no estoy en una Iglesia y por lo tanto, no estoy preocupado por la herejía. No soy simplemente un “neo-marxista”, un “sociólogo”, un “académico crítico del currículo”,

o alguien de la “teoría crítica” o de la “pedagogía crítica”. Tampoco soy una persona cuyas raíces puedan simplemente rastrearse en algo así como la “fenomenología reunida del marxismo”, aunque esto tiene algo de verdad en muchos de mis primeros esfuerzos. Como demostré en la lista de mis influencias tempranas, un compromiso con las artes – escritas, visuales, táctiles- y con una estética personificada y cultural y políticamente crítica me han formado de manera importante también. A este respecto, puede ser útil saber que la “W” de Michel W. Apple significa Whitman, el poeta de lo visceral y lo popular, Walt Whitman, que venía como yo de Nueva Jersey. Además, como un cineasta que trabajaba con maestros y niños para crear formas visuales que tenían mucho poder estético y político, este tipo de actividad me otorga un sentido de la importancia del acto mismo de creación, del conocimiento como algo que las personas pueden producir, no simplemente “aprender” (ver Apple 2000).

Cuando miro hacia atrás en los últimos libros que he escrito en esta etapa de mi carrera, parece que aun estoy lidiando con las mismas preguntas acerca de la relación entre cultura y poder, acerca de la relación entre las esferas económica, política y cultural y acerca de lo que significa todo esto para el trabajo educativo, con las que comencé hace ya más de cuatro décadas atrás<sup>5</sup>. Y todavía estoy tratando de responder a una pregunta que George Counts (1932) expresó con tanta claridad: “¿Se atreverán las escuelas a construir un nuevo orden social?” Counts era una persona de su tiempo y las formas en que preguntó y respondió esta pregunta fueron un poco ingenuas. (Counts, por supuesto, no era el único en hacer esta pregunta. De hecho, como demostré con mucho más detalle en “¿Puede la educación cambiar la sociedad?”, fue planteada y respondida de maneras bastante elocuentes por muchos educadores e intelectuales públicos dentro de comunidades oprimidas, tanto antes como durante el período en el cual Counts escribió su famoso libro.) Pero la tradición de interrogar radicalmente a las escuelas, de preguntar quién se beneficia de sus formas dominantes de currículo, enseñanza y evaluación, de discutir sobre lo que podrían hacer de otra manera, y de hacer preguntas de investigación acerca de qué tendría que cambiar para que esto suceda, todo esto es lo que ha trabajado en mí y en muchos otros a través de la historia del campo curricular y de la educación en general.

Me paro sobre los hombros de tantos otros que han tomado estos asuntos seriamente y espero haber contribuido tanto a recuperar la memoria colectiva de esta tradición como a darle un mayor impulso conceptual, histórico, empírico y práctico. Si pensamos la democracia como un vasto río, cada vez más me parece que nuestra tarea es la de mantenerlo fluyendo, remover los bloqueos que se lo impiden y participar expandiendo este río para que sea más inclusivo, de manera que fluya para todo el mundo.

## Referencias

Apple, M.W. (1979/1990/2004). *Ideology and curriculum*. Nueva York: Routledge.

Apple, M.W. (Ed.). (1982). *Cultural and economic reproduction in education*. Boston, MA: Routledge.

Apple, M.W. (1982/1995/2012). *Education and power*. Nueva York: Routledge.

---

<sup>5</sup> Para discusiones de algunos de los mejores trabajos recientes sobre estos temas desde múltiples tradiciones críticas, ver Apple, Au y Gandin (2009) y Apple, Ball y Gandin (2010).

- Apple, M.W. y Weis, L. (Eds.) (1983). *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Apple, M.W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M.W. (1993/2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M.W. (1996). *Cultural politics and education: The John Dewey lectures*. Nueva York: Teachers College Press.
- Apple, M.W. (1999). *Power, meaning, and identity*. Nueva York: Peter Lang.
- Apple, M.W. (2003). *The state and the politics of knowledge*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M.W. (2006a). *Educating the "right" way: markets, standards, god, and inequality*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M.W. (2006b). Rhetoric and reality in critical educational studies, *British Journal of Sociology of Education*, 27, 679-687.
- Apple, M.W. (2008). Racisms, power, and contingency. *Race, Ethnicity and Education*, 11, 329-336.
- Apple, M.W. (2010a). Fly and the fly bottle: On Dwayne Huebner, the uses of language, and the nature of the curriculum field. *Curriculum Inquiry*, 40, 95-103.
- Apple, M.W. (Ed.) (2010b). *Global crises, social justice, and education*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M.W. (2013). *Can education change society?* Nueva York: Routledge.
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (Eds.). (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (Eds.). (2007). *Democratic schools: lessons in powerful education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Apple, M.W. y Buras, K.L. (Eds.). (2006). *The subaltern speak: curriculum, power, and educational struggles*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M.W., Au, W. y Gandin, L.A. (Eds.). (2009). *The Routledge international handbook of critical education*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M.W., Ball, S. y Gandin, L.A. (Eds.). (2010). *The Routledge international handbook of the sociology of education*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M.W. y Whitty, G. (1999). Structuring the postmodern in education policy. En D. Hill, P. McLaren, M. Cole y G. Rikowski (Eds.), *Postmodernism in educational theory: education and the politics of human resistance* (pp.10-30). Londres: The Tufnell Press.
- Apple, R.D. (1987). *Mothers and medicine: a social history of infant feeding 1890-1950*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Apple, R.D. (2006). *Perfect motherhood: science and childrearing in America*. Nueva Brunswick: Rutgers University Press.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. Nueva York: Basic Books.
- Counts, G.S. (1932). *Dare the school build a Nueva social order?* Nueva York: John Day.
- Dale, R. (1989/1990). The Thatcherite project in education. *Critical Social Policy*, 9, 4-19.
- Dale, R., Esland, G. y MacDonald, M. (Eds.). (1976). *Schooling and capitalism: a sociological reader*. Londres: Routledge.

- Davis, M. (2006). *Planet of slums*. Nueva York: Verso.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus*. Nueva York: Routledge.
- Gramsci, A. (1971). *The prison notebooks*. Nueva York: International Publishers.
- Huebner, D. (1999). *The lure of the transcendent*. Nueva York: Routledge.
- Morley, D. y Chen, K. (Eds.). (1996). *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies*. Nueva York: Routledge.
- Weis, L., McCarthy, C. y Dimitriadis, G. (Eds.). (2006). *Ideology, curriculum, and the nueva sociology of education: revisiting the work of Michael Apple*. Nueva York: Routledge.
- Williams, R. (1961). *The long revolution*. Londres: Chatto & Windus.
- Williams, R. (1977). *Marxism and literature*. Nueva York: Oxford University Press.
- Young, M.F.D. (Ed.). (1971). *Knowledge and control*. Londres: Collier Macmillan.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

## Pedagogía Crítica: Un Acercamiento al Derecho Real de la Educación

### Critical Pedagogy: An Approach to the Real Right of Education

### Pedagogia Crítica: Uma Abordagem o Direito Real de Educação

Ramón Flecha \*  
Beatriz Villarejo

Universidad de Barcelona

El derecho real a la educación de todos y todas incluye dos dimensiones. Por un lado, el derecho de asistencia a un centro; por otro, el derecho a disfrutar en ese centro de las actuaciones educativas que dan los mejores resultados en aprendizaje instrumental, valores, emociones y sentimientos, es decir, las Actuaciones Educativas de Éxito. Desgraciadamente, en algunos países domina el discurso que solo contempla la primera dimensión, lo cual lleva a la reproducción ampliadas a las desigualdades sociales y a la injusticia social. A través de este artículo se realizará una revisión de la literatura científica donde se observará como la pedagogía crítica contempla también la segunda dimensión, con lo cual transforma la realidad y la va acercando hacia el derecho real de todas y todos la educación, a la superación de las desigualdades y a la justicia social.

**Descriptor:** Pedagogía crítica, Derecho civiles, Justicia social, Igualdad educativa, Derecho educativo.

The real right of education for everyone includes two dimensions. On one side, the right to attend a school; on the other side, the right to enjoy in the school all educational activities that give the best results in instrumental learning, values, emotions and feelings, that means, the Successful Educational Actions. Unfortunately, in some countries it dominates the discourse that includes only the first dimension, thereby there is only a formal right to education, leading to expanded social inequalities and social injustice. However, the critical pedagogy includes the second dimension, which transforms reality and gets everyone closer to the real right of education, to overcome inequalities and social justice. In this paper we review the scientific literature and see how the critical pedagogy includes such second dimension, which transforms the reality bringing closer the real right for everyone to education, to overcome inequalities and to social justice.

**Keywords:** Critical pedagogy, Civil rights, Social justice, Equal education, Right to education.

---

\*Contacto: [ramon.flecha@ub.edu](mailto:ramon.flecha@ub.edu)

A verdadeira educação de toda a lei e todos incluem duas dimensões. Por um lado, o direito de participar de um centro; em segundo lugar, o direito de desfrutar do centro de atividades educativas que dão os melhores resultados na aprendizagem instrumental, valores, emoções e sentimentos, ou seja, as atividades educacionais de sucesso. Infelizmente, em alguns países dominam o discurso que inclui apenas a primeira dimensão, o que leva a desigualdades sociais expandidas e jogo de injustiça social. Através deste artigo uma revisão da literatura científica onde ele será visto como pedagogia crítica também inclui a segunda dimensão, o que transforma a realidade e se aproxima do direito real de todos os homens e educação, terá de superar desigualdade e justiça social.

**Palavras-chave:** Pedagogia crítica, Direitos civis, Justiça social, Educação a igualdade, Direito de educação.

*Investigación INCLUD-ED Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (European Commission, 2006-2011). Proyecto Integrado del 6º Programa Marco de la Comisión Europea.*

## Introducción

El derecho a la educación, declarado por los derechos humanos, promueve que toda persona, sin ningún tipo de discriminación, reciba una educación básica (UNESCO, 1960). En algunos países este derecho se ha convertido en una mera asistencia, sin ofrecer una educación de calidad la cual posibilite la igualdad, la seguridad humana, el desarrollo de las comunidades y el progreso. UNICEF (2015) apunta que una educación de calidad es esencial para el aprendizaje verdadero y el desarrollo humano, así como "... facilita la transmisión de conocimientos y aptitudes necesarios para triunfar en una profesión y romper el ciclo de pobreza, la calidad desempeña un papel crítico a la hora de disminuir la brecha existente entre los géneros en materia de educación básica." (párr. 3). Una de las herramientas más necesarias para alcanzar esta calidad educativa son las evidencias científicas y la aplicación de las actuaciones educativas avaladas por la comunidad científica. Concretamente el Consejo Europeo (2010) señala que estas evidencias han de identificar acciones que puedan transformar la vida de las personas.

En la actualidad aparecen en el mundo centros educativos donde se aplican acciones pedagógicas sin ninguna base científica, basándose simplemente en ocurrencias. Este acontecimiento está conduciendo a la perpetuación y al empeoramiento de las desigualdades, la discriminación y el fracaso escolar. fomentando así que el alumnado de hoy viva en pésimas condiciones socioeconómicas en el futuro. No obstante, cada vez más aparecen centros educativos que aplican actuaciones, científicamente avaladas, que fomentan este derecho a la calidad educativa, como es el caso de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE).

La finalidad de las AEE es alcanzar tanto el aumento del aprendizaje de todo el alumnado como la mejora de la convivencia dentro y fuera del centro (INCLUD-ED, 2006-2011). Asimismo se caracterizan por haber conseguido los mejores resultados donde se han aplicado y se definen en las siguientes seis actuaciones: Grupos interactivos como forma de organizar el aula; las tertulias dialógicas a través de las cuales se potencia el aprendizaje a la lectura y el acceso al conocimiento literario, artístico, científico y pedagógico acumulable a lo largo de la historia de la humanidad; la formación de familiares que influye directamente en el rendimiento académico del alumnado; la participación educativa de la comunidad tanto en las actividades dentro del aula como



fuera de la misma; la formación dialógica del profesorado que contribuye a basar sus acciones en evidencias científicas y; por último, el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos el cual potencia una mejora cualitativa de la convivencia, tanto en el centro como en la comunidad, lo que provoca que el alumnado desarrolle valores, emociones y sentimientos positivos.

Este estudio se ha realizado a través de una revisión de las aportaciones, teorías e investigaciones efectuadas a lo largo de la historia sobre la pedagogía crítica, especialmente de aquellas que han tenido consecuencias en la realidad y han contribuido al derecho real de la educación. Para ello se han seguido las orientaciones de la metodología comunicativa.

En el presente artículo se contempla cómo desde la pedagogía crítica se logra alcanzar el derecho de calidad educativa, transformando la realidad, superando desigualdades y favoreciendo la justicia social. Demostrando de esta manera que no basta con la igualdad de oportunidades, sino que también es necesario que haya una igualdad de resultados. Se expondrán de esta forma las bases teóricas y las aportaciones a la pedagogía crítica en relación con cada una de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE).

## **1. Fundamentación teórica**

A lo largo del siglo XX se negaba el derecho real de la educación, es decir, que todas las personas recibieran una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación. Este derecho real está compuesto por dos dimensiones: el derecho de asistencia o, lo que es lo mismo, que todas las personas estén escolarizadas; y, por otro lado, el derecho de la calidad educativa, es decir, la adquisición de una educación de máxima calidad para todos y todas las niñas, inclusiva y creadora de sentido.

A continuación veremos qué factores, tanto sociales como teóricos, han posibilitado o no ese derecho real a la educación.

### ***1.1. Transformación de la sociedad industrial a la sociedad de la información***

Durante los últimos años se han generado diversos cambios sociales importantes que han permitido pasar de la Sociedad Industrial a la sociedad actual, la Sociedad de la Información. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) fueron un elemento clave en este cambio, ya que no solamente se evolucionó en la tecnología, sino que se produjo un cambio de toda la sociedad. Castells (1997-1998) apunta a que “Los procesos de transformación social resumidos en el tipo ideal de sociedad red sobrepasan la esfera de las relaciones de producción sociales y técnicas: también afectan en profundidad a la cultura y al poder” (p. 510). Así que las TIC han contribuido a que se produzca un cambio tanto en las relaciones sociales como en la organización de la sociedad.

Uno de los ámbitos en donde más se han notado los efectos de esta transformación ha sido la educación. No obstante, Beck (2002) señala que “la educación y un comportamiento sensible en relación a la información abren nuevas posibilidades de enfrentarse a los riesgos y evitarlos” (p. 41). De esta forma, la educación puede abrir nuevas posibilidades a las personas para enfrentarse a los riesgos que se producen en la sociedad actual.

Autoras como Aubert, Duque, Fisas y Valls (2004) destacan dos periodos trascendentales en esta Sociedad de la Información, los cuales han influido en la forma de ver y entender la educación.

En la década de los años 70 se iniciaba el primer periodo, a través del cual se diseñaba una sociedad donde las personas líderes eran aquellas que poseían más conocimientos, mientras que aquellas que no los habían adquirido quedaban al margen de la sociedad, es decir, en paro o inestabilidad laboral. Gorz (1986) denomina este periodo como “sociedad de los dos tercios”, en otras palabras, hay dos partes de la población que está en el mercado laboral, mientras que otro tercio esta en una situación de inestabilidad o de paro laboral. Los colectivos que estaban en este tercio se encontraban con alto riesgo de exclusión social como son las personas inmigrantes, las mujeres sin cualificaciones, las personas sin nivel educativo, etc. Así que a lo largo de este periodo las desigualdades sociales y educativas seguían existiendo e incluso perpetuándose (Aubert et al., 2004). Durante este periodo se realizaron acciones educativas que promulgaron más exclusión social tales como, por ejemplo, la adaptación a la diversidad (Aubert, García y Racionero, 2009).

Hasta finales de los años 90 no surgió el segundo periodo y con él el compromiso con el acceso al conocimiento para todos y todas. En este tiempo se empezaron a realizar, tanto por parte de las administraciones como por parte de la ciudadanía, acciones que promovían el acceso a la información a todas las personas con la finalidad de disminuir la brecha digital. En este periodo se posibilitaba que los centros educativos más excluidos pudieran ofrecer un alto nivel de aprendizaje instrumental, igual que en las escuelas de élite. Es así una época donde recobra fuerza el concepto de igualdad y donde la educación se convierte en una pieza clave para acceder al mercado laboral, como mecanismo imprescindible para la inclusión social. De esta forma, se torna preciso que en la actualidad, las teorías de la educación y del aprendizaje puedan analizar y mejorar la realidad educativa, así como plantear propuestas que mejoren la calidad educativa (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008)

## ***1.2. La pedagogía de la reproducción versus la pedagogía crítica***

Frente a esta transformación social aparecían dos maneras de mirar, entender y llevar a la práctica la educación: por un lado aparecían aquellas teorías que afirmaban, sin analizar la sociedad, que se tenía que continuar adaptando la educación a la sociedad, como son las teorías de la reproducción y, por otro lado, surgían aquellas teorías que sí analizaban la sociedad y estudiaban cómo se podrían superar las desigualdades sociales, como es el caso de la teoría de la pedagogía crítica.

Seguidamente se desarrollan más detenidamente ambas formas de ver y comprender la educación:

### ***1.2.1. Pedagogía del modelo de la reproducción***

Entre la década de los años 60 y 70 empezaron a surgir las teorías de la reproducción, las cuales entendían que los centros educativos perpetuaban las desigualdades y el orden social existente (Baudelot y Establet, 1976; Jencks et al., 1972). Esto llevó a que autores como Althursser (1970), Bourdieu y Passeron (1970), Baudelot y Establet (1976), Bowles y Gintis (1985), entre otros, afirmaran que la escuela era un mero aparato de reproducción. Bane y Jenck (1972) incluso escribieron un artículo bajo el título “La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia” en el que

concluían que los centros tenían poca repercusión sobre el alumnado y por ello las reformas educativas no tienen impacto en las desigualdades sociales (Bane y Jenks, 1972, p. 42). Este modelo se caracterizaba por entender que la educación estaba limitada a la escuela y no entraba a analizar la práctica de los centros educativos, pero sí que se estudiaban sus efectos en la estructura social.

En la actualidad se observa que sus pesquisas estaban limitadas principalmente por eludir la capacidad de las personas a transformar la realidad. Esta obviedad les llevó a no hablar jamás sobre los cambios educativos que estos producían. De esta manera, los autores del modelo de reproducción consideraron que los centros educativos acababan determinando al alumnado.

A pesar de sus limitaciones, las teorías de la reproducción ayudaron a evidenciar que los centros educativos tienen un carácter político y que por lo tanto no son neutrales a la hora de impartir la educación. No obstante, no llegaron a solucionar el problema educativo y, por consiguiente, a ofrecer el derecho de la calidad educativa.

### *1.2.2. Pedagogía crítica*

Paralelamente, en los años 70 empezaron a surgir otras perspectivas críticas que si que reconocían el carácter transformador de los centros educativos y, por lo tanto, su capacidad para contribuir a la igualdad, a la democracia y a la justicia social. Autores como Freire (1970), Macedo (1989), Willis (1988), Bernstein (1990), Apple (1997), Giroux (1997), Kincheloe y Steinberg (1998), entre otros, empezaron a denunciar las relaciones de poder que se establecían dentro de los centros educativos y a definir los elementos que potencian la democracia y la justicia social.

Se exponen, a continuación, los elementos más relevantes en la pedagogía crítica que han influido en el derecho real de la educación:

#### *Dialogicidad*

Freire fue el autor principal y sus contribuciones, tanto teóricas como prácticas, fueron esenciales en el desarrollo de la pedagogía crítica. A lo largo de todas sus obras defendió el derecho a recibir una educación igualitaria, la cual estaba formada por la igualdad de la diferencia y a la no discriminación por edad, género, cultura o clase social.

Freire (1970) elaboró la Teoría de la Acción Dialógica la cual daba el protagonismo a la intersubjetividad, es decir, al diálogo entre todas las personas. Esta concepción permitía superar algunas limitaciones de antiguas teorías en la relación entre alumnado y profesorado, al mismo tiempo que posibilitaba la transformación de la realidad educativa a través de la acción coordinada y dialogada. De tal modo Freire (1997) define la dialogicidad como "...una exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador" (p. 100), apuntando así que el diálogo es una herramienta elemental en aquella práctica educativa que quiere fomentar la democracia.

#### *Modelo de la resistencia*

Apple (1970), de naturaleza radicalmente contraria a las teorías de la reproducción, demostró cómo las personas tenían una acción de resistencia al sistema. Concretamente, sus estudios evidenciaron cómo las luchas de las personas trabajadoras, mujeres, negros/as, pobres, etc. ejercían continuamente una acción de resistencia. Es por ello que Apple (1997) se centró en investigar las resistencias que había en los centros educativos,

con el fin de identificar cuales favorecían a la superación de las desigualdades sociales y a lograr alcanzar el éxito escolar. Durante sus pesquisas se dio cuenta de que “...en ninguno de los casos el ímpetu provino sólo de arriba. Por el contrario, movimientos desde abajo (en los grupos de profesores, la comunidad, activistas sociales y otros) proporcionaron la fuerza directora del cambio” (Apple, 1997, p. 49). Es a partir de ello que concibe que las personas resisten al sistema y tienen la capacidad de transformar la realidad. Asimismo, con el fin de potenciar el éxito educativo de todo el alumnado, Apple y Beane (2005) propusieron un currículum democrático, donde el profesorado, familiares, alumnado y otros profesionales de la educación, colaboran con la finalidad de evitar los sesgos sociales que aparecerían en los centros.

#### *Profesionales críticos*

Giroux (1992), activista intelectual, señalaba que la escuela es más que un producto de la sociedad, ya que se trata de un elemento esencial en la democracia. Asimismo, propuso la necesidad de que las personas educadoras críticas ejercieran de intelectuales transformadoras. Un ejercicio intelectual que está comprometido con la justicia, “... un referente ideológico impregnado de pasión y compromiso con respecto a la justicia, felicidad y lucha colectiva” (Giroux, 1992, p. 77). Esta posición reafirma lo que ya habían anunciado otros autores anteriores, que la educación no es neutra y que la educación necesita posicionarse a favor de la justicia y la democracia.

#### *Lectura de la palabra y lectura de la realidad*

Posteriormente, ya en los años 80, Macedo y Freire (1989) observaron que el aprendizaje de la lectoescritura iba más allá de la capacidad de saber leer y escribir, ya que permitían además comprender el mundo e intervenir en él. Más adelante, Macedo (2006), centrado en sus estudios del lenguaje, descifraba en los contenidos escolares americanos lo que más tarde pasaría a llamar pedagogía venenosa, es decir, que los contenidos educativos que se proporcionaban estaban cargados de reproducciones de valores y prácticas que fomentaban y perpetuaban el orden social dominante. Es por ello que propone, junto a Chomsky (2000), la necesidad de que la escuela se adecue a la sociedad actual. Por este motivo se propone la reorientación pedagógica y la práctica hacia la democracia y la justicia social.

#### *Empoderamiento*

Otra de las contribuciones de la pedagogía crítica la realizaron Kincheloe y Steinberg (1998), quienes al ser conscientes del poder desigualitario que ejerce el sistema en los individuos y la capacidad que estos tienen de actuar, crean el concepto de empoderamiento, para mostrar como las personas van tomando conciencia del significado del poder (Kincheloe y Steinberg, 1998). Concretamente, los autores apuntan como los docentes contribuyen al empoderamiento del alumnado, ya que despiertan “... su habilidad de dar sentido, de entender que ellos/as pueden conocer más y que ellos son capaces de conseguir más de lo que previamente se habían imaginado” (Kincheloe y Steinberg, 1998, p. 228).

#### *Aprendizaje dialógico*

Desde la perspectiva del aprendizaje se desarrolló la Teoría del Aprendizaje Dialógico (Flecha y Soler, 2013), la cual entiende que las personas aprenden a través de las interacciones que establecen con otras personas. Es por ello que esta teoría es aplicable a cualquier situación educativa.

El Aprendizaje Dialógico se concreta a través de siete principios: “diálogo igualitario”, que se lleva a cabo entre las personas y cuyas aportaciones son valoradas en función de los argumentos de validez y no del poder; “inteligencia cultural” ,que incorpora la inteligencia académica y práctica; “transformación”, entendida como la finalidad de las acciones educativas; “dimensión instrumental”, a partir de la cual se enseña que en toda acción educativa deben enseñarse aquellos conocimientos instrumentales necesarios para vivir en la sociedad actual; “creación de sentido”, a partir del cual las actividades han de superar la pérdida de sentido que en la actualidad tiene el alumnado; “solidaridad”, como uno de los valores en los que ha de basarse cualquier práctica democrática; y, por último, “igualdad de las diferencias”, a partir del cual se valora positivamente la diversidad cultural y se concibe junto al valor de la igualdad. En la actualidad esta teoría es el marco teórico de muchas prácticas educativas, entre las que destacan las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE).

En resumen, la pedagogía crítica se caracteriza por reivindicar el papel del alumnado, el diálogo intersubjetivo y de la transformación; además de poner énfasis en el estudio de las relaciones de poder y su transmisión en la sociedad así como su transformación. Asimismo, se mira a la educación como posibilitadora de cambio de la realidad social y el aprendizaje como un proceso basado en la interacción comunicativa, mientras que el profesional de la educación actúa como un facilitador del diálogo. Es por ello que desde la Pedagogía Crítica se aboga por potenciar situaciones donde se establezcan diálogo intersubjetivo y condiciones democráticas así como que potencien el éxito educativo.

## 2. Método

Este estudio se ha desarrollado bajo la perspectiva de la metodología comunicativa (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011) a través de la cual se contribuye a la superación de desigualdades sociales. Una de las bases principales de esta metodología es el propio objetivo de la misma, esto es, identificar cuáles son los factores que reproducen las desigualdades sociales, y cuáles en cambio favorecen la inclusión social, o el avance de una determinada materia.

Para elaborar la presente investigación se ha realizado en primer lugar una revisión de la literatura científica sobre los cambios generados en la sociedad y las aportaciones realizadas por la teoría crítica a lo largo de la historia, especialmente aquellas que han tenido consecuencias en la realidad y que han contribuido al derecho real de la educación. En segundo lugar, se ha llevado a cabo una revisión de la literatura sobre las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) y se han analizado desde la pedagogía crítica, con la finalidad de observar si contribuyen o no al derecho real a la educación.

La información para este estudio se ha recogido a partir de aquellos libros más relevantes a nivel internacional sobre la pedagogía crítica y los artículos indexados en la base de datos del ISI Web of Science, priorizando aquellos que estuvieran incluidos en revistas del Índice *Journal Citation Report*. De esta forma, se han recogido más de 100 documentos científicos. A su vez, se han analizado y tomado en consideración las contribuciones realizadas en la investigación INCLUD-ED: *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (INCLUD-ED, 2006-2011), Proyecto Integrado del 6º Programa Marco de la Comisión Europea.

Para el análisis de la literatura científica recogida se han seguido las orientaciones de la metodología comunicativa (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011). Por lo tanto, se han identificado, por un lado, los factores que reproducen las desigualdades sociales y, por otro lado, los que las transforman. En este caso, el factor excluyente se ha definido como aquellos elementos que no posibilitan el derecho real a la educación, mientras que el factor transformador corresponde con aquellos que sí posibilitan ese derecho. Este análisis exploratorio ha permitido hacer una revisión de las aportaciones, tanto teóricas como prácticas, de la pedagogía crítica y observar cómo las AEE contribuyen al derecho real de la educación.

### **3. Resultados**

En la Sociedad de la Información es necesario y decisivo que la educación que se ofrezca en los centros educativos proporcione tanto igualdad de oportunidades como igualdad de resultados. De esta forma, no se trata únicamente de evitar que los niños y niñas suspendan o que no abandonen los estudios, sino de garantizar que puedan desarrollar al máximo sus capacidades, impulsando de esta forma la aceleración del aprendizaje de todos los miembros de la comunidad, tal y como se requiere en la actual sociedad.

A partir de la investigación INCLUD-ED (2006-2011), donde se analizaron las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y promover la cohesión social, diversos centros comenzaron a aplicar las AEE. Dichas AEE, cimentadas en aportaciones de la Pedagogía Crítica, están conformadas por las aquellas prácticas educativas que obtienen los mejores resultados en diferentes contextos, además de influenciar positivamente en el desarrollo de los valores, las emociones y los sentimientos del alumnado (Flecha y Soler, 2013). Actualmente, existen más de 400 centros educativos en diferentes puntos del mundo (España, Inglaterra y en diversos países de Latinoamérica) que están llevando a la práctica las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE).

A continuación se explican las principales AEE que están llevando en la actualidad los centros educativos a nivel mundial y los efectos que están produciendo:

#### ***3.1. Grupos interactivos***

Bruner (2000) señala que las interacciones entre los niños y niñas son primordiales en el aumento del aprendizaje y en la construcción de significados. Es por ello que se vuelve esencial impulsar interacciones diversas en el aula con el fin de aumentar los aprendizajes. Los grupos interactivos son un ejemplo de ello. Para ello, se divide la clases en pequeños grupos heterogéneos, y se introducen en el aula más personas adultas, con la función de dinamización del grupo y potenciación de las interacciones.

Diferentes investigaciones detectan que los grupos interactivos mejoran los resultados académicos en diferentes campos como en las lenguas o en las matemáticas (García-Carrión y Díez, 2005; Padrós y Zepa, 2010). No obstante, esta actuación está también incidiendo positivamente en otros aspectos, tales como los aspectos sociales y relacionales. Valls y Kyriakides (2013) apuntan que cuando se realizan grupos interactivos, el alumnado logra evitar la segregación, aumentar la competitividad de todo el grupo y desarrollar valores positivos, emociones y sentimientos como la amistad (Elboj y Niemelä, 2010).

### ***3.2. Tertulias literarias dialógicas***

La lectura es una pieza esencial en el éxito de todo el alumnado en la sociedad actual (Street, 1995). Asimismo el acto de leer implica leer el texto, al mismo tiempo que se lee el contexto (Freire y Macedo, 1989). A través de las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) se posibilita que el alumnado disfrute de las mejores obras de la humanidad, al mismo tiempo que dialogan y reflexionan sobre los problemas sociales que se reflejan en los libros, tales como el amor, la amistad, la justicia, entre otros, potenciando así el diálogo intersubjetivo que Freire (1970) destacó en su Teoría de la Acción Dialógica. Esto no solamente lleva al alumnado a un mejor aprendizaje de lectura, a conocer más palabras y un mayor desarrollo de la cultura, sino también a ser críticos con la sociedad que les rodea. Así que “la comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica del texto implica percibir la relación que existe entre el texto y el contexto” (Freire, 1989, p. 51).

Diversas investigaciones señalan que esta actividad está contribuyendo a la aceleración de los aprendizajes, así como al aumento de las experiencias de lectura y al desarrollo de la reflexión y el diálogo a través de las diferentes interpretaciones que derivan del libro (Valls, Soler y Flecha, 2008), al mismo que tiempo que permite al alumnado compartir sentimientos con sus compañeros y compañeras (Pulido y Zepa, 2010).

### ***3.3. Formación de familiares***

Las interacciones del alumnado con diferentes personas que estén implicadas en su educación tienen un impacto positivo en su rendimiento educativo (INCLUD-ED, 2006-2011). Esto pone en cuestión la idea que señala que los resultados académicos de los menores dependen del nivel educativo de los familiares. Por esta cuestión, la AEE Formación de familiares parte de la idea de que es importante fomentar la educación permanente, y que ésta debe tener en cuenta las demandas y necesidades de las familias y la comunidad (Sánchez, 1999). Autoras como De Botton, Girbés, Ruiz y Tellado (2014) demuestran como las Tertulias Literarias Dialógicas que se realizan en el marco de la formación de las familias están potenciando el aprendizaje de las personas adultas al mismo tiempo que están contribuyendo a transformar sus hogares.

### ***3.4. Participación educativa de la comunidad***

Esta AEE consiste en implicar a los familiares y miembros de la comunidad en las actividades que se están realizando en el centro educativo, tanto dentro como fuera del horario escolar. Así, al mismo tiempo que participan activamente tanto en la vida escolar como en la toma de las decisiones educativas esenciales para sus menores, están representados en los órganos de toma de decisiones, lo cual contribuye a fomentar la colaboración de toda la comunidad para transformar la realidad, tal y como señalaban Apple y Beane (2005).

Este tipo de participación, denominado participación democrática (INCLUD-ED, 2006, 2011; Martínez y Niemelä, 2010), ayuda a promover la aceptación cultural y a mejorar el rendimiento educativo de los niños y niñas pertenecientes a minorías culturales (Díez, Gatt y Racionero, 2011). Esta forma de participación educativa de la comunidad se traduce en dos dimensiones: la extensión del tiempo de aprendizaje y las comisiones mixtas de trabajo.

En primer lugar, en la extensión del tiempo de aprendizaje, la comunidad organiza ofertas formativas para todo el alumnado, basándose en las AEE (tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada donde realizar tareas escolares, etc.). En segundo lugar, aparecen las comisiones mixtas de trabajo, donde las familias y la comunidad colaboran con el personal docente en la organización del centro educativo. Estas comisiones mixtas de trabajo están formadas por toda la comunidad educativa (por profesorado, alumnado, voluntariado y/u otros profesionales de la educación), y están dirigidas a llevar a cabo las transformaciones hacia las actuaciones de éxito que se ha planteado desarrollar el centro educativo.

### ***3.5. Formación del profesorado en evidencias científicas***

La formación permanente del profesorado en las bases científicas y en las evidencias avaladas por la comunidad científica internacional es imprescindible para mejorar la práctica educativa (Elboj y Oliver, 2003). De esta manera, se contribuye a que el profesorado ejerza como “intelectuales transformadores”, tal y como destacaba Giroux (1992).

Por ello, algunos centros están realizando las tertulias pedagógicas dialógicas, unos seminarios de formación que siguen el mismo formato de las tertulias literarias dialógicas, pero se basan en la lectura y discusión de las principales bases teóricas y científicas de las actuaciones educativas de éxito, con obras tales como “La educación, puerta de la cultura” de Bruner, o la “Teoría de la Acción Comunicativa” de Habermas, entre otras.

### ***3.6. Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos***

Esta AEE es fundamental en la prevención y resolución de conflictos que surjan dentro y fuera del centro educativo. El modelo de resolución de conflictos está basado en el diálogo, de tal modo que el protagonismo se centra en el consenso entre toda la comunidad educativa, especialmente por parte del alumnado, en relación a las normas de convivencia. Para ello, se sigue una ética procedimental que implica la participación de la comunidad en todo momento.

Diversas investigaciones (Padrós, 2014; Valls, Puigvert y Duque, 2008) señalan que la prevención de la violencia de género a través del modelo dialógico de prevención es primordial para mejorar la convivencia tanto dentro del aula, al nivel de la escuela y del contexto escolar en general. Como muestra un informe reciente de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) (2015), las escuelas donde se aplican AEE tienen mejor convivencia que los centros donde no se aplican. Específicamente, se señala que en las escuelas primarias donde se aplican AEE, mejoran la convivencia respecto a la media andaluza, concretamente en 3,54 puntos en las escuelas de primaria y en los institutos es de un 4,43 puntos.

## **4. Discusión y Conclusiones**

La pedagogía crítica contempla el derecho real a la educación a través de la práctica de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), ya que concibe las dos dimensiones que lo integran, el derecho de asistencia y el derecho a obtener los mejores resultados. La primera implica que exista un derecho formal a la educación y, la segunda, contribuye a la superación de las desigualdades y a la justicia social. De esta forma, la pedagogía



crítica no solamente garantiza la igualdad de oportunidades, sino que también promueve la igualdad de resultados.

El cambio constante y vertiginoso al que está sometida la sociedad actualidad requiere que las teorías educativas y del aprendizaje estén orientadas a la finalidad de ofrecer una mejor realidad educativa para todos y todas. Es por ello que la práctica necesita estar en contacto permanente con la ciencia. Freire (1970) señala que "...todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción" (p. 161). Es por ello que la práctica de las AEE en los centros educativos y la teoría científica que las sustenta, como son las teorías críticas, se vuelven imprescindibles para la mejora educativa, ya que su conexión permite que haya compromiso por la calidad educativa y la justicia social.

Las AEE no sólo permiten que exista ese compromiso educativo, sino que están haciendo realidad muchas teorías críticas, con lo que están mejorando al mismo tiempo la vida de muchas personas. Así, estas prácticas permiten principalmente: la mejora de los aprendizajes instrumentales, la participación democrática, la mejora de la práctica educativa y la transformación tanto a nivel social como personal.

Los aprendizajes instrumentales, en primer lugar, están aumentando tras la aplicación de las AEE, tanto de los menores como de las personas adultas que participan, como por ejemplo los familiares, especialmente de aquellos colectivos más vulnerables (minorías étnicas, mujeres sin titulaciones, personas sin estudios básicos, etc.). La mejora de resultados siempre ha sido uno de los objetivos de la pedagogía crítica. Freire (1997) explica que toda persona tiene curiosidad epistemológica, es decir, una curiosidad que va más allá del sentido común. Así pues se vuelve imprescindible el papel de las personas educadoras y el voluntariado en despertar esta curiosidad del alumnado por estas verdades que eran ocultas para ellos y ellas. Hay que mencionar, además, que tras introducir estas actuaciones el alumnado también desarrolla valores positivos, emociones y sentimientos, los cuales son positivos para el desarrollo humano.

En segundo lugar, la actuación de la participación educativa de la comunidad está creando y posibilitando que las personas vivan una práctica educativa más democrática. Dicha participación implica una toma de conciencia de todos y todas en las acciones que se están realizando en la escuela y a la búsqueda de posibilidades de acción para transformar las dificultades. Apple y Beane (2005) apuntan que las escuelas democráticas son aquellas que trabajan por el bien común de todos y todas, además de estar marcadas por otorgar importancia tanto a la cooperación como a la colaboración. Al mismo tiempo que están comprometidas no solamente por crear un buen ambiente educativo, sino también por superar las desigualdades sociales. El análisis realizado permite afirmar que las AEE potencian la democracia real en la educación.

En tercer lugar, la realización de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas está posibilitando que muchos profesionales de la educación mejoren su práctica educativa. Gramsci (1935) realizó la distinción entre lo que él llama Intelectual orgánico e Intelectual conservador. Por su parte, Giroux (1988) señala que los profesionales de la educación han de ser intelectuales radicales con la finalidad de acercar el mundo académico al mundo cotidiano para que se promuevan habilidades políticas, morales y así cambiar la educación. Es por ello que señala que los profesionales de la educación han de ser educados como "... intelectuales transformadores capaces de afirmar y practicar la palabra de la libertad y la democracia" (Giroux, 1988, p. 159). Una postura que supera a

teorías y prácticas anteriores definidas por Freire (1970) como educación bancaria, en las que “el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (p. 79).

Por último, las AEE están logrando transformar tanto las vidas individuales como las colectivas. Dicha transformación social, colectiva y personal, es una de las metas primordiales de toda pedagogía crítica, ya que mejora la vida de todos y todas, pero en especial la de aquellos colectivos que se encuentran en una situación de riesgo social. Esto demuestra que el cambio educativo es posible, siempre que sea con ciencia y con la implicación de todos y todas.

En definitiva, tanto la teoría como la práctica de las AEE en aquellos centros educativos en los que se están llevando a cabo están contribuyendo a garantizar el derecho real a la educación de todos y todas, y, por consiguiente, están ofreciendo tanto igualdad de oportunidades como igualdad de resultados para todo el alumnado.

## Referencias

- AGAEVE. (2015). *Estudio sobre conocimiento y difusión de prácticas educativas de éxito en centros reconocidos como “Comunidades de Aprendizaje”*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Althussser, L. (1970, Junio). Idéologie et appareils idéologiques d'état. *La Pensée*, 14, 3-21.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Apple, M. y Beane, J.A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Aubert, A., García, R. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Bane, M.J. y Jencks, C. (1972). The schools and equal opportunity. *Saturday Review of Education*, LV(38), 37-42.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1970). *La reproducción. Éléments pour une théorie au système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (1997-1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Chomsky, N. y Macedo, D. (2000). *Chomsky on miseducation*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Consejo Europeo. (2010). *Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/>

- De Botton, L., Girbés, S., Ruiz, L. y Tellado, I. (2014). Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improving Schools*, 17(3), 241-249.
- Díez, D., Gatt, S. y Racionero, S. (2011). Placing immigrant and minority family and community members at the school's centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184-196.
- Elboj, C. y Niemelä, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: the case of interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de acción dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Flecha, R. y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 3(44), 30-64
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- García-Carrion, R. y Díez, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166.
- Gómez, A., Puigvert, L. y Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245.
- Giroux, A. (1992). La pedagogía de frontera y la política del postmodernismo. *Revista Intrínquilis*, 6, 33-47.
- Giroux, A. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Gorz, A. (1986). *Los caminos del paraíso*. Barcelona: Laia.
- Gramsci, A. (1935). *The Antonio Gramsci reader: selected writings 1916-1935*. Nueva York: NYU Press.
- INCLUD-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. (2006-2011). *6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society*. Recuperado de <http://creaub.info/included/>
- Jencks, C.S., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. y Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. Nueva York: Basic Books.
- Macedo, D. (2006). *Literacies of power: what americans are not allowed to know*. Denver, CO: Westview Press.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S. (1998). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, B. y Niemelä, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 69-77.
- Padrós, M. (2014). A transformative approach to prevent peer violence in schools: contributions from communicative research methods. *Qualitative Inquiry*, 7(20), 916-922.
- Padrós, M. y Zepa, B. (2010). Actuaciones de éxito en el aprendizaje de lenguas: aproximaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 91-99.

- Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Signos*, 43(2), 295-309.
- Sánchez, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: a school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 3(69), 320-357.
- Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Nueva York: Longman.
- UNESCO (1960). *Declaración de los derechos humanos. Convención relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza*. Recuperado de <http://portal.unesco.org/es/>
- UNICEF (2015). *Calidad educativa*. Recuperado de <http://www.unicef.org/>
- Valls, R, Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- Valls, R., Puigvert, L. y Duque, E. (2008). Gender violence amongst teenagers: socialization and prevention. *Violence Against Women*, 14(7), 759-785.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

## Cambiando el Guión: Repensando la Resistencia de la Clase Obrera

### Flipping the Script: Rethinking Working Class Resistance

### Mudando o Roteiro: Repensando a Resistência da Classe Operária

Henry A. Giroux \*

Universidad de McMaster

La importancia de un cambio de cultura de la propia clase obrera es uno de los ejes fundamentales de este artículo. Repasa las relaciones entre los estereotipos y normas de las clases dominantes y en qué medida estas afectan a la propia percepción de los más desfavorecidos. Desenmascara cómo el poder ejerce el control de la sociedad. Asimismo analiza la hipocresía de los poderes políticos, económicos y sociales. Evidencia su doble lenguaje frente a las guerras, la delincuencia y otras tantas injusticias sociales. Pero también visibiliza el comportamiento del capitalismo neoliberal y sus estructuras económicas que perpetúan y agrandan la brecha. Reconoce el adormecimiento de la sociedad norteamericana y su falta de contestación ante las injusticias. La cultura, la democracia y la educación son las que deben contribuir a actuar contra una represión generalizada y cambiando a los ciudadanos políticamente ingenuos. En definitiva, alienta a la clase obrera a unirse y a repensarse a sí misma cambiando la historia a corto y largo plazo.

**Descriptor:** Clase obrera, Poder, Pedagogía crítica.

The significance of a culture change in the working class itself is one of the cornerstones of this article. It reviews the relations between stereotypes and norms of the dominant classes and describes to what extent they affect the perception of the poor's it selves. Exposes how power has control of society. It also discusses the hypocrisy of the political, economic and social powers. Its shows the dual language against wars, crime and many other social injustices. But also makes visible the behaviour of neoliberal capitalism and economic structures that perpetuate massive gap. Recognizes the numbness of American society and its lack of response to injustice. Culture, Democracy and Education contribute to act against widespread repression and changing the politically naive citizens. In short, it encourages the working class to unite and rethink itself by changing the story short and long term.

**Keywords:** Working class, Power, Critical pedagogy.

---

\*Contacto: [girouxh@mcmaster.ca](mailto:girouxh@mcmaster.ca)

A importância de uma mudança de cultura da própria classe operária é um dos eixos fundamentais deste artigo. Repassa as relações entre os estereótipos e as normas das classes dominantes e em que medida estas afetam à própria percepção dos mais desfavorecidos. Desmascara como o poder exerce o controle sobre a sociedade. Também analisa a hipocrisia dos poderes políticos, econômicos e sociais. Evidencia sua dupla linguagem frente às guerras, a delinquência e às outras tantas injustiças sociais. Mas também evidencia o comportamento do capitalismo neoliberal e suas estruturas econômicas, que perpetuam e ampliam a brecha. Reconhece o adormecimento da sociedade norte-americana e sua falta de resposta às injustiças. A cultura, a democracia e a educação devem contribuir para uma atuação contra a repressão generalizada e para a modificação dos cidadãos politicamente ingênuos. Enfim, anima à classe operária a unir-se e a repensar a si mesma, mudando a história a curto e médio prazo.

**Palavras-chave:** Classe operária, Poder, Pedagogia crítica.

*Este artículo ha sido traducido por Reyes Hernández-Castilla.*

He pensado frecuentemente cuando fue el momento en el que mi sensibilidad de clase obrera se transformó en conciencia crítica de clase. La mayor parte de mi juventud fui definido por la clase dominante por mis déficits, para las cuales no tenía ni habilidades ni capacidades excepto para ser un simple bombero o policía. Este procedimiento es el estándar para la mayoría de los jóvenes de la clase obrera. Se nos ha dicho que estábamos muy enfadados cuando manifestábamos nuestra pasión, o demasiado tontos cuando utilizábamos un código restringido. Nuestros cuerpos, para ambos sexos, eran únicamente nuestro capital cultural que tuvimos que definir como grupo, a través de la expresión de solidaridad, sobre dimensionando nuestra masculinidad o a través de una mirada acomodaticia de la sexualidad y del concepto cuerpo. El mensaje era siempre el mismo. Estábamos incompletos, inconclusos, excesivos y desechables. Para muchos de nosotros significaba una vida gobernada por escuelas pobres y sin poder escapar del amplio sistema judicial.

Reviví y comencé a tener mi propio concepto de grupo cuando me di cuenta de que lo que los tipos de la clase dominante [en una variedad de instituciones, sobre todo de la escuela] llaman mis “déficits” eran en realidad mis puntos fuertes: Es decir, el sentido de la solidaridad, la compasión, la fusión de la mente y cuerpo, el aprendizaje, la capacidad de asumir riesgos, abrazar la pasión, la conexión de los conocimientos sobre el poder, y estar atento al sufrimiento de los demás así como comprender un sentido de la justicia social.

Entonces me di cuenta que tenía que cambiar el guión para sobrevivir y convertirme en un agudo y perspicaz observador acerca de las fortalezas de las clases dominantes, o los modos de hipermasculinización, o el despiadado sentido de la competitividad, sofocando un narcisismo en el que ellos se miran. Buscan desafortadamente sus propios intereses sobre cómo lograr la mayor virtud y elaboran un código vacío con su despiadado sentido de la competitividad, frecuentemente son salvajes e insensibles en sus modos de interacción, estos eran sus déficits tóxicos. Fue un punto de inflexión en mi capacidad para poder narrar y liberarme de una de las formas más siniestras de dominación ideológica “aquellos prejuicios incuestionados que mantienen nuestras formas de pensamiento” (Knott, 2011, p.87).

Para mí esto supuso un proceso lento de desaprendizaje de los venenosos posos históricos de la joven clase obrera que frecuentemente han internalizado y se han fraguado para su supervivencia. Desaprender significa convertirse en un observador de historias, tradiciones, rituales diarios y relaciones sociales que proporcionan tanto el sentido de la resistencia y que además permite que las personas piensen más allá acerca de las causas de la miseria y que están sufriendo de manera palpable nuestros barrios en su vida diaria. Quiero decir que no solo significa aprender sobre resistencia en nuestras vidas perdidas sino también cómo narrarse a uno mismo desde la perspectiva de la comprensión, tanto desde el venenoso capital cultural que ancla a la clase dominante en esos modelos de capital cultural, en una especie de literatura alternativa que nos permite el retar a ésta. Esto significa modos de desaprender la opresión que muchos jóvenes de clases trabajadoras tienen internalizados, obviamente los ejemplos son de beligerante sexismo, racismo, hipermasculinización en los que hemos sido enseñados y donde aspectos como el sentido común y de las señas de identidad son respetables.

La lucha por redefinir el sentido de grupo es más que una perpetua lucha entre las cuestiones de inteligencia, competencia y baja autoestima. Es sobre la “reivindicación” de un sentido de la historia, abriendo la puerta a memorias peligrosas y asumiendo riesgos que permitan un nuevo y más radical sentido de identidad, lo que significa estar en el mundo desde una posición de fuerza.

He encontrado signos de esa resistencia en la música joven negra; historias sobre las luchas de unión, la caridad solidaridad entre iguales, y también en la poderosa muestra de los intelectuales populares a cuyas lecciones asistí en la Brown University. La gente que me movilizó hacia la lectura no fueron los artículos académicos que difícilmente entendía, intelectuales que parecían congelados emocionalmente, vomitando una especie de jerga reservada para los iniciados, autosatisfechos en su insularidad y lejanía.

Eran intelectuales reconocidos como William Kunstler, Stanley Aronowitz, Ángela Davis y Dick Gregory los que me proporcionaron una comprensión alternativa y representación de lo que los intelectuales reconocidos de la clase obrera deberían de ser. Era más una forma de vida, se mostraban apasionados cuando hablaban sobre una serie de injusticias sociales. Dominaban el escenario mostrándose brillantes mientras eran performativos, sus palabras encajaban con la manifestación de la emoción, la empatía, el enfado y la esperanza.

Rebatan y desestabilizan el estilo literario de la academia con su jactancioso tono, ritmo e imagen. Observando y escuchándolos la sensibilidad política cambia y nunca mirara hacia atrás. Una vez más observamos a la clase obrera negra, los jóvenes negros y blancos reclamando sus historias y encarando un enorme estado de violencia y terrorismo, especialmente la juventud blanca en *Las Vidas Negras Importan* y otros movimientos emergentes.

Cambian el guión para reescribirse a sí mismos en un movimiento amplio, y no como una reforma sino como un cambio político y económico. El cambio real en el que la democracia real cobra vida con la justicia y la esperanza de un futuro mejor. No están simplemente identificando y reformando injusticias sino que están produciendo cambios económicos, políticos, educativos y de las estructuras culturales. Estos movimientos no pueden emerger lo suficientemente rápidos dada la ralentización de la mortal maquinaria de la sociedad americana dominante.

En cualquier lugar que miremos hoy en día está presente este enfoque intimidatorio del totalitarismo y la erradicación de las aquellas esferas que producen una cultura estimulantemente formativa necesaria para una democracia radical. Las escuelas han sido modeladas como las prisiones, una serie de comportamientos han sido criminalizados, especialmente en las escuelas públicas donde los jóvenes han sido arrestados por violar un código de vestimenta o escribir en sus pupitres.

No se ha instigado una guerra contra la pobreza sino contra los pobres dado que están sujetos a una leyes que cada vez más les llevan a la cárcel por sus deudas o simplemente por ser negros y pobres. Los recientes asesinatos y la posterior demonización de los desarmados, jóvenes y adultos afroamericanos en muchas ciudades a lo largo de Estados Unidos a manos de la policía muestran de modo visible esta metamorfosis de militarización que domina la vida americana. La policía se ha convertido en el ejercito que mira a los barrios como zonas de combate. La tierra es ahora como un recurso que ha de ser saqueado, como parte de la extracción de la riqueza, el trabajo, las esperanzas y los sueños tomadas de otras esferas de la vida social. Una loca violencia impera en la vida americana.

Ataviados con equipo antidisturbios, ametralladoras, vehículos blindados y otra serie de armas importadas de los campos de batalla de Iraq e Irán asumen comportamientos de guerrilla. ¿No sería deseable que en lugar de la concienzuda violencia, el trabajo policial del barrio con la comunidad y el compromiso se convirtiera en la norma para hacer frente a los presuntos “criminales”, especialmente en estos momentos que están cada vez más criminalizados sus comportamientos? Al mismo tiempo, la violencia se ha convertido en el ADN de la sociedad que rechaza y hace frente a problemas estructurales mayores como la enorme desigualdad de riqueza y poder o un gobierno que ahora sin pedir disculpas sirve a los intereses de las empresas más ricas y poderosas y hace que la violencia sea el principio organizador de la gobernanza.

La barbarie no es simplemente un concepto político, es una práctica forjada en la guerra y la violencia. Incapaz de auto-reflexionar, sofoca las consideraciones éticas bajo el lenguaje de tácticas para que el asesinato de los niños en américa y en el extranjero a través de los mecanismos del terrorismo de Estado que se justifica con el pretexto de una necesidad militar -una idea del miedo forjada en los pozos del aumento de la vigilancia y sanción de Estado. Convierte los barrios pobres en zonas de guerra en la métrica de los zombis de élite y éticos financieros que, sin ninguna apariencia de conciencia moral, fusionan el poder y la violencia, y la guerra contra las poblaciones emergentes consideradas desechables. En tales circunstancias, la distinción entre civiles y combatientes desaparece. Verdaderamente es la lógica de la desechabilidad del terrorismo de Estado y el nuevo totalitarismo.

Es duro estar en desacuerdo con el consenso creciente de lo que somos testigos en los Estados unidos por el legado de la esclavitud y la criminalización de las personas de color donde ha sido reemplazado con gusto y de manera agresiva por la injusticia racial. Y es precisamente esta militarización la que debería informar sobre algún análisis sobre el incremento de los peligros del totalitarismo en América. Los asesinatos raciales, la pérdida de privacidad, el incremento del estado de vigilancia y el crecimiento de la pobreza y la desigualdad, así como la creciente mercantilización de las instituciones más poderosas de los Estados Unidos apuntan a algo más que unos disturbios civiles, el espionaje, la violencia policial y otra serie de cuestiones antidemocráticas. Lo que



realmente está en este trabajo y una de todas estas cuestiones dispares es la creciente amenaza del autoritarismo o lo que podría llamarse “totalitarismo con elecciones”.

Pero hay más en el trabajo que la locura del capitalismo neoliberal y la opresión causada por las estructuras económicas y la inocua brecha de la riqueza, poder y los ingresos que producen. Los estadounidenses también vivimos en la época de la muerte en soledad, el aislamiento y la militarizada nuclearización.

Si creemos a la prensa popular, la soledad está alcanzado proporciones epidémicas en las sociedades conectadas industriales. El “sospechoso” habitual es internet que aísla a la gente en el cálido resplandor de la pantalla del ordenador que al mismo tiempo refuerza la sensación de aislamiento y soledad. La propia idea de “amigos” en Facebook y los “me gusta” se convierten en categorías sin cuerpo donde el ser humano ha desaparecido en un agujero negro de las abstracciones con significados vacíos. Más aún, culpar a internet es demasiado fácil cuando nuestras vidas en una sociedad en la que cualquier noción de dependencia, compasión, reciprocidad, cuidado de los otros y sociabilidad se ve socavada por una ética neoliberal en el que el propio interés se convierte en el principio organizador de la vida y de supervivencia, se ajusta más a una cultura que promueve la indiferencia ante el sufrimiento de los demás y aún peor, muestra un desdén por los menos afortunados en una cultura preponderante de crueldad. Individuos aislados no constituyen una sociedad democrática sana.

Un lenguaje más teórico elaborado por Marx habla de la alienación como separación de los frutos del trabajo y, posteriormente, la Escuela de Frankfurt mediante el concepto de racionalidad instrumental de la cultura, que ha regresado con los nuevos datos arrojados por la sociedad norteamericana. Más aún las formas tradicionales de alienación y de la cultura de auditoría en la que vivimos ahora implica algo aún más venenoso. La cultura de la atomización y el aislamiento bajo el régimen del actual neoliberalismo es ahora aún más amplio y gobierna completamente la vida social en una sociedad basada en el consumo y conducida por las demandas del comercio y la financiarización de todas las cosas. El aislamiento, la privatización y la fría lógica instrumental racional han creado una nueva formación social y un orden social en el que llega a ser difícil crear lazos comunitarios, relaciones profundas, sentido de intimidad y compromiso en un sentido amplio. El neoliberalismo ha creado una clase dominante de monstruos para los cuales el dolor y el sufrimiento son vistos ahora como entretenimiento, la guerra es un estado permanente de la existencia y el militarismo es la fuerza más poderosa de la conformación de la masculinidad. Los políticos han abandonado la ética y así los costes sociales están divorciados de cualquier otra intervención en el mundo. Esta es la métrica de los zombis políticos. La palabra clave aquí es la atomización y es la maldición de ambas sociedades neoliberales y la democracia en sí misma.

Lo que debemos recordar es que la política norteamericana no es simplemente representativa de la muerte de la razón y de la emergencia de una estupidez extrema, pura y dolorosa, sino también de la muerte de las culturas formadoras que conforman el pensamiento. Una irreflexión fabricada produce no solo una falta de atención a la tarea nunca finalizada de la crítica, también fracasa en la consciencia y en el testimonio moral.

En el sugerente cuadro de Goya “el sueño de la razón”, el azote de la estupidez barriendo la cultura Americana representa una pelea contra el pensamiento, los grupos críticos y coquetea con un tipo de irracionalidad fascista que se apoya en el corazón del espectáculo de violencia que envuelve la vida política y se ajusta con una salvaje militarización de la

cultura intensificando su nivel la agresión y la violencia diariamente, la extinción de la vida social y el abandono a las obsesiones privadas. Los ciudadanos se han convertido en consumidores diluyéndose en la niebla de su exacerbado propio interés.

Cómo se puede explicar de otra forma la pura idiotez que ahora permea la esfera política con las negociaciones del cambio climático, los defensores del creacionismo instando a una guerra contra los derechos reproductivos de las mujeres, y la élite financiera que está tomando al asalto todas las formas de la educación superior pública, y así continua... En una sociedad en la cual las relaciones sociales se reducen a una forma de combate social y el pensamiento se derrumba en una adulación hipermasculinizada de intereses propios y que Hannah Arendt (2011) lo llamó irreflexión no hay lugar para el pensamiento solo para la locura de la violencia, la crueldad y la miseria revestida con la mentira que gobierna todas las relaciones sociales.

Pero la postura de la estupidez tiene otro lado aún más oscuro; se convierte en una forma de escaparse de cualquier forma de responsabilidad social y esconder los intereses totalitarios que los legitiman. El poder ahora se nutre de la estupidez, no simplemente de la ignorancia que ata lo público a las formas dominantes de opresión, una forma de estupidez que coloniza el poder y se nutre de una forma de tranquilizante moral e intelectual. James Baldwin (1972) tenía mucha razón cuando dijo: “Es cierto, en cualquier caso, que la ignorancia se alía con el poder, y es el enemigo más feroz que la justicia puede tener” (p.149).

Absorto en las órbitas del consumo, la mercantilización y la exhibición, los estadounidenses participan indirectamente en los tóxicos placeres del Estado autoritario. La violencia se ha vuelto la fuerza de la organización de una sociedad impulsada por un concepto nocivo de la privatización en el que se hace difícil que se eleven las ideas al ámbito público. Bajo estas circunstancias, la política es visceral porque ahora apoya a una sociedad orientada al mercado que vuelve la espalda ante la insistencia de Hannah Arendt's que afirma que la “Humanidad no se adquiere en soledad” (Arendt, 2013, p.37). Esta violencia en contra de los mínimos sociales no solo son la muerte de la imaginación radical, sino también una noción de la banalidad de la famosa Arendt que sostuvo que la raíz del totalitarismo era una especie de descuido, incapacidad para pensar y en cierto modo una estupidez escandalosa “hay simplemente una renuencia permanente a imaginar que está experimentando la otra persona (Arendt, 2013, p.37).

Muchos estadounidenses se preguntan por qué no hay más gente en las calles, como si la agitación económica o incluso las expresiones más evidentes de violencia estatal nos ofrecieran una política con garantías. Una de las razones, por supuesto, es que la guerra contra la imaginación ha ido acompañando de la guerra a la solidaridad, a las relaciones comunitarias y a los valores que no pueden ser mercantilizadas. Ahora todos vivimos en zonas de guerra, los regímenes están marcados por la violencia más insidiosa que muestra la codicia, la crueldad y la mentira. Lo peor de la crisis económica, el nuevo totalitarismo, no ha ido acompañado de una crisis de las ideas. La subjetividad se ha despojado de todo sentido, reduciendo la mirada de las empresas en las relaciones públicas que alimentan el despojo por la maquinaria de extracción. El capitalismo ha alcanzado su punto final, ciego a su marcha mortal. Afortunadamente, más y más jóvenes se niegan a mantenerse al margen del terrorismo de Estado y del fundamentalismo mercantilista que define sus vidas cotidianas.

Como John Dewey, Pierre Bourdieu, Noam Chomsky, Paulo Freire, Ellen Willis y otros nos recuerdan que no hay democracia sin un público informado. Esta es una lección que tomó la Derecha muy en serio después de los alzamientos democráticos de los años sesenta. No es cuestión de culpar a la población pero sí de tratar de entender el papel de la cultura y el poder como una fuerza vital en la política y como está vinculada a las grandes injusticias en la riqueza y los ingresos. El Estado financiero promueve una forma de terrorismo ideológico y la cuestión clave es cómo exponerlo, cómo dismantelar sus aparatos culturales con el uso de los medios de comunicación, con los nuevos partidos y las luchas educativas y políticas en curso.

Relacionado con este tema, ¿cómo se pueden cambiar las condiciones, tales como las formas de expansión de la ciudadanía, las encarcelaciones en masa que hacen que los estudiantes con ingresos más bajos y las minorías pobres y “desechables” que no pueden ofrecer ninguna resistencia colectiva en su lucha, ya sea porque simplemente viven para sobrevivir o directamente sufren condiciones muy duras de represión estatal?

Como Noam Chomsky, Jeffrey St. Clair, Paul Buchheit, Chris Hedges y otros han señalado el capitalismo se está extendiendo como un tumor en la sociedad estadounidense y la clave es cortar su capacidad para convencer a la gente de que no existen otras alternativas, que el mercado debe gobernar toda la vida social y que el papel del gobierno es proteger los beneficios de las grandes empresas y los intereses de los super-ricos. El argumento es que las cosas ahora se pondrán mucho peor, y empujar a la gente a la acción es políticamente ingenuo, porque nunca hay verdaderas garantías políticas de cómo la gente va actuar frente a la colosal represión. Podrían hacerlo por todas las intenciones y metas, tanto a la derecha como a la izquierda. Y es por eso por lo que estos resultados tienen que ser peleados tanto educativa como políticamente en el interés de crear una sociedad democrática radical. Ahora es el momento para que la clase obrera se una con otros para crear unas nuevas formaciones políticas y organizar metas a corto plazo y los cambios fundamentales a largo plazo. Es el momento de cambiar el guión.

## Referencias

- Arendt, H. (2001). *The Origins of Totalitarianism*. Nueva York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Arendt, H. (2013). *The Last Interview and Other Conversations*. Brooklyn, NY: Melville House Publishing.
- Baldwin, J. (1972). *No Name in the Street*. Nueva York: The Dial Press.
- Knott, M.L. (2011). *Unlearning with Hannah*. Nueva York: Other Press.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
**INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

## **ARTÍCULOS DE TEMÁTICA LIBRE**

[http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol4\\_num2.html](http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol4_num2.html)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
**INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

## Diseño y Validación del Constructo Teórico de Justicia Social Percibida por el Alumnado en los Centros Escolares

### Design and Validation of Theoretical Construct: Social Justice Perceived by Pupils in Compulsory Education Schools

### Concepção e Validação da Construção Teórica da Justiça Social Percebido pelos Alunos nas Escolas

Jesús M. Jornet-Meliá \*  
Carlos Sancho-Álvarez  
Margarita Bakieva  
Universitat de Valencia

La justicia social es un tema de gran importancia, pues es base de la convivencia pacífica. Las desigualdades y la falta de justicia es un mal endémico en la humanidad. A lo largo de la historia, todos los conflictos se han producido por falta de justicia y desatención a los derechos de las personas. La Justicia Social puede ser analizada desde diversas perspectivas, desde macroanalíticas a microanalíticas. En el ámbito de la Educación es indudable que es objeto de preocupación tanto de teóricos e investigadores, como del profesorado. Sin embargo, no se han ido desarrollando todavía suficientes instrumentos que permitan la valoración de las diversas facetas que se implican en este concepto. En este estudio se realiza una revisión teórica del mismo y se propone el diseño y desarrollo de un instrumento destinado a evaluar la Percepción de la Justicia Social que tiene el alumnado en los centros escolares. Se parte de que la vivencia de la Justicia Social se inicia en los centros escolares, como unidades de convivencia, en los que el alumnado va construyendo sus percepciones como sentimientos que le provocan las emociones y vivencias que tienen en su vida académica. Por ello, se resalta el papel del profesorado como modelo de referencia, que debe ser un verdadero ejemplo al impartir justicia distributiva, y el centro como referencia en el que se da o no la justicia como principio organizacional.

**Palabras clave:** Justicia social, Actitudes sociales, Valores sociales, Validez de constructo.

---

\*Contacto: [jornet@uv.es](mailto:jornet@uv.es)

Social justice is a matter of great importance, because it is the base of peaceful coexistence among people. Currently, inequalities and the lack of justice are one of the prevalent problems of humanity. Throughout of history, all conflicts have been caused by lack of justice and disregard for the rights of individuals. Social justice can be analyzed from different perspectives, from macro to micro-analytical view. Undoubtedly, in the field of education it is a subject that produces inquietude of theorists, teachers and researchers. However, still now there is no evidence that it were developed enough instruments to assess different facets that compose this concept. This paper provides a theoretical review of the concept of social justice and proposes the design and development of the instrument to assess students' perception of social justice within educational establishments. We assume that that the experience of the social justice begins in schools, in which students will build their perceptions and feelings that origin emotions and experiences they have in their academic lives. We emphasize the role of teachers, as the reference model for a true example of distributive justice, and the role of schools in which is given or not a justice as the organizing principle.

**Keywords:** Social justice, Social attitudes, Social values, Construct validity.

A justiça social é uma questão de grande importância, pois ela é a base da coexistência pacífica. As desigualdades ea falta de justiça é endêmica na humanidade. Ao longo da história, todos os conflitos foram causados por falta de justiça e desrespeito pelos direitos dos indivíduos. A justiça social pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas, a partir macroanalíticas para microanalíticas. No campo da educação é sem dúvida um motivo de preocupação tanto teóricos e investigadores e professores. No entanto, houve ainda o desenvolvimento de ferramentas suficientes para permitir a avaliação das várias facetas que estão envolvidos neste conceito. Neste estudo uma revisão teórica do que é feito e à concepção e desenvolvimento de um instrumento para avaliar a percepção de justiça social que tem alunos de escolas é proposto. Supõe-se que a experiência da justiça social começa nas escolas, como unidades de vida, no qual os alunos irão construir as suas percepções e sentimentos que causam emoções e experiências que eles têm em sua vida acadêmica. Portanto, o papel dos professores é enfatizada como um ponto de referência, ele deve ser um exemplo verdadeiro de fazer justiça distributiva e centro de referência em que não é dada ou a justiça como princípio organizacional.

**Palavras-chave:** Justiça social, Atitudes sociais, Valores sociais, Validade de constructo.

*Este estudio fue realizado en el marco del proyecto I+D+i denominado Sistema Educativo y Cohesión Social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades (SECS/EVALNEC), con ref. EDU2012-34734 del Ministerio de Economía y Competitividad y cofinanciado con la ayuda del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y las ayudas para grupos de investigación de calidad contrastada "Programa Gerónimo Forteza", asimismo con la ayuda de Universitat de València para el desarrollo de las becas predoctorales "Atracció de Talent".*

## Introducción

La justicia social es un tema de gran importancia. La falta de justicia social se ha manifestado en todas las etapas históricas como uno de los problemas fundamentales que generan los conflictos entre personas y colectivos. Actualmente, por desgracia, sigue vigente debido a que estamos atravesando momentos históricos de grandes desigualdades y cambios.



La justicia social –o su carencia- se manifiesta en todos los aspectos de la vida de las personas y constituye un constructo psico-socio-afectivo que se va construyendo, de manera evolutiva, desde el nacimiento (en el seno familiar), la educación (en las instituciones escolares) y a lo largo de toda la vida.

En este trabajo pretendemos aportar un primer acercamiento para poder evaluar el modo en que las conductas que se dan en los centros escolares impactan en la percepción que se tiene el alumnado acerca del modo en que se imparte la justicia. Este aspecto, que en lo sucesivo denominaremos justicia social percibida se sustenta en el reconocimiento de que el profesorado es un modelo de referencia que produce un impacto indudable en la conformación de la imagen que acerca de la justicia se construye el alumnado. No nos referimos, en este caso, a la justicia social que se da en el conjunto de la sociedad, sino muy específicamente al modo en que la forma de actuar del profesorado en cuanto al modo en que imparte “justicia distributiva” impacta decisivamente en la construcción de valores en el alumnado, en especial en los referentes al respeto, dignidad y reconocimiento de las personas y de su trabajo.

En muchas ocasiones el alumnado, desde edades muy tempranas, observa comportamientos en el profesorado, o en el centro escolar, que le resultan injustos: ¿por qué si un/a compañero/a copia en los exámenes, y el profesorado lo sabe, le respeta la calificación y le otorga mejores notas que a él, que no ha copiado y ha estudiado?, ¿por qué parece que en muchas ocasiones el profesorado identifica su alumnado preferido al que se le consiente todo?, ¿por qué ante un conflicto determinado el profesorado no es consistente en sus decisiones y actúa de manera desigual dependiendo del alumnado involucrado en el mismo?, ¿qué tienen algunos/as profesores/as que se ven apartados o estigmatizados en un ambiente escolar hostil entre sus colegas, cuando dicho profesor/a es precisamente un gran docente?

El alumnado, desde su más tierna infancia, percibe que los actos propios o de sus iguales tienen consecuencias y, poco a poco, en su desarrollo vital en la escuela se va dando cuenta de si existe una correspondencia justa o no entre ellas.

Así, entendemos que los profesionales de la Educación, mediante nuestro trabajo en definitiva somos modelos de referencia para el alumnado que se traduce en diversas dimensiones de su formación y educación, por lo que podemos cambiar la realidad. Para que esto sea así se requiere que se dé en el seno de las escuelas una conciencia clara acerca de que debemos trabajar de manera consecuente con lo que en general se pretende desarrollar. Este proceso es largo y requiere un considerable esfuerzo de comprensión acerca de que educamos con nuestros actos, y que cualquier comportamiento docente puede resultar trascendente para la construcción de los valores que se desarrollen finalmente en el alumnado. Para ello, es necesario tener información, conocer en qué medida el alumnado percibe nuestro comportamiento, en este caso, como justo o injusto. El rol que la Escuela debe asumir en este proceso se basa en la transmisión de valores básicos, incluido el de la justicia. En esta línea de actuaciones, podremos procurar la garantía de igualdades de manera equitativa respecto al acceso a la información y la participación de todos en la vida social y cultural (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010).

El comportamiento de los docentes ante casuísticas concretas en el aula, en el centro escolar, tiene mayor impacto que cientos de discursos se puedan realizar. En este sentido la justicia empieza por la observación y produce diferentes tipos de emociones,

propiciando el desarrollo de sentimientos ante los hechos escolares, y en definitiva, estos sentimientos se asientan como construcción personal en el alumnado ante la justicia social, es decir, la percepción de justicia que van interiorizando las personas y las relaciones que tienen con la vida personal y colectiva, orientan las diversas posiciones particulares y las conductas ante la vida cotidiana (Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011). Junto con Montané (2015) entendemos que el compromiso de los profesionales en educación pasa por fomentar los derechos para lograr un mundo más justo. En consecuencia, la educación tiene que incorporar la justicia en los elementos organizativos, curriculares, sociales, para que de esta manera el modelo basado en respeto, reconocimiento y dignidad alcance la asimilación interna en los procesos cognitivos de alumnos. La percepción de determinadas situaciones, ya sean justas o injustas, puede producir efectos trascendentales (Baudelot y Leclerq, 2008). Como señalamos anteriormente, los sentimientos que éstas pueden desencadenar a partir de experiencias de sufrimiento o desigualdad, o por el contrario, momentos plenamente satisfactorios y de progreso personal positivo, constatan que en este sentido debemos de tener en cuenta esta concepción y evaluar sus posibles consecuencias (Sancho, Jornet y Perales, 2013).

En muchas situaciones, el sistema educativo reproduce y legitima diferentes injusticias sociales; por este motivo es importante que abordemos en la línea de la justicia social diferentes líneas de investigación (Sen, 2011).

El principal objetivo de este trabajo es aportar un primer acercamiento a la validación de constructo de justicia percibida por el alumnado en relación al ámbito escolar, a partir del análisis lógico de su definición mediante una valoración de jueces. Asimismo, se trata de proponer una serie de dimensiones teóricas e indicadores de evaluación operativos que podrían facilitar el estudio específico sobre justicia social en el ámbito educativo.

## **1. Fundamentación Teórica**

La justicia social se ha tratado como constructo en diferentes ámbitos e investigaciones en las Ciencias Sociales (Antón, 2013; Bolívar, 2012; Covell, 2013; Murillo y Hernández-Castilla, 2012; Murillo, Hernández-Castilla, Hidalgo y Martínez-Garrido, 2014;). Es un término del que todo el mundo habla pero pocos serían capaces de definir con claridad (Murillo, Román y Hernández-Castilla, 2011). No obstante, el enfoque que se ha dado ha sido genérico, preferentemente para uso macro-analítico, orientado hacia las grandes áreas de justicia social y, preferentemente, orientado a identificar las percepciones del profesorado acerca del modo en que la sociedad actúa de manera justa. Tal como veremos posteriormente existen pocos instrumentos desarrollados al respecto, y en menor medida, los que se dirigen al alumnado.

En este sentido cabe destacar el Índice de Justicia Social desarrollado por Sharaad-Tischler y Kroll (2014) por su complejidad. Su estructura multinivel permite utilizarlo como guía en las políticas nacionales socialmente justas (figura 1). Los autores basan el constructo en seis amplias dimensiones que, además de guiar las políticas sociales, pueden permitir evaluar estas políticas de forma sistémica.

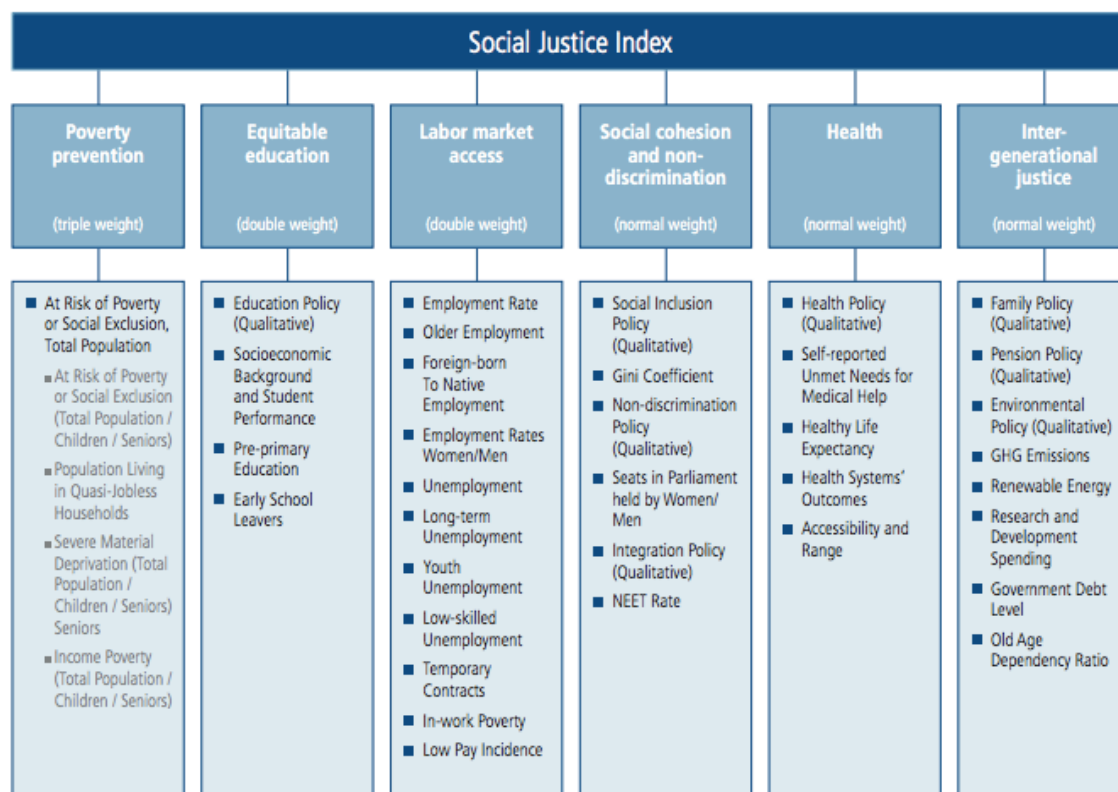


Figura 1. Índice de Justicia Social

Fuente: Recuperado de Sharaad-Tischler y Kroll (2014, p. 14).

El Índice Social de Sharaad-Tischler y Kroll aborda el trabajo hacia la justicia social como una tarea del Estado, necesariamente centrada en estas seis vías de acción:

- Prevención de la pobreza, algo que actualmente se debe considerar más que nunca, ya que la crisis económica implica una serie de consecuencias en relación a situaciones graves de vulnerabilidad;
- Garantía de Equidad en Educación;
- Una buena formación competencial que pueda servir de base para un adecuado acceso al mercado laboral;
- Cohesión social y no discriminación en cualquier ámbito de la sociedad;
- Salud, garantizada desde las primeras etapas de vida;
- Justicia Intergeneracional, como la base para una adecuada convivencia entre la ciudadanía.

La justicia social envuelve un amplio abanico de elementos implicados. La aproximación de Sharaad-Tischler y Kroll es realizada desde una visión de las políticas del Estado. Autores como Panchón (2007) y Escarbajal (2014) se refieren a la justicia social como la no discriminación. Otros autores insisten en la necesidad de cambio en el modelo de rendición de cuentas y adopción de políticas para poder transformar el modelo de acceso a las oportunidades educativas en uno más equitativo (Bolívar, 2012; Bull, 2009).

Vogel (2011) opina que sería de justicia social ofrecer la educación multicultural como remedio para el cierre de la brecha académica entre diferentes grupos de alumnado, como inmigrantes y grupos sociales desfavorecidos económica o culturalmente. En línea

con la educación liberadora de Freire (1975), Jaramillo (2010) opina que una educación basada en el principio de justicia social debe respetar los derechos humanos y centrarse en la visión del futuro más humana.

En el caso de este estudio, debemos fundamentar la justicia en relación a la práctica educativa y desde la perspectiva evaluadora. Seguimos el principio de la diferencia de Rawls (1979) y centramos la valoración o percepción de justicia en los procesos vividos en el centro escolar, por lo que las dimensiones a considerar se refieren esencialmente a prácticas de justicia distributiva en el seno del centro escolar y en el aula.

La otra dimensión que adquiere una gran importancia es el reconocimiento, basado en una representación simbólica y cultural. Las injusticias en este plano se derivan del estatus social y consisten en el respeto, prestigio y estima hacia ciertos grupos dado que asumimos que es en el centro escolar donde se comienzan a desarrollar y consolidar diferentes patrones institucionalizados de valor cultural en relación a la existencia o ausencia de justicia como vivencia individual (Fraser, 2009).

Por otra parte, es preciso señalar que el estudio del concepto de justicia percibido por el alumnado de un centro está estrechamente relacionado con el concepto de cohesión social. La Guía Metodológica del Consejo de Europa referida a la Educación (2005) ofrece una serie de cuestiones a responder, que pretenden servir de guía en el proceso de actuación educativa en los centros:

- ¿Hay condiciones para garantizar una educación de calidad para todos?
- ¿El acceso a la educación para todos es efectivo?
- ¿Cuál es la condición, en términos de educación, de los jóvenes de familias desfavorecidas?
- ¿Cuáles son los riesgos de exclusión y el fracaso escolar?
- ¿La escuela es un lugar de respeto a la dignidad de los estudiantes y la utilización de las diferencias? (no se refiere a una persona abstracta, sino que cada persona se tiene en cuenta en la práctica en todos sus componentes)
- ¿La escuela es un espacio de integración de la diversidad cultural y social?
- ¿Cuál es la situación en términos de educación de los niños en riesgo de marginación?
- ¿Cuáles son los riesgos para la dignidad de los niños y su cultura?

Tal y como desarrolla Jornet (2012), las cuatro primeras preguntas pretenden reflejar la equidad en el disfrute de los derechos y la no discriminación, los siguientes cuatro reflejan situaciones relacionadas con dignidad y reconocimiento. Todos estos elementos están englobando nuestro constructo de estudio, Justicia Social Percibida.

Para que la educación funcione se necesitan complicidades internas en las instituciones educativas, a la vez que externas a ellas. Ciertamente la Escuela, como unidad social en la que se experimenta la convivencia con más intensidad desde la primera infancia, es donde el alumnado comienza a vivenciar la equidad, la justicia, la aceptación y respeto por la diversidad, de la tolerancia o del esfuerzo y el respeto y reconocimiento del valor de sí mismo y de los otros. Todos estos elementos deben estar incorporados en la vida del centro escolar para que sea un verdadero promotor de justicia social. Los alumnos deben vivirlos, sentirlos. Por otra parte, hay que tener en cuenta que en gran medida el

éxito escolar está relacionado con la imagen social que se tiene del profesorado y de las responsabilidades que exige a sus alumnos, y éstos están dispuestos a realizar y lograr (Jornet, 2012).

Si promovemos una educación, mediante modelos adecuados, conscientes de la trascendencia de sus comportamientos en cuanto a la justicia social y basados en la cohesión entre los miembros de la sociedad, podemos ser partícipes del futuro. En este caso, todos los agentes educativos deberían actuar en la misma dirección, aunque actualmente ésta no sea la tónica general.

La dificultad que nos encontramos es cómo transformar este modelo teórico en aspectos prácticos que permitan la evaluación de la cohesión social, en general, y de la percepción de la justicia social por parte del alumnado, en particular. Cómo identificar los constructos que den respuesta a la promoción real de la cohesión social. Muchas veces la utilidad de las evaluaciones de distintos elementos de los sistemas educativos se ve comprometida debido a la falta de conexión entre las necesidades de las audiencias participantes y los resultados (Jornet, García-García y González-Such, 2014). Debemos resolver el problema de utilidad, ofreciendo la información apropiada para los colectivos implicados, y de esta manera dinamizando la transformación social que buscamos mediante la proporción de información adecuada, teniendo en cuenta los obstáculos y facilitadores del proceso (Jornet, 2012).

El incremento de la utilidad de este tipo de informaciones debe apoyarse en un mejor diseño de los instrumentos, empezando desde la descripción del modelo explicativo de referencia para dar respuesta al concepto que pretende evaluarse, pasando por la definición de los constructos implicados, hasta la selección de los indicadores que los hacen operativos en forma de medida (De la Orden y Jornet, 2012; Jornet, González-Such y Perales, 2012).

Como venimos indicando, este trabajo se enmarca dentro del modelo de evaluación para la Cohesión Social (Jornet, 2012), detallado en la tabla 1.

Este modelo, desarrollado por Jornet (2012) desde la definición del concepto de Cohesión Social del Consejo de Europa (2005) y el Portafolios de Laeken (2009), ofrece unas dimensiones concretas a tener en cuenta en la evaluación del alumnado, profesorado y familias. Estas dimensiones se establecen como elementos de relación vertical entre los diferentes planos de análisis: el aula, como unidad micro-analítica; la institución educativa, como visión meso-analítica; y finalmente la visión macro-analítica, representada en el sistema educativo con sus tendencias (Jornet, 2014).

Como puede observarse en la tabla 1, nuestro objetivo se centra principalmente en la dimensión denominada *Respeto, dignidad y reconocimiento*, recogido en este estudio en el término *Justicia Percibida*, y situado en el modelo de evaluación de la Cohesión Social en la sub-dimensión *Equidad*. La Justicia Social Percibida, como constructo teórico, presenta dos facetas importantes: el análisis de la percepción de la justicia en el centro como organización y complementada con la visión de los procesos desarrollados a nivel de aula. De esta manera, las perspectivas micro-meso y macro del análisis de la realidad, se concretan en estas dos agrupaciones de forma interrelacionada y dependiente. Es decir, el sistema puede causar injusticias, que a nivel de aula hacen que las desigualdades se perpetúen –o incluso se amplíen– (Martínez-Rizo, 2011), condenando a los niños y niñas a la prisión de desigualdad, como puede ocurrir con los exámenes estandarizados (Syverson, 2009).

Tabla 1. Dimensiones de evaluación de la docencia en el aula en una perspectiva de evaluación como promotora de la Cohesión Social

DIMENSIONES DE DEFINICIÓN DE LA CS	CONSTRUCTOS O DIMENSIONES IMPLICADOS
Bienestar social (para todos)	Clima social y de aprendizaje en el aula Gestión social del aula Gestión de conflictos en el aula Satisfacción laboral*
Sostenibilidad (a lo largo de la vida)	Competencias básicas (señaladas en el diseño curricular): Competencia en comunicación lingüística. Competencia matemática. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Tratamiento de la información y competencia digital. Competencia social y ciudadana. Competencia cultural y artística. Competencia para aprender a aprender. Autonomía e iniciativa personal. Competencia y desarrollo emocional Valor social de la educación Resiliencia
Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades)	Metodología didáctica (participativa, equipos, el estudiante como protagonista de su aprendizaje...) Metodología de evaluación (diversificada en métodos, situaciones, tareas e instrumentos)
Integración de la diversidad (personal y social)	Colegialidad docente <b>Respeto, dignidad y reconocimiento (Justicia)</b> Inclusividad: Atención a la diversidad física, cultural y/o social
Participación (social)	Colaboración Familia-Profesorado-Escuela Estilos educativos familiares Estilos educativos docentes Sentido de pertenencia discente Responsabilidad social: Autoimagen del rol social respecto a los entornos comunitarios (Escuela, Familia y Sociedad) Estilos de dirección y organización*

Fuente: Recuperado de Jornet (2014, p. 358).

Nota: Elementos con el asterisco son los que fueron añadidos al modelo en el transcurso de la investigación subyacente.

En síntesis, proponemos la siguiente Definición Operacional de la Justicia Social Percibida por el alumnado:

*La Justicia Social Percibida por el alumnado en el marco de evaluación para Cohesión Social se refiere a la imagen que se construye éste se construye a partir de sus relaciones en el centro escolar con todos sus integrantes: el equipo directivo, el profesorado, el alumnado y otras personas involucradas en la vida académica.*

Esta propuesta se desarrolla en unos indicadores de evaluación que tienen en cuenta las aportaciones teóricas de los autores revisados y basados necesariamente en el marco conceptual subyacente de la investigación más amplia (Jornet, 2012). Este hecho hace que nuestra investigación proponga lo que podríamos denominar un constructo emergente, que representa una perspectiva singular de acercamiento al objeto de estudio, tratándose en nuestro caso de la percepción del alumnado hacía el concepto de Justicia Social durante el proceso de enseñanza recibida en las instituciones educativas a nivel de aula y centro. Los indicadores propuestos como parte de escala a desarrollar se mencionan en la tabla 1.

## **2. Revisión de Instrumentos Disponibles**

Es fundamental en un estudio de validación tomar como referencia la revisión lógica de instrumentos de evaluación sobre el ámbito de estudio, ya que, como podemos observar, el diseño y validación de la definición de un instrumento orientado a evaluar la Justicia Social Percibida por el alumnado aún está poco desarrollado. Por lo que, serán una referencia fundamental para poder mejorar estos procesos y llegar a establecer una serie de criterios e indicadores de evaluación objetivos para nuestro estudio.

En un contexto muy próximo al nuestro, Murillo, Hernández-Castilla, Hidalgo y Martínez-Garrido (2014) han realizado el diseño y validación métrica de la escala de actitudes de los docentes hacia la Justicia Social en Educación. La escala tiene 14 ítems que se estructuran en tres dimensiones. Las dos primeras dimensiones están centradas en las actitudes hacia la Justicia Social en general y la actitud hacia la Justicia Social en Educación, la tercera dimensión habla sobre implicación/compromiso personal del docente con la Justicia Social. La escala ha mostrado un buen nivel de consistencia interna y validez de constructo, ofreciendo asimismo un instrumento útil para mejor conocimiento de actitudes hacia la justicia percibida por los docentes.

Asimismo, cabe destacar una serie de instrumentos de evaluación sobre la Justicia Social desde el ámbito educativo, desarrollados a nivel internacional:

- Escala de creencias: Aprendiendo a Enseñar para la Justicia Social de Ludlow, Enterline y Cochran-Smith (2008); se evalúan las actitudes docentes hacia el aprendizaje de la Justicia Social en el ámbito educativo.
- Escala de Justicia Social para los futuros maestros, desarrollada por Turhan (2010); se analizan los principios de equidad, sensibilidad social, responsabilidad social y percepción de situaciones de discriminación.
- Escala LTSJ-B, de Cochran-Smith, Ludlow, Ell, O'Leary y Enterline (2012); actitudes docentes y creencias sobre la Justicia Social en el ámbito educativo. Con ella se recogieron datos de 304 profesores australianos en formación.
- Escala LTSJ-B mejorada, de Ginns, Fryer, Amazan, McCormicky y Loughland (2014); actitudes docentes y creencias sobre la Justicia Social en el ámbito educativo.
- Cuestionario de Justicia Social, de Jacott et al. (2014); evaluación de las concepciones sobre Justicia Social en el ámbito escolar por docentes y alumnado de Educación Primaria y Secundaria.

No obstante, los diversos instrumentos mencionados, tienen objetivos diferentes respecto a la perspectiva de nuestro estudio. Por ello, si bien, serán considerados para abordar la adaptación o desarrollo de los mismos para un futuro instrumento que nos permita valorar la percepción de la justicia social en el profesorado, no son la referencia unívoca que nos permita abordar el desarrollo del que nos ocupa según nuestro objeto de investigación. En cualquier caso, en gran medida, resultan de gran utilidad, pues inspiran enfoques relacionados con el que nos ocupa, y su calidad ha sido contrastada mediante estudios de validación.

### 3. Método

La metodología de este estudio está enfocada en la validación de constructo teórico mediante el juicio de expertos. Este modelo es propuesto por Gable y Wolf (1993) y revisado por McCoach, Gable y Madura (2013). Estos autores proponen los siguientes pasos para el desarrollo de instrumentos en el dominio afectivo (pp. 239-241):

- Paso 1. Desarrollo de la definición conceptual
- Paso 2. Desarrollo de la definición operacional
- Paso 3. Selección de la técnica de puntuación
- Paso 4. Revisión de ítems por jueces expertos
- Paso 5. Selección del formato de respuesta
- Paso 6. Redacción de instrucciones de respuesta claros
- Paso 7. Preparación del borrador del instrumento y recogida de datos mediante aplicación piloto
- Paso 8. Preparación del instrumento final

En este estudio se trata de reflejar el proceso seguido en las primeras cuatro fases del proceso de diseño del instrumento Justicia Social Percibida, haciendo el énfasis en el proceso de revisión por jueces expertos. La cuestión de revisión lógica de ítems por jueces es clave para demostrar la validez de constructo teórico y la validez de contenido (Cronbach, 1971).

La cuestión que se pretende demostrar es que existe el consenso intersubjetivo que garantiza la bondad de la traducción en un instrumento de medición-evaluación de la orientación teórica que está a la base del diseño del instrumento. A la vez se trata de revisar, a partir de las valoraciones de jueces, los criterios interpretativos planteados y realizar modificaciones pertinentes de la escala propuesta.

#### 3.1. Aplicación y análisis

Se administró el cuestionario on-line con la ayuda de plataforma *LimeSurvey* a los jueces para valorar los criterios de relevancia y adecuación de los indicadores planteados. El instrumento inicial se puede observar en la tabla 2. Para determinar la consistencia interna de las dimensiones y el nivel de acuerdo inter-jueces se han realizado dos tipos de análisis:

- La consistencia interna de las sub-dimensiones de la escala se valoró mediante el análisis de consistencia, calculando la correlación intra-clase entre las valoraciones de los jueces (téngase en cuenta que es equivalente al coeficiente Alfa, si bien lo estamos utilizando rotando la matriz de valoraciones con el fin de analizar la relación existente entre las valoraciones que han otorgado los jueces);
- La consistencia inter-jueces mediante el análisis de concordancia basado en el coeficiente W de Kendall.

Las diferencias de medias entre grupos de sujetos se han calculado mediante el procedimiento de análisis no paramétrico de U de Mann-Whitney, comparando las valoraciones del profesorado pre-universitario y profesorado universitario, debido a la



limitación del número de casos que componen el grupo de jueces, dado que no se aseguran los criterios de adecuación de datos subyacentes para poder realizar los análisis de contraste de hipótesis mediante pruebas paramétricas; hecho que, por otra parte, resulta habitual en este tipo de estudios.

### 3.2. Grupo de estudio

El grupo de jueces estuvo formado por 28 personas (75% mujeres; 25% hombres), de edades comprendidas entre 27 y 56 años. Las edades se distribuyen en cuatro grupos: hasta 30 años (14,3%), de 30 a 39 (46,4%), de 40 a 49 (28,6%) y 50 o más (10,7%). Los expertos presentaban una experiencia profesional en diferentes etapas escolares –ver tabla 2–. Una parte de grupo de jueces expertos han formado investigadores del grupo GEM-Educo. El motivo de selección de jueces desde el mismo grupo de investigación fue basado en que éste está formado por expertos en medición, evaluación y diseño de instrumentos de evaluación de contexto de los sistemas educativos, con amplia experiencia profesional demostrada en la educación, y conocedores del marco subyacente de investigación, en el que se desarrolla el diseño y validación del instrumento.

Tabla 2. Distribución de la muestra por etapa escolar y experiencia docente

		FRECUENCIA	PORCENTAJE
Etapa escolar en la que imparte actualmente su docencia	Infantil	1	3,6
	Primaria	3	10,7
	Secundaria	1	3,6
	Universidad	21	75
Años totales de docencia profesional	Menos de 5	6	21,4
	De 5 a 10	9	32,1
	De 10 a 15	4	14,2
	De 15 a 20	5	17,9
	De 20 a 25	1	3,6
	Más de 25	3	10,7
Total		28	100

Fuente: Elaboración propia.

### 3.3. Instrumento

Para el proceso validación del instrumento, se aplicó el instrumento de valoración basado en una escala de *Likert* de diez puntos desde 1 (total desacuerdo) hasta 10 (total acuerdo). Las dimensiones e indicadores que valoraron los jueces están presentados en la tabla 3. Los criterios interpretativos fueron el de relevancia y adecuación del indicador a la dimensión que representa parte de la definición teórica del constructo. El criterio de adecuación fue valorado de forma cualitativa, aportando los jueces su sugerencia en el caso de que el ítem debía ser modificado, eliminado o situado en otra dimensión del constructo.

## 4. Resultados

Como resultado principal destacar la valoración positiva por parte de los jueces de la definición conceptual Justicia Social Percibida propuesta por el equipo de investigación. En cuanto a las valoraciones de las sub-dimensiones que componen el instrumento y de los criterios formulados se presenta en la figura 2 la distribución de todas ellas, así como su correspondiente desviación típica y coeficiente de variación.

Tabla 3. Dimensiones e indicadores propuestos para valorar la relevancia y adecuación del constructo teórico de Justicia Percibida

DIMENSIONES	INDICADORES IMPLICADOS
Dimensión 1: La Justicia percibida en el centro como organización	Modo en que actúa el equipo directivo (director, jefe/a de estudios, tutor/a) administrando las normas de convivencia
	Modo en que se gestionan los conflictos fuera del grupo-aula.
	Rol diferencial que se le asigna a cada docente, su reconocimiento e influencia.
	Aceptación, por parte del profesorado, de las diferencias vinculadas a variables de caracterización de grupos (migraciones, religiosos, económicos...)
	Aceptación, por parte del alumnado, de las diferencias vinculadas a variables de caracterización de grupos (migraciones, religiosos, económicos...)
	Niveles de exigencia similares para el alumnado con independencia del profesorado que imparta cada materia.
	Relaciones que se mantienen con las familias en relación a su estatus socio-económico, cultural, etc
Dimensión 2: La Justicia percibida en el aula	Existencia de una atención específica para el alumnado con dificultades (inmigrantes, discapacidad...).
	Trato diferencial/igualitario que tiene cada docente en su clase con el alumnado (existencia de preferidos, camarillas, etc.): igualdad de oportunidades y consecuencias.
	Gestión de conflictos que realiza el profesorado en el aula (mantenimiento de criterios de acción ante problemas y personas).
	Flexibilidad del profesorado para administrar las normas reconociendo las circunstancias personales y colectivas.
	Atención inclusiva individualizada, priorizando adecuarse a las necesidades de cada persona.
	Coherencia entre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y el modo en que se evalúa.
	Asignación de calificaciones individuales manteniendo un mismo criterio para todo el alumnado.
	Reconocimiento del valor del trabajo realizado, con independencia de otras consideraciones de relación personal profesorado-alumnado.
	Capacidad del profesorado para reconocer los propios errores.
	Del análisis que se hace de la realidad social (local y mundial) y de las situaciones de injusticia que existen.
Consideración igualitaria de la participación del alumnado en el desarrollo del curso.	

Fuente: elaboración propia.

Ítem	Media de Relevancia*	DT	CV
1	8,21	2,15	26,18
2	8,18	2,14	26,21
3	7,61	2,11	27,78
4	8,36	2,50	29,88
5	8,25	2,03	24,61
6	7,75	2,26	29,10
7	7,18	2,71	37,73
8	8,36	2,02	24,19
9	8,57	2,44	28,48
10	8,57	1,79	20,93
11	7,79	2,18	28,02
12	8,04	2,35	29,22
13	8,43	2,03	24,03
14	7,57	2,73	36,02
15	7,96	2,50	31,43
16	8,18	1,72	21,05
17	7,32	2,55	34,89
18	8,25	2,19	26,52

Figura 2. Valoración de relevancia por jueces, estadísticos descriptivos.

Fuente: Elaboración propia.

Nota: mín.=1, máx.=10.

Las medidas de tendencia central se han resaltado, para ver gráficamente en qué elementos el acuerdo ha alcanzado mayores cotas. A la vez se ofrece el cociente de variación, para ver la dispersión de las respuestas. En dos elementos de la escala, el 7 y 14, la valoración media es la más baja, a la vez con un nivel de variación superior a 36%. Estos elementos en concreto son:

- ✓ 7. Relaciones que se mantienen con las familias en relación a su estatus socio-económico, cultural, etc
- ✓ 14. Asignación de calificaciones individuales manteniendo un mismo criterio para todo el alumnado

Según las valoraciones y las sugerencias aportadas por jueces, en ambos casos podría tratarse de sesgos de diferente tipo. En el caso del indicador 7 el sesgo sería la terminación de la frase, ya el “etcétera” es un término que abre demasiado el abanico de las posibilidades, y cada lector puede interpretarlo de forma distinta. En el caso del ítem 14 el sesgo en la formulación del indicador podría situarse en la perspectiva homogeneizadora desde la que se desarrolló la frase, lo que a su vez provocaría diferentes interpretaciones.

Para poder observar el nivel de acuerdo interno entre las valoraciones de jueces expertos en cada dimensión, se ha calculado el coeficiente de concordancia W de Kendall. Asimismo, también se ha calculado el Coeficiente de Correlación Intraclase para observar la consistencia interna por dimensiones. Los dos coeficientes con sus estadísticos de significación se ofrecen en la tabla 4. Se puede observar la consistencia de las valoraciones mediante la W de Kendall en cada dimensión, y también la existencia de un nivel medio de consistencia interna en cada una de ellas.

Tabla 4. Consistencia inter-jueces del constructo Justicia Social

DIMENSIÓN	W DE KENDALL	SIG.	R INTRACLASE	SIG.
1	0,554	0,000*	0,555	0,000*
2	0,551	0,000*	0,547	0,000*

Fuente: Elaboración propia.

Nota: \* nivel de significancia .05.

Como podemos observar existe un acuerdo adecuado en cada una de las dimensiones, ya que la concordancia intersubjetiva es significativa en todos los casos; como se puede observar en los datos anteriores, ya sea para la significación de W de Kendall y del coeficiente intraclase.

## 5. Conclusiones

Los resultados obtenidos mediante el estudio son suficientes para afirmar que la definición y las dimensiones propuestas de justicia percibida por el alumnado quedan validadas por el juicio de expertos. El acuerdo de jueces sobre la relevancia de los criterios en los que se basa el constructo nos indica que vamos en buena dirección en este primer acercamiento al diseño y validación del instrumento. Para mejorar la dimensionalidad de la escala propuesta es necesario avanzar hacia los siguientes pasos de diseño y validación del instrumento, los cuales se centran en el pilotaje y la formulación y revisión métrica de los ítems.

En las estimaciones de indicadores, es de destacar la valoración de relevancia en algunos de los elementos de la escala, para el constructo de justicia percibida:

- ✓ 4. Aceptación, por parte del profesorado, de las diferencias vinculadas a variables de caracterización de grupos (migraciones, religiosos, económicos...)
- ✓ 9. Trato diferencial/igualitario que tiene cada docente en su clase con el alumnado (existencia de preferidos, camarillas, etc.): igualdad de oportunidades y consecuencias
- ✓ 10. Gestión de conflictos que realiza el profesorado en el aula (mantenimiento de criterios de acción ante problemas y personas)
- ✓ 13. Coherencia entre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y el modo en que se evalúa

Estos elementos señalan la importancia de una correcta gestión a nivel organizacional de elementos de diversidad, o la necesidad que tienen los alumnos de aprender a solucionar los conflictos provocados por las diferencias aparentes. Sin embargo, mayor importancia presentan los elementos a nivel de aula, vividos día a día con más proximidad, tales como trato igualitario, gestión de conflictos en el aula y coherencia entre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, es importante a estas edades proporcionar unos modelos adecuados a seguir, ya que la Educación es una tarea que requiere una atención muy próxima e individualizada.

En el caso de los indicadores con una valoración baja y un nivel de dispersión alto (indicadores 7 y 14) se ha de revisar su formulación, y concretar mejor en el caso del indicador 7 y buscar una perspectiva más diferencial en la formulación del 14.

En cuanto a las limitaciones del estudio podemos mencionar la falta de valoración en el criterio de pertinencia en el proceso de revisión de la escala por jueces. El motivo de no aplicación de la escala de pertinencia en la valoración de la escala se debe a que los conceptos de relevancia y pertinencia son difícilmente disgregables y provocan confusión entre los jueces. Además, éstos dos conceptos, durante el proceso de valoración, presentan unas valoraciones muy próximas entre sí, el hecho que fue demostrado en diferentes procesos de validación realizados durante el diseño de instrumentos de contexto en el marco de evaluación para Cohesión Social (Bakieva, 2011; Sáncho-Álvarez, 2013).

Entre los objetivos futuros de trabajo se pretende seguir con los pasos marcados para el diseño del instrumento. En la fase de desarrollo métrica del instrumento se seguirá la metodología de diseño y optimización estructurada para el modelo de evaluación de los instrumentos de contexto (Jornet, González-Such y Perales, 2012).

## Referencias

- Antón, A. (2013). Igualdad y libertad: fundamentos de la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(1), 173-194.
- Bakieva, M. (2011). *Colegialidad docente: una evidencia de validación de constructo para el diseño de un instrumento de evaluación*. Trabajo fin de máster. Valencia: Universitat de València.
- Baudelot, C. y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Editorial del Estante.

- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45.
- Bull, B. (2009). Policy Implications of Social Justice in Education. *Ethics and Education*, 4(2), 141-152.
- Cochran-Smith, M., Ludlow, L., Ell, F., O'Leary, M. y Enterline, S. (2012). Learning to teach for social justice as a cross-cultural concept: Findings from three countries. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 171-198.
- Consejo de Europa (2005). *Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale – Guide méthodologique*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Comisión Europea (2009). *Portfolio of Indicators for the monitoring of the European Strategy for Social Protection and Social Inclusion – 2009 update*. Bruselas: Comisión Europea.
- Covell, K. (2013). Educación de los derechos humanos de los niños como medio para la justicia social: un estudio de caso desde Inglaterra. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(1), 35-48.
- Cronbach, L.J. (1971). Test validation. En R.L. Thorndike (Ed.), *Educational Measurement* (2ª Ed.) (pp. 234-256). Washington: American Council on Education.
- De la Orden, A. y Jornet, J. M. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordón*, 64(2), 69-88.
- Enterline, S., Cochran-Smith, M., Ludlow, L.H. y Mitescu, E. (2008). Learning to teach for social justice: Measuring change in the beliefs of teacher candidates. *The New Educator*, 4(4), 267-290
- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en el contexto social y educativo. *Clave pedagógica: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 13, 91-99.
- Fraser, N. (2009). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gable, R. y Wolf, M. (1993). *Instrument development in the affective domain: measuring attitudes and values in corporate and school settings* (2ª ed.). Nueva York: Kluwer Academic Publishers.
- Ginns, P., Fryer, L., Amazan, R., McCormick, A. y Loughland, A. (2014). Evaluation of the learning to teach for social justice-beliefs scale in an Australian context. *Higher Education Research & Development*, 95(3), 1-13.
- Jacott, L., Maldonado, A., Sainz, V., Juanes, A., García-Vélez, T. y Seguro, V. (2014). *Representations of social justice amongst Spanish teachers and students*. En P. Cunningham y N. Fretwell (Eds.), *Innovative practice and research trends in identity, citizenship and education* (pp. 122-139). Londres: CiCe.
- Jaramillo, N. (2010). Social justice for human development. *Teacher Educational and Practice*, 23(4), 492-494.
- Jornet, J.M., Perales, M.J. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77.
- Jornet, J., González-Such, J. y Perales, M.J. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos. *Revista de la Sociedad Española de Pedagogía Bordón*, 64(2), 89-110.

- Ludlow, L.H., Enterline, S.E. y Cochran-Smith, M. (2008). Learning to teach for social justicebeliefs scale: an application of rasch measurement principles. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 40(4), 194-211.
- Martínez-Rizo, F. (2011). *¿Qué es una buena escuela? Credo de un evaluador*. Valencia: Universitat de València, Goaprint S.L.
- McCoach, D., Gable, R. y Madura, J. (2013). *Instrument development in the affective domain school and corporate applications* (3ª Ed.). Londres: Springer.
- Montané, A. (2015). Justicia social y educación. *Revista de Educación Social*, 20, 1-21.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2012). RIEJS: El nacimiento de un sueño. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 4-8.
- Murillo, J., Román, M. y Hernández-Castilla, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23.
- Murillo, F.J., Hernández-Castilla, R., Hidalgo, N. y Martínez-Garrido, C. (2014). Elaboración y evaluación psicométrica de la escala de actitudes hacia la justicia social en educación (EAJSE). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 215-233.
- Panchón, C. (2007). Modelos educativos alternativos que conllevan el reconocimiento y el respeto por el otro. *Revista de Educación*, 342, 147-166.
- Rawls, J. (1979). *A theory of justice*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Sancho-Álvarez, C. (2013). *Validación de constructo de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación en la comunidad educativa*. Trabajo fin de máster. Valencia: Universitat de València.
- Sancho, C., Jornet, J., y Perales, M. J. (septiembre, 2013). Valor social subjetivo de la educación: docencia y resultados escolares. Ponencia presentada en el *IV Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED)*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sen, A. (2011). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus.
- Sharaad-Tischler, D. y Kroll, C. (2014). *Social justice in the EU: a cross-national comparison. social inclusion monitor europe (SIM)*. Berlín: Bertelsmann Stiftung.
- Syverson, M. (2009). Social justice and evidence-based assessment with the learning record. *Forum on Public Policy*, 29(1), 5-27.
- Turhan, M. (2010). Social justice perceptions of teacher candidates. *Educational Research and Reviews*, 5(11), 668-673.
- Vogel, L. (2011). Enacting social justice: perceptions of educational leaders. *Administrative Issues Journal. Education, Practice and Research*, 1(2), 69-82.

## Formación y Desarrollo del Concepto de Justicia Educativa en Argentina

### Formation and Development of the Concept of Educational Justice in Argentina

### Formação e Desenvolvimento do Conceito de Justiça Educacional na Argentina

Jesús Aguilar Nery \*

Universidad Nacional Autónoma de México

En este texto se presenta un análisis del itinerario del concepto de justicia educativa en Argentina en la transición del siglo XXI. A partir de una perspectiva apoyada en el análisis conceptual de los discursos, la historia conceptual y en planteamientos sobre la externalización del enfoque de educación comparada, se analiza la producción académica y oficial. Se plantea que la emergencia del concepto de justicia educativa se explica, entre otras razones, debido a las crecientes desigualdades sociales y en el campo educativo, así como a los procesos de externalización de los discursos nacionales, que han propiciado una hibridación original, que forma parte de una historia conceptual a distintas escalas que está por hacerse. Se concluye que el concepto de justicia educativa implica una doble dimensión: como descripción de cierto campo de experiencia y más enfáticamente como un horizonte optimista de expectativas sobre la mejora de las escuelas, las relaciones educativas, los sistemas escolares y las comunidades.

**Descriptores:** Formación de conceptos, Justicia social, Historia del lenguaje, Revisión de literatura.

This paper presents an analysis of the itinerary of the concept of educational justice in Argentina in the turn of the 21st century. From a perspective based in conceptual history, the academic and official productions are analyzed using approaches to externalization from comparative education and conceptual analysis of discourse. It is argued that the emergence of the concept of educational justice is explained mainly by growing social inequalities and inequalities in the field of education, and by the externalization of national discourses, which have led to an original hybridization, as part of conceptual history at multi scale that is yet to be done. It is concluded that the concept of educational justice has a dual dimension: a description of certain field experience and, more strongly, an optimistic horizon of expectations concerning the improvement of schools, educational relationships, school systems, and communities.

**Keywords:** Concept formation, Social justice, History of language, Literature review.

---

\*Contacto: [janery@unam.mx](mailto:janery@unam.mx)

Neste trabalho é feita uma análise do itinerário do conceito de justiça educacional na Argentina na transição do século XXI. A partir de uma perspectiva conceitual apoiado em análise do discurso, história e abordagens conceituais sobre a abordagem de terceirização na educação comparada, produção acadêmica e oficial é analisada. Ele argumenta que o surgimento do conceito de justiça educacional explicado, entre outras razões, devido às crescentes desigualdades sociais e da educação, bem como processos de terceirização dos discursos nacionais, o que levou à hibridização original, que é parte de uma história conceitual em diferentes escalas é para ser feito. Conclui-se que o conceito de justiça educativa implica duas dimensões: uma descrição de alguma experiência de campo e mais enfaticamente como um horizonte otimista das expectativas em escolas, melhorando as relações educacionais, sistemas de ensino e comunidades.

**Palavras chave:** Formação de conceitos, Justiça social, História da linguagem, Revisão da literatura.

## Introducción

Hace relativamente poco tiempo en una revista de investigación educativa iberoamericana, dedicado al binomio educación y justicia social, los editorialistas manifestaban la necesidad de “recuperar el concepto de Justicia Social en la educación, últimamente sustituido por equidad educativa, mucho más restrictivo y menos ambicioso, y situarlo en primer término de la agenda política y social (Murillo y Hernández-Castilla, 2011, p. 4). Esto debido, agregan los autores, a que los niños, niñas y adolescentes además de aprender ciencias, matemáticas o lengua escrita en las escuelas, éstas deberían contribuir a la construcción de sociedades más justas.

En efecto, el concepto de justicia educativa parece ir ocupando un espacio protagónico en los discursos de la transición del siglo XX al XXI, no sólo en Latinoamérica sino en otros puntos del globo (Ayers, Quinn y Stoval, 2009; Bolívar, 2012; Clark, 2006; Francis y Le Roux, 2011). Al menos cuatro revistas internacionales han aparecido en lo que va de la primera década del nuevo siglo con el concepto de justicia y educación en su título: *Journal of Education and Social Justice*; *Education, Citizenship and Social Justice*; *PowerPlay: A Journal of Educational Justice*, y en español Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, cuyo primer número apareció en 2012.

Si bien el concepto no es nuevo en América Latina, consideramos que es relevante comprender sus raíces, su desarrollo, sus usos sociales previos y recientes en contextos específicos, para ir abonando a una historia conceptual regional, así como a la dinámica de construcción del conocimiento educativo. Este texto pretende ir en ese camino.

La intención es mostrar que el concepto de justicia educativa se ha ido configurando como un dispositivo que ha buscado describir críticamente la distribución en la escolarización, pero al mismo tiempo, y tal vez lo más significativo, se ha establecido como un horizonte de expectativas para construir una sociedad más justa, o tal vez menos injusta.

Para puntualizar el itinerario esbozado, en primer término, se describe sucintamente el emplazamiento teórico metodológico a la manera de una “caja de herramientas”. En segundo lugar, se abordan algunos antecedentes de la emergencia y el desarrollo del concepto en la tradición argentina, para luego puntualizar su definición y sus



hibridaciones. Se continúa con una lectura del concepto desde la mirada de la historia conceptual, estos es, como un campo de experiencia y como horizonte de expectativas; se cierra el trabajo con algunas consideraciones del trayecto realizado.

## 1. Emplazamiento Teórico Metodológico

La “caja de herramientas” utilizada se nutre de rumbos distintos pero no necesariamente distantes. Como plataforma de arranque estuvieron los aportes de la vertiente alemana de la historia conceptual, encabezada por Koselleck; luego se fueron acoplando otros, uno derivado de la educación comparada de Schriewer, otros del análisis conceptual de los discursos educativos (ACD) de Granja. Se abunda un poco en cada uno de ellos y de cómo se ensamblan con el dispositivo metodológico utilizado.

La vertiente de la historia conceptual (*Begriffsgeschicht*) de Koselleck (1993) aporta elementos para pensar y reconstruir las huellas que van dejando los conceptos en ámbitos específicos. Uno de los puntos de partida retomado es su diferenciación entre concepto y palabra. Una palabra se convierte en concepto cuando “la totalidad de un contexto de experiencia y significado sociopolítico, en el que se usa y para el que se usa una palabra, pasa a formar parte globalmente de esa única palabra” (p. 117). En otros términos, todo concepto es una palabra, pero no toda palabra es un concepto, éste se define porque siempre reúne una multiplicidad de significados, cierta densidad semántica, donde los significados sirven como instrumentos o indicadores de acciones políticas o sociales. Es decir, un concepto abraza cierto contexto de significados y experiencias significativas, especialmente relacionadas con movimientos o acciones políticas (sociales) en el que la palabra se usa y para el que se usa.

De acuerdo con Abellán (2007), Koselleck plantea que la “historia de los conceptos” supone siempre redes conceptuales o estructuras relacionales de conceptos, aun cuando una sola palabra funcione como nombre del campo. En este sentido, destacamos dos rasgos del enfoque de Koselleck para la perspectiva desplegada: “campo de experiencia y horizonte de expectativas” (p. 6). Esta pareja nos remite a que cada concepto es una concreción de ciertas experiencias, pero que al mismo tiempo apela a intervenir en el futuro. En ambos casos, se trata de reconstruir ciertos cambios del tiempo histórico en el campo de la investigación, ya que los conceptos se conciben como unidades (históricas) que han orientado y orientan a la acción, a la ejecución de movimientos sociales y/o políticos. Como dice el autor: “los conceptos ya no sirven solamente para concebir los hechos de tal o cual manera, sino que se proyectan hacia el futuro” (Koselleck, 1993, p. 111). En este punto se observan los rasgos del tipo de conceptos que hace relevantes la historia conceptual: aquellos que consiguen revestir cierto contenido experiencial, pero que a menudo pueden disminuirlo y aumentar proporcionalmente la pretensión de realización futura, como se espera mostrar en el caso del concepto de justicia educativa en Argentina.

Otra ruta para explorar la configuración del concepto de justicia educativa en Argentina está fincada en algunos aportes de la teoría de la externalización de Schriewer (2002), cuyo potencial en los estudios comparados se ha venido destacando para explicar los cambios en los procesos de reforma educativa (Steiner-Khamshi, 2010). En particular, aprovechamos la herramienta que alude a los discursos externos o internacionales como justificación para adoptar ciertos conceptos (o cambios en los mismos) en los discursos locales, que van hibridando y abriendo una arena de disputa conceptual; en nuestro caso

se observa lo antedicho en las referencias locales a ciertos autores no-argentinos. Este punto tiene cierta conexión con la propuesta de Koselleck, quien también habla de “lucha semántica” implicada en definir posiciones políticas o sociales, y en virtud de esas definiciones, mantener cierto orden o imponerlo, o buscar cambiarlo.

Finalmente, algunas herramientas del ACD nos permiten explorar la fragua en las formaciones conceptuales (Granja, 2003). En este caso, nos interesa especialmente la noción de configuración, derivada del trabajo de Norbert Elias. Con ella destacamos una pauta de análisis para rastrear movimientos en las formaciones conceptuales, las cuales se entienden de modo interdependiente, tanto fenómenos epistémicos, como al mismo tiempo fenómenos sociales. Configuración se desagrega en nociones más específicas, pero no lineales, como son “emergencia” (en el sentido de Foucault no como origen único o esencia), “desplazamiento” (como desarrollo, acomodo o movimiento que en consecuencia, modifica en algún grado la caracterización del concepto) y “sedimentación” (ubicación de elementos procedentes que en cierto momento parecen estables, y sirven de antecedente a nuevos planteamientos).

Este trabajo puede ser ubicado en la corriente interpretativa y documental, teniendo como límite temporal hasta 2013. La base de textos para el estudio fue de 12 documentos principales a los que tuvimos acceso (otra docena fue dejada como suplementaria, ya sea por ser artículos periodísticos, ser versiones de un texto identificado como principal o porque el concepto era citado sólo de pasada) que abordan el concepto de justicia educativa sobre Argentina de modo consistente y sistemático, fue recopilada en una búsqueda exhaustiva en las principales bibliotecas del país: UBA, Nacional de Maestros, Universidad Torcuato Di Tella, FLACSO, IPE, CIPPEC, así como en bases de datos internacionales como ERIC, EBSCO, Jstor, Radalyc, Scielo, y Google académico, bajo el significativo justicia educativa y/o escolar, así como por las referencias derivadas de los documentos conforme se fueron revisando.

La concepción de lo metodológico, en este caso, es un dispositivo centrado en criterios generales y decisiones específicas, según los intereses de investigación, el reto de organizar y dar cuenta del material empírico, más que un cerrado y preciso conjunto de procedimientos y técnicas. En tal sentido, la atención se centró en rastrear los movimientos de surgimiento y cambio en las formaciones conceptuales en torno a la justicia educativa, buscando esclarecer qué tipo de problematizaciones y representaciones sobre los procesos educativos pudieron ir tomando forma a partir de las discursividades propias de un espacio nacional y una época determinada.

Las herramientas del ACD citadas fueron significativas para situar las lógicas y mediaciones para comprender de dónde procede y cómo se formaron los componentes y las definiciones de la justicia educativa en Argentina, asimismo, sirvieron para engarzar las alusiones a los discursos externos. A dicha lectura, digamos organizadora del corpus documental, se sobrepuso otra más global, más teórica, para plantear el concepto de interés en términos de campo de experiencia y horizonte de expectativas, esto es, en coordenadas de la historia conceptual.

## 2. Antecedentes de la Emergencia del Concepto de Justicia Educativa en Argentina

La búsqueda del significante “justicia educativa” en los discursos oficiales y académicos en Argentina no arrojó resultados para el siglo XX. Esto tiene varias explicaciones. Tal vez la más plausible sea debido al uso de otros significantes, más o menos cercanos, que han aludido implícitamente a sus contenidos, tales como igualdad educativa, igualdad de oportunidades, educación alternativa o popular, esto sobre todo entre los años sesenta y setenta, así como democratización de la educación (o educación democrática), modernización educativa o educación permanente en los años ochenta; o en los años noventa equidad educativa, etc.

De acuerdo con los especialistas (Alucin, 2013; Dussel, 2005; Tiramonti, 2004; Veleda, Rivas y Mezadra, 2011) la idea de igualdad fue uno de los pilares que acompañó el desarrollo del sistema educativo argentino, y en general del resto de los Estados modernos. Como lo ha descrito acertadamente Dussel (2005), desde fines del siglo XIX, con la Ley de educación de 1884 en la Argentina de Sarmiento y de otros miembros de su generación se impulsó la imagen de ricos y pobres en el mismo banco de escuela y recibiendo la misma educación.

*Todos debían ser socializados de la misma forma, sin importar sus orígenes nacionales, la clase social, su condición masculina o femenina o su religión, y esta forma de escolaridad fue considerada un terreno «neutro», «universal», que abrazaría por igual a todos los habitantes.* (Dussel, 2005, p. 3)

Durante la década de 1970 es posible encontrar textos académicos que tienen como marco de discusión la igualdad, pero también dejan entrever la emergencia del término justicia en el ámbito educativo. Un ejemplo es la conferencia presentada en 1979 por Héctor Bravo (1980) quien tituló su texto: “La igualdad de oportunidades educativas, el caso argentino”. En él defiende el enfoque de la “educación permanente” —entonces impulsado por organismos internacionales y avalado por reuniones ministeriales continentales— ya que consideraba que sólo en dicho marco se conseguiría la igualdad. En sus palabras; “corresponde tomar la perspectiva de la educación permanente, teniendo como marco la idea de justicia social” (p. 43).

De acuerdo con Dussel (2005), el consenso sobre la igualdad educativa argentina comenzó a quebrarse en la postdictadura de 1976-1982, “cuando se hicieron más visibles las marcas más autoritarias de esta forma escolar, sobre todo en la escuela media, que vio surgir nuevas militancias estudiantiles y que fue el primer nivel que cambió programas de estudio y reglamentos disciplinarios.” Más aún, la investigadora afirma que fue en la última década del siglo XX cuando se abrió paso una impugnación más fuerte de la tradición igualitaria, “esta vez unificando proclamas participativas y anti-burocráticas con el eficientismo del discurso [gerencial]” (pp. 3-4).

Podemos afirmar que durante prácticamente cien años (hasta los años ochenta del siglo XX) la igualdad, ya fuese entendida como escuela igualitaria (pero homogeneizadora) o bajo el principio (ambiguo) de la igualdad de oportunidades fue el término hegemónico en el campo educativo argentino, por esta razón, en parte, el concepto de justicia educativa no fue empleado ni acuñado en los discursos locales.

Otra explicación del desuso del concepto de justicia educativa en el siglo XX argentino es que en los periodos de dictaduras, que abarcan parcialmente también tres décadas (1966-1973 y 1976-1982), la investigación educativa vivió momentos de quebranto y estancamiento; es decir, hubo fuerte parálisis de la investigación en casi todos los campos del saber, que algunos autores llamaron un “estilo educativo” de “congelación política”, esto especialmente relacionado con la dictadura de 1976-1982 (Braslavsky, 1987, p. 77). De tal modo que no hubo producción ni sobre el concepto que rastreamos, ni sobre otras múltiples cuestiones, ya sea porque muchos investigadores y académicos salieron del país, o por falta de apoyo gubernamental para realizar estudios, e incluso por persecución y censura (Suasnabar, 2004; Veleza, Rivas y Mezadra, 2011).

En las últimas dos décadas del siglo XX hubo nuevos desafíos a la hegemonía del concepto de igualdad educativa, se establecieron otras redes conceptuales relacionadas con la democracia y la equidad, principalmente, aunado a las condiciones de posibilidad (situación sociopolítica, económica y académica) del contexto discursivo argentino. Doy dos ejemplos.

En la década de 1980 observamos cierta pluralidad de nomenclaturas para aludir implícitamente al contenido relacionado con la justicia educativa, así como de su(s) opuesto(s). En especial durante el primer tercio de los años ochenta, una vez caída la dictadura, observamos cierta sustitución de la fórmula asociada a la “igualación” o la igualdad por la de democracia.

Algunos investigadores hablaban en aquellos años de una “crisis hegemónica” en torno a la relación entre educación y sociedad, relacionada con “el descreimiento, vaciamiento de significado (...) el surgimiento del caos y la definición de nuevos mecanismos de disciplina social (...) que tampoco logran consolidarse” (Tedesco, 1987, p. 20). En este escenario caótico y de contradicciones hubo un significante que desde poco antes de la caída de la dictadura militar en 1983 se abrió paso hasta ocupar casi todo el espectro discursivo, no sólo en campo educativo: “transición a la democracia” (Lesgart, 2002). Fue tal su fuerza que se le invocaba casi de modo alquímico para superar traumas en todos los aspectos de la vida social del país. Traducido a nuestro campo de interés dio pie para hablar de “educación democrática para la democracia” o de la “democratización de la educación”.

Un documento que ejemplifica la centralidad del significante “democracia” es el titulado “Propuestas para el debate educativo en 1984”, cuyo origen es un evento realizado por la Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación en 1983, que reunió a la mayoría de investigadores locales, algunos de ellos recién llegados del exilio, donde señalan claramente el papel que pretendían jugar ya que se “organizaron teniendo en cuenta que el gobierno constitucional deberá garantizar la construcción de una democracia estable y que una de las múltiples tareas de ese proceso es generar una educación democrática para la democracia.” (Braslavsky y Riquelme, 1984, p. 7).

Así como las relaciones entre el concepto de democracia y el discurso educativo argentino tuvieron un meteórico ascenso, también hubo un rápido desgaste e incluso cierta retirada, debido a las vertiginosas transformaciones en las condiciones de posibilidad que atravesaron al país durante el segundo lustro de la década de 1980 y la década siguiente, así como por la fuerza de los discursos de los organismos internacionales relacionados con la “transformación productiva con equidad” (CEPAL-UNESCO, 1992).

De acuerdo con Veleda y colaboradores, a partir de los años noventa del siglo XX, “se modifica la noción de igualdad y se impone el concepto de equidad: dar más a los que menos tienen, con un tratamiento diferenciado de las escuelas más pobres”. Sin embargo, se instaura un fuerte debate sobre la intervención universal o focalizada del Estado “que genera en muchos casos una polarización ideológica y confusión en los tomadores de decisiones” (2011, p. 28). Entre otras razones, debido al rechazo del concepto de equidad por su supuesta paternidad adjudicada a los organismos internacionales, sobre todo del prestatario principal: el Banco Mundial.

Para cerrar este apartado, enseguida anotamos, sin pretensión de exhaustividad, algunos elementos para comprender las condiciones de posibilidad en el contexto argentino del concepto de justicia educativa, situándonos en la primera década del siglo XXI.

Convenimos con varios especialistas en que las políticas socioeconómicas en Argentina, a partir de los años noventa, depositaron en el mercado el papel de agente dinamizador y transformador, a diferencia de los años sesenta cuando el agente principal fue el Estado (Tiramonti, 2003, p. 7). Entonces adquirieron plena fuerza los discursos de “la reforma” orientada al mercado: privatización, desregulación, descentralización, la flexibilización de las leyes de protección laboral e incentivos económicos para los trabajadores y profesionales. A este proceso reformista le favoreció el protagonismo del Banco Mundial (BM) y otros organismos internacionales.

Los problemas sociales de la pobreza, el creciente desempleo y la desigualdad se han constituido en fenómenos estructurales en las últimas décadas, abarcando a millones de argentinos. El Informe Argentino de Desarrollo Humano 2010 alude a que en la primera década del nuevo siglo había dos argentinas. Una, de los tres premios Nobel, de ciudades cosmopolitas, de geografía cultural y social extensa y variada, entre otras virtudes y rasgos. Pero existía también la otra Argentina: la de la disparidad económica regional, niveles elevados de desigualdad en la distribución del ingreso, “circuitos educativos y de salud de diferente calidad, y un preocupante crecimiento de la segregación residencial.” (PNUD, 2010, p. 11).

*Para medir el desarrollo humano se consideran tres dimensiones: gozar una vida larga y saludable (salud), acceder al conocimiento necesario para un buen desempeño social y laboral (educación), y tener un nivel de vida decente (ingreso o, en forma equivalente, crecimiento económico). La dinámica del desarrollo humano es multidimensional porque entiende que ingreso, salud y educación se realimentan. (PNUD, 2010, p. 11-14)*

La situación cambió muy poco en el más reciente reporte del mismo organismo donde se dice que si bien “Entre 2003 y 2011 se produjo una suave convergencia hacia niveles más altos de desarrollo humano y una disminución de su desigualdad, motorizadas principalmente por mejoras en el nivel y la distribución del ingreso.” Sin embargo, “el desarrollo humano continúa siendo desigual en el balance entre sus dimensiones (salud, educación e ingreso) y al interior de cada una de ellas, particularmente en las jurisdicciones con menor nivel de desarrollo” (PNUD, 2013, p. 13).

La mayoría de especialistas coincide en anclar la emergencia de la situación educativa más reciente en los impactos de las políticas de los años noventa, que llegaron a su máxima gravedad con la crisis económica desatada en 2001; entonces la pobreza alcanzó una cota histórica de 57,5% en el año 2002. A partir de 2003, según Veleda (2008, p. 10) gran parte de la población logró mejorar su situación, aunque todavía en 2006 26,9% de la población era pobre; luego de ello los datos son variados, según la fuente que se consulte.

Datos del Barómetro de la Deuda Social, auspiciado por la Universidad Católica Argentina, discuten los datos oficiales, acusándolos de cierta alteración de cifras, especialmente del índice de precios al consumidor, que es esencial para calcular la pobreza y la indigencia. En una publicación reciente exponen y discuten las diferencias con los datos oficiales: mientras que el gobierno reportaba que entre 2010 y 2014 los porcentajes de indigencia fueron de 5,2 y 5,1% de la población, y los pobres fueron 18,6% y 20,4%, para los mismos años; los datos del Observatorio universitario reportan 8,5% y 6,4% en 2010 y 2014 en situación de indigencia, así como de 28,8% a 28,7% de población pobre, respectivamente (Salvia, Bonfiglio y Vera, 2015).

De otra parte, la mayoría de estudiosos coinciden en aludir a los conceptos de fragmentación y desigualdad para caracterizar no sólo el sistema educativo, sino también parte de las relaciones sociales en Argentina y en la región Latinoamérica (Kaplan y García, 2006; López, 2005; Tiramonti, 2004; entre otros). Por ejemplo, López (2005), sostiene que a diferencia de los años noventa, cuando los estudios se guiaron por la relación educación-pobreza, en el primer lustro del nuevo siglo “la pobreza es desplazada del centro del análisis por el problema de las crecientes desigualdades en el acceso al bienestar” (p. 20). De acuerdo con él:

*Centrar la desigualdad como nueva categoría organizadora del diagnóstico social permite entender y analizar más en profundidad los problemas de la pobreza, pero nos remite también a otro de los grandes cambios que vive hoy la región, esto es, el debilitamiento del tejido social.* (López, 2005, p. 21)

Más aún, continua López (2005), “la desigualdad no sólo genera pobreza; es, además, el origen de la profunda crisis de cohesión social que viven nuestros países en la actualidad” (p. 45).

En el contexto descrito ocupan un lugar central nociones como los “carenciados”, los “asistidos”, etc., contrariando la idea del derecho a la educación con pertinencia y con calidad. Siguiendo al equipo encabezado por Rivas (2007), diríamos que las últimas dos décadas en el ámbito educativo

*la contención es la marca más visible de la pauperización de las condiciones de vida de la población. De tal forma que el derecho a la educación se ve vulnerado en sus condiciones de calidad y formación ciudadana, quedando reducido –a menudo– a la cobertura.* (Rivas, 2007, p. 133)

El concepto de justicia en el discurso educativo se fue filtrando poco a poco entre las décadas de 1970 y 1990, en el ámbito académico, como hemos mostrado hasta ahora. En el ámbito oficial tiene también una entrada en la renovada Ley Federal de Educación (Ley 24.195), de 1993, la cual sustituyó a la añeja Ley de 1884. En el artículo 37 se leía:

El aporte estatal para atender los salarios docentes de los establecimientos educativos de gestión privada, se basará en criterios objetivos de acuerdo al principio de justicia distributiva en el marco de la justicia social y teniendo en cuenta entre otros aspectos: la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento y la cuota que se percibe. Semejante impulso permanece, a partir de 2006, en la nueva Ley N° 26.206, llamada Ley de Educación Nacional.

En resumen, tanto en los discursos académicos como oficiales se reconocen huellas de la emergencia del concepto de justicia educativa, relacionadas con ciertas condiciones de posibilidad, que aluden a condiciones adversas y de deterioro social, así como de fallas en las políticas públicas para revertirlas.

### 3. La Emergencia del Concepto en Argentina

El correlato del cambio discursivo que vislumbra la emergencia del concepto de justicia educativa se entrecruza con las condiciones de posibilidad del país en la transición del nuevo siglo, así como con el diagnóstico sobre el sistema educativo argentino. Así, una de las principales consecuencias del oscuro escenario apuntado previamente es que, debido al incremento de la miseria, el desempleo crónico, el desarraigo, entre otros procesos sociales cada vez más masivos, dio lugar a necesidades de asistencia por parte de las escuelas y de las políticas sociales. Hubo también desplazamiento de sentidos en torno a nociones como igualdad, solidaridad, ciudadanía, justicia, participación, diferencia e incluso sobre las prácticas escolares (Dussel, 2005; Kaplan y Llomovate, 2005).

Uno de los primeros registros rastreados es un texto de Dussel (2004) –entonces en la FLACSO– cuyo trabajo originalmente presentando en el año 2000 en torno a la discusión del concepto de inclusión/exclusión en las escuelas, habla de esta relación para pensar la “injusticia social y educativa” (p. 306). La investigadora sugería pensar en “*las formas de inclusión que ayudaran a resolver algunas de las injusticias actuales, y cómo pueden pensarse mecanismos e instituciones que eviten cristalizarlas permanentemente y las conviertan en una alteridad total y absoluta*” (Dussel, 2004, p. 331, énfasis añadido)

Por su parte, Veeda, Rivas y Mezadra (2011) apuntan que a pesar de “la expansión de la escolarización y los notables avances en el derecho a la educación” (p. 13) durante el siglo XX nuevas desigualdades educativas se suman a las históricas, donde

*los alumnos de sectores postergados, que enfrentan más dificultades para acceder al nivel inicial y al nivel medio, tienen más probabilidades de repetir de grado y abandonar la escuela, y sus aprendizajes suelen ser insuficientes en comparación con los de los alumnos de sectores más acomodados.* (Veeda et al., 2011, p. 13)

En la misma línea, Alucin (2013) citando datos de 2010, indicaba que en el quintil más pobre de la población argentina el 30% de los jóvenes estaba desescolarizado, mientras afectaba sólo al 3% del quintil más rico. Asimismo, entre los sectores pobres “se encuentran los porcentajes de repitencia más altos, y como consecuencia también de sobreedad” (p. 52).

En otras palabras, los estudios observan un aumento de la pobreza y el estallido de las desigualdades sociales y escolares, que propiciaron una atención focalizada de los recursos financieros y políticas compensatorias en las escuelas más desfavorecidas, especialmente mediante préstamos del Banco Mundial en las dos décadas recientes (Veeda, Rivas y Mezadra, 2011).

Cabe destacar que el concepto de justicia educativa como horizonte descriptivo, como catalizador de un diagnóstico (y como proyección del futuro), es forjado principalmente por actores que no habían sido protagonistas de los discursos hegemónicos educativos hasta fines de los años noventa, tales como FLACSO, IPE y la UBA, así lo podemos rastrear en documentos de un organismo sindical (CTERA) y de un *think tank* (CIPECC), respectivamente.

Un documento de La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) sobre “desigualdad y exclusión educativa en la educación inicial”, aluden al “grado de desigualdad” que buscaban describir, más precisamente medir, ya

que éste “puede ser tomado como un indicador de «injusticia educativa», donde a mayor desigualdad, mayor injusticia” (IIPMV-CTERA, 2004, p. 1).

Por su parte, el trabajo del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), un *think tank* financiado en buena parte por empresas privadas, en diversos textos que inician a mediados de la primera década del siglo XXI, indican su apuesta por posicionarse en el espacio discursivo y académico esgrimiendo el concepto de justicia educativa.

Uña, Cogliandro y Labaqui (2004) los definen como:

*Institutos de investigación, organizaciones no gubernamentales y organizaciones privadas, todas ellas sin fines de lucro, orientados a la investigación en temas públicos y/o la promoción de políticas públicas con el fin de influir sobre el proceso de formulación de las mismas.* (p. 7)

En un texto del CIPPEC se reconoce que desde 2004 hubo un proceso de reelaboración de dicho concepto, a partir de proponer la creación de un “**sistema de medición de la distribución de la oferta entre las escuelas** [el cual] sería una piedra basal para mejorar las condiciones de justicia educativa en la Argentina” (Rivas, Vera y Veleda, 2009, p. 5, negritas en el original).

Finalmente, la emergencia del concepto de justicia educativa en Argentina puede ser contextualizada en la disputa entre los conceptos de equidad e igualdad de fines del siglo XX, así como entre otras nociones y conceptos equivalentes, donde intervienen diversos actores gubernamentales y académicos, avivada también por los debates internacionales. En tal escenario se va perfilando una renovada mirada que describe cierto estado del campo educativo, al mismo tiempo, como una visión de futuro, es decir, un proyecto de lo que debiera ser.

#### 4. Definición de Justicia Educativa y Externalización

La definición de un concepto es un indicador importante del proceso de sedimentación del mismo; en nuestro caso si bien no hay una definición consensuada, hay evidencia que señala ese rumbo. Para ello los investigadores argentinos han acudido principalmente a los desarrollos de investigadores anglosajones y en buena medida de la sociología de la educación francesa, para intentar definir la justicia educativa que, en términos generales, coinciden.

Por ejemplo, el experimentado investigador argentino Juan Carlos Tedesco, recientemente ha trabajado en una propuesta donde el concepto de justicia es central; en un primer momento inspirado en Dubet, Tedesco alude a justicia escolar (2008), pero luego hablará de manera más consistente de justicia educativa en un largo ensayo (Tedesco, 2012). Tedesco (2012) reconoce los aportes de Sen para su propuesta,

*particularmente sus referencias a la necesidad de superar el enfoque puramente institucional de la justicia, propio de la teoría de John Rawls, y el enfoque restringido al puro interés económico individual de la conducta racional para explicar el comportamiento de actores sociales.* (pp. 18-19)

Galli, por su parte, siguiendo a Alan Badiou, sostiene que podemos decir que la educación para la justicia es aquella que devela la injusticia, y que aquella educación que advierte la injusticia, la denuncia y provoca indignación frente a ella está en camino de una educación para la justicia.



Por su parte, el trabajo del CIPPEC es tal vez el más elaborado y quienes más han explicado sus justificaciones y anclajes. En uno de sus textos más recientes, manifiestan su intención de “traducir” ciertos desarrollos de la filosofía política y de la sociología de la educación de autores como Sen, Fraser o Rawls, así como ciertos referentes del campo de la sociología de la educación, principalmente francesa, como Bourdieu y Dubet, aunque también admiten influencia del británico Basil Bernstein (Veleda, Rivas y Mezadra, 2011, pp. 14-15). De tales aportes, los autores reconocen que “las nociones de redistribución y reconocimiento de Fraser (2006) se erigieron como la columna vertebral de este modelo de justicia en construcción.” De este modo, proponen “que los criterios para la mejora de la justicia educativa contemplen la dimensión de la redistribución de los bienes materiales o simbólicos, así como la dimensión del reconocimiento de los distintos contextos y tipos de actores.” (Veleda, Rivas y Mezadra, 2011, p. 15). Asimismo, retoman a Sen, para señalar que su modelo

*plantea que la construcción de la justicia educativa debería orientarse a habilitar a los sujetos para actuar en distintas esferas de la vida, individual y colectivamente. Esta posición intenta superar las limitaciones y falacias liberadoras de los enfoques centrados en la igualdad de oportunidades y en la calidad educativa. (p. 15)*

El trabajo del CIPPEC, generalmente encabezado por Rivas, trata de oponerse a “perspectivas que asumen a la educación como un bien de mercado o como un servicio intercambiable con otros, donde priman los derechos individuales frente a las necesidades colectivas.” También pretenden enfrentarse a “la concepción meritocrática que ve a la educación como un derecho diferencial según capacidades individuales, que en todo caso pueden ser compensadas con aportes especiales para los sectores desfavorecidos.” Siguiendo planteamientos de Dubet (2007), asumen una visión ético-política, basada en criterios de justicia distributiva, para “propone pensar a la educación como derecho universal, con todas las modificaciones en las relaciones de saber y poder que eso implica.” (p. 27)

En breve, el CIPPEC borda una definición del concepto de justicia educativa a partir de combinar las concepciones de justicia que aluden a la redistribución (Rawls, Sen) y el reconocimiento (Fraser), entre otros elementos, para luchar contra las desigualdades educativas, buscando hacer efectivo el derecho a la educación como derecho humano. Aunque más que definir el concepto, observamos su preocupación por construir un “modelo para la acción”, que pretende reformular aspectos profundos del sistema escolar para alcanzar a todos los sectores sociales en un modelo común, pero reconociendo sus especificidades. En palabras de Veleda y colaboradores (2011):

*La idea de justicia educativa defendida alude a la necesidad de ubicar a los alumnos de sectores populares en el centro del sistema educativo, sin desplazar a los demás sectores sociales, pero extendiendo las nociones prototípicas de la educación para contemplar a todos en su diversidad. (p. 59)*

## **5. Justicia Educativa como Campo de Experiencia y como Horizonte de Expectativas**

El doble perfil del concepto de justicia educativa como campo de experiencia, a su vez que como horizonte de expectativas, puede encontrarse en la mayoría de textos revisados, y donde destacamos una tendencia de la segunda vertiente.

Por ejemplo, en el trabajo de la CTERA, acerca de las desigualdades escolares, leemos: “realizar un análisis de este tipo es sólo el punto de partida para elaborar propuestas que modifiquen la situación analizada.” En ese sentido, subrayamos la parte del campo de experiencia al usar la noción de injusticia:

Las iniciativas oficiales, en los últimos años, no parecen corresponderse con la gravedad del panorama presentado. Más bien pareciera que al contrario, ayudando a perpetuar este estado de cosas, el Estado contribuye a reproducir la injusticia social y educativa. Pues ¿de qué otra forma pueden interpretarse la falta de servicios educativos, las listas de espera con miles de niños, cuyas familias desean enviarlos a la escuela, pero que no encuentran vacantes en los jardines, sobre todo de las barriadas populares?.

Su objetivo no sólo era denunciar, o confrontarse con el gobierno, sino centralmente la construcción de una perspectiva para mirar los problemas educativos, para construir estrategias de lucha e incidir en las políticas públicas, “a fin de lograr la modificación de las injusticias educativas que padece nuestro pueblo, con la convicción que el avance en la resolución de éstas, significa un avance en la resolución de las situaciones de injusticia más generales” (IIMPV-CTERA, 2004, p. 4)

El énfasis sobre el diagnóstico también se identifica en otros textos. Galli (2012), quien considera necesario “pensar en términos de justicia, recorrer caminos en la escuela que conduzcan a la desnaturalización de las desigualdades, que provoquen la indignación ante la injusticia” (p. 46). Borzese, Costas y Wagner (2012), en su trabajo para dar cuenta de experiencias de educación popular y “educación social” en el conurbado bonaerense, anotan: “Estos espacios han logrado el desarrollo de prácticas educativas inclusivas para lograr contextos de justicia educativa y justicia social” (p. 9)

Tedesco, por su parte, enfatizando más las expectativas de futuro, ubica su trabajo en la corriente que proyecta una sociedad más justa como ideal, la cual puede y debe orientar el comportamiento de los actores sociales y, específicamente, de los actores educativos. Su propuesta parte de un compromiso teórico y político con la justicia social, para plantear cinco estrategias de acción educativa que a su juicio poseen mayores niveles de fertilidad para construir sociedades más justas: 1) educación inicial, 2) los docentes y el saber pedagógico, 3) la alfabetización digital, 4) la alfabetización científica y la formación ciudadana y 5) las políticas de subjetividad. La elección de tales ejes responde, según el autor, a un criterio principal: son temas que tienen indudable impacto en la justicia educativa, y al mismo tiempo, plantean fuertes interrogantes sobre sus posibles desarrollos futuros, tanto desde el punto de vista teórico como político.

En sus trabajos del CIPPEC claramente se observa la convivencia del diagnóstico y la visión de futuro que articula el concepto de justicia educativa, con mayor énfasis en lo segundo, así como la intención explícita de intervenir en las políticas públicas. Así, han desarrollado, según sus palabras, un “modelo”, que han venido difundiendo con relativo éxito, pues la mayoría de sus publicaciones están en línea de modo gratuito y son citados por otros especialistas dentro y fuera del país (Alucin, 2013; Bolívar, 2012; Galli, 2012). En el que tal vez sea su trabajo más acabado hasta el 2013, explícitamente señalan: “este libro se propone hacer más conscientes esas decisiones, planteando criterios para un modelo de justicia educativa centrado en el contexto de la Argentina actual” (Veleda, Rivas y Mezadra, 2011, p. 13).

Los autores apuntan que realizaron encuentros con especialistas del campo de la política educativa y con autoridades del Ministerio de Educación nacionales y de algunas

provincias. En esos diálogos se inició el proceso de elaboración de un diagnóstico propositivo para pensar la categoría de la justicia educativa aplicada al contexto actual de la Argentina.

De este modo, según su juicio, en lugar de acciones paliativas y poco efectivas como hasta la fecha, el modelo de justicia educativa que proponemos exige revisar las condiciones del aprendizaje, la organización institucional, las pedagogías y el currículum desde la perspectiva de todos los sectores sociales y, en particular, desde la perspectiva de aquellos para quienes la escuela no fue originariamente concebida. Su horizonte de expectativas enraíza en una visión optimista, un optimismo crítico –escriben los autores– el cual les lleva a repasar la historia para identificar tradiciones a revisar o rescatar, reflexionar sobre el presente para explicitar injusticias naturalizadas y sugerir criterios tendientes a ir alimentando, paso a paso, una mayor justicia educativa en la Argentina.

Los principios de su modelo, con una clara visión prescriptiva, pretenden ciertos cambios en relación con lo hecho y lo que se espera.

- El principio universalista de la concepción de la educación como derecho humano, que rechaza las aproximaciones basadas en la educación como mérito, mercancía o don.
- El principio revisionista de la audiencia “modelo” del sistema educativo (las clases medias y altas), que propicia que los sujetos populares sean parte del centro orgánico del sistema en lugar de ser atendidos en los márgenes por las políticas compensatorias.
- El principio de correspondencia entre las concepciones basadas en la redistribución y el reconocimiento, como dos caras de influencia mutua en el camino hacia la justicia educativa.
- El principio de las capacidades de acción en libertad como fin último del sistema educativo en reemplazo de las concepciones utilitarias –centradas en la calidad– o meritocráticas –centradas en la “igualdad de oportunidades”–.
- El principio de contextualización, basado en que no espera por un modelo ideal de justicia sino que busca dar pasos concretos en un contexto situado históricamente.
- El principio de concientización de la política educativa, que propone una práctica reflexiva y autocrítica de las autoridades educativas sobre los obstáculos a la justicia propios de la organización estatal de la gestión de la educación.
- El principio de participación social como parte de una mirada de la construcción de la justicia educativa que no va de arriba hacia abajo, sino que se logra en articulación, con diálogos democráticos entre los diversos actores sociales.

Tal modelo es una propuesta programática interesante, pero de la que sólo se puede decir que será importante conocer sus concreciones, en caso de darse, tanto en el ámbito de las políticas públicas como de las intervenciones en escuelas u otros espacios educativos.

## 5. Consideraciones Finales

El interés en la fragua y en el itinerario de los conceptos radica en que el conocimiento de su procedencia, de cómo fueron o están siendo usados, es de gran importancia para la explicación de los procesos de cambio social y político (Oeni, 2004). Abonar a una historia de los conceptos y el uso de los mismos, tiene sentido debido a que son artefactos de poder, y en esa medida, el uso de ciertos conceptos (y no otros) por parte de diferentes actores revela identidades alrededor de proyectos, así como posibilidades de intervención, pero también habilita para cuestionar e indagar acerca de los efectos de poder y sobre el cambio, en nuestro caso del campo educativo (Popkewitz, 1994, p. 114).

En términos de su historia el concepto de justicia educativa en Argentina, como sugerimos en este texto, se ha configurado con una doble carga. Por un lado, un pliegue descriptivo y otro cargado de expectativas futuras, en este itinerario el énfasis parece que recae en la visión de futuro. Trazamos la fragua del concepto, entendido generalmente en el cruce entre (re)distribución, reconocimiento y representación participativa (Murillo y Hernández, 2011), el cual está en disputa con otros equivalentes como igualdad y equidad, así como mediante la apelación a discursos externos, mediante préstamos, datos, discusiones y adaptaciones diversas, provenientes tanto de organismos como de discursos académicos que han hibridado los planteamientos locales, dando como consecuencia una narrativa emergente que renueva una tradición que resulta del todo pertinente y oportuna para nuestro tiempo, no sólo para Argentina: una mirada optimista sobre el poder de la escuela y el cambio hacia una mayor justicia o disminución de las injusticias actuales, tanto dentro como fuera del sistema escolar. Dicha conceptualización ha estado envuelta en ciertas condiciones de posibilidad signadas por su complejidad, su heterogeneidad y por dificultades para revertir un estado de cosas descrito como de creciente desigualdad, fragmentación y precariedad, relacionado con las políticas neoliberales de las últimas décadas en el país.

Este apretado recorrido también deja abiertas preguntas, entre otras, relacionadas con los actores locales que parecen hegemonizar el discurso sobre la justicia educativa (el CIPPEC, un *think tank*), pero donde también hay actores tradicionales (Tedesco y otros investigadores universitarios), hasta una organización sindical; es decir, las disputas, acuerdos y relaciones entre ellos y las autoridades. Asimismo, surgen dudas acerca del impacto en las políticas que efectivamente se realizan o se realizarán bajo dicha conceptualización; o bien, las resistencias y apoyos que concita el concepto dentro de los ámbitos gubernamentales y académicos al interior del país.

Finalmente, las herramientas provenientes de la historia conceptual, del análisis conceptual de los discursos y de la teoría de la externalización, resultaron adecuadas para el ejercicio propuesto. Esto abre una ruta para seguir indagando en otros espacios nacionales y/o regionales, así como a lo largo del tiempo, que nos permitan ir configurando la construcción del conocimiento de la educación y una historia conceptual en Iberoamérica que está por hacerse.

## Referencias

- Abellán, J. (2007). En torno al objeto de la historia de los conceptos de Reinhart Koselleck. En E. Bocado Crespo (Ed.), *El giro contextual. Cinco ensayos de Quentin Skinner, y seis comentarios* (pp. 215-248). Madrid: Alianza
- Alucin, S. (2013). Ciudadanía y justicia social: una mirada etnográfica sobre la educación secundaria en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 49-68.
- Ayers, W., Quinn, T. y Stovall, D. (2009). *Handbook of social justice in education*. Nueva York: Routledge.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45.
- Borzese, D., Costas, P. y Wagner, E. (2012). *La educación social en Argentina ante el desafío de la justicia educativa*. Buenos Aires: UNIPE.
- Braslavsky, C. (1987). Estado, burocracia y políticas educativas. En J.C. Tedesco, C. Braslavsky y R. Carciofi (Eds.), *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982* (pp. 75-174). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. y Riquelme, G. (Comps.). (1984). *Propuestas para el debate educativo en 1984*. Buenos Aires: CEAL.
- Bravo, H. (1980). La igualdad de oportunidades educativas. El caso argentino. *Perspectiva Universitaria*, 8, 42-53.
- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: Naciones Unidas.
- Clark, J.A. (2006). Social justice, education and schooling: some philosophical issues. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 272-287.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Dussel, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En J.C. Tedesco (Comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (pp. 85-115). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Francis, D. y le Roux, A. (2011). Teaching for social justice education: the intersection between identity, critical agency, and social justice education. *South African Journal of Education*, 31(3), 299-311.
- Galli, G.J. (2012). *Escuela secundaria y educación popular: cartografía de una experiencia que está siendo*. Tesis inédita. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Granja, J. (2003). Análisis conceptual del discurso: lineamientos para una perspectiva emergente. En J. Granja. (Comp.), *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites* (pp. 229-251). México: Plaza y Valdés/SADE.
- IIPMV-CTERA (2004). Desigualdad y exclusión educativa en la educación inicial. *Informes y Estudios sobre la Situación Educativa*, 3, 1-24.
- Kaplan, C. y García, S. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: MECyT.
- Kaplan, C. y Llomovatte, S. (Eds.) (2005). *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Lesgart, C. (2002). Usos de la transición a la democracia. Ensayo, ciencia y política en la década del ochenta. *Estudios Sociales*, 12(22), 163-185.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 3-6.
- Oieni, V. (2004). Notas para una historia conceptual de los discursos políticos. *Anales Nueva Época*, 7-8, 27-62.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305, 103-137.
- PNUD (2010). *Informe nacional sobre desarrollo humano 2010. Desarrollo humano en Argentina: Trayectos y nuevos desafíos*. Buenos Aires: Autor.
- PNUD (2013). *Informe nacional sobre desarrollo humano 2013. Argentina en un mundo incierto: Asegurar el desarrollo humano en el siglo XXI*. Buenos Aires: Autor.
- Rivas, A., Vera, A. y Veleda, C. (2009). Mayor justicia en la oferta educativa. *Documento de Políticas Públicas*, 64, 5-24.
- Rivas, A., Batiuk, V., Composto, C., Mezzadra, F., Scasso, M., Veleda, C. y Vera, A. (2007). *El desafío del derecho a la educación en Argentina: un dispositivo analítico para la acción*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Salvia, A., Bonfiglio, J. y Vera J. (2015). Las cifras de la pobreza y la importancia de una medición multidimensional. En A. Salvia (Ed.), *Progresos sociales, pobreza estructural y desigualdades persistentes*. (pp. 201-226). Buenos Aires: Educa
- Steiner-Khamsi, G. (2010). La reformulación de la transferencia educativa como estrategia política. En M. Caruso y T. Heinz-Elmar (Comps.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Manantial.
- Tedesco, J.C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: FCE-Universidad Nacional de San Martín.
- Tedesco, J.C. (2008). Educación y sociedad justa. En VVAA, *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras* (pp. 227-235). Barcelona: Santillana.
- Tedesco, J.C. (1987). Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina. En J.C. Tedesco, C. Braslavsky, y R. Carciofi (Eds.) *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982* (pp. 17-74). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tiramonti, G. (2004). La configuración fragmentada del sistema educativo argentino. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, 7(12), 33-46.
- Tiramonti, G. (octubre, 2003). 20 años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo. Ponencia presentada en el *Seminario Internacional Veinte Años de Democracia en Argentina*. Buenos Aires.
- Uña, G., Cogliandro, G. y Labaqui, J. (2004). *Políticas públicas y toma de decisiones: los think tanks en Argentina*. Recuperado de <http://www.plataformademocratica.org/>
- Veleda, C. (2008). *Políticas de inclusión, justicia e integración. Opciones y debates para los gobiernos provinciales*. Buenos Aires: CIPPEC.

Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF-



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
**INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**



## **Aportaciones desde la Justicia Social para una Educación Justa. La Identidad Pedagógica en Formación Profesional Básica**

### **Contributions from Social Justice for a Just Education. Pedagogical Identity in Initial Vocational Training**

### **Contribuições de Justiça Social para uma Educação Justa. Identidade Pedagógica na Formação Profissional**

Míriam Abiétar-López \*  
Almudena A. Navas-Saurin  
Fernando Marhuenda-Fluixá  
Universitat de València

Una mirada crítica al sistema educativo requiere de una teoría de justicia social que permita evaluar en qué medida la institución promueve prácticas educativas que favorecen o disminuyen la justicia social.

Desde una concepción multidimensional de justicia social que considera la redistribución, el reconocimiento y la representación como elementos necesarios para valorar una práctica como socialmente justa; en este artículo proponemos un modelo de análisis que nos permite describir la reproducción de desigualdades sociales en el sistema educativo. Concretamos este análisis en contextos educativos de formación profesional inicial, que cuentan con una población de jóvenes en riesgo potencial de exclusión educativa, poniendo en relación las identidades pedagógicas producidas en estos programas con la participación diferencial de las mismas en el orden social.

Las condiciones institucionales y estructurales del sistema educativo y las inserciones sociales diferenciales de los y las jóvenes que pasan por él, institucionalizan una injusticia que consolida situaciones de desigualdad social. Es, por tanto, necesario el desarrollo de un modelo de justicia social en educación que promueva la paridad participativa en la sociedad.

**Descriptor:** Justicia social, Identidad pedagógica, Formación profesional, Estudiantes en riesgo, Participación.

---

\*Contacto: [miriam.abietar@uv.es](mailto:miriam.abietar@uv.es)

A critical look at the educational system requires a social justice theory that allows us to assess to what extent the institution promotes educational practices that reinforce or undermine social justice.

From a multi-dimensional conceptualization of social justice that considers redistribution, recognition and representation as those aspects needed to assess a practice as socially just, in this article we propose a model of analysis that allows us to describe the reproduction of social inequalities in the educational system. We focus this analysis on initial vocational educational training contexts, addressed to at-risk youth who are in a potential situation of educational exclusion, by relating pedagogical identities produced in these programmes to their differential participation in the social order.

Institutional and structural conditions of the educational system and the differential social insertion of young people institutionalise a social injustice that consolidates situations of social inequalities. It is therefore necessary to develop a social justice model applied to education that promotes parity of participation in society.

**Keywords:** Social justice, Pedagogical identity, Vocational education, At-risk students, Participation.

Um olhar crítico sobre o sistema de ensino exige uma teoria da justiça social para avaliar em que medida a instituição promove práticas educativas que promovam ou diminuam a justiça social.

A partir de um conceito multidimensional da justiça social que considera a redistribuição, reconhecimento e representação como necessária para avaliar uma prática socialmente justa. Neste trabalho propomos um modelo analítico que nos permite descrever a reprodução das desigualdades sociais na educação. Concluimos esta análise em contextos educativos na formação profissional inicial, que têm uma população de jovens potencialmente em risco de exclusão educacional, ligando identidades pedagógicas produzidos a esses programas com a participação diferencial das mulheres na ordem social.

Condições institucionais e estruturais do sistema de ensino e inserções sociais diferencial jovens que passa por ele, a injustiça institucionalizada que consolida situações de desigualdade social. Por isso, é necessário desenvolver um modelo de justiça social na educação que promove a paridade participativa na sociedade.

**Palavras-chave:** Justiça social, Educacional identidade, Formação profissional, Alunos em situação de risco, Participação.

## Introducción

La justicia social es un punto de partida necesario para la comprensión y el análisis crítico del sistema educativo y del papel que éste tiene en la sociedad actual. Al poner el foco de atención en cuestiones relativas a las consecuencias que la institución escolar ejerce en las personas y en su posicionamiento en el orden social, como reflejan, entre otros, los índices de abandono y fracaso escolar; nos situamos en una mirada basada en la corriente crítica de pensamiento en educación, que requiere de una teoría de justicia social. Así, ante una situación socialmente injusta, institucionalizada en y por el sistema educativo son necesarios conceptos que nos permitan describir qué prácticas educativas favorecen o disminuyen la justicia social.

Nuestro punto de partida surge de considerar que el sistema educativo español institucionaliza una injusticia social al ofrecer una participación diferencial de las personas en la sociedad y, en consecuencia, ejercer una comprensividad limitada. Esta situación supone una limitación de los derechos pedagógicos, entendidos como las

condiciones necesarias para el ejercicio de una democracia eficaz y que incluyen el refuerzo, la inclusión y la participación (Bernstein, 1998). En conjunto, estos derechos remiten a ofrecer los medios, los recursos que posibiliten a las personas su inclusión y su participación en la sociedad, entendidas como un ejercicio de ciudadanía activa y autónoma. Tener presentes estos derechos en el análisis crítico del sistema educativo requiere de una teoría de justicia social que nos posibilite analizar el desarrollo de la equidad y de la participación social en las prácticas educativas.

Por este motivo, el objetivo de este texto es proponer un modelo de análisis de contextos educativos para describir la reproducción de desigualdades sociales en el sistema educativo desde una posición de justicia social. Para ello, nos fundamentamos, principalmente, en la propuesta de Nancy Fraser y, subsidiariamente, en la de Iris Marion Young, considerando la justicia social y, por lo tanto, la injusticia social, como un concepto dimensional referido a la paridad participativa y resultado de condiciones institucionales. Aplicaremos este modelo al análisis de la formación profesional de base en el sistema educativo español, por ser un contexto en el que confluyen de manera específica diversas condiciones institucionales que refuerzan situaciones de injusticia, con las consecuencias que esto tiene para el desarrollo de la carrera profesional y social de los y las jóvenes que cursan dichos programas.

## **1. El Fracaso y Abandono Escolar como Injusticia Institucionalizada**

En el análisis del sistema educativo español desde una mirada basada en la justicia social, el elemento que consideramos más significativo, en cuanto que representativo de una situación de injusticia, son las cifras de abandono y fracaso escolar. Esta injusticia se ha mantenido a lo largo del tiempo con ligeras fluctuaciones que, sin embargo, parecen ser más dependientes de la coyuntura socioeconómica que de las reformas del propio sistema, aún cuando éstas últimas también han sido constantes en las últimas décadas. Como muestran los datos (figura 1), el descenso en las cifras de abandono escolar comienza a producirse de manera más significativa partir del año 2008, en el contexto de auge de la crisis económica.

En esta coyuntura de crisis, el mantenimiento o el retorno al sistema educativo se convierten en estrategias que desarrollan los propios jóvenes para hacer frente a la dificultad de acceso estable al mercado de trabajo (Adame y Salvà, 2010; Albaigés, 2004). Por este motivo, el descenso del abandono y fracaso escolar ha sido paralelo a un aumento de la población que ha accedido a programas de formación profesional inicial; ya que la población real de estos programas queda definida en base a la no graduación en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Merino, García y Casal, 2006, p.90). Por lo tanto, en el nivel en el cual situamos nuestro trabajo, es decir, en la formación profesional inicial, la matriculación en estos programas ha ido en aumento, siendo muy considerable el salto que se produjo con la cambio de los Programas de Garantía Social (PGS) a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). La actual Formación Profesional Básica (FPB) ha tenido una aplicación muy desigual en todo el país, habiendo incluso comunidades autónomas que no la han desarrollado. Además, los programas se han trasladado por completo a los Institutos de Educación Secundaria, produciéndose una disminución de la oferta que explicaría, en parte, el descenso en el curso 2014/2015 (figura 2).

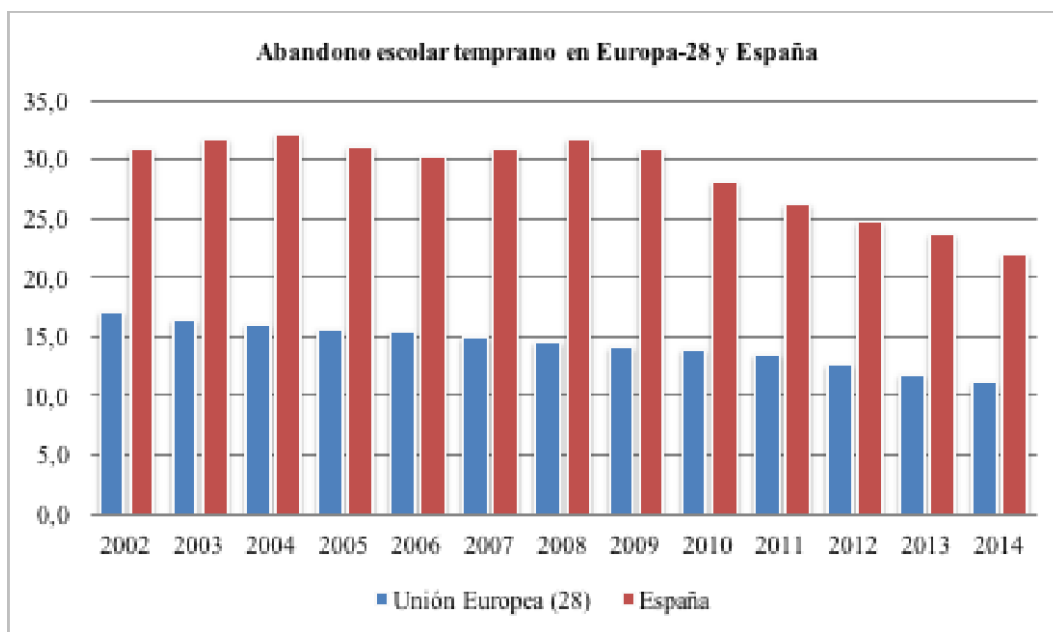


Figura 1. Abandono escolar temprano en Europa-28 y España  
Fuente: Eurostat.

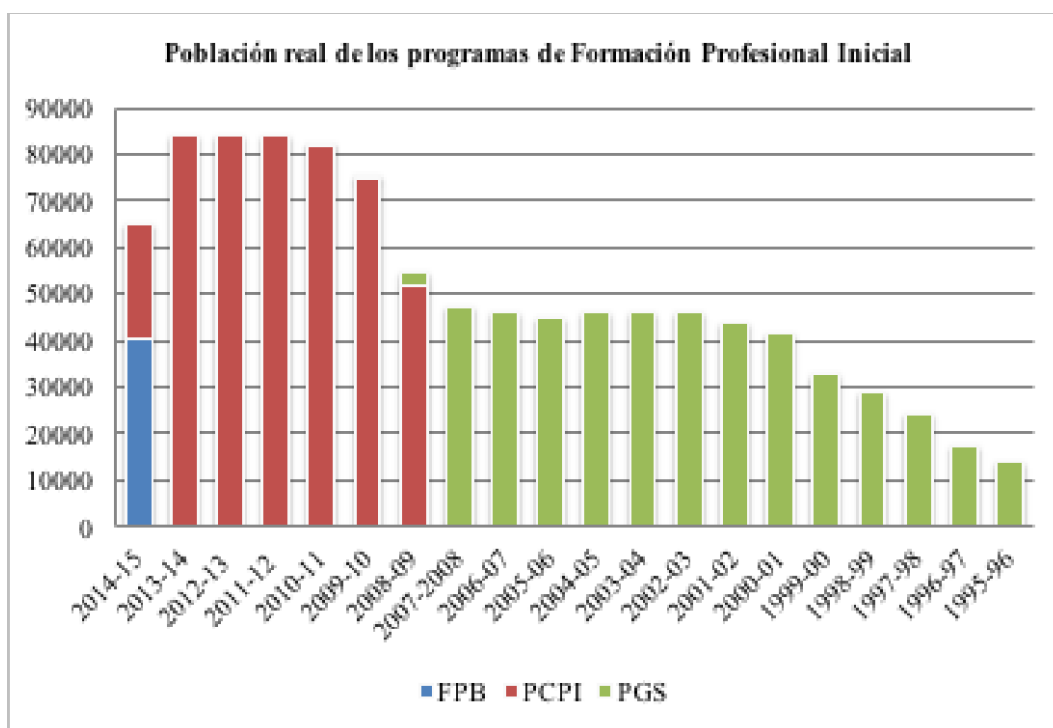


Figura 2. Población real de los programas de Formación Profesional Inicial  
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.

Asimismo, considerando las sucesivas reformas del sistema educativo, las cifras constantes de abandono y fracaso escolar dejan en evidencia la incapacidad del sistema para desarrollar una enseñanza obligatoria comprensiva, en la que las diversas vías no supongan la segregación de estudiantes en itinerarios muy diferenciados tanto en contenidos como en cuanto a posibilidades futuras. La comprensividad ha sido entendida

y puesta en práctica desde diferentes concepciones, tanto en el contexto europeo en general, como en el español en concreto (Martínez Morales et al., 2015). En el caso de las acciones dirigidas a aquellos jóvenes en riesgo de exclusión educativa, se han sucedido programas presentados como una segunda oportunidad y otras medidas de carácter compensatorio, como los programas de refuerzo o las adaptaciones curriculares. Esta sucesión de medidas, variables en función del discurso oficial producido en las diferentes leyes orgánicas no han llegado, sin embargo, a modificar esta situación de injusticia social. Así, del sistema educativo español egresa cada curso un gran número de jóvenes con una cualificación mínima, con las consecuentes dificultades en su posterior inserción laboral y social. La consolidación de esta situación es un reflejo de una injusticia social institucionalizada, aceptada como consecuencia “natural” del desarrollo del sistema educativo y del mercado de trabajo. Esta aceptación refuerza una postura individualista, propia de la actual fase del capitalismo neoliberal, que obvia el compromiso de las instituciones educativas y centra en las personas la responsabilidad de su situación en el orden social, con las consecuencias que dicha posición tiene en su inserción sociolaboral. En contraposición a esta postura, en la conceptualización de justicia social que planteamos en este trabajo, queremos destacar las injusticias que derivan de las estructuras sociales y de los obstáculos institucionalizados que consolidan y naturalizan situaciones socialmente injustas, que se concretan en la exclusión educativa y, con ello, en la limitación de la participación en la sociedad.

## **2. Redistribución, Reconocimiento y Representación: Una Concepción Necesaria de Justicia Social en Educación**

Tal y como explican Murillo y Hernández-Castilla (2011), la justicia social se ha abordado a lo largo de la historia desde diferentes aproximaciones que, aun partiendo del mismo concepto difieren tanto en los principios que la sostienen, la visión de la sociedad que presentan y las consecuencias sociales que puedan tener.

Considerando estas aproximaciones, nuestra propuesta va más allá de una comprensión de la justicia social entendida meramente como distribución, ampliando así el sentido y las consecuencias que dicho concepto puede tener: “aun cuando la justicia tiene una cierta prioridad por ser la virtud más importante de las instituciones (...) una concepción de justicia es preferible a otra cuando sus consecuencias son más deseables” (Rawls, 1986, p. 23). Por este motivo, la concepción de justicia social que proponemos en este trabajo y que aplicamos al análisis de contextos educativos se basa en una concepción dimensional a partir de la propuesta de Nancy Fraser (2008, 2013), quien teniendo como fundamento de la justicia social la paridad participativa, plantea la existencia de obstáculos institucionalizados que dificultan dicha participación y, por tanto, el ejercicio de prácticas socialmente justas. Estos obstáculos pueden encontrarse en las tres dimensiones mediante las cuales define la justicia social: redistribución, reconocimiento y representación; que quedan en relación con las estructuras a partir de las que describe el orden social: económica, cultural y política.

Tabla 1. Dimensiones e injusticias sociales

DIMENSIÓN	ECONÓMICA	CULTURAL	POLÍTICA
Injusticia	Injusticia distributiva / mala distribución	Desigualdad de estatus / reconocimiento fallido	Injusticia política / representación fallida
Concreción de la injusticia	Negación de recursos para interactuar	Negación de posición a causa de jerarquías institucionalizadas	Negación de igualdad de voz y voto

Fuente: Recuperado de Nancy Fraser (2008).

De este modo, la injusticia distributiva, referida a la dimensión económica, se concreta en la negación o en la mala distribución de recursos que dificulta la plena interacción social. En la dimensión cultural, la injusticia se especifica en un reconocimiento fallido cuando hay jerarquías institucionalizadas de valores que niegan la posición e impiden dicha interacción. Por último, la participación en la dimensión política queda obstaculizada cuando no existe igualdad de voz y voto, habiendo, por tanto, una representación fallida (Fraser, 2008). Es decir, es la paridad participativa en las tres dimensiones lo que supone un ejercicio completo de justicia social; y los obstáculos que encuentran las personas para posicionarse e interactuar en condiciones de plena participación son los que devienen en los elementos que consolidan la injusticia social.

*Por ello, la representación está ya siempre inherentemente presente en cualquier reivindicación de redistribución o de reconocimiento. La dimensión política está implícita en, y en realidad requerida por, la gramática del concepto de justicia. De manera que no hay redistribución ni reconocimiento sin representación.* (Fraser, 2008, p. 49)

En una línea similar, y más allá del debate entre ambas autoras a partir de la tensión entre redistribución y reconocimiento y la conceptualización que plantean de la estructura social (Palacio, 2013; Young, 1998); la propuesta de Iris M. Young (2000, 2011) en relación a las injusticias estructurales complementa la referencia a los obstáculos institucionalizados de Fraser, profundizando en el sentido de la justicia social más allá del ejercicio limitado de redistribución de recursos e incluyendo cuestiones relativas esencialmente al reconocimiento.

*La justicia no debería referirse sólo a la distribución, sino también a las condiciones institucionales necesarias para el desarrollo y ejercicio de las capacidades individuales, de la comunicación colectiva y de la cooperación. Bajo esta concepción de justicia, la injusticia se refiere principalmente a dos formas de restricciones que incapacitan, la opresión y la dominación.* (Young, 2000, pp. 71-72)

En esta conceptualización de justicia social es clave el papel que juegan las condiciones institucionales en la consolidación de las injusticias sociales, que se manifiestan en la opresión, entendida como estructural y como resultado de reglas institucionales; y la dominación, que hace referencia a las condiciones institucionales que dificultan la participación en las propias acciones (Young, 2000).

La propuesta de Young completa la comprensión de las condiciones institucionales de injusticia en cuanto que permite concretar y definir dichas relaciones de dominación y opresión. Estas “cinco caras de la opresión” son: explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia (Young, 2000). Si bien la autora no las incluye de manera específica en estructuras o dimensiones determinadas, podríamos relacionarlas con la propuesta de Fraser, vinculándolas con la dimensión económica (explotación, marginación), la cultural (imperialismo cultural, violencia como práctica social) y la política (carencia de poder). En todo caso, esta relación inicial que

proponemos entre caras y dimensiones variará en cuanto que la opresión se concrete en situaciones específicas, en las que se pudiera identificar la dimensión o las dimensiones a la que quedan sujetas cada una de las caras.

Con todo, y más allá de los debates entre ambas autoras, queremos destacar que las dos subrayan en su definición de justicia social la incidencia de las condiciones institucionales en el desarrollo de prácticas justas o injustas. De este modo, es fundamental considerar qué y cómo las instituciones producen situaciones que limitan y/o dificultan la participación de las personas en el orden social: *“overcoming injustice means dismantling institutionalized obstacles that prevent some people from participating on a par with others, as full partners in social interaction”* (Fraser, 2005, p. 73). Por este motivo, la conceptualización dimensional de (in)justicia social en la que nos situamos se dirige a la descripción de los obstáculos y de las condiciones institucionales que promueven o dificultan la participación socialmente justa de las personas en la sociedad.

### **3. Un Modelo de Justicia Social para el Análisis de Prácticas Educativas**

En el marco del sistema educativo, y a la vista de los datos expuestos en el primer apartado, la injusticia institucionalizada deriva en la reproducción de desigualdades sociales mediante la distribución diferencial de capacidades y oportunidades de participación en la sociedad. En este sentido, siguiendo el principio *“all-subjected”* propuesto por Fraser en la definición del quién de la (in)justicia: *“all those who are subjected to a governance structure are in moral position to be the subjects of justice in relation to such structure”* (Fraser, 2008, p. 126). Es decir, todas las personas que participan en una estructura están sujetas a situaciones de (in)justicia en relación a la misma. En el caso del sistema educativo, cabe pensar en la distribución de conocimiento y oportunidades de participación como la concreción de dichas situaciones; siendo el resultado de esta distribución el posicionamiento diferencial de los sujetos en la estructura del sistema educativo, del mercado de trabajo y, por tanto, en el orden social. El hecho de que sea diferencial y tenga resultados muy variables, con zonas de inclusión y zonas de exclusión (Castel, 2004) es la consecuencia injusta de las condiciones institucionales.

Siguiendo con la conceptualización de justicia social que planteamos, la reproducción de desigualdades sociales en base al posicionamiento diferencial de los sujetos, es decir, a las sujeciones a la estructura; es el resultado de prácticas institucionales que se convierten en obstáculos para determinados grupos sociales que quedan en una situación de vulnerabilidad. En la línea del principio *“all subjected”*, la vulnerabilidad es también una situación a la que están sujetas todas las personas que quedan posicionadas en una institución. Por tanto, la magnitud de la vulnerabilidad varía en función del posicionamiento individual; resultado de las prácticas institucionales.

*While all human beings stand in a position of constant vulnerability, we are individually positioned differently. We have different forms of embodiment and also are differently situated within webs of economic and institutional relationships. As a result, our vulnerabilities range in magnitude and potential at the individual level.* (Fineman, 2010, p. 269)

En la definición de una práctica educativa socialmente justa ponemos en relación la conceptualización dimensional y las condiciones institucionales de (in)justicia con el posicionamiento de los sujetos en el sistema educativo y tras la salida del mismo. De este

modo, aquellas prácticas que posibiliten la participación en las tres dimensiones, interrelacionadas entre sí (económica, cultural y política); serán socialmente justas. De manera general, es posible relacionar las tres dimensiones planteadas por Fraser con diferentes momentos del proceso educativo. Así, consideramos un ejercicio de redistribución inicial el posibilitar el acceso al sistema educativo, hecho que queda recogido en la universalización de la educación, situación regulada en España desde 1970, con la Ley General de Educación. En otra línea, podríamos considerar la situación geográfica de los programas como otro ejercicio de redistribución, en cuanto que posibilite o dificulte el acceso de los y las estudiantes a los mismos. La distribución de conocimiento es, también, otro ejercicio de redistribución, por la cultura que se selecciona y se distribuye a través del currículo oficial. Aún así, a pesar de la amplitud de la dimensión redistributiva, limitar la práctica de la justicia social a la redistribución, supone restringir la comprensión del concepto y obviar las consecuencias que la distribución diferencial tiene en las personas. Por este motivo es necesario considerar también la dimensión cultural y política: “lo justo ya no puede seguir identificándose con un universalismo homogeneizador, pues exige ser compensado con el reconocimiento de contextos y culturas” (Bolívar, 2011, p. 11).

Relacionamos el reconocimiento con el contenido establecido como currículo oficial. La selección de determinados contenidos y su institucionalización como conocimiento socialmente relevante supone el reconocimiento de una cultura oficial frente a otras que quedan en una situación de opresión vinculada principalmente al imperialismo cultural (Young, 2000), y que también tiene consecuencias en las dimensiones económica y política. Esta última dimensión y, por tanto, la representación, la concretamos en la salida de los programas, es decir, en las posibilidades que los y las jóvenes tienen al finalizar la formación en base a su posición en el orden social. Las trayectorias, es decir, los itinerarios probables (Casal et al., 2006), quedan condicionadas por la salida del sistema, por las cualificaciones obtenidas y su posición en la estructura en la cual se insertan, en este caso, en el mercado de trabajo. En este sentido, los itinerarios probables que van a definir las transiciones de los y las jóvenes dependen del itinerario hecho (fig. 3). Por lo tanto, el valor diferencial de las cualificaciones se traduce en transiciones profesionales y posiciones en el mercado de trabajo muy variables; siendo el contexto de la formación profesional inicial uno de los peor posicionados en una estructura laboral segmentada.

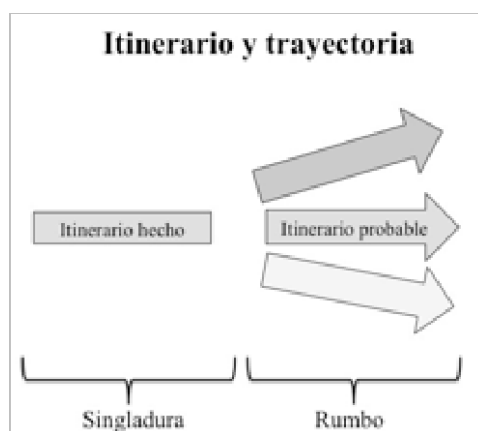


Figura 3. Itinerario y trayectoria de transición a la vida adulta  
Fuente: Recuperado de Casal et al. (2006, p. 31).



La relación que establecemos entre las dimensiones y las diferentes fases del proceso educativo no es una relación exclusiva. Es decir, la redistribución, el reconocimiento y la representación se pueden manifestar en todo el proceso educativo. Así, es evidente que a lo largo de todo el proceso hay distribución de conocimiento socialmente relevante, con la consecuente distribución de trayectorias en función del nivel alcanzado. Del mismo modo, el reconocimiento no se limita al contenido del currículo, sino que encontramos espacios de dominación y opresión en la generación del discurso oficial y en el proceso de recontextualización y transmisión. Asimismo, la representación es también visible en diferentes momentos del proceso, tanto en la generación de la norma que regula los programas, como en la propia práctica pedagógica y en las relaciones sociales que se producen en el contexto local. Por tanto, para tener una visión completa de toda la estructura, en el análisis de la justicia social en el sistema educativo cabe analizar los diferentes niveles del proceso educativo (tabla 2).

Tabla 2. Modelo para el análisis de la justicia social en educación

DIMENSIÓN	ECONÓMICA	CULTURAL	POLÍTICA
Solución a la injusticia	Redistribución	Reconocimiento	Representación
Momento del proceso educativo	Acceso a recursos (al programa, durante el programa, al finalizar) Práctica educativa (conocimiento seleccionado como válido) Salida (continuidad educativa / inserción sociolaboral)		
Concreción de la justicia social	Recursos distribuidos en los programas (materiales, personales, sociales) Conocimiento oficial, socialmente válido (discurso pedagógico oficial) Participación diferencial en la vida social (trayectorias posibles)		

Fuente: Elaboración propia.

Con todo, una práctica educativa socialmente justa ha de considerar las tres dimensiones y las relaciones que se establecen entre la redistribución, el reconocimiento y la representación a lo largo de todo el proceso educativo, tal y como recogemos en el modelo presentado. Desde la conceptualización de justicia social de la que partimos, no considerar alguna de estas dimensiones supondría un ejercicio restringido y limitado de justicia social; que no tendría en cuenta las condiciones institucionales que, en diferentes momentos del proceso, obstaculizan la participación social de las personas posicionándolas en una situación de mayor vulnerabilidad.

#### 4. El Currículo Oficial: Una Cuestión de Identidad

En la conceptualización de justicia social propuesta hemos destacado como elemento fundamental en la definición de una práctica educativa socialmente justa que ésta promueva la participación de las personas en base a su posicionamiento en el orden social. En la concreción de dicha conceptualización para el análisis de contextos educativos ponemos en relación la participación diferencial de distintas formas de sujeción, es decir, las diferencias derivadas de la posición que ocupan las personas en el orden social; con las identidades pedagógicas generadas en las prácticas educativas, vinculando así la propuesta de justicia social con teorizaciones educativas críticas. En este sentido, creemos que la definición dimensional y participativa de justicia social es próxima a posturas críticas en la definición de conceptos que permitan comprender *qué* hace el currículo (Silva, 2001, p. 34), concretando esto en la construcción de identidades pedagógicas.

Por ello, en el fondo de las teorías del currículum hay una cuestión de «identidad» o de «subjetividad». Si quisiéramos recurrir a la etimología de la palabra «currículum», que viene del latín, *currículum*, «pista de carrera», podemos decir que al final de esa «carrera» que es el currículum terminamos por convertirnos en lo que somos. En las discusiones cotidianas, cuando pensamos en el currículum nos referimos tan sólo al conocimiento, olvidándonos de que el conocimiento que constituye el currículum está inextricable, central y vitalmente implicado en aquello en lo que somos, en aquello en lo que nos transformamos, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad. Tal vez podríamos decir que, además de una cuestión de conocimientos, el currículum es también una cuestión de identidad. (Silva, 2001, p. 17)

La identidad pedagógica es, por lo tanto, un concepto fundamental en la conexión entre estas posturas. Tomamos aquí la propuesta de Basil Bernstein (1998), “la identidad pedagógica el resultado de insertar una carrera profesional en una base colectiva. La carrera profesional del estudiante es una carrera de conocimientos, una carrera moral y una carrera de situación” (p. 93). Es precisamente esta consideración de identidad pedagógica como la inserción de la carrera profesional en un orden social lo que sitúa el núcleo de la injusticia social en las estructuras que posicionan (y en las que se posicionan) las personas. Es decir, y en relación con el principio *all-subjected*, todas las personas que forman parte del sistema educativo son posicionadas tras pasar por el mismo, siendo la distribución diferencial de conocimiento socialmente relevante la que se traduce en diferentes inserciones en el orden social. De este modo, como decíamos, la (re)distribución va más allá del acceso a recursos económicos, culturales y políticos, al remitir también a las consecuencias en las identidades pedagógicas de los y las jóvenes.

En relación con la identidad pedagógica producida en las prácticas educativas destaca el papel del conocimiento oficial (Apple, 2014), que se convierte en un elemento clave en el análisis crítico del sistema educativo desde una posición de justicia social. Por un lado, por lo que conlleva la selección y distribución de determinada cultura, haciendo de un conocimiento el conocimiento socialmente válido. Por otro lado, hay que tener en cuenta las posturas y reformas que fundamenta y las identidades pedagógicas que éstas generan (Bernstein, 1998). Es decir, una determinada selección de conocimiento proyectará ciertas identidades pedagógicas. Con todo, el estudio de la justicia social en las prácticas educativas no sólo ha de considerar el contenido que es seleccionado, sino también las identidades pedagógicas generadas y el posicionamiento de las mismas en el orden social. Es en este sentido en el que relacionamos la organización del sistema educativo y la producción y reproducción del discurso oficial con la conceptualización de justicia social como paridad participativa. Si las identidades pedagógicas producidas quedan posicionadas diferencialmente en el orden social; el sistema educativo está (re)produciendo prácticas e identidades socialmente injustas al ofrecer una participación diferencial. Es decir, la sujeción de todas las personas a la misma estructura no se traduce en los mismos resultados para todas; sino que hay una distribución diferencial e injusta.

Retomando las dimensiones de justicia social, cabe considerar que el conocimiento que se distribuye de manera diferencial no sólo remite a una carencia de redistribución; sino también a la falta de reconocimiento por la selección y distribución realizada desde posturas determinadas. Esta selectividad en la distribución supone también una falta de representación de todos los grupos sociales, puesto que la toma de decisiones se realiza desde posturas dominantes. Éstas proyectan identidades pedagógicas diferentes, en

cuanto que parten de inclinaciones diversas con el objetivo de institucionalizarlas como norma (Bernstein, 1998). De las cuatro identidades pedagógicas propuestas por el autor (retrospectiva, prospectiva, des-centrada de mercado y des-centrada terapéutica) y considerando las características actuales del sistema educativo español, de carácter neoliberal (Martínez Celorrio, 2003; Tarabini y Montes, 2015), situamos las identidades pedagógicas oficiales actuales en el sistema educativo español principalmente como de mercado des-centradas. Lo que define en esencia estas identidades es que: “la transmisión surge para producir una identidad cuyo producto tenga un valor de cambio en el mercado” (Bernstein, 1998, p. 96); y como dice el autor, estas identidades se construyen para servir las demandas de una cultura y un mercado determinados. Esta orientación hacia el mercado evidencia que diferentes salidas del sistema educativo van a tener valores de cambio muy variados, considerando la posición en la que se sitúan y las posibilidades de participación que tengan asociadas. En un mercado de trabajo segmentado, el itinerario educativo hecho y la cualificación de las personas se convierte en el valor que determina en gran medida las posibilidades en su integración sociolaboral. De este modo, retomando la definición de identidad pedagógica, y sin obviar la importancia de las diferencias en la carrera de conocimientos y en la carrera moral, aspectos que influyen determinantemente en la inserción en el orden social; queremos destacar que la carrera de situación es la evidencia más significativa de las diferencias entre identidades pedagógicas.

Al referirnos a la situación, al posicionamiento, en el caso concreto de la formación profesional nos remitimos al resultado de la transición profesional, entendida como no sólo como el acceso a un puesto de trabajo puntual, sino como la posibilidad de desarrollar una carrera profesional con cierta estabilidad. Las diferentes modalidades de transición (Bradley y Devadason, 2008; Casal et al., 2006; Stauber y Walther, 2006) son la concreción de estos posicionamientos diferenciales en el orden laboral. Como hemos comentado anteriormente, el itinerario educativo hecho es uno de los determinantes en el desarrollo de una u otra modalidad de transición, de ahí el papel fundamental que juega la institución educativa en posibilitar la paridad participativa en la sociedad.

En resumen, consideramos que un análisis crítico de contextos educativos pone en relación las identidades pedagógicas que generan las prácticas educativas y las posibilidades de participación que dichas identidades tienen en la dimensión económica, cultural y política. Las prácticas que posibiliten una mayor participación serán, por tanto, socialmente justas. En este sentido, cabe pensar en las conexiones que tienen los programas con otros niveles o contextos educativos y que pueden facilitar dicha participación. Aquellos programas que dificultan la continuación en otros niveles o que, por su bajo nivel de contenido limitan las posibilidades en las transiciones profesionales serán socialmente injustos al restringir la participación de los y las jóvenes que los cursan. Es en esta línea en la que analizamos la formación profesional básica en el siguiente apartado.

## **5. La identidad en Formación Profesional Básica: De la Distribución Injusta a la Participación Limitada**

Los datos relativos al fracaso y abandono escolar expuestos al inicio de este texto refuerzan las teorías críticas y pos-críticas que correlacionan escuela y mercado de trabajo, educación y economía, con la reproducción de desigualdades sociales (Silva,

2001). Así, la distribución de conocimiento oficial y, en consecuencia, de identidades pedagógicas se concreta en el posicionamiento diferencial de los sujetos en el orden laboral y social. La relación entre educación y economía se percibe no sólo de manera global en la tendencia neoliberal que siguen las políticas educativas (Apple, 2006); sino también, y de manera más concreta, en la desigualdad entre las diversas modalidades de transición de la escuela al trabajo. Es decir, el discurso económico no sólo se traslada al campo simbólico en la producción del discurso oficial, sino que en su reproducción en los diversos niveles del proceso pedagógico influye de manera directa en los sujetos, al producir identidades pedagógicas oficiales con un valor de cambio diferencial (Bernstein, 1998). En la relación entre identidades pedagógicas y paridad participativa en el orden social, hemos concretado el análisis de la reproducción de desigualdades, es decir, de los procesos de injusticia social; en el posicionamiento de los y las jóvenes tras finalizar los programas y en las posibles trayectorias que tienen, bien en el mercado laboral, bien en el sistema educativo. Aplicamos el modelo de justicia social propuesto (tabla 2) al contexto educativo de la FPB porque se dirige a un colectivo que parte de una situación inicial de mayor vulnerabilidad, al tener un itinerario educativo previo de fracaso escolar y, por tanto, de riesgo de exclusión educativa (Escudero, González y Martínez, 2009).

Comenzando por la redistribución, cabe destacar que, en el caso de la FPB, destaca la condición normativa de acceso, vinculada a la no graduación en ESO, y que es ya un determinante de la posición de los programas en el sistema. En dicha situación, la función de estos programas tendría que ir vinculada a la reversibilidad de la misma, ofreciendo las máximas posibilidades para la ampliación de trayectorias. Ahora bien, el análisis de la norma presenta un panorama complicado para la inserción laboral y social de estos jóvenes.

Puesto que el acceso, es decir, la redistribución inicial de recursos educativos, está en principio garantizado con la universalidad de la educación, nos centramos en lo que ocurre al finalizar la etapa obligatoria. No obviamos, sin embargo, que lo que ocurre en el sistema educativo a lo largo de toda la etapa obligatoria da como resultado la posición de los sujetos al finalizarla. Así, la distribución diferencial de conocimiento va configurando la identidad pedagógica de los y las jóvenes y su situación en el sistema educativo a lo largo de todo el proceso; siendo la finalización de la etapa el momento en el que la diversificación queda más en evidencia.

Considerando las características actuales del sistema educativo con la ley LOMCE, la graduación en ESO se convierte en el elemento que diferencia las trayectorias posibles tras finalizar la etapa obligatoria. Las cifras de no graduación en el sistema educativo español reflejan no sólo que la comprensividad es reducida en un sistema en el que más del 20% de los y las jóvenes no consiguen finalizarlo con éxito; sino, además, que hay un gran número de jóvenes que requiere de otros contextos educativos para tener más posibilidades de participación en la sociedad. Los programas de formación profesional inicial (PGS, PCPI, FPB), se han planteado normativamente como una segunda oportunidad para estos jóvenes, para aumentar sus itinerarios posibles, bien volviendo al sistema educativo o bien para pasar al mercado de trabajo con una cualificación mínima; si bien la práctica organizacional y/o institucional dificulta tanto la oportunidad educativa como una inserción laboral no instalada en la precariedad. En este sentido, en el contexto de la FPB las trayectorias quedan muy limitadas, puesto que el programa únicamente certifica una cualificación profesional de nivel 1, dejando la opción de graduación en ESO a la realización de las correspondientes pruebas. Además, no sólo no

se obtiene el título, sino que los contenidos no consolidados en la etapa obligatoria son relegados a segundo plano en la FPB.

Recuperando la definición de identidad pedagógica de mercado des-centrada (Bernstein, 1998) y aplicándola al contexto de la formación profesional inicial, queda en evidencia que la identidad que generan estos programas es muy restringida en cuanto al valor de cambio que tienen en el mercado, resultado de diversos aspectos del programa. A la ya comentada condición de acceso al programa, la no graduación, se añade, además, el contenido del propio programa. En este sentido, y centrándonos ahora en la dimensión relativa al reconocimiento, la selección y distribución de conocimiento en estos contextos formativos es una selección limitada de conocimientos socialmente relevantes, con una exigencia conceptual baja y con unos ámbitos de conocimientos muy limitados. En el caso de la FPB, y a diferencia de los PGS y los PCPI, que tenían un carácter más amplio; la norma actual limita la formación profesional como ámbito exclusivo de estos programas, dejando fuera contenidos de carácter académico y propedéutico, y los relativos a la madurez personal y a la ciudadanía. Esto último es especialmente significativo desde la posición de justicia social que tomamos, ya que supone eliminar de la formación el desarrollo de la autonomía y la capacidad crítica, contenidos básicos en los derechos pedagógicos necesarios para una democracia eficaz (Bernstein, 1998).

Por último, en relación a la representación, como ya hemos comentado, el valor de cambio queda en evidencia en la limitación de trayectorias y participación posible que tienen los y las jóvenes que cursan FPB. No sólo por el contenido limitado, sino por la propia estructura del sistema, estos programas se alejan de ser una segunda oportunidad real al restringir los posibles itinerarios. Su valor, por tanto, es muy reducido, con las consecuencias que esto tiene en las posteriores transiciones profesionales. Así, el posicionamiento de riesgo inicial de los y las jóvenes que acceden a estos programas se consolida en el propio programa y en su salida de los mismos. En este sentido, estos programas refuerzan una injusticia educativa institucionalizada, en un sistema que cuenta con unas tasas de fracaso escolar desmesuradas y que, sin embargo, ofrece soluciones limitadas para hacer reversibles situaciones de vulnerabilidad y de riesgo de exclusión

A la vista del análisis de la justicia social en los programas FPB podemos constatar que es una justicia social limitada a una concepción distributiva y que, además, supone una distribución escasa de conocimiento y de posibilidades de participación social. Ante esta situación y para promover un cambio real tanto en la práctica educativa como en la construcción de identidades hay que considerar, retomando la conceptualización de justicia social propuesta, ampliar las opciones de participación de los y las jóvenes. Para ello, es fundamental aumentar las trayectorias posibles tras finalizar los programas, puesto que esto es lo que dará oportunidades de tener más participación en el espacio educativo, laboral y social, ámbitos básicos en el desarrollo de la ciudadanía. En el aumento de estas trayectorias, es decir, en la distribución de recursos socialmente relevantes, hay que tener en cuenta los aspectos explicados anteriormente: tanto el contenido y el nivel de exigencia conceptual de los programas, como su posición en el sistema y la vinculación que tienen con otras formaciones.

Así, por una parte, es necesario pensar en la presencia en estos contextos del conocimiento oficial. El modelo de sujeto presente en el discurso oficial de la FPB es un modelo de sujeto que aúna un bajo nivel de exigencia conceptual y una reducción de los ámbitos de conocimiento que suponen limitar la formación, dificultando la vuelta al

sistema educativo y condicionando la inserción en el mercado de trabajo por el escaso nivel formativo. No habrá, por tanto, que reducir los contenidos a transmitir, sino pensar en modelos de práctica pedagógica que posibiliten el acceso al conocimiento y que reduzcan las desigualdades entre los jóvenes de diferentes orígenes sociales (Giménez, 2014; Morais y Neves, 2011). Lo que destacan estas autoras en su propuesta de práctica pedagógica de éxito es que tanto docente como discente han de tener control de determinados elementos de la práctica: el primero, sobre la selección y secuencia del contenido, así como los criterios de evaluación; el segundo, sobre el tiempo de adquisición. En este sentido, es relevante destacar que los procesos de transmisión y, por tanto, adquisición del conocimiento, son fundamentales para posibilitar el cambio. En el marco de la teoría manejada por la autoras (Bernstein, 1993) dichos procesos se inscriben siempre en un contexto social, entendiendo contexto como la relación social o pedagógica que va más allá del entorno físico del aula o del centro educativo. Así, la configuración de la identidad pedagógica no es sólo resultado del conocimiento que se transmite, sino del cómo se produce dicha relación.

Por otra parte, en relación a la estructura del sistema educativo, cabe pensar en cambios en la posición de estos programas. Las condiciones de salida de los programas dificultan en gran medida la continuidad en el sistema educativo, quedando en duda su papel de segunda oportunidad. Las posibilidades tras finalizar FPB quedan actualmente limitadas al no posibilitar la obtención directa del graduado en ESO. La recuperación académica se dirige, por lo tanto, a la continuidad en formación profesional (Ciclos Formativos de Grado Medio), donde dicha continuidad queda condicionada y dificultada por el ya comentado bajo nivel de exigencia conceptual de la FPB.

Con todo, las condiciones de los programas FPB limitan la participación de los y las jóvenes al consolidar una injusticia que se concreta en la segregación de aquellos en riesgo de exclusión educativa y su derivación a programas que no superan dicho riesgo, sino que lo refuerzan al restringir sus trayectorias posibles.

## **6. La Justicia Social, Imprescindible para un Sistema Educativo Justo**

En este texto hemos planteado un modelo de análisis de contextos educativos desde una concepción dimensional de la justicia social, vinculada a las condiciones institucionales que la promueven o la disminuyen; y dirigida a las consecuencias que tienen las desigualdades en el sistema educativo en el espacio laboral y social. Considerar la justicia desde esta perspectiva nos dota de elementos para analizar una injusticia institucionalizada en nuestro sistema educativo, que tiene su principal reflejo en el alto índice de abandono y fracaso escolar. En este sentido, los datos presentados dejan en evidencia la ineficacia de las políticas educativas para solucionar esta injusticia social y educativa. Por este motivo, creemos que la comprensividad del sistema educativo ha de ser desarrollada desde una conceptualización dimensional de justicia social basada en la paridad participativa, entendida no sólo como el acceso a los programas, sino considerando también el contenido y las trayectorias que posibilitan. Asimismo, esta concepción y el modelo presentado nos permiten pensar en los espacios para el cambio, que promuevan la justicia social en educación. Como hemos comentado, estos espacios están presentes tanto en el nivel de producción del discurso pedagógico oficial, es decir, en la normativa que regula los programas y el conocimiento que es seleccionado, con las

consecuentes identidades pedagógicas oficiales; como en el nivel más específico de relación pedagógica.

Hemos centrado este análisis en el posicionamiento e inserción en el orden social de los y las jóvenes que cursan programas de FPB, por ser contextos educativos dirigidos a alumnado en riesgo de exclusión educativa y que, por tanto, están en una situación de mayor vulnerabilidad frente a las condiciones institucionales y los niveles de justicia que se derivan de ellas. El análisis de dichos programas siguiendo el modelo propuesto nos muestra una concepción y un desarrollo insuficiente de la justicia social, de ahí que consideremos que las políticas y las medidas de carácter comprensivo han de ir más allá de garantizar la igualdad de oportunidades porque, tal y como hemos comentado, la redistribución es un ejercicio limitado de justicia social. Así, el discurso educativo oficial tendría que concretarse posibilitando más opciones de participación, para que la segunda oportunidad no se limite a consolidar una situación educativa previa de fracaso con una transición profesional instalada en la precariedad.

La justicia social es una posición necesaria para el estudio crítico del sistema educativo y de las consecuencias que tienen las condiciones institucionales en la consolidación de una situación de injusticia social y educativa. La legitimación de conocimiento socialmente válido y su distribución diferencial, con las consecuencias en la inserción en el orden social, es la base que sustenta la injusticia social institucionalizada en el sistema educativo. Una teoría de justicia social dimensional y que tenga en cuenta las condiciones institucionales que promueven la paridad participativa se convierte, por lo tanto, en una posición necesaria para el análisis y la comprensión del sistema educativo y su función en el orden social.

Tras cada teoría emancipadora existe, pues, una teoría implícita de la justicia: una concepción que se refiere a las condiciones que deberían satisfacer las instituciones de una sociedad para que se pueda considerar justa. (Wright, 2006, p. 83)

## Referencias

- Adame Obrador, M.T. y Salvà Mut, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Albaigés, B. (2004). *Crisi del treball i emergència de noves formes de subjectivitat laboral en els joves*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut.
- Apple, M.W. (2006). *Educating the "right" way. Markets, standards, god and inequality*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M.W. (2014). *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*. Nueva York: Routledge.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2011). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Bradley, H. y Devadason, R. (2008). Fractured transitions: young adults' pathways into contemporary labour markets. *Sociology*, 42(1), 119-136.

- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21-48.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Ed.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 97-121). Barcelona: Gedisa.
- Escudero Muñoz, J.M., González González, M.T. y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Fineman, M.A. (2010). The vulnerable subject and the responsive state. *Emory Law Journal*, 60(2), 251-275.
- Fraser, N. (2005). Reframing justice in a globalizing world. *New Left Review*, 36, 69-88.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder Editorial.
- Fraser, N. (2013). *Fortunes of feminism. From state-managed capitalism to neoliberal crisis*. Londres: Verso.
- Giménez Urraco, E. (2014). *Práctica pedagógica en un centro de atención educativa singular de un barrio de acción preferente. Aproximación desde la teoría de Basil Bernstein*. Tesis doctoral. Universitat de València, Valencia.
- Martínez Celorrio, X. (2003). Política educativa sin sociología: populismo y cierre social en las reformas conservadoras. *Revista Sistema*, 173, 63-76.
- Martínez Morales, I., Bernad i Garcia, J.C., Molpeceres Pastor, M.A., Abiétar López, M., Navas Saurin, A., Marhuenda Fluixá, F. y Giménez Urraco, E. (2015). Comprehensive education boundaries and remedies on the edges of Spanish educational system. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 293-311.
- Merino, R., García, M. y Casal, J. (2006). De los programas de garantía social a los programas de cualificación profesional inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- Morais, A.M., y Neves, I.P. (2011). Educational texts and contexts that work. Discussing the optimization of a model of pedagogic practice. En D. Frandji y P. Vitale (Eds.), *Knowledge, pedagogy and society: international perspectives on basil bernstein's sociology of education*. Londres: Routledge.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Palacio Avendaño, T. (2013). Iris Marion Young y Nancy Fraser. Sobre la estructura de la justicia. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, 51, 73-93.
- Rawls, J. (1985). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Da Silva, T.T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Stauber, B. y Walther, A. (2006). De-standardised pathways to adulthood: european perspectives on informal learning in informal networks. *Papers*, 79, 241-262.
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 23, 1-24.
- Young, I.M. (1998). Categorías irregulares: una crítica de la teoría de sistemas duales de Nancy Fraser. *Utopías. Revista de debate político*, 177(2), 147-161.
- Young, I.M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.



Young, I.M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.

Wright, E.O. (2006). Los puntos de la brújula. Hacia una alternativa social. *New Left Review*, 41, 34-57.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

## Intervención Mediadora del Docente con las Familias en Instituciones Educativas Cubanas. Concepción Metodológica

### Teacher's Mediator Intervention with Families in Cuban Schools. Methodological Conception

### Intervenção Mediação do Professor com a Família em Instituições Educacionais Cubanas. Concepção Metodológica

Mario Rolando Pérez Gómez \*  
Andrea Samper Ortega

Universidad Central Martha Abreu

El objetivo de esta investigación es proponer una concepción metodológica para el tratamiento de la intervención mediadora del docente con las familias, como acción de la labor preventiva y de la correspondiente atención a la relación necesidades – derechos; conocimientos construidos a través de la Investigación Acción Cooperativa, metodología de corte cualitativo, y el empleo de métodos empíricos. El carácter metodológico que subyace en el trabajo, los recursos digitales elaborados y la transferibilidad de las acciones, propician prácticas educativas mediadoras justas y de calidad, como parte de la atención a la diversidad y favorecen transformaciones positivas en los niños, como resultado de una actuación consecuente de sus padres y mejor preparación de los docentes; reflejo de la condición de saber, saber hacer y de ser. La propuesta, centrada en la teoría pedagógica y vigotskiana, con proyección hacia la defensa de los derechos de los niños, es lo relevante del trabajo; enfoque no difundido ampliamente, según la bibliografía consultada. El mérito de esta práctica está en la concientización de preparar al hombre para los retos que le depara la vida.

**Descriptores:** Conflicto, Trabajo preventivo, Familias, Derechos del niño, Atención a la diversidad.

The aim of this research is to propose a methodological conception for the treatment of the mediating teacher intervention with families, as the action of the preventive work and the corresponding attention to the needs-rights relationship built through cooperative action, qualitative research methodology, knowledge and use of empirical methods. The underlying methodological work, the elaborated digital resources and transferability of the actions, foster fair mediator and quality educational practices, as part of the attention to diversity and promote positive changes in children as a result of a performance consequent of their parents and better preparation of teachers; reflection of the condition of knowing, knowing how and being. The proposal, focused on the vigotskiana theory of teaching, projecting into the defense of the rights of children, is the relevance of this work; approach not widespread, according to the literature consulted. The merit of this practice is the awareness to prepare man for the challenges life holds for him.

**Keywords:** Conflict, Prevention work, Families, Child rights, Attention to diversity.

---

\*Contacto: [rolandopg@uclv.cu](mailto:rolandopg@uclv.cu)

O objetivo deste trabalho é propor uma metodologia de projeto para o tratamento da intervenção do professor mediador com as famílias, como um trabalho preventivo e atenção às necessidades; construído por meio da ação cooperativa, metodologia de pesquisa qualitativa, conhecimento e uso de métodos empíricos. O trabalho metodológico subjacente, elaborar recursos digitais e promover práticas educacionais de qualidade, como parte da atenção à diversidade e promover mudanças positivas em crianças como resultado de um desempenho consequente de seus pais e uma melhor preparação dos professores; reflexo da condição de saber, saber e ser. A proposta focada no ensino e na teoria vigotskiana, projetando-se para a defesa dos direitos das crianças. O mérito desta prática é a consciência para preparar o homem para os desafios da vida.

**Palavras-chave:** Conflito, Trabalho preventivo, Famílias, Direitos das crianças, Atenção para a diversidade.

## Introducción

Preparar al hombre para la vida ha sido siempre la esencia de la actividad pedagógica, lo que el insigne pedagogo cubano Luz y Caballero resumió en la expresión templar el alma para la vida. Al respecto se concibe la educación como proceso y resultado, cuya función es la de formar al hombre para la vida (Álvarez de Zayas, 1999). La materialización de estas ideas constituye un reto para los docentes del siglo XXI, lo que motivó la inspiración de los autores del presente trabajo.

Inmersos en las transformaciones que se llevan a cabo en la Nueva Universidad Cubana (NUC) se acometen acciones para garantizar la preparación integral de los futuros profesionales, que se concreta en una sólida formación científico técnica, humanística y de altos valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos para que puedan desempeñarse exitosamente en los diversos sectores de la economía y de la sociedad en general. Siendo la labor educativa la prioridad en el proceso de formación, es posible provocarla desde los diferentes procesos sustantivos que se desarrollan en ella: docencia, investigación y extensión universitaria; especialmente en aquellas carreras de corte pedagógico para llegar a influir sobre los escolares desde las más tempranas edades.

El carácter humanista, revolucionario y democrático, que lleva implícito el acto de educar, se encuentra presente en la labor preventiva que se realiza con los padres del alumnado, función permanente de los docentes, que contempla variadas formas de orientación educativa. Una de ellas puede ser la intervención mediadora con las familias, que considerando su esencia y no el aspecto fenoménico, puede ser una alternativa para cambiar injustas prácticas y contribuir al logro de transformaciones cognitivas, procedimentales y actitudinales; forjar hombres con sólidos valores, preparados para enfrentarse a la vida presente y futura, con repercusión en el logro de su felicidad y la de sus sucesores. Debe ser concebida como derecho de los alumnos y deber, concientizado por los docentes.

Lo referido al punto de vista fenoménico, obedece a la tendencia errónea de su aplicación, cuando en ocasiones se emplea solo para transmitir información, relacionada con modos inadecuados de comportamiento de sus hijos, pretendiendo evitar que se repitan, sobre la base de la exigencia que deben ejercer sobre ellos. Lo ignorado por los padres es que ese comportamiento es la manifestación de un trastorno afectivo conductual condicionado por factores internos (biológicos), pero con el gran poder de los factores externos

(sociales), responsables de vivencias desagradables en sus hogares durante la formación y desarrollo de su personalidad tras la ocurrencia de conflictos.

Los conflictos son producidos cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima Casamayor (citado por Aldana 2012). La esencia de las acciones mediadoras vienen a resolver esas contradicciones que se producen injustificadamente por existir falta de conocimientos de los padres, acerca de la problemática por la que está atravesando su hijo, la cual es inducida. Ello atenta contra la satisfacción de necesidades de los escolares como humanos y en el respeto a su interés superior (García, 1999).

Es indudable que en Cuba no ha sido un problema la protección integral a la totalidad de los niños ni la puesta en práctica de la Convención desde su aprobación, la UNESCO da fe de ello, según Cubaminrex. Mucho antes, con el triunfo de la Revolución, en 1959, ya se pusieron de manifiesto prácticas a su favor. La Constitución de la República, el Código de la Niñez y la Juventud, el Código de Familia, entre otros documentos legales, establecen artículos contundentes para el logro de ese objetivo.

La intervención mediadora como práctica de la función preventiva del docente, constituye una de las alternativas para el logro de la calidad de la educación que se lleva a cabo en las instituciones. Es significativo que estas se conciben en condiciones de inclusión educativa, aspirando al ejercicio de una pedagogía reflexiva, así como de una actitud consecuente ante la justicia social que se profesa. En este marco se debe contribuir a un medio ambiente familiar óptimo, a que prevalezca la paz interna y externa. Es la vía para el acercamiento a la realidad deseada, lo que constituye un reto para todo el profesorado: perfeccionar la labor educativa para alcanzar esa educación de calidad en toda su amplitud; purificarla, eliminando las grietas que hasta ahora han lacerado la credibilidad de este importante proceso.

El problema que dio origen a la investigación obedece a manifestaciones de disfuncionalidad familiar, siendo más recurrentes la violencia, el mal tratamiento del divorcio y las violaciones al respeto de los derechos de sus hijos; reflejado en el escaso aseguramiento para el logro de su nivel de vida, prohibiciones para la comunicación entre sus iguales, gritos, castigos, golpes. Por supuesto, se incorporan a la gama de situaciones que forman parte de la diversidad, los trastornos afectivos conductuales. Además existe la práctica de la visualización de video-juego y audiovisuales de corte violento en horarios en que deben realizar las tareas escolares, incluso, en el de sueño. Existe pobreza de conocimientos relacionados con el Código de la Niñez y la Juventud, de la Constitución y de la Convención de los Derechos del Niño.

En las instituciones no siempre se explotan las potencialidades de las escuelas de educación familiar, ni otras vías para la orientación educativa a las familias, para enfocar con creatividad situaciones en correspondencia con la diversidad. Carencias, en cuanto al carácter participativo, dialógico, convincente, en la ejecución del trabajo traen consigo que el ejercicio de la labor preventiva se realice sólo con la intención de exigir cumplimiento de deberes y corregir modos de comportamiento, lo que evidencia la superficialidad en las estrategias de intervención, además de la inadecuada

operacionalización del componente “forma” (cómo), atenuándose el efecto de la acción mediada por parte de los docentes.

Por otra parte los docentes en formación no están lo suficientemente preparados para implementar el trabajo preventivo, que contemple una adecuada estrategia de atención educativa con acciones para atender la relación necesidad–derechos a partir de la intervención mediadora. Esta carencia se origina desde su formación inicial, donde obviamente no es posible recibir íntegramente la preparación que necesitan, pero se refuerza en la institución donde realizan la práctica laboral, pues los graduados en ejercicio, por el mismo motivo, también están carentes, lo que impide su concreción exitosa.

Lo anterior es un reflejo de que los docentes, en general, demandan una acertada concepción metodológica para ejercer la intervención mediadora con las familias, para la cual es necesaria la revisión de fundamentos teóricos, que fortalezcan esa cultura preventiva.

## **1. Fundamentación Teórica**

El trabajo preventivo contempla la adopción de medidas encaminadas a impedir que se produzcan deficiencias físicas, mentales y sensoriales o a impedir que, cuando se han producido, tengan consecuencias físicas, psicológicas y sociales negativas (Bell y López, 2000). Como se aprecia, implica la atención a la unidad dialéctica existente entre necesidades y derechos, elementos que deben integrar los docentes en el ejercicio de esta importante función.

Necesitada de la intervención mediadora, como acción de la labor preventiva, se encuentra las familias disfuncional o con un funcionamiento no saludable, que es considerada como factor de riesgo, al propiciar la aparición de síntomas y enfermedades en sus miembros (López, 1986). Este criterio se reafirma con el concepto de salud brindado por la OMS, donde se concibe ésta no sólo como ausencia de síntomas sino también como el disfrute de bienestar físico, psicológico y social.

Mientras la funcionalidad familiar es considerada como la forma en que se manifiesta la convivencia hogareña, donde los adultos están llamados a ejercer armónicamente exigencia con respeto y amor y crean los espacios para la concordia, el bienestar, la felicidad, la satisfacción de las necesidades, así como el disfrute de derechos de los niños, sin perder de vista el cumplimiento de deberes; contradictoriamente aparecen aquellas familias donde las relaciones están marcadas por la disfuncionalidad. Los fuertes intercambios bruscos al comunicarse entre padres y entre estos y sus hijos reflejan la ausencia de paz interna y externa, con total afectación al desarrollo psíquico y mental (Arteaga, 2012). Esto va en detrimento de la felicidad y el desarrollo de los niños al estar situados en escenarios con presencia de trances no deseados.

La paz interna se centra en el desarrollo de la subjetividad, en la conciencia individual orientada al perfeccionamiento espiritual; mientras que la externa, en la satisfacción de las necesidades personales que crean las condiciones para la realización de aquella. El docente puede promoverlas con su influencia y las herramientas de que dispone, en el ejercicio de su función orientadora, a partir de la intervención mediadora.

La misma autora, en concordancia con otros autores y con documentos oficiales de la UNESCO, enfoca el tema de la Cultura de Paz. Señala que la misma incluye estilos de vida basados en la no violencia, el respeto a la libertad, a los valores universales, primeramente al derecho a la vida, a los derechos humanos (Boff, 2005; Corchuelo, 2005; Galtung, 2003). Esta temática es trabajada con buenos resultados, a partir del proyecto "Educación, Valores, Identidad y Etnografía por una Cultura de Paz" en el que los autores del trabajo son integrantes.

Vigotsky dedicó gran parte de su obra creadora a su teoría histórico-cultural y específicamente a la mediación, sin dejar de vincularla a las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo y las herramientas psicológicas (Pedraza, 2009). El conocimiento se adquiere mediado por la interacción con los demás y la cultura desarrollada histórica y socialmente.

Para Vigotsky, la cultura es el determinante primario del desarrollo individual. Los seres humanos son los únicos que crean cultura y es en ella donde se desarrollan. Propicia el contenido y regulación del pensamiento, el conocimiento y la forma de construirlo, por esta razón sostiene que el aprendizaje es mediado, considerando el contenido del aprendizaje como un factor del desarrollo. De ahí que la labor mediadora se sustenta en el concepto de "acción mediada" al referirse a las acciones personales, organizacionales y simbólicas (Fainholc, 2009), donde el sujeto humano transforma la realidad y se transforma a sí mismo por medio de su actuación.

El término mediación se mueve tanto nacional como internacionalmente. En el plano jurídico es amplia la difusión en los diferentes medios, pero en el pedagógico es más discreta y es en el que se centra el presente trabajo. Los referentes analizados han servido para vincular la teoría a la labor mediadora que se debe desarrollar en las instituciones educativas, partiendo de que en el éxito de la educación cubana ha estado presente el carácter multisectorial y multifactorial. Este éxito lo reconoce la UNESCO a través del informe de seguimiento de esas metas, donde afirma que Cuba fue la única nación de América Latina y el Caribe que consiguió cumplir la totalidad de los objetivos de Educación para todos en el período 2000-2015 (Barrios, 2015).

El origen y el desarrollo del proceso de la mediación es abordado por (Baixauli y Hernández, 2009). Afirman que la mediación familiar nació en Los Estados Unidos, en la década del 70, seguidamente se incorporó Inglaterra y actualmente integran la nómina Chile, Argentina, España, México y Ecuador, entre otros. Agregan que muchos países han iniciado este proceso justamente por los conflictos familiares y refieren que además la practican Italia, Alemania, Austria y Bélgica. En muchos de ellos existen leyes específicas sobre mediación familiar y en otros casos se remiten a determinadas normas procedimentales como en Francia e Inglaterra.

El Diccionario de la Lengua Española expresa que mediación significa intervención en una discusión o enfrentamiento para encontrar una solución (Espasa-Calpe, 2005). En el Diccionario de sinónimos y antónimos, también de su autoría expresa: intercesión, arbitraje, conciliación, diplomacia, arreglo, acuerdo, concordia.

Varios autores definen el término de mediación familiar (Baixauli, 2009; García, 2006; Gozaini, 2007; Vescovi, 1993, y muchos más), e incorporan los siguientes elementos: interceder, interponerse entre dos; como proceso; es una persona neutral, que no está

involucrada en el conflicto; sistema cooperativo de gestión y resolución de conflictos entre los miembros de una familia; el mediador es un tercero imparcial, neutral, capacitado idóneamente y sin ningún poder de decisión, que posibilita la comunicación entre las partes; es un procedimiento voluntario; diálogo que conduce a un acuerdo.

Femenia (2000), expone que la ética del mediador familiar, abarca: imparcialidad, consentimiento, confidencialidad, oportunidad, neutralidad, autodeterminación. Hernández (2009) incorpora como ventajas la solución no impuesta y que supera el esquema ganador-perdedor, asumiendo el de ganador-ganador.

Pedagógicamente las mediaciones están representadas por la acción o actividad, intervención, recurso o material didáctico que se da en el hecho educativo por lo que posee carácter relacional (Fainholc, 2009). En la Educación actúan como mediadores desde los maestros, sus conocimientos, sus acciones, sus discursos y los medios que utilizan en su enseñanza, hasta el contexto social: la escuela, las instituciones, los medios de difusión colectivos, la familia. No obstante, los primeros son los protagonistas a la hora de resolver un conflicto que ha generado un trastorno afectivo conductual.

Mediación pedagógica es un proceso mediante el cual el maestro dirige la actividad/comunicación, es decir la participación de los alumnos, hacia el logro de objetivos previamente establecidos que hacen posible que muestren determinadas competencias necesarias para la vida social (Sosa, 2010). Debe cumplir: intencionalidad, trascendencia, significación. El mediador es la persona que al relacionarse con otras y cumplir los requisitos, estimula el desarrollo de sus potencialidades, corrige funciones cognitivas deficientes, trasciende.

Lederach (citado por Aldana 2012) propone 5 fases para esta implementación, las que se consideran acertadas, aunque debe estructurarse con mayor flexibilidad. Lo que sí es imprescindible, establecer reglas claras que insten a la prevalencia de la ética y al sentido humanista, condición indispensable para el éxito (Álvarez, 2009). Dichas reglas son enriquecidas en correspondencia con la experiencia pedagógica vivida por los autores, y con las situaciones que de forma más recurrente se presentan en el área donde se realiza el estudio. Estas son:

- Partir del diagnóstico psicopedagógico integral, donde no puede faltar la caracterización, la identificación del trastorno y sus posibles causas.
- Presentar de forma transparente la situación que se presenta, o invitar a que las partes la presenten si es necesario.
- Invitar al diálogo, de una manera sencilla y optimista, sin mostrar emociones ni criterios en favor o en contra de los presentes. Garantizar tranquilidad, ecuanimidad.
- Organizar las intervenciones, propiciando el diálogo desde lo más simple a lo más complejo.
- Hacer que escuchen los mensajes que se transmitan y atentos a cada detalle que pueda aportar una posible vía de solución. Formular preguntas que pudieran favorecer a esto.



- Conducir la intervención de forma que cada participante reconozca la parte que le corresponda superar. Hacer que no echen la culpa al otro de sus propias debilidades.
- Evitar alteraciones, agresiones, insistir en el entendimiento.
- En base a la preparación previa, el docente debe puntualizar las causas de la problemática presentada, las consecuencias que puede ocasionar desde los puntos de vista físico, psíquico, mental; con repercusión en la formación y desarrollo de la personalidad, así como en la garantía de su felicidad actual; el disfrute de sus derechos, la preparación para su vida adulta.
- Establecer códigos de entendimiento entre hijos y padres que permitan mediante una señal o un gesto dar cuenta de reprobaciones o aceptaciones ante algún comportamiento.
- Llegar a acuerdos, compromisos.
- Cerrar la mediación de un modo positivo orientado a una vida mejor.

Se necesitan dos para que haya una pelea, el desacuerdo es normal, no es necesario pelearse con sus hijos, los padres no soportan que sus hijos los desafíen (Meeks, 1993). Estos criterios justifican la ocurrencia de conflictos, que por supuesto son inevitables cuando se convive en comunidad. Las circunstancias son tan diversas, como cantidad de individuos implicados. Razón por la cual Meeks propone “recetas para educar”, pero que por la misma, los autores afirman que dichas recetas pueden pasar a ser sugerencias enriquecedoras, a partir de la realidad existente, como las que aparecen a continuación, fruto de la adaptación realizada. Los padres son los demandantes de este desempeño de los docentes y estos han de estar aptos para enfrentar la diversidad, trabajando por soluciones nuevas ante problemas nuevos, por lo que deben conocer lo que tiene que sugerir y sus correspondientes argumentos. Las sugerencias son:

- Sorprender a sus hijos siendo buenos. Demostrando amor en la exigencia, haciendo cumplir con satisfacción sus deberes.
- Tratarlos como invitados. No ser groseros e indecentes, usar cordialidad, como por ejemplo: con permiso, por favor, gracias, etc.
- Reconocer cualquier mejora. Esto estimula a la realización de nuevas tareas de forma eficiente, pero siempre indicando cómo lo puede hacer mejor, evitando sobrevaloraciones. Tener en cuenta que los estímulos materiales, vician su modo de comportamiento.
- Ofrecer incentivos. Esto motiva a que las labores se realicen de forma placentera, despertar interés en la realización de una tarea. No debe tenerse en cuenta la presencia de un objeto material para que hagan algo, pues no concientizarían la necesidad de la realización de la misma.
- Ofrecer alternativas. Esto permite elegir, en dependencia de sus intereses, e inculcarles la forma de tomar decisiones adecuadas.
- Usar la distracción. Contribuye a garantizar la unidad familiar, cuando se prepara el tema de una conversación que interese a todos, o se lee un libro, cuando se organiza una actividad, un paseo, etc.

- Dar tiempo ante la aparición de un enfado. Cuando aparece, tener en cuenta la exigencia con el convencimiento.
- No tener privilegios. Si existen más niños en el hogar deben tratarlos por igual, no pueden existir diferencias.
- No castigar, ni alterar la voz, ni golpear, ni mentir.
- Si se ha producido un divorcio, es con su pareja, no con el niño. La hipocresía es arma funesta, pero cuando se trata de ellos, de su interés superior, merita la pena al menos lograr discreción y prudencia, si es que no hay otra solución pacífica.
- No mostrar estado de ánimo desfavorable, por algo ocurrido en el trabajo o en la calle, pues puede ser transmitido a ellos, en detrimento de su salud mental.
- No usar el dedo mandón para callar, hay que permitirles que se expresen libremente y si es necesario corregirle la dicción u otras cuestiones que le pudieran afectar.
- Ser discreto con las emociones ante alguna relación o ante “negocio ilícito”, si no lo puede evitar, esto afecta sus sentimientos, que pueden repercutir en su vida futura.
- Orientar, conversar, persuadir, amigablemente.

En correspondencia con esta visión los autores consideran que la intervención mediadora del docente con las familias es un proceso de acción mediada, a través del cual el docente, con suficientes conocimientos de causa sobre el problema existente y su influencia hacia el respeto al interés superior del niño, interviene imparcialmente en un marco de participación colectiva o en privado con los implicados, para mediante el diálogo, el entendimiento y la persuasión; impedir deficiencias físicas, mentales y sensoriales, así como consecuencias psicológicas y sociales negativas, una vez producidas; potenciando su desarrollo psíquico desde una acertada atención a la diversidad, propiciando una infancia feliz y una adecuada preparación para la vida, que repercute en sus sucesores.

Significa que el docente, como mediador, a partir de su labor preventiva, debe enfrentarse a las familias sin imponer criterios; escuchar sus puntos de vista, hacer entender la necesidad de la funcionalidad, darle significación a las causas de la problemática existente, a la forma de manifestarse el trastorno y al tratamiento psicopedagógico apropiado para contribuir a un ambiente sano y feliz y un futuro deseado que repercute en sus sucesores.

Los componentes que conforman la intervención mediadora del docente con las familias son: planificación, ejecución, control, retroalimentación y reformulación. Los dos últimos determinan la revisión total de los demás, teniendo en cuenta que cuando aparentemente se está en un nivel de llegada, la realidad indica que es un nivel de partida. En cualquier situación, para materializarlos tiene que cumplirse lo siguiente:

- Correspondencia con las leyes y principios de la Pedagogía.

- Práctica por parte de los docentes, de su función orientadora, tanto en lo instructivo como educativo, sin dejar de prestarle atención al cumplimiento de deberes y derechos de sus escolares en sus diferentes contextos.
- Conocimiento de las normativas jurídicas nacionales e internacionales relacionadas con el derecho.
- Conocimiento de los preceptos que estipulan el ejercicio de la prevención con perspectiva de derechos.
- Preparación para el tratamiento metodológico.
- Diagnóstico y caracterización integral de los niños, atendiendo a sus necesidades, derechos, potencialidades y particularidades en correspondencia con su edad y circunstancias en sus diferentes contextos de actuación.
- Disposición, amor y capacidad para determinar la necesidad de intervención y para enfrentarse a las situaciones que se presentan.
- En la planificación se encuentra implícito: qué intervenir, por qué, para qué, con quién o quiénes, cuándo, dónde, cómo. En la ejecución, después de haberse concertado el encuentro, es donde debe ponerse de manifiesto: neutralidad, imparcialidad, confidencialidad, ética, empatía, el diálogo, la persuasión, el acuerdo, el cierre pacífico. Podrá emplear medios que posibiliten la mejor comprensión, como por ejemplo materiales digitalizados e impresos.

En cuanto al control, no es conveniente convertir el acto en algo protocolar, por lo que deben memorizarse algunos elementos que pudieran aportar nuevas soluciones si no existiera acuerdo. Posteriormente, registrar la descripción de esta parte del proceso, para analizar las posibles fallas o logros, a través de una retroalimentación, que conlleve a la actualización del diagnóstico y a la reformulación de nuevas acciones, después de una profunda reflexión.

En el análisis periódico que se realice deben sacarse a la luz los logros y las fallas, a partir de una meditación que gire en torno a: conocimiento del fenómeno y sus causas; efectividad de la estrategia de atención educativa; tiempo y espacio al pretender resolver el conflicto; si se han producido “bandazos”, donde si no llega, se pasa; esquematismos empleados; posiciones extremas de todo o nada; descalificaciones de personas; exageración de situaciones; regulación de la emoción sobre la base de la razón; empleo de la comunicación; entre otras.

Los niños atraviesan un proceso muy marcado en el desarrollo de su personalidad, donde por un lado muestran capacidad para recibir e incorporar lo que perciben de su entorno en las relaciones comunicativas con sus padres, hermanos, demás integrantes del núcleo familiar, así como con coetáneos de la comunidad o de la escuela; por el otro, incapacidad para determinar lo que es útil y provechoso o lo perjudicial. Cuando es positiva la influencia, se revierte en una personalidad formada integral armónica y multifacéticamente (Rico, 2009). Esto se produce de acuerdo a los intereses de las familias, de la institución educativa y del Estado; quien se esmera en garantizar la instrucción, la educación y la preparación para la vida, aspirando a que ese sujeto también contribuya a preservar las conquistas alcanzadas e incrementarlas. El impulso debe partir del esfuerzo de todos los docentes por alcanzar la condición de intelectuales

transformativos (Giroux, 1990), que conjuguen la política, la pedagogía y se apropien de saberes que contribuyan al desarrollo de una práctica pedagógica permeada de una justicia social.

El fundamento de la propuesta que se pone a consideración se sustenta en uno de los prismas identificados como referente para ser capaces de analizar la propia práctica e introducir mejoras, es decir, justicia social, que en su conceptualización se refiere a las nociones fundamentales de igualdad de oportunidades y de derechos humanos, más allá del concepto tradicional de justicia legal. Está basada en la equidad y es imprescindible para que los individuos puedan desarrollar su máximo potencial y para que se pueda instaurar una paz duradera. La comprensión de la dimensión ética de estos conceptos capacitará a los jóvenes para actuar por un mundo más justo, en su país y fuera de él (Martínez, 2011).

El hecho de comprometerse a garantizar el respeto a los derechos de los niños y la satisfacción de las necesidades, las que pueden constituir deseos para el logro de su felicidad y el bienestar, no quiere decir que se caiga en enfoques utilitaristas, criticados por Amartya Sen, quien expone que en términos de satisfacción de deseos, además de subjetivismo resulta problemático para la igualdad. Agrega que en su lugar, el bienestar debe estar vinculado a los funcionamientos (Bolívar, 2011).

Lo anterior promueve un análisis para facilitar la comprensión de que en el proceso de la labor preventiva es primordial el diagnóstico y en él la identificación de las necesidades y potencialidades existentes en los escolares, las que hay que tener en cuenta en la estrategia de atención educativa para su satisfacción, desde una perspectiva de derechos. O sea no por bondad, complacencia o exigencia de docentes y directivos sino a raíz de una concepción clara de lo que significa un niño, con una visión presente y futura. Entre las acciones a acometer se encuentra la intervención mediadora con las familias, con la cual se pueden cumplir estos fines.

Estos dos enfoques: necesidades y derechos (Martínez, 2004) se ventilan en la palestra internacional. El primero parte de las condiciones concretas en que viven los niños y sus familias, las cuales varían según la situación, el individuo y el entorno, se orienta a su satisfacción tanto en el plano material como espiritual, con una perspectiva a corto plazo, cerrando brechas, brindando ayuda según las necesidades, orientada a los síntomas.

Este proceso de determinación de las necesidades es subjetivo, lo concientizan los diferentes sujetos relacionados. Cuenta con ciertos grupos que tienen la especialización técnica para satisfacer las necesidades, implica la jerarquización de estas, siendo algunas más importantes que otras (por ejemplo alimento antes que educación), el establecimiento de metas parciales y la conformación de proyectos con el fin de satisfacer esas necesidades mejorando las condiciones de vida de los niños.

El enfoque de derechos se centra más en lo público, en decisiones políticas, va más a las raíces y las causas de los problemas a nivel macro social. Son indivisibles e interdependientes entre sí, universales (los mismos en cualquier lugar), los que varían son los satisfactores, se basan en estándares internacionales desde una perspectiva a largo plazo, generando procesos sostenibles.

Con respecto a los funcionamientos, el sistema educacional cubano insiste en la satisfacción de esos dos importantes parámetros. Para ello existe una estructura en los

diferentes niveles, que desde el central, se exige el cumplimiento de las funciones, indicaciones, documentos normativos y metodológicos, facilitando la conducción acertada de los procesos sustantivos. Cada educación tiene además, su modelo de formación y cuentan con el Programa Director de Salud y el de Formación de Valores. No es un sistema educacional perfecto, porque ninguna obra humana lo es, pero existe voluntad política para una educación justa y de calidad.

Entre el flujo de información existente se encuentra presente la relacionada con la orientación educativa a las familias, la atención a la diversidad, la inclusión educativa, la consideración a las potencialidades y a la teoría histórico-cultural de Vigotsky, entre otras.

Al diagnosticar los trastornos afectivos conductuales (TAC) el docente encuentra en la intervención mediadora con las familias una valiosa práctica pedagógica para la atención a la diversidad. Para ello se precisa interiorizar el conocimiento y la forma de multiplicarlo, acerca de su surgimiento, sus manifestaciones y su tratamiento psicopedagógico, en tanto comprende el carácter humano de su actuación, unido al contenido de la mencionada teoría con sus leyes y categorías.

No es el defecto en sí el problema, sino la forma de manifestarse los sujetos ante la vida. El problema estriba en los agentes sociales que son los que propician el defecto secundario. El lenguaje y el pensamiento en los sordos, la percepción y la orientación espacial en los ciegos, así como del aspecto social de la conducta, Vigotsky los consideró como desviaciones secundarias, no relacionadas directamente con el defecto primario, pero condicionados por él (Betancourt, 2014).

Por tanto los TAC son parte de esas desviaciones en el desarrollo de la personalidad que se caracterizan por la incidencia en la esfera afectivo-volitiva, que en su interpenetración con la esfera cognitiva provoca una ruptura de la relación armónica entre ellas y que se manifiesta en variadas formas desviadas y relativamente estables de conducta, producida por deficiencias en las relaciones de comunicación al no tenerse en cuenta las características peculiares del sujeto, según la propia autora.

Esos estados vivenciales angustiosos, ocurridos con mayor frecuencia en sus hogares, casi siempre se asimilan de forma inconsciente. En ese caso no ha estado presente la oferta de formas de desarrollo personal en función de sus potencialidades en los diferentes momentos de su desarrollo evolutivo. Ha primado una marcada disfuncionalidad que ha torcido la vida de los hijos y que puede repercutir en sus sucesores.

Con esta falla en las relaciones interpersonales, en la comunicación, se ha cometido un grave error, pues esta es un proceso en el cual transcurre la interacción entre los sujetos y el intercambio de información, de vivencias e influencias mutuas, que siempre dejan huellas entre los interlocutores (Reinoso, 2002). En ella se implica toda la personalidad, la regula al mismo tiempo que condiciona su formación y desarrollo.

Las funciones de la comunicación son informativa, afectiva y reguladora. Responden a lo que se comunica y cómo se hace. Aunque este proceso se da espontáneamente, no debe dejarse a la total espontaneidad la influencia de los que se involucran en la educación de los niños, porque requieren orientación. Algunos padres, por ejemplo, conservan criterios preestablecidos por su herencia cultural (tradiciones de sus antecesores), que

imponen a través de sus exigencias y actuaciones, unido a la poca preparación para enfrentar las diversas situaciones existentes. De ahí que la regulación debe llevarse desde el docente hacia el alumno, la comunidad, los padres y demás familiares, así como desde estos hacia los niños, para que sean cada vez más justos y mejores personas.

## 2. Método

Para el desarrollo de la investigación se emplea dentro del camino cualitativo, la Investigación Acción Cooperativa. Miembros de dos o más instituciones deciden juntarse para resolver problemáticas que afectan el desarrollo adecuado de los niños, pero con una condición: una de ellas vinculada a la producción de investigación científica y a la formación de profesorado y la otra, a la Microuniversidad (instituciones educativas) donde realizan la práctica laboral, quienes tienen que llevar a la vez procesos de investigación e innovación, mientras se forman profesionalmente para la docencia (Bartolomé, 1994)

Esta modalidad permite que los resultados obtenidos con los docentes en formación puedan trascender al trabajo con los docentes graduados en ejercicio desde su formación permanente, como fruto de un esfuerzo cooperativo. De ahí el empleo del término docentes de forma genérica. Estos cooperantes que participan se forman en las carreras de Primaria, Instructores de Arte, Cultura Física e Informática, del tipo de curso por encuentros (CE). Colaboran los graduados en la diversidad de acciones que se acometen, como tan diversas pueden ser las situaciones que se presentan en los niños de la educación primaria, que son con quienes laboran.

En el desarrollo de esta investigación, es importante la sistematización de experiencias desde la práctica educativa de los autores en la otrora Filial Universitaria de Ciencias Pedagógicas de Manicaragua, hoy Centro Universitario Municipal (CUM) perteneciente a la renovada Universidad Central de las Villas (UCLV), como resultado de un proceso de integración.

Este proceso abarcó desde 2005 hasta el 2013, se asumió la vía del Trabajo Científico Estudiantil (TCE), que comprende Trabajos de Curso y de Diploma, tutorizados por los investigadores, garantizando la verificación de la calidad, pertinencia y efectividad de los mismos, mientras va aflorando la teoría de la propia temática en estudio y acopiándose información empírica que permite llegar a conclusiones, descubrir las potencialidades y necesidades y derivar nuevas acciones para dar respuesta al problema.

La investigación se caracterizó por las siguientes regularidades, en la que se determinan aquellos aspectos más relevantes y se transita de lo superfluo a lo específico. Estas son:

- El diagnóstico continuo. En cada fase se diagnostica, dado el cambio en el grupo de estudio y los aspectos a considerar.
- Se orienta a la preparación de los docentes en formación, como condición previa, y a partir de esta proyectar la concepción interiorizada hacia la intervención con las familias.
- Las acciones realizadas en una fase no se cierran en él, sino que en dependencia de los problemas diagnosticados se pueden repetir en las fases siguientes de

acuerdo a las necesidades y se incorporan otras que responden a los nuevos problemas que se presentan.

- Las acciones parten de la Universidad, se planifican y desarrollan a partir del Trabajo Científico Estudiantil en las micro-universidades, dirigidas por los investigadores, lográndose influir por un lado, en la preparación de los docentes en formación y por otro, en la transformación de la realidad educativa, con trascendencia en los egresados.

En las diferentes fases se utilizan métodos empíricos y técnicas para diagnosticar el estado de preparación de los docentes en formación, obteniéndose información que se complementa y evalúa en dependencia de la calidad de las estrategias de atención educativa y de las intervenciones mediadoras con las familias. El análisis documental para conocer acerca de la forma en que organizan el trabajo preventivo en la escuela, los diagnósticos psicopedagógicos, los expedientes acumulativos del escolar, los informes de investigación. Además, para analizar las normativas que a nivel nacional e internacional existen sobre la labor preventiva, mediadora y relacionada con los derechos de los niños. También la observación, la entrevista en profundidad, el diario del investigador y la triangulación de datos y fuentes.

En la estrategia de trabajo para este estudio los cooperantes diseñan y aplican acciones, las cuales se replican al desarrollarse con diferentes unidades de análisis y contextos, pero centradas en la problemática territorial, girando alrededor del eje temático. Estas acciones consisten en:

- Comprobación del desarrollo de habilidades adquiridas en las diferentes etapas investigativas por los sujetos implicados.
- Obtención de información empírica del estado del problema en la institución educativa por parte de los participantes e informantes clave.
- Actualización permanente del registro de sistematización.
- Diagnóstico y determinación de necesidades. Reflexión sobre estos resultados.
- Determinación del contenido de las acciones preventivas según las necesidades para el diseño y elaboración de una propuesta de cambio.
- Definición del tema central a tratar y procedimientos a seguir en intervenciones mediadoras con las familias.
- Estudio y análisis de información científica actualizada.
- Aplicación y evaluación de la propuesta interventiva.
- Análisis periódico y posterior a la implementación para la determinación de las fallas, amenazas, los obstáculos y los logros. Registro de transformaciones logradas.
- Actualización del diagnóstico y reelaboración de la estrategia, derivado de los análisis reflexivos.
- Reflexión sobre las consideraciones finales acerca de los conocimientos que el proceso investigativo demostró aportar en cada momento.

El criterio de transferibilidad, que le da validez científica a la investigación, se pone en evidencia a lo largo del proceso y posteriormente, en el tratamiento psicopedagógico, que desde la institución educativa se les ofrece a los niños con TAC y a sus familias. También en la preparación que reciben los demás docentes, como parte del trabajo para la formación permanente de los mismos. Esto se materializa a través de la actividad metodológica, los cursos de postgrados y de capacitación; en los que se analizan temas relacionados con la problemática existente, se modelan estrategias de atención educativa e intervenciones mediadoras, se emplean los recursos digitalizados elaborados; que continúan siendo de gran aceptación.

La forma en que se trabajan los temas para la preparación a los docentes, su ordenamiento lógico, el empleo de procedimientos apropiados, la proyección a tono con la concepción metodológica; tienen que ver con las necesidades, características, potencialidades y posibilidades de los docentes. Las reflexiones teóricas que se hacen en su vínculo con la práctica educativa favorecen el conocimiento y el cómo aplicarlo de nuevo en la práctica. Los temas son:

- La labor preventiva desde la perspectiva de los derechos de los niños, sus garantías. Aquí se produce la búsqueda de soluciones desde la atención a la unidad dialéctica entre necesidades y derechos y se analizan documentos importantes.
- Las familias. Tipos de familias, disfuncionalidad familiar, funcionamiento familiar saludable. Se dirige a la identificación y tratamiento de violaciones en cada uno de los contextos. Se vincula con los estados de salud y la salud ambiental. Se propicia un debate de la película “Conducta” centrado en la reflexión: “ni un niño más, ni un día más”, de Nelson Mandela.
- La intervención mediadora del maestro con las familias. Se trabaja en el entendimiento de un cambio de actitud en su implementación. Se analiza, modela y perfecciona la concepción metodológica.
- El arte y la actividad física en función de la atención a la diversidad. Cómo a partir de la intervención mediadora con las familias se refuerza la importancia de conocer los derechos de los hijos y de realizar actividades lúdico-participativas a través de representaciones teatrales del Proyecto Cultural Cubiche y otras, para el logro de la participación, libre expresión y desarrollo de sentidos compensatorios en el caso de los invidentes.
- Particularidades de las edades de los niños. Personalidad. Situación social del desarrollo. Se insiste en la importancia de esas particularidades en la formación y desarrollo de la personalidad. Se vinculan los materiales con la historia de los niños ferinos para enfatizar en su carácter social e incidir en la responsabilidad de los padres cuando traen al mundo un hijo.
- Habilidad social y competencia social. A través de ejercicios prácticos donde se evalúan los resultados de la aplicación de las estrategias elaboradas, diseños de intervenciones, en correspondencia con las fallas, obstáculos y logros en la práctica; se socializan propuestas individuales.
- Uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). Se tratan las posibilidades que ofrecen las herramientas existentes en las



aplicaciones informáticas para reforzar en los escolares el aprendizaje de esta asignatura y el conocimiento sobre sus derechos, pudiendo realizar trabajos con textos de calidad, así como inserción de imágenes y autoformas en los que reflejen sus sentimientos, aspiraciones, necesidades y mensajes reclamatorios, de lo que se hará una profunda reflexión en los encuentros con los padres.

- La evaluación educativa con enfoque de derechos. Se analizan las tendencias en la aplicación de la evaluación en los diferentes contextos de actuación y se profundiza acerca de por qué la evaluación se considera un derecho humano, así como de los riesgos que se derivan de las distorsiones que se producen. Se hacen consideraciones referentes a su aplicación en la atención a la diversidad en condiciones de inclusión que implica contribuir a una educación de calidad, con equidad.

Los recursos digitalizados elaborados que se emplean son: “ELDEN” (Enciclopedia Libre por los Derechos de los Niños). Software, que aunque no es un medio profesional, facilita a los docentes que no cuentan con acceso a INTERNET, el alcance a información científica actualizada, extrayéndola de una base de datos, sólo tecleando una palabra de referencia.

Presentación electrónica, con vínculos, denominado “Declamor – Martí – Derechos”. Muestra cada uno de los derechos, imágenes que los identifican, elocuentes textos martianos y su relación con la obra “Declaración de amor o los derechos del niño” de Arturo Corcuera, poeta peruano.

Presentación electrónica “Vínculos sensibles” donde se invita a hacer reflexiones a través de imágenes comparativas de dos sociedades (tomadas de la realidad actual), donde en una de ellas se evidencia la insatisfacción de necesidades básicas y las violaciones de sus derechos como existía en Cuba antes de 1959 y persiste en muchos países extremadamente pobres.

La concepción metodológica que se propone la asumen los autores considerando el sentido estratégico y profundo en los criterios y principios que la sustentan y en la lógica del proceso, teniendo en cuenta las características personales y grupales de los participantes, sus necesidades, intereses, contexto en el que viven y los conocimientos sobre el tema que tienen. También están presentes los objetivos propuestos, las etapas por las que transitó el proceso, la secuencia temática, las técnicas y procedimientos para los distintos momentos, las tareas de aplicación práctica y la evaluación (Jara, 2012). La teoría revisada fortalece la carga metodológica que subyace en todo el trabajo, en el que también se infiere su carácter dialéctico, constituyendo una herramienta para el logro del perfeccionamiento de la labor educativa a favor de la protección de la infancia.

### **3. Resultados**

A través de los análisis cooperativos, intersubjetivos, reflexivos, críticos, así como del aprendizaje adquirido; los participantes en el proceso de inducción concientizaron la justedad de su actuación tras la nueva concepción metodológica para la intervención mediadora del docente con las familias, en un marco de inclusión educativa. La eficacia de la labor preventiva, como resultado de la preparación adquirida, condujo a

importantes acciones para materializarla, logrando propiciar en las familias una adecuada orientación educativa para atender acertadamente los efectos de los trastornos de sus hijos así como la adquisición de conocimientos acerca de la relación necesidades-derechos. En correspondencia con lo antes expuesto los logros evidenciados son:

- La adquisición, por parte de los participantes, de una nueva visión acerca de la forma de adquirir conocimientos y aplicarlos, a partir de temas relacionados con diferentes problemáticas, permitiéndoles proceder metodológicamente, de forma acertada y adecuarlos a las necesidades existentes, por lo cual están entrenados para nuevas situaciones que emerjan en su práctica.
- Contribución al cambio de mentalidad en el desarrollo de la labor preventiva y de la intervención mediadora con las familias por parte de docentes y directivos, concibiendo el mismo desde la perspectiva de los derechos de los niños.
- Preparación para el diseño de acciones más objetivas en las intervenciones en correspondencia con las necesidades.
- Establecimiento de relaciones cordiales entre los padres, los hijos y la escuela como resultado del mejoramiento de modos de actuación de los sujetos.
- Conocimiento por los maestros, padres, niños e integrantes de la comunidad de lo contentivo en la Convención de los Derechos del Niño.
- Disminución de violaciones, incluyendo actuaciones violentas, que atentan contra el respeto de los derechos de los niños.
- La pertinencia de los temas de preparación a los docentes, en correspondencia con la realidad existente y la capacidad de intervenir con independencia.
- Las habilidades y capacidades adquiridas por los docentes para enfrentar nuevas situaciones y para emplear adecuadamente los recursos derivados de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) entre los que se encuentran los elaborados para el presente estudio.
- El software ELDEN, uno de los recursos digitales elaborados propicia información científica amplia y actualizada, resolviendo, en gran medida, la necesidad del acceso a INTERNET.
- El conocimiento y la comprensión acerca de los derechos de los niños, la reflexión tocante a la sensibilidad humana; son fruto de la visualización y análisis, en sesiones de intervención mediadora con las familias, de los recursos digitales elaborados “Declamor – Martí – Derechos” y “Vínculos Sensibles”
- La aproximación a la conceptualización de la intervención mediadora del docente con las familias propicia el entendimiento de su significado y de lo importante que resulta su aplicación en las instituciones educativas al atender la diversidad.
- La transferibilidad de acciones a diferentes estrategias de atención educativa, incluyendo intervenciones mediadoras con las familias, concibiendo la atención a la relación necesidades – derechos, posibilita la ampliación y perfeccionamiento de la labor extensionista de la Universidad, trascendiendo los marcos de la formación inicial, al abarcar la comunidad educativa en su

conjunto e insertarse en un proyecto de desarrollo comunitario denominado “Cubiche”.

#### **4. Discusión**

El desarrollo de habilidades y capacidades alcanzado por los docentes en formación, desde los distintos procesos sustantivos que ocurren en la nueva universidad cubana, constituye un reflejo de la preparación recibida, evidenciado en las transformaciones positivas en cuanto a la concepción para implementar la intervención mediadora con las familias, como una de las acciones que se llevan a cabo en el desarrollo de la labor preventiva, que se realiza en las instituciones educativas donde cumplen su práctica laboral. Se perfecciona la atención a la unidad dialéctica necesidades–derechos de los niños, al crear en los actores conciencia para la mejora de la atención a la diversidad en condiciones de inclusión, reconociendo cada vez más lo justo y humano de lo que hacen. Todo esto se torna en progreso, independientemente de la existencia de conflictos entre los padres que no atienden adecuadamente las manifestaciones derivadas de los trastornos de sus hijos, que aún persisten, en lo que es necesario profundizar en otros estudios, dadas las particularidades de los tipos de familias y los arraigos de la cultura heredada de sus antecesores.

El cambio de mentalidad en los docentes en ejercicio y directivos, que lo manifiestan en función de la exitosa ejecución de las funciones profesionales, es el fruto de la trascendencia de la referida preparación, lo cual propició evitar el carácter fenoménico y penetrar en la esencia de esta práctica. De igual forma condujo a la transferibilidad de las acciones al resto de la comunidad educativa. Esto confirma la relevancia de los conocimientos adquiridos para el ejercicio de la labor preventiva y de la práctica mediadora desde la perspectiva de los derechos de los niños, atenuándose el efecto de las carencias que se originan desde su formación inicial, donde obviamente no es posible recibir íntegramente toda la información que necesitan. Lo expuesto anteriormente se refleja en la figura 1.

A tono con lo que plantea Vigotsky, las mediaciones desde el punto de vista pedagógico están representadas por la acción o actividad, intervención, recurso o material didáctico que se da en el hecho educativo por lo que posee carácter relacional (Fainholc, 2009). Los docentes a través de los recursos digitales elaborados actúan como mediadores, llevando sus conocimientos, sus acciones, sus discursos hasta el contexto social; contribuyendo a: la promoción de los derechos de los niños, la orientación educativa a los padres para el tratamiento a sus hijos, que los escolares expresen conocimientos y reclamos a la vez que mejoran su aprendizaje, que las familias se sensibilicen a través de reflexiones dirigidas al logro del mejoramiento de su condición humana.

Los conflictos son producidos cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima Casamayor (citado por Aldana 2012). Solo con la presencia de dos en un determinado escenario se puede producir una pelea, un desacuerdo (Meeks, 1993). También afirma que no es necesario que los padres peleen con sus hijos, pero no soportan que sus hijos los desafíen.

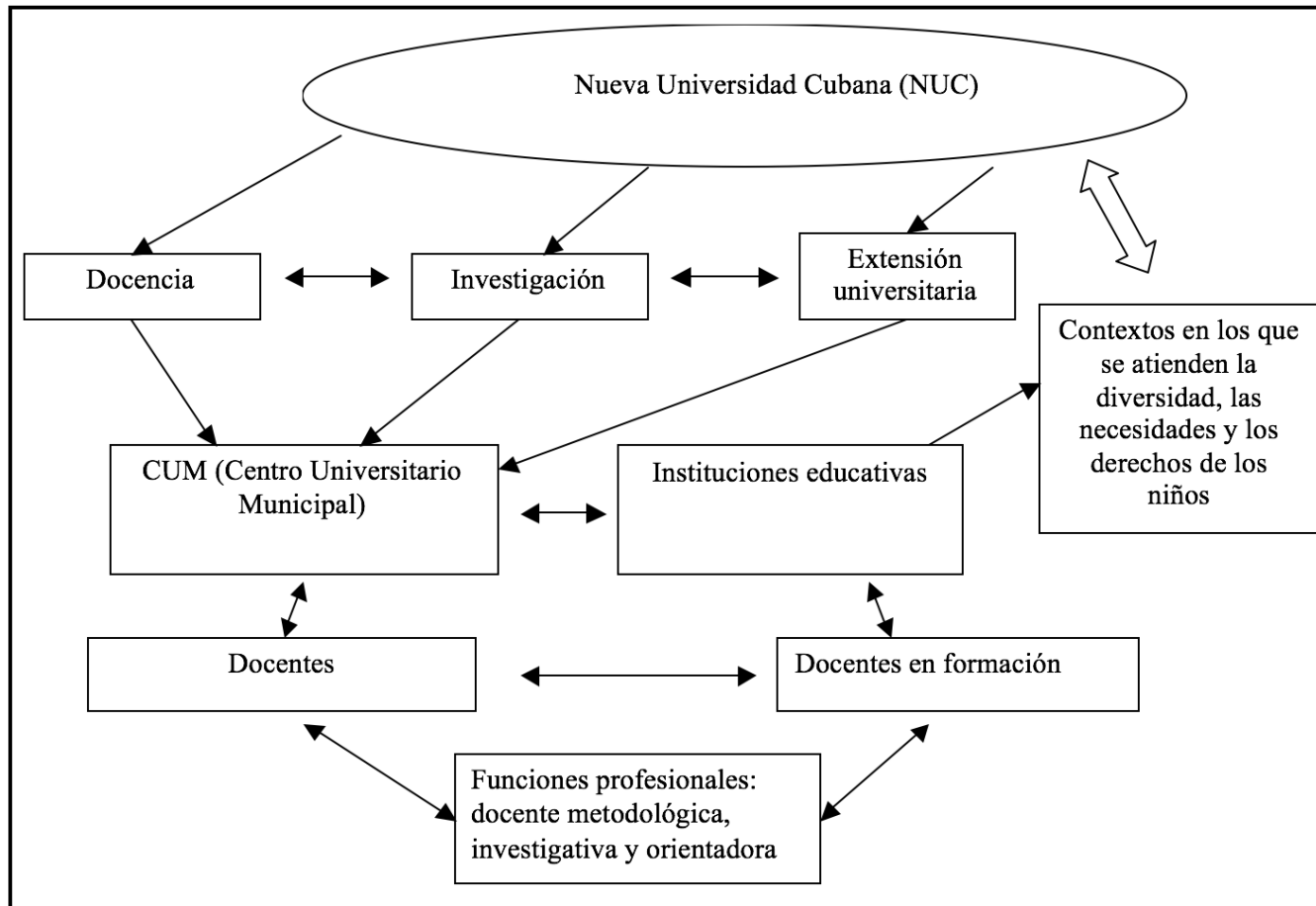


Figura 1. Proceso para la intervención mediadora del docente con las familias  
Fuente: Elaboración propia.

Estos criterios justifican la ocurrencia de conflictos, que por supuesto son inevitables, pero cuando se producen conscientemente o por desconocimiento, la situación se torna más alarmante, porque pueden producir trastornos en los niños, de los cuales no son culpables, sino que forman parte de esas desviaciones en el desarrollo de la personalidad que se caracterizan por la incidencia en la esfera afectivo-volitiva, que en su interrelación con la cognitiva, provoca una ruptura que influye en el comportamiento producido por deficiencias en las relaciones de comunicación al no tenerse en cuenta las características peculiares del sujeto (Betancourt, 2014). Lo anterior justifica la práctica de la intervención mediadora del docente con las familias.

Las intervenciones mediadoras vienen a resolver esas contradicciones que se producen injustificadamente, al no conocer el padre la problemática por la que está atravesando su hijo, la cual es inducida. Ello atenta contra la satisfacción de sus necesidades como humanos y contra el respeto a su interés superior (García, 1999). La definición de mediación en el plano jurídico, la de trabajo preventivo, la de mediación pedagógica y lo referido a la teoría histórico-cultural contribuyen a un acercamiento a la definición que hacen los autores. Como se aprecia se encuentra presente el carácter multisectorial y multifactorial, elementos que históricamente han fortalecido la educación cubana.

Cuando se habla de los términos anteriores, no se vislumbra alguna contradicción, no obstante, el relacionado con el plano jurídico tiene sus principios y con el pedagógico tiene los suyos, para ser aplicado en sus contextos. Con relación al primero, exponen el surgimiento, las ventajas, la ética del mediador y otros elementos (Baixauli, 2009; Femenia, 2000; García, 2006; Gozaini, 2007; Hernández, 2009; Véscovi, 1993). Resulta significativo por su aplicabilidad lo que expresa Hernández como ventajas: la solución no impuesta y que supera el esquema ganador-perdedor, asumiendo el de ganador-ganador.

En el plano pedagógico, aunque es menos amplia la difusión, según la literatura revisada, se pueden obtener importantes aportaciones, como las que ofrecen Fainholc (2009), Sosa (2010) o Aldana (2012). Este último autor propone 5 fases para la puesta en práctica de la mediación pedagógica, con las cuales se está completamente de acuerdo, sin embargo se considera que no se puede perder de vista la flexibilidad que debe existir en su implementación.

El apego al enfoque pedagógico y vigotskiano se refleja en la determinación del problema para su intervención, en el diagnóstico elaborado al escolar en sus diferentes contextos, en los objetivos formulados, en las temáticas tratadas, en los procedimientos y recursos utilizados, en la comunicación empleada, en la posibilidad de empatía y mejor acuerdo, en el ambiente del entorno de actuación, en la preparación pedagógica y psicológica, en el seguimiento de los resultados obtenidos; que pueden ser desde los puntos de vista cognitivos, procedimentales o actitudinales. Esto le da el sello distintivo a la intervención mediadora desde las instituciones educativas.

Resulta relevante cómo a través de la intervención mediadora del docente con las familias y el ejercicio de la labor preventiva como estrategia metodológica, a partir de la formación de docentes, con trascendencia en los graduados en ejercicio, se contribuye a una atención adecuada a la diversidad, en condiciones de inclusión, favoreciendo una educación de calidad con equidad, concretándose en los resultados positivos en la práctica pedagógica con los niños, lo que constituye un acto de justicia social.

## 5. Conclusiones

La concepción metodológica para la intervención mediadora del docente con las familias propicia el ejercicio de esta importante acción derivada de la implementación del trabajo preventivo que se lleva a cabo en las instituciones educativas. Esta constituye un acto de justicia social porque contribuye al fortalecimiento de los valores de la pedagogía democrática y revolucionaria cubana, al estrechar incondicionalmente los nexos entre las familias y las escuelas, en aras de un proceso educativo justo, de calidad, con equidad. Aquí se integran la atención a la unidad dialéctica necesidades–derechos y a la diversidad en las prácticas para lo cognitivo, actitudinal y procedimental, en un marco de inclusión educativa.

Los docentes egresados en ejercicio potencian la labor común con los que están en formación en la solución de situaciones solubles desde la institución escolar a tono con los reclamos internacionales declarados por la UNESCO al considerar la necesidad de impulsar los cuatro pilares básicos de la educación contemporánea: aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir. Esto le da mérito a la práctica mediadora porque contribuye a preparar al hombre para los retos que le depara la vida.

## Referencias

- Aldana, M. (2012). *El profesional de la educación como mediador en la solución de conflictos en los adolescentes de secundaria básica*. La Habana: DELAEC
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, M. (2009). *El maestro como mediador de conflictos*. Recuperado de <http://blogdemediacionmonterrey.blogspot.com>
- Arteaga, S. (2005). *Modelo pedagógico para desarrollar la educación para la paz centrada en los valores morales en la escuela media superior cubana*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Félix Varela, Santa Clara, Cuba.
- Baixauli, E. (2009). *La mediación familiar: un camino hacia la solución de conflicto*. Valencia: Instituto Madrileño del Menor y la Familia.
- Barrios, M. (2015). *Entre los primeros del mundo*. Recuperado de [margarita@juventudrebelde.cu](mailto:margarita@juventudrebelde.cu)
- Bartolomé, M. (1990). *La investigación cooperativa: vía válida para la innovación en la universidad*. Barcelona: UAB Ediciones.
- Bell, R. (2002). *Convocados por la diversidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bolívar, A. (2011). Justicia social y equidad escolar, una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45.
- Fainholc, B. (2009). *El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica*. Recuperado de <http://psicologiamx.blogspot.com/2008/11/vygotsky.html>
- Femenia, N. (2000). *Un marco ético para la mediación*. Recuperado de [www.inter-mediacion.com](http://www.inter-mediacion.com)
- García, E. (1999). *El interés superior del niño como "principio garantista"*. Recuperado de <http://abogacia.maimonides.edu/>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.

- Hernández, M. (2009). La mediación familiar como perspectiva de garantía para el interés superior del niño/a en conflictos derivados del ejercicio de la patria potestad en Cuba. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ccss/06/mhp.htm>
- Jara, O. (2012). *La concepción metodológica dialéctica. La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular*. Recuperado de <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/189/136/>
- López, C.M. (1986). *Salud comunitaria*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Martínez, M. (junio, 2004). Metodología de programas desde un enfoque de derechos. Comunicación presentada en el *Seminario Internacional Infancia y Drogas*. Guatemala.
- Martínez, P. (2011). *Los derechos de la infancia en el deporte*. Recuperado de [www.altorendimiento.com](http://www.altorendimiento.com)
- Meeks, C. (1993). *Recetas para educar*. Barcelona: Médici.
- Picard, C. (2007). *Mediación en conflictos interpersonales y de pequeños grupos*. La Habana: Editorial Centro Félix Varela.
- Reinoso, C. (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico, P. (2009). *Modelo de escuela primaria*. La Habana: Ministerio de Educación.
- Sosa, J.A. (2010). *La pedagogía del docente universitario en la dirección del proceso de formación integral de los estudiantes*. La Habana: Universidad Central "Marta Abreu" Villa Clara.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**



## Luces y Sombras en la Enseñanza de la Educación (Multi)cultural: Reflexiones a partir de un Caso de Estudio de los EEUU

### Lights and Shadows in Teaching (Multi)cultural Education: Reflections from a Case Study in the US

### Luzes e Sombras no Ensino de Educação (Multi)cultural: Reflexões de um Estudo de Caso de os EUA

Andrea Flanagan Bórquez <sup>1\*</sup>

John Raible <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Valparaíso. <sup>2</sup> University of Nebraska-Lincoln

El presente estudio cualitativo busca discutir los principales resultados encontrados en un estudio sobre la enseñanza de la educación multicultural en una universidad del Medio oeste de los Estados Unidos, en donde el contexto racial/étnico es predominantemente blanco y en donde el profesor de la cátedra constituye una minoría racial/étnica, religiosa, y sexual. En los Estados Unidos, la educación multicultural es una de las principales aproximaciones para entender la diversidad y promover la equidad y la justicia social en ambientes educativos (Banks, 2004; Newby, Swift y Newby, 1996). Específicamente en educación superior, varias publicaciones desde los EEUU se han focalizado principalmente en la raza/etnia, género y en políticas para promover la educación multicultural en los futuros profesores; sin embargo, evidencias empíricas sobre los desafíos que presenta la enseñanza de este tópico en educación superior y desde la perspectiva de una minoría es altamente escasa. A través de observaciones y entrevistas desarrolladas durante un semestre académico a un profesor que se identifica como Afroamericano biracial, fue posible establecer lo siguiente: (1) la importancia del estatus de minoría del profesor cuando se enseña a estudiantes que constituyen una mayoría; (2) la lucha simbólica en el aula; (3) el efecto en el ambiente de clases de la enseñanza de contenidos con alta carga emocional; y (4) el efecto de las características físicas de la sala de clases. Asimismo, políticas institucionales que promuevan y apoyen la diversidad resultan primordiales en el desarrollo de un ambiente educativo que trabaje en pro de la multiculturalidad.

**Descriptores:** Educación multicultural, Educación superior, Minorías raciales, Minorías étnicas, Enseñanza.

---

\*Contacto: [andrea.flanagan@uv.cl](mailto:andrea.flanagan@uv.cl)

This qualitative study aims to discuss the main findings in a study on the teaching of multicultural education at a university in the Midwest of the United States, where the racial / ethnic context is predominantly white and where the teacher of the class is a racial and ethnic, religious, and a sexual minority. In the United States, multicultural education is one of the main approaches to understand diversity and promote equity and social justice in educational settings (Banks, 2004; Newby, Swift, & Newby, 1996). Specifically, in higher education, various publications from the country have focused mainly on race / ethnicity, gender and multicultural policies to promote education in future teachers. However, empirical evidence about the challenges of teaching this topic in higher education from the perspective of a minority is not available. Through observations and interviews carried out during an academic semester to a biracial professor, it was possible to establish: (1) the importance of the minority social status of the professor while teaching students of the majority; (2) the symbolic struggle in the classroom; (3) the effect on the classroom community of the high emotional content; and (4) the effect on the classroom community of the physical environment. Also, institutional policies that promote and support diversity are crucial in the development of an educational environment that works towards multiculturalism.

**Keywords:** Multicultural education, Higher education, Racial minorities, Ethnic minorities, Teaching.

Este estudo qualitativo tem por objetivo discutir os principais resultados encontrados em um estudo sobre o ensino da educação multicultural em uma universidade no Meio-Oeste dos Estados Unidos, onde o fundo racial / étnica é predominantemente branca e onde o professor da cadeira é minorias raciais / étnicas, religiosas e sexuais. Nos Estados Unidos, a educação multicultural é uma das principais abordagens para a compreensão da diversidade e promover a equidade e justiça social em contextos educativos (Banks, 2004; Newby, Swift e Newby, 1996). Especificamente no ensino superior, várias publicações de os EUA têm-se centrado principalmente na raça / etnia, gênero e políticas multiculturais para promover a educação nos futuros professores; no entanto, a evidência empírica sobre os desafios da docência do ensino superior este tema a partir da perspectiva de uma minoria é altamente limitado. Através de observações e entrevistas realizadas durante um semestre a um professor que se identifica como Africano americano biracial, foi possível estabelecer o seguinte: (1) a importância do status de minoria quando o professor ensina os alunos que constituem a maioria; (2) a luta simbólica na sala de aula; (3) o efeito sobre o meio ambiente das aulas de ensino com alto conteúdo emocional; e (4) o efeito de as características físicas da sala de aula. Além disso, as políticas institucionais que promovem e apoiam a diversidade são primordiais no desenvolvimento de um ambiente educacional que trabalhar no sentido de multiculturalismo.

**Palavras-chave:** Educação multicultural, Ensino superior, Minorias raciais, Minorias étnicas, Ensino.

## Introducción

La educación multicultural en los Estados Unidos (EEUU) ha sido descrita y entendida principalmente bajo una perspectiva histórica y sociopolítica (Au, 2009; Banks, 2004; Lei y Grant, 2001; Nieto y Bode, 2012). De acuerdo a Nieto y Bode (2012) la educación multicultural abarca múltiples dimensiones relacionados con la religión, lenguaje, orientación sexual, género y raza/etnia, entre otras diferencias humanas. Sin embargo, la adopción y promoción de esta premisa no es gratuita. La educación a través de sus políticas, prácticas y actores debe contribuir y asegurar que esta idea se cristalice y sea una verdad practicada.

Aunque EEUU posee un cuerpo considerable de conocimientos sobre la educación multicultural, la investigación sobre este tema se ha centrado principalmente en los niveles K-12, es decir, los niveles preescolar, de primaria y secundaria. El nivel de conocimiento en estos niveles abarcan experiencias de trabajo dentro y fuera de la sala de clases, prácticas en el aula, y/ o sugerencias prácticas para educadores y personas que trabajan para las escuelas (Au, 2009; Ramírez y Gallardo, 2001).

Evidencia en la educación multicultural en la educación superior en los EEUU a menudo tiene un enfoque común. Específicamente, diversas publicaciones se han focalizado en describir los principales problemas que enfrentan las minorías en términos de raza/etnia (Bennet, 2004; Hu-Dehart, 2004) y género (Schmitz, Butler, Guy-Sheftally Rosenfelt, 2004). Otras investigaciones se han centrado en describir algunas de las políticas educativas implementadas sobre la formación del profesorado en la educación multicultural (Cochran-Smith, Davis y Fries, 2004).

Adicionalmente, uno de los principales componentes de la educación multicultural es la justicia social, entendida desde una perspectiva multidimensional (Murillo e Hidalgo, 2015) y como una aproximación que implica tratar a cada estudiante en forma justa, con respeto y dignidad (Nieto y Bode, 2012). Es importante destacar que la justicia social en educación propone enfrentar las injusticias que se han institucionalizado y se perpetúan sistémicamente en la sociedad. El objetivo de la educación multicultural para lxs profesores es crear conciencia de los roles históricos que han desempeñado estos en la perpetuación de la injusticia social sistémica, esto es, concientizar (Freire, 1994) sobre las relaciones de poder y de opresión existentes en las instituciones de nuestras sociedades (por ejemplo, en las escuelas) y que se perpetúan a través de la educación.

Aunque mucho se ha escrito sobre este término en educación y como desarrollar estrategias pedagógicas para comprometer a lxs estudiantes en el aprendizaje de la justicia social, poca atención ha sido puesta en los desafíos que enfrentan los/as profesores en la enseñanza de este tipo de cursos, lo cuales poseen una carga emocional e intelectual mayor que otro tipo de clases (Bell, Love, Washington y Weinstein, 2007).

El presente estudio cualitativo fue desarrollado bajo el enfoque de investigación-acción (Freire, 1994) y una epistemología constructivista, la cual asume la existencia de múltiples realidades que son socialmente construidas a través de las percepciones de los individuos y colectivamente referidas a la misma situación (McMillan y Schumacher, 2005; Merriam, 2009).

El presente trabajo busca reflexionar sobre la evidencia encontrada en un estudio cualitativo desarrollado durante un semestre académico sobre los desafíos que enfrenta la enseñanza de la educación multicultural en una universidad del medio oeste de los EEUU. A través de un caso de estudio, donde el profesor (y segundo autor de este trabajo) se identifica como una minoría, se buscó conocer las estrategias pedagógicas empleadas para enseñar educación multicultural, el posible impacto de esas estrategias en lxs estudiantes, y el tipo de dilemas y desafíos que enfrentó el profesor enseñando a nivel universitario.

---

<sup>1</sup> La letra “x” en este artículo refiere a la inclusión de todos los géneros.

## 1. Contexto Histórico y Sociopolítico

La educación multicultural en los EEUU es uno de los principales enfoques para hacer frente a la diversidad y fomentar la igualdad en los ámbitos educativos (Banks, 2004; Newby et al., 1996). La educación multicultural es generalmente un concepto que implica raza, la etnia, la religión, el uso del lenguaje, el género, la orientación sexual y clase social (Nieto y Bode, 2012). Asimismo, a través de la educación multicultural se busca promover la justicia social (Au, 2009), la cual es definida como una filosofía, una aproximación de vida, y las acciones que involucran tratar a todas las personas con justicia, respeto, dignidad y generosidad. En este sentido, la educación multicultural es conceptualizado por Sonia Nieto y Patty Bode como un movimiento de reforma escolar que elimina las barreras institucionales que afectan el éxito académico de lxs estudiantes y que promueven opresión (Nieto y Bode, 2012).

El origen y desarrollo de la educación multicultural en los EEUU tiene sus raíces en acontecimientos históricos, prácticas sostenidas de inequidad entre grupos raciales a favor de la raza blanca, y en el surgimiento de movimientos educativos como respuesta a dicha desigualdad, los que se desarrollaron principalmente durante la mitad del siglo pasado en ese país (Banks, 2004). Dichos movimientos tuvieron el objetivo de reclamar por una mejor y mayor integración entre los grupos raciales (especialmente de los Africanos Americanos), junto con el reconocimiento de sus derechos como ciudadanos. El movimiento de educación intergrupal, orientado a reducir la tensión y el prejuicio racial y étnico, surgió durante los años 1960 y 1970 como una respuesta a las tensiones interraciales entre afroamericanos y blancos en las ciudades del norte de EEUU y entre los anglosajones y los mexicanos-americanos pertenecientes a las ciudades del oeste de ese país como una manera de reclamar mayores oportunidades de empleo y de vivienda (Banks, 2004).

La desigualdad histórica imperante provino de programas educativos que habían promovido la deculturalización, la americanización y la segregación educativa hacia los grupos minoritarios presentes en ese país, tales como los indígenas, asiáticos, latinos y afroamericanos (Spring, 2013). Por muchos años estos programas promovieron políticas educativas basadas principalmente en las diferencias raciales y étnicas entre los grupos, las cuales fomentaron la inequidad educativa y ciudadana, junto con la violación de los derechos educativos y humanos de las minorías raciales (Spring, 2013).

Banks (2004) distingue cuatro fases en el desarrollo de la educación multicultural en los EEUU. La primera fase se denomina estudios étnicos y se basa en la incorporación de conocimientos, investigaciones y teorías sobre la materia en las escuelas y los programas pedagógicos. La siguiente fase, educación multiétnica, se orientó a promover cambios estructurales y sistémicos en las escuelas con el fin de aumentar la igualdad educativa. La tercera fase surgió como resultado de las demandas de otros grupos minoritarios (por ejemplo, las mujeres, lxs homosexuales y personas con discapacidad) para incluir su historia y cultura en las políticas curriculares y escolares. Por último, la fase actual se centra en la interseccionalidad, es decir, en la producción de un cuerpo de conocimientos y el desarrollo de prácticas que conectan a la raza, género y clase, entre otras diferencias entre las personas.

Actualmente, la educación multicultural promueve una visión sociopolítica que cruza los establecimientos educativos y sus actores en su conjunto, yendo más allá de la visión

reduccionista de entender la educación multicultural como celebraciones aisladas de otras culturas (Au, 2009), o conocimiento sobre de diversas comidas, y/o enseñanza de héroes específicos asociados a ciertas razas en determinados momentos del año escolar (Ramírez y Gallardo, 2001). El contexto socio-político de la educación multicultural implica entender este campo como profundamente conectado con cada estructura de la sociedad y con las distintas formas en que cada sociedad define y establece esas estructuras, a través de sus leyes, políticas e ideologías (Nieto y Bode, 2012). Según Nieto y Bode (2012) estas ideologías, prácticas y reglamentaciones impactan la forma de acercarse y entender las diferencias entre las personas en una sociedad, las cuales traspasan las instituciones educativas. En este contexto, la diversidad debe ser analizada teniendo en cuenta cómo las estructuras de la sociedad y las relaciones entre las personas, que son parte de esta sociedad, construyen las relaciones de poder y privilegio (Au, 2009). El objetivo de la educación debe contribuir a la humanización de los seres humanos, es decir, al desarrollo de la conciencia por parte de los que son oprimidos, lo cual llevará a la liberación del proceso de dominación por parte del opresor (Freire, 1994).

En este marco, la educación multicultural es una educación que promueve la justicia social en cada individuo y en cada ámbito de la escuela, apoyando la formación de las distintas identidades de sus estudiantes, reconociendo y promoviendo el multilingüismo y la diversidad religiosa, conectando el plan de estudios con la escuela como un todo, y empoderando a lxs estudiantes y a lxs profesores con los problemas sociales y políticos de cada sociedad (Au, 2009; Nieto y Bode, 2012; Sleeter, 2015).

## **2. La Justicia Social en la Práctica Educativa**

Tradicionalmente la educación multicultural y la justicia social han estado íntimamente conectadas. Para muchos educadores, la educación multicultural ha constituido una forma de cristalizar en la práctica educativa y en sus políticas los principios de la justicia social.

Diversos autores han destacado el carácter multidimensional y complejo de la justicia social (Murillo e Hidalgo, 2015; Nieto y Bode, 2012). Estas dimensiones están íntimamente entrelazadas y son mutuamente interdependientes (Murillo e Hidalgo, 2015). En un contexto educativo, Nieto y Bode (2012) señalan que la justicia social tendría cuatro componentes. En primer lugar, la justicia social desafía y confronta las concepciones erróneas y estereotipos que conforman la estructura desigual y promueven la discriminación basada en la raza, clase social, género y otras diferencias humanas. Segundo, la justicia social promueve que todxs lxs estudiantes tengan los recursos necesarios para aprender y desarrollar al máximo su potencial. Tercero, este concepto implica además apoyar y promover los talentos y fortalezas que cada estudiante tiene. Finalmente, la justicia social involucra el crear ambientes de aprendizaje que promueven el pensamiento crítico, conciencia crítica y sienta las bases para promover el cambio social.

Estos postulados tienen sus bases en las ideas de Freire (1994), en donde el profesor y los estudiantes participan recíprocamente en un diálogo crítico sobre los contenidos y el proceso de enseñanza y aprendizaje. El proceso de diálogo y de comunicación es considerado por Freire el instrumento fundamental para el logro y la activación de la conciencia y, en consecuencia, la liberación especialmente de los grupos marginales u

oprimidos. Esta reflexión y acción que él describe como una auténtica praxis ve al ser humano como un ser pensante y no como un objeto que debe ser monitoreado y controlado. Así, desde este punto de vista, la enseñanza se concibe como un proceso de transformación, en la que especialmente los oprimidos toman conciencia de la opresión y cómo ésta influye en sus propias vidas, para luego participar en su transformación. Una vez que la realidad opresiva se transforma, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la educación de las personas en un proceso de la liberación permanente. Este proceso implica tanto acciones desde los oprimidos como de los opresores e incluye aspectos como la solidaridad de los opresores en la aceptación de la situación de los oprimidos; la transformación de una realidad percibida como objetiva mediante el análisis crítico y el diálogo de la interacción entre la objetividad y la subjetividad a fin de activar la conciencia que viene a la reflexión y a la acción para transformar el mundo.

Educadores interesados en promover la justicia social en el aula, usualmente buscan crear ambientes educativos seguros y basados en el respeto, los cuales permitan comprometer a lxs estudiantes en discusiones (muchas veces difíciles e incómodas) que desafíen el orden establecido y las ideologías aprendidas (Lanas, 2014; Murillo e Hidalgo, 2015). Asimismo, se busca analizar críticamente las relaciones de poder y privilegio, poniendo especial énfasis en las experiencias de inequidad experimentadas en la sociedad por las personas pertenecientes a los grupos marginalizados y más desventajados (Adams, 2010). Finalmente, se emplean enfoques evaluativos que sean consistentes con las premisas antes referidas y que promuevan la formación de personas críticas y socialmente comprometidas (Murillo e Hidalgo, 2015).

- Desde un punto de vista teórico, es posible encontrar seis principios teórico-pedagógicos asociados con la práctica de la justicia social en contextos educativos (Adams, 2010).
- Balance entre los componentes cognitivos y emocionales en el proceso de aprendizaje.
- Reconocimiento y fortalecimiento de las experiencias individuales de cada estudiante, junto con la consideración de las dinámicas sociales o sistémicas.
- Atención a las relaciones sociales y a las dinámicas al interior de la sala de clases.
- Empleo de la reflexión y experiencias como herramientas para promover el aprendizaje basado en el alumnx.
- Valorización de la toma de conciencia, el crecimiento y cambio personal como resultado del proceso de aprendizaje.
- Reconocimiento y transformación de los múltiples formas en los cuales la posición social basada en la identidad y el poder, privilegio/desventaja, configuran las interacciones y relaciones de lxs estudiantes en la sala de clases y en los contextos cotidianos.

### **3. La Clase de Educación Multicultural**

El curso sobre educación multicultural es obligatorio para lxs estudiantes que están estudiando pedagogía y optativo para aquellxs que estudian otras carreras. La clase

investigada fue enseñada durante el otoño estadounidense del 2012 en una universidad pública del medio-oeste y con una matrícula de alrededor de 24,000 estudiantes (20,000 corresponden a estudiantes de pregrado). Lxs estudiantes que atienden a esta institución son predominantemente blancos (81%, aproximadamente) y provienen principalmente del mismo estado donde esa institución se encuentra (81%). Esta homogeneidad también es posible encontrarla a nivel del estado, en donde según datos entregados por el último Censo de EEUU (U.S. Census Bureau, 2011), la población de la ciudad donde esta universidad se encuentra es predominantemente “blanca”, constituyendo esta raza el 86%.

Noventa y cuatro estudiantes se matricularon para tomar esta clase (todxs de pregrado). Siendo consistente con la tendencia racial del estado y de la universidad, el mayor porcentaje de lxs estudiantes fueron blancos (94%). El porcentaje restante lo conformaban estudiantes de grupos considerados minoritarios, tales como negros (2%), asiáticos (2%), de alguna etnia indígena (1%) u otra. Esta homogeneidad también fue posible encontrarla en otras dimensiones como la práctica religiosa, la orientación sexual y la diversidad lingüística. El 96% de lxs alumnxs se identificaron como heterosexuales, el 79% como cristianxs (30% como católicxs y un 49% como protestantes), y 91% señalaron ser monolingües, es decir, sólo hablar inglés. Asimismo, el 72% eran mujeres y el 36% declararon ser muy o algo políticamente conservadores (Raible, Sudbeck y Sierk, 2013).

Este curso ha sido diseñado para ofrecer una introducción básica a los fundamentos históricos, sociológicos y filosóficos de la educación multicultural en los EEUU. Los objetivos del curso son cuatro: (1) Examinar desde diferentes perspectivas teóricas la naturaleza de las relaciones entre los diversos grupos presentes en la sociedad estadounidense, con el fin de arrojar luz sobre las causas y la dinámica compleja del racismo, el sexismo, el clasismo, y otros sistemas de opresión y de conflicto intergrupal; (2) estudiar las experiencias históricas y contemporáneas de escolarización de los grupos marginados y sub-representados; (3) analizar la influencia en el aprendizaje de las identidades sociales, tales como la raza, la clase social, el género, la etnia, la orientación sexual, y el lenguaje, junto con entender cómo la discriminación basada en estos factores se traduce en estructuras educativas, políticas y prácticas que perpetúan la desigualdad; y (4) desarrollar una justificación filosófica sólida para la educación multicultural, a la vez de examinar críticamente el papel que desempeña ésta en áreas como las reformas educativas, el desarrollo profesional de los educadores, y el cambio social.

Los contenidos del curso estuvieron orientados hacia el contexto sociopolítico de la educación multicultural con un enfoque fuertemente marcado hacia la justicia social. En general, los contenidos fueron organizados en siete módulos: Introducción, religión, instrucción, raza, cultura/diversidad lingüística, LGBTQ (*Lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning*) se utiliza en EEUU para referirse a las minorías sexuales), y educación multicultural en acción.

Lxs alumnxs asistían a clases tres veces por semana y cada clase tenía una duración de cincuenta minutos. Dos de las clases tenían la característica de una clase presencial, donde lxs 88 estudiantes asistían juntos en el mismo horario y donde la clase era realizada por el profesor y dos ayudantes (ambas estudiantes de post-grado, blancas, mujeres, heterosexuales y estadounidenses). La tercera clase era más pequeña en cuanto a número de estudiantes (25 estudiantes en promedio) y era efectuada por cada uno de lxs instructores en forma separada. Las clases presenciales o masivas eran realizadas en

un sala estilo conferencia (escalonada, con mesas largas y pegadas al suelo, y mirando hacia adelante). La clase más pequeña (o *recitation* o *discussion group* en inglés) era realizada en salones pequeños, con mesas móviles y ubicadas en forma de círculo, por lo que lxs estudiantes podían mirarse e interactuar más entre sí.

En todas las clases se buscó promover un ambiente de aprendizaje emocionalmente seguro que permitiera a lxs alumnxs expresar sus desacuerdos, opiniones y sentir el derecho (y el deber) de decidir si modificar sus puntos de vista o no a medida que avanzara el curso. A través de esta metodología se buscaba promover la reflexión y el pensamiento crítico, junto con un mayor compromiso hacia la justicia social.

Las evaluaciones de la clase consistieron en asistencia y participación; la realización de mini proyectos tales como subir un video corto acerca de su opinión sobre una actividad particular realizada; la entrega de reportes; y la realización de portafolio que reflejara los aprendizajes más significativos alcanzados durante el semestre. Para este último proyecto, lxs estudiantes podían elegir entre varias opciones, tales como entregar algún reporte escrito sobre un tema en particular (ejemplo, escribir sobre plan de acción para promover la justicia social) o crear alguna pieza de arte (por ejemplo, poema, canción, etc.).

#### **4. La Investigación: El Participante y la Metodología**

El caso de estudio de este proyecto fue un profesor, segundo autor de este artículo como se señaló previamente, que se identifica como bi-racial y Afroamericano y quien ha enseñado educación multicultural en los Estados Unidos por 15 años en escuelas de nivel primario y secundario y por 9 años a estudiantes de educación superior (seis de estos últimos en una universidad del medio oeste). Este caso de estudio fue elegido debido a la cantidad de años que lleva enseñando sobre el tema, a los objetivos de la clase, y especialmente por sus características de minoría en un contexto educativo predominantemente homogéneo en términos de raza/etnia, religión, lengua y orientación sexual.

A fin de explicar claramente el rol de lxs investigadores, el primer autor inició este estudio como un estudiante de postgrado que buscó conocer la aproximación pedagógica y los desafíos que el segundo autor, y quien es el caso de estudio de esta investigación, tenía y enfrentó en la enseñanza de la educación multicultural en un contexto donde él constituye una minoría (Merriam, 2009; Stake, 1995; Yin, 2009).

En este sentido la metodología de este estudio implicó una acción conjunta entre el investigador principal y el participante en calidad de co-investigador (Freire, 1994). Esta interacción promovió una exploración conjunta de la enseñanza de la educación multicultural y sus desafíos a fin de promover una conciencia crítica de este tópico (Freire, 1994).

Para lograr lo anterior, durante un semestre académico se realizaron diversas observaciones tanto a las clases presenciales y masivas como a los grupos de discusión donde este profesor enseñó. Se utilizó esta técnica de recolección de datos pues entrega información de primera mano sobre el contexto educativo del fenómeno a investigar, a la vez que provee información que puede ser empleada como puntos de referencia en la realización de las entrevistas (Merriam, 2009). A través de las observaciones se buscó conocer el ambiente físico donde las clases se llevaban a cabo, las actividades de la clase y



las interacciones profesor-estudiantes y entre lxs estudiantes. Las observaciones fueron registradas a través de un cuaderno de campo.

Asimismo, se efectuaron varias entrevistas al profesor para conocer los desafíos que involucra la enseñanza de la educación multicultural en el ámbito de la educación superior en un contexto educativo principalmente homogéneo y en donde él constituye una minoría. Finalmente, estas entrevistas fueron complementadas con el envío por parte del profesor y a través del e-mail, de una respuesta a una pregunta o a una afirmación relacionada con lo observado durante las clases o acerca de las fortalezas y los desafíos de la enseñanza de la educación multicultural. Por ejemplo, en la tercera semana se le envió al académico la siguiente pregunta: En tu opinión, ¿qué principios éticos relacionados con la educación multicultural tus estudiantes debieran aprender en tus clases? O en la séptima semana se le preguntó: ¿qué experiencias personales-profesionales han influenciado tu estilo de enseñanza y la forma de aproximarte a la educación multicultural).

Los datos recolectados en el estudio fueron categorizados (Merriam, 2009) y triangulados a través de un proceso de análisis y reflexión dialógico (Freire, 1994) que involucró tanto a la investigadora principal como al participante (profesor). A partir del análisis de los datos, cuatro principales temas emergieron, los que se describen en el siguiente apartado.

## 5. Resultados

Como se señaló previamente, la presente investigación buscó conocer los principales desafíos de la enseñanza de la educación multicultural por parte de un profesor que constituye una minoría. A partir del análisis efectuado a los datos recolectados, cuatro temas principales emergieron: 1) la homogeneidad racial-cultural; 2) la lucha simbólica en la sala de clases; 3) las estrategias pedagógicas empleadas por el académico para contenidos con alta carga emocional; y 4) el número de estudiantes y la sala de clases en la promoción de ambientes de aprendizajes reflexivos y simétricos.

### 5.1. Homogeneidad racial-cultural: la punta del iceberg

*En la clase magistral de alrededor de 88 estudiantes, tengo dos que podría identificar como de origen africano (o negro), dos que son de origen asiático, y dos de ascendencia hispana. El resto parece ser de color blanco, por lo que la inmensa mayoría de la clase es de color blanco... Algunos estudiantes me han dicho que no se sienten cómodos hablando o expresando sus opiniones porque sienten que son minoría.*

La cita anterior describe una de las características principales del curso y cómo ésta afecta la participación de lxs estudiantes y la posibilidad de que lxs estudiantes amplíen sus interacciones y experiencias con otras personas distintas a las que comúnmente se relacionan. Como fue descrito anteriormente, la proporción de estudiantes de raza blanca en comparación con otras razas es muy superior. Esta apreciación también fue posible de observar entre lxs instructores, en donde las dos ayudantes del curso se identificaron como blancas, lo cual comprende el 66% de lxs educadores de la clase.

En general, en las clases fue posible apreciar que lxs estudiantes que más participaron en las actividades y discusiones fueron lxs blancos. Ellxs usualmente fueron los que más hicieron preguntas al profesor, respondieron a sus preguntas durante la clase y a la de sus compañerxs. *Students of color* (estudiantes de color, aquellxs que no se identifican con

la raza o etnia blanca) generalmente permanecían en silencio e interactuaban con sus compañerxs a su alrededor.

Asimismo, aunque el profesor esperaba que la mayoría de lxs estudiantes participaran en las actividades de clases y pensarán más críticamente sobre la educación, su rol y sus fines, junto con su proceso de escolarización, en las clases masivas la mayoría de lxs estudiantes blancos preferían sentarse al final de la sala y se mostraban más indiferentes frente a los contenidos que se enseñaban como lo describe la siguiente nota de campo:

*... el profesor habla a lxs estudiantes sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo, para lo cual usa un PowerPoint. Mientras él habla, algunxs estudiantes blancos usan sus iPhones para enviar mensajes de texto y hay otro estudiante varón de la misma raza que está estudiando para otra clase (...) Otro estudiante está mirando la mesa y juega con sus dedos y un lápiz.*

Estos comportamientos por parte de lxs estudiantes eran esperados por el profesor, quien señaló que esperaba que:

*Aproximadamente un tercio de ellxs aprenderán e incorporarán una perspectiva multicultural, otro tercio se mantendrán indecisos mientras van absorbiendo más y nueva información, y el último tercio se mantendrán resistentes hacia esta nueva perspectiva y sus contenidos.*

Esta homogeneidad racial presenta varios desafíos para el profesor relacionados con la enseñanza recibida por años acerca de cómo entender las diferencias raciales y los privilegios históricos asociados a éstas, de cómo interactuar con otros que son racialmente diferentes, de desarrollar una comprensión más amplia sobre el multiculturalismo y su asociación con la equidad y la justicia social.

*Otro desafío se relaciona con la necesidad de ayudar a superar los sentimientos de superioridad que se derivan de años de vivir con privilegios y derechos. El último desafío es moverlos de la apatía o la compasión a la indignación moral, la cual puede alimentar la acción, si no el activismo, en nombre de la justicia social y el multiculturalismo.*

Finalmente, la posibilidad de que lxs estudiantes puedan interactuar con estudiantes de diversos backgrounds y desarrollar habilidades para interactuar con personas con diversas características socio culturales, se ve reducida por el escaso número de estudiantes de color, tal como lo destaca el educador:

*El otro desafío que se plantea cada semestre tiene que ver con la falta de diversidad entre los estudiantes. Siempre es útil tener estudiantes de diferentes razas y orígenes culturales en la clase. Cuando sólo hay uno o dos estudiantes de color en clase, es más difícil hacer que los temas en discusión sean reales para la mayoría de los estudiantes, que tienden a ser blancos y del Midwest.*

## **5.2. Lucha simbólica en la sala: “El diablo encarnado”**

El profesor de la clase se autodefine racialmente como un Afroamericano bi-racial. Él es gay, y no es ni católico ni cristiano. Estas identidades constituyen minorías en este país, principalmente, en el estado donde este profesor enseña. El hecho de ser una minoría enseñando a estudiantes que forman parte de la cultura dominante y que han históricamente tenido más privilegios y poder que él, conlleva una serie de desafíos pedagógicos y emocionales.

Pedagógicamente, el profesor promueve permanentemente el pensamiento crítico en lxs estudiantes y que estos puedan analizar y reflexionar sobre la educación y su rol en ella como ciudadanos, estudiantes y futuros profesores.

*Trato de mantenerme abierto y sin prejuicios cuando expresan sus puntos de vista. Resumo lo que oigo y le pregunto a otros estudiantes si están de acuerdo con lo que se acaba de decir o no. Trato de modelar la apertura y valoración de las diferentes opiniones, y escuchar para entender como estrategia de enseñanza.*

Adicionalmente, genera espacios en donde lxs estudiantes puedan conocer las experiencias y pensamientos de los grupos minoritarios, tal como él señala: “Otro reto es encontrar formas de representar los puntos de vista de las minorías para que [lxs estudiantes blancos] puedan escuchar y aprender de las personas que pueden no haber tenido mucho contacto con anterioridad”. Debido a que la educación multicultural promueve y reafirma las diferentes identidades sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesor utiliza sus identidades para enseñar a sus estudiantes sobre las diferencias culturales y sociales. Por ejemplo, él a menudo habla sobre sus experiencias siendo una persona biracial, adoptado, y gay, entre otras. Lo anterior se sustenta en sus creencias de que lxs profesores deben construir relaciones con sus estudiantes basadas en cada una y todas sus identidades sociales. Tener esa postura pedagógica no está exenta de inconvenientes y desafíos. Lxs estudiantes usualmente no están familiarizados a confrontar las identidades sociales de una manera tan explícita. En la gran mayoría de las escuelas, las identidades sociales no se reconocen ni se conversan, permaneciendo ocultas (Nieto y Bode, 2012).

Como resultado, la desesperanza y la frustración aparecen permanentemente como resultado de la resistencia y la apatía de algunxs estudiantes frente a la clase como el profesor expresa en la siguiente cita:

*A veces me resulta tentador bajar los brazos frente a la desesperación cuando veo que al parecer los estudiantes se resisten activamente a mi mensaje o enseñanza... cuando los estudiantes muestran hostilidad abierta hacia mis ideas y muestran su ignorancia o desinformación debido a su crianza o puntos de vista religiosos conservadores (...) puede ser frustrante pasar tanto tiempo trabajando para desarrollar mis clases sólo para que ese contenido sea ignorado o rechazado. En otras palabras, tratar de motivar a los estudiantes blancos de que tomen en serio el racismo es una lucha cuesta arriba.*

Estos desafíos se acrecientan al también ser una minoría en la universidad y en el departamento en donde este académico enseña. Al no existir políticas explícitas que promuevan la contratación de profesores de color en la universidad, y el sentimiento de que la educación multicultural es generalmente marginalizada a lo largo de la educación, contribuye a pensar que la educación multicultural es promovida principalmente en espacios bien específicos como lo en esta clase. El profesor señala:

*Por otra parte, a veces siento como si la educación multicultural es empujada a los márgenes. Cuando pienso en los programas de estudio para los niveles educativos de Primaria o Secundaria, no veo mucho enfoque multicultural. Exigir a nuestros estudiantes a tomar sólo un curso apenas bordea la superficie de las complejas cuestiones que me gustaría que pudieran aprender. Se podría argumentar que dicha marginación (o "guetización") de la educación multicultural –basada en el hecho de que uno o dos profesores de color están a cargo del curso que es requerido por el estado– deja a lxs otrxs académicos descolgados del asunto. Estos docentes no tienen que incorporar la educación multicultural en sus cursos si ellos no quieren, ya que los profesores de color fueron contratados para enseñar y hacerse cargo del tema. Entonces, parece como si la enseñanza de la educación multicultural fuera sólo nuestra responsabilidad, en lugar de ser una responsabilidad departamental.*

### **5.3. “Un colchón” para contenidos con alta carga emocional**

Durante la mayor parte de las observaciones y a partir de los relatos descritos fue posible apreciar el uso por parte del académico de diversas estrategias pedagógicas con

el objeto principal de generar un clima de relaxo y confianza entre lxs estudiantes y entre estxs. y el profesor que posibilitara de mejor forma la entrega-recepción y discusión de los contenidos. Como el profesor indica:

*Yo uso un montón de relatos personales y ejemplos de las cosas que me han pasado. De esta manera, los estudiantes tienen una comprensión más clara de los temas que hablamos en clase y que leemos en las lecturas. También utilizo el humor y bromas, así como música para crear una sensación de relajación en el aula. Hago que lxs estudiantes se rían como una manera de romper la tensión que puede surgir cuando estamos discutiendo tópicos sensibles o ideas que generan controversia.*

Muchos de los contenidos enseñados desafían no sólo intelectualmente a lxs alumnxs sino que también emocionalmente. Analizar y discutir sobre la desigualdad de género, sobre el matrimonio homosexual, sobre la religión y su influencia en la forma de mirar el mundo, no es fácil para lxs estudiantes y muchas veces genera incomodidad y desagrado pues ello implica cuestionar las premisas y los patrones actitudinales de privilegio aprendidos y sostenidos durante mucho tiempo.

#### ***5.4. El número de estudiantes y la sala de clases en la promoción de ambientes de aprendizajes reflexivos y simétricos***

Tal como lo plantean Nieto y Bode (2012) una aproximación educativa multicultural atraviesa no sólo el curriculum de una institución sino la relación entre lxs estudiantes y sus profesorxs. Una educación multicultural ante todo involucra relaciones entre las personas (Nieto y Bode, 2012).

A pesar de que el educador usaba una metodología de enseñanza similar en ambos tipos de clases, durante las observaciones fue posible apreciar como el nivel de participación entre lxs estudiantes y el nivel de interacción del académico con estxs disminuían o aumentaba en función de si la clase era masiva o era en el grupo de discusión, lo cual era esperado por el académico:

*... en una clase grande (aproximadamente de 90 estudiantes), no espero el mismo nivel de compromiso que cuando doy clases mucho más pequeñas. Sin embargo, yo permanezco comprometido a proporcionar una experiencia lo más transformadora posible.*

A lo largo de las clases masivas observadas el nivel de participación de lxs estudiantes y el grado de interacción con el profesor fue muy bajo acercándose al concepto de una relación vertical propuesta por Freire (1994). Estas clases se desarrollaron en una sala grande, escalonada hacia abajo y donde el docente quedaba mirando a los estudiantes hacia arriba, donde las mesas y sillas estaban fijadas al suelo, y donde sólo existía un pasillo entre las dos filas de mesas que permitía caminar desde un extremo al otro de la sala.

En contraposición, los grupos de discusión se desarrollaron en salas pequeñas con una capacidad máxima para 25 personas, que poseía mesas redondas y movibles como las sillas, y donde era posible desplazarse libremente a través de ella. Al parecer la gran mayoría de lxs estudiantes se sentían más cómodos para hablar sobre los tópicos en este último espacio, lo cual era también percibido por el profesor: “hay diferentes niveles de confort, con algunos que prefieren las discusiones en los grupos pequeños”.

En las clases masivas el educador se generalmente siempre al frente de la sala, en donde en varias ocasiones resultaba difícil escucharlo, verlo, hacer contacto visual con él, y seguirlo con atención. En estas clases el nivel de participación de lxs estudiantes fue más bajo que en las clases pequeñas o en los grupos de discusión. En estas últimas, lxs alumnxs hacían constantemente preguntas, conversaban entre ellxs y se mostraban

aparentemente más atentxs e involucradxs. Asimismo, el educador se movía permanentemente alrededor de la sala atendiendo dudas y/o mediando el trabajo de lxs estudiantes.

Las características de la clase también presentaron desafíos para el profesor. El hecho de enseñar sólo una vez a la semana los grupos de discusión, hizo más difícil el poder construir un ambiente de enseñanza y aprendizaje más cercano y de comunidad, el cual era considerado por el educador vital para facilitar la discusión de los contenidos.

*Uno de los retos para mí este semestre es llegar a conocer bien a los estudiantes. Debido a que el nuevo formato para la clase permite sólo 50 minutos, es difícil para mí aprender los nombres de los estudiantes. Es un desafío también construir un sentido de comunidad, porque estamos juntos durante 50 minutos dos veces a la semana durante la clase masiva, y una vez a la semana con el grupo de 20 estudiantes.*

## 6. Conclusiones y Discusión

El presente estudio muestra los principales desafíos de enseñar la educación multicultural en educación superior. A partir de los resultados es posible concluir que la homogeneidad racial constituye un gran desafío al momento de enseñar educación multicultural y contenidos asociados a la justicia social que implican un mayor involucramiento intelectual y emocional por parte de lxs estudiantes.

Aunque tener estudiantes de diversas razas y con múltiples experiencias no asegura en sí mismo tener una educación multicultural en la sala de clases (Lee, 2009), si la promueve. La uniformidad racial presente en la clase observada lleva el riesgo implícito de contar con espacios monoculturales (Lee, 2009) y que el intercambio de opiniones y de experiencias entre lxs alumnxs se reduzca principalmente a las sostenidas por el grupo social y culturalmente dominante. Con lo anterior se estaría perpetuando la ideología opresiva y de desigualdad de privilegios que esos estudiantes pueden ya haber aprendido y actualmente puedan tener.

La diversidad al interior de las salas de clases y sus implicaciones educativas ha sido destacada por diversos autores. Tal como lo plantea Cohen y Lotan (2004) lxs alumnxs aprenden no sólo a valorar las distintas perspectivas y culturas de sus compañeros sino que también que ellos son iguales como seres humanos y tienen los mismos derechos. Asimismo, la heterogeneidad educativa sienta las bases para el entendimiento y comprensión de otras realidades y, junto a ello, el desprejuicio, lo cual es fundamental en la educación multicultural (Navas y Sánchez, 2010).

Esta homogeneidad racial es un punto que resulta más relevante, y por ende más desafiante pedagógicamente para el profesor de esta clase, al considerar el contexto demográfico y socio cultural donde estos estudiantes han crecido y han sido socializados y educados. Sleeter y Delgado Bernal (2004) declaran que la mayor cantidad de profesores en las salas de clases son blancxs. Por lo anterior es posible suponer que la mayor cantidad de lxs estudiantes de este estudio han sido enseñados por docentes de esa raza. En este caso, es un oprimido (Freire, 1994) quien concientiza o reeduca a los opresores sobre su historia de privilegios y superioridad hacia los grupos no dominantes de la sociedad, lo cual podría estar explicando el nivel de resistencia y hostilidad de parte de algunos lxs estudiantes hacia los contenidos y la enseñanza recibida.

Adicionalmente, de acuerdo al profesor, para muchos estudiantes esta clase constituye la primera experiencia educativa donde se habla críticamente sobre diversidad, privilegios,

sistemas de opresión y justicia social. En este sentido, esta clase puede ser uno de los pocos espacios educativos de desarrollo profesional para estudiantes y en dónde estos pueden aprender que la educación puede ser una forma de acción política en la lucha por cambiar la sociedad y transformar las opresivas relaciones y dinámicas entre las personas.

Asimismo, resulta claro que la enseñanza para la promoción de una educación plural que incluya y respete a todxs las personas presenta múltiples desafíos, los cuales deben ser abordados no sólo a nivel personal-docente sino también departamental e institucionalmente. En este contexto y a pesar de que el profesor de este estudio refirió que el departamento donde él trabaja tiene la educación multicultural como una prioridad, resulta clave que las instituciones como organizaciones hagan una reflexión permanente de sus prácticas y políticas, complementando y/o reforzando la labor desarrollada en el aula, principalmente considerando la composición racial/étnica y sociocultural del estudiantado. En este marco, sería importante que las universidades se preguntaran de qué forma su búsqueda y promoción en sus estudiantes de la comprensión de la diversidad cultural se fomenta a través de sus políticas de contratación de profesores o las políticas de incentivo para atraer a estudiantes de grupos minoritarios.

Los resultados de este estudio también llevan a reflexionar sobre las características de la clase y del espacio físico donde ésta se desarrolla como promotor u obstaculizador de una educación multicultural. Como lo plantea Freire (1994) una educación humanista y libertaria centra sus bases en una enseñanza que se hace con los aprendices, teniendo estos un rol activo y dialógico en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Bajo la evidencia recabada, se hace necesario reconocer que la enseñanza bajo esta perspectiva requiere espacios de docencia que promuevan la interacción física y relaciones más simétricas entre el/la docente y sus estudiantes y entre estxs, fomentando de esta forma un buen clima de clases y un vínculo más cercano entre el docente y lxs estudiantes, lo cual constituye una de las bases para la enseñanza de contenidos con una mayor carga emocional. Salas de clases pequeñas, con un mobiliario móvil, y con un número pequeño de estudiantes sientan las bases para un proceso dialógico y comunicativo (Freire, 1994), el cual es considerado crucial para activar y lograr una concientización en los seres humanos. Lo anterior no desliga de responsabilidad a los profesores universitarios respecto de sus competencias pedagógicas pero establece una condición facilitadora ante los múltiples desafíos que estos pueden encontrar en su enseñanza.

Finalmente, es imprescindible que las universidades hagan esfuerzos intencionados para que sean instituciones sean vistas como comunidades multiculturales a fin de promover entre sus actores la promoción de una mirada del/la otrx como un igual, independientemente de su raza/etnia, condición social, religión, orientación sexual, lenguaje, y cualquier otra diferencia.

## Referencias

- Adams, M. (2010). Roots of social justice pedagogies in social movements. En T. Chapman y N. Hobbel (Eds.), *Social justice pedagogy across the curriculum. The practice of freedom* (pp. 59-85). Nueva York: Routledge.
- Au, W. (2009). *Rethinking multicultural education. Teaching for racial and culture justice*. Nueva York: Rethinking Schools.
- Banks, J. (2004). Multicultural education. Historical development, dimensions, and practice. En J.A. Banks y C.A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bell, L.A., Love, B.J., Washington, S. y Weinstein, G. (2007). Knowing ourselves as social justice educators. En M. Adams, L.A. Bell y P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 381-393). Nueva York: Taylor & Francis.
- Bennet, C. (2004). Research on racial issues in American higher education. En J.A. Banks y C.A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 847-868). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M., Davis, D. y Fries, K. (2004). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. En J.A. Banks y C.A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 931-975). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cohen, E. y Lotan, R. (2004). Equity in heterogeneous classrooms. En J.A. Banks y C.A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 736-750). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Continuum.
- Hu-DeHart, E. (2004). Ethnic studies in U.S. higher education: history, development, and goals. En J.A. Banks y C.A. McGee Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 869-881). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lanas, M. (2014). Failing intercultural education? Thoughtfulness in intercultural education for student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 171-182.
- Lee, E. (2009). Taking multicultural, anti-racist education seriously: an interview with Enid Lee. En W. Au. (Ed). *Rethinking multicultural education. Teaching for racial and culture justice* (pp. 9-15). Nueva York: Rethinking Schools.
- Lei, J.L y Grant, C.A. (2001). Multicultural education in the USA: a case of paradoxical equality. En C.A. Grant y J.L. Lei (Eds.), *Global constructions of multicultural education. Theories and realities* (205-238). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Murillo, F.J. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Navas, L. y Sánchez, A. (2010). Actitudes de los estudiantes de pedagogía de las regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la presencia de niños inmigrantes en la escuela: análisis diferenciales. *Psykhé* 19(1), 47-60.
- Newby, D.E., Swift, K.L. y Newby, R.G. (1996). Multicultural education: beyond the rhetoric. *Michigan Sociological Review*, 10, 51-67.

- Nieto, S. y Bode, P. (2012). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. Nueva York: Pearson Education.
- Raible, J., Sudbeck, K. y Sierk, J. (mayo, 2013). *Teacher education in the heartland: what about the "red states"?* Comunicación presentada en National Association for Multicultural Education Conference. Topeka, KA.
- Ramirez, L. y Gallardo, O. (2001) *Portraits of teachers in multicultural settings. A critical literacy approach*. Los Angeles, CA: Allyn & Bacon.
- Schmitz, B., Butler, J.E., Guy-Sheftall, B. y Rosenfelt, D. (2004). Women's studies and curriculum transformation in the United States. En J.A. Banks y C.A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 882-905). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sleeter, C. (2014). *Deepening social justice teaching. Journal of Language and Literacy Education*. Recuperado de <http://www.jolle.coe.uga.edu/>
- Sleeter, C. y Delgado Bernal, D. (2004). Critical pedagogy, critical race theory, and antiracist education, Implications for multicultural education. En J.A. Banks y C.A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 240-258). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spring, J. (2013). *Desculturalization and the struggle for equality*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- Stake, R. (1995). *The arts of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage..
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.



## Programas de Cualificación Profesional Inicial: Percepciones y Perspectivas de Futuro de los Estudiantes en la Provincia de Granada

### Initial Vocational Training Programs: Perceptions and Future Prospects of Students in the Province of Granada (Spain)

### Programas de Qualificação Inicial: Percepções e Perspetivas de Estudantes na Província de Granada (Espanha)

Francisco Javier Amores Fernández \*<sup>1</sup>

Maximiliano Ritacco Real <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Cádiz. <sup>2</sup> Universidad de Zaragoza

El PCPI (ahora Formación Profesional Básica) se encuentra dentro de ese grupo de medidas que ofrece el sistema educativo español como estrategias de prevención del fracaso escolar y de atención a la diversidad. En este artículo se analizan algunos resultados de investigación sobre la percepción del alumnado de PCPI sobre: su vivencia de la escolaridad desde el programa, organización modular del PCPI, causas del fracaso escolar, y perspectivas de futuro. Se ofrece una visión de las características del alumnado en las que se perciben los factores de riesgo de fracaso escolar y abandono del sistema. La investigación se ha desarrollado en 50 centros de la provincia de Granada partiendo de un método mixto de investigación. La aplicación de los cuestionarios se realizó durante el curso 2011/2012. Se invitó a toda la población obteniendo una muestra total de 213 profesores (62,13% del total) y de 803 alumnos (46,44% del total). Posteriormente, se entrevistó a 12 profesores con experiencia en este tipo de medidas. Los estudiantes valoran muy positivamente el PCPI porque se sienten más valorados, capacitados e interesados en los contenidos de los mismos, y porque valoran sobre todo la formación que reciben de cara al mundo laboral. El mayor logro es el cambio de actitud frente al estudio, y conseguir que un alto porcentaje consiga obtener el graduado en ESO.

**Descriptor:** Educación Secundaria Obligatoria, Exclusión educativa, Fracaso escolar, Atención a la diversidad, Programas de Cualificación Profesional Inicial.

---

\*Contacto: [franciscojavier.amores@uca.es](mailto:franciscojavier.amores@uca.es)

The PCPI (now Basic Professional Training) is within this group of measures offered by the Spanish education system and strategies for prevention of school failure and attention to diversity. In this article has been analyzed some results of research on the perception of the students of PCPI about: Their experience of schooling from the program, modular organization of PCPI, causes of school failure, and future prospects. It is offered a vision of the characteristics of students in which risk factors for school failure and abandonment. The research was developed in 50 educational centers of the province of Granada starting with a mixed method research. The questionnaires were undertaken during the academic year 2011/2012. The entire population was invited, with a total sample of 213 teachers (62.13%) and 803 students (46.44%). Subsequently, 12 teachers with experience in this type of measures were interviewed. The students greatly appreciate the PCPI because they feel more valued, qualified and interested in the contents given, and especially because they value their training to face the job market. The biggest achievement is the change of attitude towards study, and get that a high percentage obtain the graduated in ESO.

**Keywords:** Secondary education, Educational exclusion, School failure, Attention to diversity, Initial vocational qualification programs.

O PCPI (agora Formação Básica) é dentro deste grupo de medidas oferecidas pelo sistema de ensino espanhol e estratégias para a prevenção do fracasso escolar e atenção à diversidade. A sua experiência de escolaridade a partir do programa, a organização modular de PCPI, causas do fracasso escolar, e as perspectivas de futuro. Neste artigo alguns resultados de pesquisa sobre a percepção dos estudantes analisados no PCPI. Uma visão das características dos alunos em que fatores de risco para o insucesso escolar e abandono das percebido oferecido. A pesquisa foi desenvolvida em 50 centros na província de Granada com base em uma pesquisa de método misto. A aplicação dos questionários ocorreu durante o ano de 2011/2012. Ele convidou toda a população, com uma amostra total de 213 professores (62,13% do total) e 803 alunos (46,44% do total). Posteriormente, foram entrevistados 12 professores experientes neste tipo de medidas. Os estudantes apreciam muito o PCPI, porque eles se sentem mais valorizados, qualificados e interessados em seu conteúdo, e especialmente porque eles valorizam a sua formação para enfrentar o mercado de trabalho. A maior conquista é a mudança de atitude em relação aos estudos, e obter uma alta percentagem de conseguir obter o ESO.

**Palavras-chave:** Educação secundária, Exclusão educacional, Insucesso escolar, Atenção para a diversidade, Programa de formação profissional inicial.

*Proyecto I+D+i de título "Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: Situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía". Ministerio de Educación y Ciencia dentro del Plan Nacional de I+D+I Referencia SEJ2006-14992-C06-04 Vigencia 01/10/06-01/10/09.*

## Introducción

El fracaso escolar no es un problema nuevo aunque sí se puede afirmar que desde hace sólo unas décadas se ha convertido en un tema crucial objeto de estudio por parte de todo tipo de organizaciones e instituciones no sólo de ámbito local o nacional sino internacional (el Instituto Nacional de Evaluación del Ministerio de Educación, la Comisión Europea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, el Instituto Nacional de Estadística, entre otros). Un indicativo de la importancia de este fenómeno es el creciente número de investigaciones de las que constituye el objeto de estudio (Calero, Chois y Waisgrais, 2010; Casquero y Navarro, 2010; Fernández Enguita, 2009; Fernández Enguita, Mena y Riviére, 2010; Marchesi y Pérez, 2003; Martínez, 2005; Navarrete, 2007; Escudero, 2005; Roca Cobo, 2010).

Ante este panorama, en el sistema educativo español existen diversos programas extraordinarios dirigidos a la atención del alumnado de ESO que se encuentra con graves dificultades de seguir el currículum y la enseñanza ordinaria, adquirir los aprendizajes básicos y graduarse, o también, en situaciones todavía más severas de abandonar los centros sin una formación imprescindible que les permitan transitar, quizás, a la formación profesional o directamente al mundo del trabajo (Escudero, 2009).

Desde esta perspectiva, es necesario realizar una descripción de los diferentes programas y medidas de inserción que existen, centrando la atención en el Programa de Cualificación Profesional Inicial, objeto de este trabajo, y en su antecesor, los Programas de Garantía Social.

## **1. Los PCPI en la Comunidad Autónoma de Andalucía**

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial suponían un recurso educativo (hasta el curso escolar 2013-2014, posteriormente sustituido por la Formación Profesional Básica regulada por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad) que daba continuidad a la posibilidad que abrió la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) al crear los Programas de Garantía Social (Zacarés y Llinares, 2006), constituyéndose así en una nueva alternativa para el rescate de aquellos alumnos que estaban en riesgo de abandono prematuro del sistema educativo. El PCPI se instauraba en el sistema con el fin de superar las principales limitaciones de los antiguos PGS, teniendo como prioridad:

- Reducir las altas tasas de fracaso escolar que sufre el país.
- Dotar a los jóvenes de una cualificación profesional de nivel que les permita acceder al mundo del empleo.
- Posibilitar al alumno el acceso a Formación Profesional de Grado Medio.

La LOE trató de otorgar la dignificación que supone tener una titulación, además de posibilitar una formación enfocada al acceso de estos jóvenes, en riesgo de fracaso escolar, al mercado laboral.

Los PCPI estaban regulados en la Comunidad Autónoma de Andalucía por la Orden de 24 de junio de 2008 con la finalidad de dar una oportunidad educativa a los alumnos en riesgo de fracaso escolar y abandono temprano del sistema, que les permitiera alcanzar competencias profesionales propias de una cualificación de nivel 1 en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, afianzar estas competencias en situaciones de trabajo reales (a través de las prácticas en empresas), dotándole de verdaderas posibilidades para una inserción socio-laboral satisfactoria, además de ampliar sus competencias básicas y por tanto, abriendo una vía para continuar sus estudios en las diferentes enseñanzas postobligatorias.

El alumnado que accedía solía llegar con una actitud de rechazo hacia el aprendizaje tras años de fracaso escolar. De aquí la necesidad de enfocar la enseñanza desde otro punto de vista más participativo y menos teórico, empleando herramientas didácticas diferentes que ayuden, en definitiva, a que el estudiante se reencontre con la necesidad de aprender. En respuesta a esta necesidad, estos programas se implementan como una medida de atención a la diversidad que contribuía a evitar el abandono escolar previo a la finalización de la educación secundaria obligatoria.

Uno de los rasgos que caracterizaban al PCPI era su organización modular. Se estructuraba en dos cursos académicos, el primero de carácter obligatorio organizado en módulos específicos ligados a la formación profesional ofrecida por el perfil de cada PCPI (incluía horas prácticas en empresas del sector profesional) y módulos de formación general (proyecto emprendedor, participación y ciudadanía, y libre configuración). El segundo curso, de carácter voluntario, estaba organizado en torno a tres módulos: de comunicación, social y científico-tecnológico. La principal novedad frente a los Programas de Garantía Social era la posibilidad de obtención de la titulación del Graduado en Secundaria.

Estos programas estaban organizados por familias profesionales y dentro de cada familia, por perfiles. En la siguiente tabla se especifican los perfiles de cada una de las familias profesionales de los PCPI en la Comunidad Autónoma de Andalucía (tabla 1).

Tabla 1. Familias y perfiles profesionales de los PCPI en Andalucía

FAMILIAS PROFESIONALES	PERFILES PROFESIONALES
Administración y Gestión	<a href="#">Auxiliar de Gestión Administrativa.</a> <a href="#">Auxiliar de floristería.</a>
Agraria	<a href="#">Auxiliar de agricultura y transformación agroalimentaria.</a> <a href="#">Auxiliar en viveros, jardines y parques.</a>
Artes Gráficas	<a href="#">Operario de reprografía.</a>
Comercio y Marketing	<a href="#">Auxiliar de comercio y almacén.</a>
Edificación y Obra Civil	<a href="#">Ayudante de albañilería.</a> <a href="#">Auxiliar en operaciones de acabado y pintura.</a>
Electricidad y Electrónica	<a href="#">Auxiliar de Instalaciones Electrotécnicas y de Comunicaciones.</a>
Fabricación Mecánica	<a href="#">Operario de Soldadura y Construcciones Metálicas y Tecnoplásticas.</a>
Hostelería y Turismo	<a href="#">Auxiliar de alojamientos turísticos y catering.</a> <a href="#">Auxiliar de servicios en restauración.</a> <a href="#">Ayudante de Cocina.</a>
Imagen Personal	<a href="#">Auxiliar de Peluquería.</a> <a href="#">Auxiliar en Técnicas estéticas.</a>
Industrias Alimentarias	<a href="#">Operario de Industria Alimentaria.</a>
Informática y Comunicaciones	<a href="#">Auxiliar Informático.</a>
Instalación y Mantenimiento	<a href="#">Ayudante de Fontanería y Calefacción-Climatización.</a>
Madera, Mueble y Corcho	<a href="#">Auxiliar de carpintería.</a> <a href="#">Operario del corcho.</a>
Marítimo Pesquera	<a href="#">Auxiliar de acuicultura.</a>
Química	<a href="#">Auxiliar de laboratorio e industria química.</a> <a href="#">Auxiliar de reparación de calzado, marroquinería y realización de artículos de guarnicionería.</a>
Textil, Confección y Piel	<a href="#">Auxiliar de tapicería y entelados.</a> <a href="#">Operaciones de cortinaje y complementos de decoración.</a> <a href="#">Operaciones de lavandería y arreglos de artículos textiles.</a>
Transporte y Mantenimiento de vehículos	<a href="#">Auxiliar de mantenimiento de vehículos.</a>
Vidrio y Cerámica	<a href="#">Auxiliar de manufactura cerámica.</a>

Fuente: Información obtenida en la web de la Junta de Andalucía (<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/formacionprofesional/index.php/programas-de-qualificacion-profesional/perfiles-profesionales>).

En el curso escolar 2011-2012 se matricularon en PCPI un total de 15.854 alumnos en toda la Comunidad Autónoma de Andalucía, el 63,05% en primer curso y el 35,95% en segundo curso. El 69,5% de los matriculados fueron hombres y el 30,5% mujeres. La provincia con mayor número de alumnos en PCPI en este curso escolar fue Sevilla con

un total de 3.150 alumnos, seguido de Málaga con 2.796 y Cádiz con 2.687 alumnos. La provincia con menor número de alumnos en el programa fue Huelva con 1.095 matrículas.

En concreto, la provincia de Granada, donde se desarrolló el estudio, tuvo un total de 1.729 alumnos matriculados en PCPI, de los cuales el 65,5% en primer curso y el 34,5% en segundo. De estos alumnos, el 73% en centros públicos y el 27% restante en centros concertados. Los centros privados no contemplaban entre su oferta educativa Programas de Cualificación Profesional Inicial. La mayoría de los alumnos matriculados fueron hombres (70,67%).

A partir de este marco de referencia emerge el estudio que aquí se presenta con los siguientes objetivos:

- ✓ Conocer la percepción que tiene el alumnado sobre el profesorado del programa y su estructura, los procesos del fracaso y su vivencia de la escolaridad.
- ✓ Estudiar las expectativas de futuro del alumnado de estos programas, es decir, analizar en qué medida los alumnos prefieren continuar su formación en un ciclo formativo, continuar cursando segundo de PCPI o acceder al mundo laboral.

## **2. Método**

Para el estudio general de la que surge este artículo, citado en el resumen de este trabajo, se consideró oportuno utilizar una metodología mixta de investigación (Creswell, 2003; Tashakkori y Teddlie, 2010), combinando métodos cuantitativos y cualitativos en el mismo trabajo. El estudio sigue un diseño secuencial con un estatus dominante del método cuantitativo sobre el método cualitativo utilizado: QUAN → qual.

Participaron 50 centros docentes con PCPI entre su oferta educativa, lo que representan un 90,9% del total en la provincia de Granada. De estos centros un 67,3% eran públicos y el resto, concertados. La población que dio paso a la selección de la muestra cuantitativa del estudio fue constituida por todos los profesores (345) y alumnos (1.729) que formaron parte del PCPI en la provincia de Granada durante el curso académico 2011-12. Se accedió a toda la población para su participación, y se obtuvieron un total de 213 respuestas en el caso de los profesores del programa (el 62,1% de la población) y de 803 respuestas en el caso de los alumnos (46,4%).

### **2.1. Procedimiento**

Para la realización de la investigación se empleó dos modelos de cuestionarios que responden a un proceso de elaboración propia para un mayor ajuste a los objetivos perseguidos y al propio contexto de la investigación.

El cuestionario dirigido al profesorado quedó configurado por 57 ítems organizados en 7 dimensiones: a) consideración e importancia del programa como medida de prevención del fracaso escolar, b) caracterización del alumnado (motivaciones, procesos y causas del abandono escolar temprano), c) administración educativa, d) planificación, currículum y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, e) formación específica del profesorado, funcionamiento general del programa, y f) aspectos para la mejora.

El cuestionario dirigido al alumnado quedó configurado por 29 ítems organizados en 4 dimensiones:

- Vivencia de la escolaridad desde el PCPI: percepción de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el programa en comparación con la enseñanza y el aprendizaje en un aula ordinaria de Educación Secundaria.
- Organización modular del programa: percepción de los alumnos sobre la estructura del programa. Qué opinan sobre los distintos módulos que conforman el PCPI.
- Motivaciones del fracaso: percepción del alumnado sobre el proceso de desenganche del sistema educativo.
- Perspectivas de futuro: itinerario a seguir por los alumnos de primer o segundo curso.

Para la validación de contenido de los dos modelos de cuestionarios se contó con el juicio de un grupo de 13 expertos en la temática que, de manera general, realizaron comentarios y observaciones de los distintos ítems contemplados. Para determinar su fiabilidad se realizó un estudio piloto.

En relación con la parte cualitativa de la investigación, el guión de entrevista (semiestructurada) fue elaborado a partir del primer análisis exploratorio de los datos cuantitativos.

En concreto, en este artículo se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario dirigido a los estudiantes que participaron en el estudio. Este trabajo es, por tanto, un complemento a un artículo publicado recientemente sobre el éxito y el fracaso del PCPI titulado: “De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la formación profesional básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria”, en el que se aportan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los cuestionarios dirigidos al profesorado implicado y de las entrevistas realizadas.

## ***2.2. Descripción de la muestra de los alumnos de PCPI objeto de estudio***

En la tabla 2 se detallan las variables independientes seleccionadas en el cuestionario destinado al alumnado.

La mayoría de los alumnos encuestados son chicos, 587 (73,1%) sujetos son hombres y 216 (26,9%) son mujeres. Como destaca Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010), que las chicas tengan más éxito en el sistema educativo no es un gran descubrimiento, los motivos no están completamente claros; lo más razonable es asumir que el proceso de desarrollo durante la pubertad favorece el mantenimiento de la atención y la disciplina entre las chicas en mayor medida que entre los chicos. Además algunas habilidades de maduración temprana en las chicas como las lingüísticas tienen una aplicación más amplia y generalizada en los procesos de aprendizaje que las capacidades espaciales o formales en las que destacan los chicos (Buchmann, DiPetre y McDaniel, 2007; Gil-Verona et al., 2003; Harris, 1998) (tabla 3).

El estudio realizado por Fernández Enguita, Mena y Riviere en el año 2010 señala como patrón general que la tendencia al abandono es mayor entre los chicos a edades más

tempranas. Y no sólo que las tasas de abandono sean mayores en los chicos que en las chicas, sino que el abandono en los chicos se da en peores condiciones en dos sentidos: ocurren antes y sin títulos que respalden la incorporación al mundo laboral.

Tabla 2. Variables descriptivas empleadas en el cuestionario de alumnos

VARIABLES DESCRIPTIVAS DEL CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ALUMNOS	
Datos personales	
Sexo	Hombre/Mujer
Edad	15-17 años
	18-22 años
Curso	Primero
	Segundo
Perfil profesional	
Repetición de curso	Si/No
Nº veces en Primaria y cursos	
Nº veces en Secundaria y cursos	
Formación del padre	Universitario
	Bachillerato
	Formación profesional
	Estudios obligatorios
Formación de la madre	No acabó los estudios
	Universitario
	Bachillerato
	Formación profesional
Trabajo del padre	Estudios obligatorios
	No acabó los estudios
	Por cuenta propia
	Como empleado
Trabajo de la madre	En paro
	Otros
	Por cuenta propia, en negocio o empresa
	Como empleado
Trabajo de la madre	En paro
	Otros

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Sexo de los estudiantes de la muestra de estudio

	N	%
Hombre	587	73,1
Mujer	216	26,9
Total	803	100

Fuente: Elaboración propia.

Un estudio realizado por Casquero y Navarro en 2010, en el que realizan un análisis por género sobre los determinantes del abandono escolar temprano en España pone de manifiesto que en términos probabilísticos los varones duplican frente a las mujeres sus posibilidades de abandonar el sistema educativo, evidenciando que se trata de un problema básicamente masculino.

En cuanto a la edad de los alumnos de la muestra de estudio, se han diferenciado dos intervalos de años, el primero de alumnos de edades comprendidas entre 15 y 17 años y el segundo, con edades comprendidas entre los 18 y 22 años. El criterio de separación entre los dos intervalos de edad ha sido el de la mayoría de edad, el motivo de elegir este criterio es porque se considera la edad a partir de la cual el alumno tiene capacidad de decisión acerca de su futuro, y esto puede ser determinante para continuar o no en el

PCPI, parece un criterio más relevante que el de la edad obligatoria de escolarización (16 años) determinada por la ley, pues ésta no tiene en cuenta la presión que puede ejercer la familia en estas edades en las que los alumnos siguen bajo la tutela parental. Además otro motivo que ha llevado a establecer la frontera de edad en los 18 años es la definición que el Consejo de Europa da sobre el fenómeno del abandono temprano «porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han alcanzado como máximo la educación secundaria inferior (obligatoria) y no continúan estudiando o formándose», se trata de un fenómeno diferente al fracaso escolar, pues el primero se refiere a la educación postobligatoria y el segundo a la obligatoria.

La mayoría de los alumnos de la muestra son menores de edad, el 73,8% (593 alumnos) tienen edades comprendidas entre los 15 y los 17 años. El 26,2% restante (210 alumnos) tienen una edad comprendida entre 18 y 22 años (tabla 4).

Tabla 4. Edad de los estudiantes de la muestra de estudio

	N	%
De 15 a 17 años	593	73,8
De 18 a 22 años	210	26,2
Total	803	100

Fuente: Elaboración propia.

### 2.3. Perfiles profesionales de los alumnos de la muestra

El perfil profesional de “auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones” es el más cursado por los alumnos de la muestra de estudio (25,4%), 204 alumnos del total. El segundo perfil con mayor número de alumnos (197) de la muestra es el de “auxiliar de gestión administrativa” (24,5%), seguido del perfil de “auxiliar de informático” con 113 alumnos (14,1%). El cuarto perfil profesional más cursado es el de “auxiliar de mantenimiento de vehículos” (9%) con 72 alumnos del total. En la siguiente tabla se muestra la distribución de los alumnos en función de los perfiles profesionales ofertados por los centros de la provincia (tabla 5).

Tabla 5. Perfil profesional de los estudiantes de la muestra de estudio

CATEGORÍAS	N	%
Auxiliar de gestión administrativa	197	24,5
Auxiliar en viveros, jardines y parques	33	4,1
Operario de reprografía	15	1,9
Auxiliar de comercio y almacén	12	1,5
Auxiliar en operaciones de acabado y pintura	6	0,7
Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones	204	25,4
Auxiliar de alojamientos turísticos y catering	8	1,0
Auxiliar de servicios en restauración	22	2,7
Ayudante de cocina	32	4,0
Auxiliar de peluquería	49	6,1
Auxiliar informático	113	14,1
Ayudante de fontanería y calefacción-climatización	25	3,1
Auxiliar de carpintería	13	1,6
Operaciones de cortinaje y complementos de decoración	2	0,2
Auxiliar de mantenimiento de vehículos	72	9,0
Total	803	100

Fuente: Elaboración propia.



#### ***2.4. Repetición de curso***

Los datos reflejan que el 96,6% de los alumnos encuestados, un total de 776 alumnos de los 803 que han respondido al cuestionario ha repetido en alguna ocasión durante la escolarización obligatoria, en la etapa de primaria o en la ESO.

En resumen, podemos concluir que el alumno tipo que cursa un PCPI es principalmente varón, menor de 18 años, con un historial de fracaso escolar durante la educación obligatoria, la mayoría ha repetido un curso durante la etapa de secundaria. Sus progenitores tienen un bajo nivel de formación y en consecuencia desempeñan un puesto de trabajo poco cualificado o se encuentran en situación de desempleo. En definitiva, el análisis descriptivo de la muestra arroja todas las características propias de los alumnos en riesgo de exclusión educativa y de una más que posible exclusión social en el futuro.

### **3. Resultados**

Como se ha comentado anteriormente, los resultados que se exponen a continuación derivan del análisis descriptivo de frecuencias del cuestionario dirigido al alumnado del programa.

#### ***3.1. Vivencia de la escolaridad desde el PCPI***

Los resultados de un estudio llevado a cabo por Aramendi y Vega (2013) sobre la perspectiva del alumnado de PCPI del País Vasco acerca del programa, indican que los estudiantes que asisten a PCPI se muestran satisfechos con la forma de trabajar en este tipo de programas de segunda oportunidad. Esta satisfacción va estrechamente vinculada con el desarrollo de competencias relacionales (aprender a resolver conflictos, fomento del clima de confianza por parte de los docentes), el área laboral (aprender un oficio), los procesos de enseñanza y aprendizaje (prácticos, activos y útiles para la vida), la tutoría y los procesos de orientación (aprender comportamientos, ayuda para tomar decisiones de futuro), y las pautas y hábitos vinculados con la salud (aprender a vivir de forma sana y saludable).

En la primera dimensión de análisis se presentan los datos relativos a la vivencia de la escolaridad desde el PCPI, es decir, los ítems que se analizan en este apartado están encaminados a conocer la visión del alumno de PCPI sobre este programa en comparación con las vivencias de la escolaridad en la etapa de educación secundaria (tabla 6).

Como apunta Jiménez (1999), la desmotivación, la falta de hábitos de estudio, el bajo nivel de lectura comprensiva, los escasos recursos de vocabulario, la conflictividad y la apatía son barreras que condicionan la labor del profesorado en este tipo de programas. Las precarias condiciones de entrada del alumnado confirman el divorcio existente entre éstos y los docentes de la ESO. Afortunadamente, para algunos alumnos las cosas comienzan a cambiar en su ingreso en los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Las nuevas sensaciones percibidas son a menudo determinantes a la hora de cambiar su actitud. El éxito del docente de los PCPI tiene como factor clave la nueva concepción de su rol profesional. La confianza y la comprensión en la relación personal hacen mejorar la actitud del alumnado de estos programas. En este sentido, los datos obtenidos en relación de la vivencia de la escolaridad del alumno desde una perspectiva comparada con los PCPI son los siguientes:

Tabla 6. Percepciones de los estudiantes sobre su vivencia de la escolaridad desde el PCPI

CATEGORÍAS	VALORACIÓN			Totalmente de acuerdo (4)	M	SD
	Muy en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	De acuerdo (3)			
El PCPI te ayuda a aprender mejor que en la clase de ESO	29 (3,6)	61 (7,6)	375(46,7)	338 (42,1)	3,27	0,753
Desde que estás en los PCPI te sientes más interesado por aprender	17 (2,1)	65 (8,1)	352(43,8)	369 (46,0)	3,34	0,716
Los temas de las clases y las tareas que tienes que hacer ahora (en los PCPI) te parecen más fáciles de entender y hacer	17 (2,1)	77 (9,6)	361(45,0)	348 (43,3)	3,29	0,726
Los/as profesores/as de los PCPI te prestan más atención y ayuda que cuando estabas en las clases de la ESO	32 (4,0)	73 (9,1)	315(39,3)	382 (47,6)	3,30	0,796
Le encuentro más sentido a lo que tengo que aprender desde que estoy en los PCPI	12 (1,5)	73 (9,1)	403(50,2)	314 (39,2)	3,27	0,658
En el PCPI me siento mejor como estudiante	25 (3,1)	74 (9,2)	378(47,1)	326 (40,6)	3,25	0,748
En el PCPI me siento más capaz de aprender	14 (1,7)	64 (8,0)	343(42,7)	382 (47,6)	3,36	0,704
Si en las otras clases hubieras tenido el apoyo y la atención que ahora se te ofrece, podrías haber ido aprobando sin mayores problemas	64 (8,0)	158 (19,7)	313(39,0)	268 (33,4)	2,98	0,922
Nunca le has visto sentido a lo que te enseñaron en las clases de ESO	121 (15,1)	277 (34,5)	257(32,0)	148 (18,4)	2,54	0,959
Te consideras igual de inteligente que la mayoría de los compañeros/as que estudian la ESO	40 (5,0)	107 (13,3)	276(34,4)	380 (47,3)	3,24	0,865
El Profesorado del PCPI me ayuda cuando tengo dificultades	13 (1,6)	49 (6,1)	351(43,8)	388 (48,4)	3,44	1,585
Tu incorporación en los PCPI hace que te sientas marginado con respecto a los/as demás alumnos/as del centro	403 (50,2)	195 (24,3)	130(16,2)	75 (9,3)	1,85	1,007

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los alumnos del programa (88,8%) considera que en el PCPI aprende mejor que en la clase ordinaria de ESO (ítem 1) (hace referencia a la suma de los alumnos que están “totalmente de acuerdo” (42,1%) o “de acuerdo” (46,7%), este criterio se ha seguido en todo el análisis descriptivo de los resultados de los datos obtenidos del

cuestionario dirigido a los alumnos). Pero no sólo considera que aprende mejor desde que está en el programa de cualificación profesional inicial sino que el 89,8% de los alumnos encuestados está más interesado en aprender desde que está en el PCPI.

El 88,3% de la muestra de estudio opina que los contenidos y actividades que tienen que realizar en el programa parece que son más fáciles de entender y hacer. Es un dato a destacar que la gran mayoría de los alumnos considere que el profesorado de PCPI realiza una atención más individualizada. En este sentido, el 92,2% afirma que el profesorado de PCPI le ayuda cuando tiene dificultades (ítem 11).

Y no sólo esto, el 89,4% de los alumnos le encuentra más sentido a lo que tiene que aprender desde que está en el programa (ítem 5). El alumnado participante en el estudio realizado por Aramendi y Vega (2013) afirma que “en los PCPI se fomenta la utilidad de lo aprendido, los vínculos con la vida diaria, las técnicas para aprender un oficio y los ejercicios prácticos en clase”. El 87,7% de los encuestados considera que desde que está en el programa se siente mejor como estudiante y el 90,3% se siente más capaz de aprender desde que está en el PCPI.

Otro estudio llevado a cabo por estos mismos investigadores (Aramendi, Vega y Santiago, 2011), en el País Vasco, con el objetivo de describir y comparar las percepciones del alumnado sobre el funcionamiento de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y los programas de diversificación curricular (PDC), pone de manifiesto que el alumnado de los PCPI considera que el profesorado los ayuda a comprender mejor los temas de estudio, los evalúa de forma justa, los orienta para tomar decisiones y aprender a vivir mejor, los anima y motiva a aprender, a comportarse bien con los demás, a trabajar en equipo, a resolver sus problemas y lograr sus objetivos, les da pautas, impulsa el buen ambiente en clase y los anima cuando hacen mal las tareas.

Con respecto al ítem 8, el 72,4% piensa que si en la ESO hubiera tenido el apoyo y la atención que ahora se le ofrece en el programa, podría haber ido aprobando sin mayores problemas. No obstante, un 19,7%, que supone un total de 158 alumnos de la muestra, no cree que este sea el motivo de su fracaso. El estudio de Aramendi y Vega (2013) viene a reafirmar este ítem. La metodología activa y práctica y el deseo de encontrar trabajo, junto con el clima motivador, son factores que desencadenan en este alumnado actitudes muy lejanas a las que marcaron su posible trayectoria negativa en la ESO. El profesorado de los PCPI “no pasa de ellos”.

Casi la mitad de los estudiantes considera que nunca le ha visto sentido a lo que le enseñaron en la etapa de Secundaria. La mayoría de los alumnos (81,7%) se considera igual de inteligente que la mayoría de compañeros que estudian en la ESO. Destaca el 18,3% (147 casos) que no se considera igual de inteligente. Casi tres cuartas partes de la muestra de estudio (74,5%) no se siente marginado desde su incorporación en el PCPI, con respecto a los demás alumnos del centro educativo (ítem 12).

En resumen, los alumnos de PCPI se consideran mejor atendidos por parte del profesorado y por tanto más motivados que en la etapa previa, cuando estaban cursando la enseñanza obligatoria, es por este motivo que se sienten más capaces para aprender las materias y realizar las actividades, probablemente porque consideran que los contenidos son más fáciles de aprender y, sobre todo, más cercanos a sus intereses, especialmente durante el primer curso, pues los módulos están directamente relacionados con el perfil profesional del programa. Destacar que cuando el alumno se siente motivado, bien

atendido y capaz, se considera igual de inteligente que sus antiguos compañeros de la ESO y, por tanto, no marginado.

### 3.2. Visión de los alumnos sobre la organización modular del programa

Es de interés para el estudio conocer qué opinión tienen los alumnos sobre el módulo de formación en centros de trabajo (prácticas en empresas relacionadas con el perfil profesional del PCPI), sobre el primer curso del programa, la importancia del segundo curso y el grado de dificultad de cada uno de ellos (tabla 7).

Tabla 7. Percepciones de los estudiantes sobre la estructura modular del programa

CATEGORÍAS	VALORACIÓN				M	SD
	Muy en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Totalmente de acuerdo (4)		
Me parece muy importante el Módulo de Formación en Centros de Trabajo	18 (2,2)	43 (5,4)	314 (39,1)	428 (53,3)	3,43	0,698
Si cursas segundo de PCPI: El primer curso me parece mucho más interesante que el segundo	20 (6,5)	53 (17,2)	93 (30,1)	143 (46,3)	3,16	0,933
Los módulos voluntarios son muy importantes para mi formación	29 (3,6)	112 (15,2)	426 (53,1)	225 (28,1)	3,06	0,758
Si cursas segundo de PCPI: El segundo curso es más complicado que el primero	11 (3,6)	32 (10,4)	89 (28,8)	177 (57,3)	3,40	0,814

Fuente: Elaboración propia.

Está claro que cuando el alumno está cursando el primer año del programa, es decir los módulos obligatorios, está más motivado que cuando se encuentra en el segundo curso puesto que el primero está directamente relacionado con el perfil profesional y el segundo curso está más relacionado con las materias instrumentales necesarias para la obtención del título de ESO, por tanto el alumno ya ha abandonado el taller y las prácticas de empresas y vuelven al aula. No obstante, la mayoría reconoce que los módulos voluntarios del segundo curso son muy importantes para su formación.

El estudio realizado por Aramendi y Vega (2013) indica que los estudiantes otorgan puntuaciones elevadas a la mayoría de los aspectos que se trabajan en los Programas de Cualificación Profesional Inicial. En su opinión, en estos programas se les enseña, fundamentalmente, a aprender un oficio, a respetar las normas de trabajo, a respetar a los demás compañeros y compañeras y docentes, a utilizar la tecnología de manera responsable, a relacionarse con los demás, a conocer los derechos y obligaciones del ciudadano y ciudadana, a adquirir cultura general, sentirse a gusto consigo mismo, a resolver conflictos, a obtener información sobre posibles ofertas de trabajo, a respetar el medio ambiente y a vivir de manera sana y saludable. En resumen, los proyectos curriculares de los Programas de Cualificación Profesional Inicial impulsan fundamentalmente ámbitos vinculados con el área laboral, la dimensión relacional, la cultura básica y la salud.

### 3.3. Motivaciones del fracaso escolar

El citado estudio realizado por Fernández Enguita, Mena y Riviére en 2010 pone de manifiesto la influencia que ejerce el entorno en general y la familia en particular a la

hora de fijar las expectativas académicas. Comentan que la clave es la presión para no destacar, no ser distinto del resto del grupo, con lo que las expectativas personales se ajustan a lo mayoritario en el ámbito de las relaciones de cada alumno (tabla 8).

Tabla 8. Percepciones de los estudiantes sobre sus motivaciones y causas del fracaso escolar

CATEGORÍAS	VALORACIÓN				M	SD
	Muy en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Totalmente de acuerdo (4)		
Estás en este PCPI porque no te gusta mucho estudiar	93 (11,7)	168(20,9)	324(40,3)	218(27,1)	2,83	0,957
Estás en el PCPI porque no te has esforzado lo que es suficiente en el estudio	49 (6,1)	91 (11,3)	355(44,2)	308(38,4)	3,15	0,848
Tu familia o tutores se interesan mucho porque vayas bien en los estudios	26 (3,2)	66 (8,2)	237(29,5)	474(59,0)	3,44	0,778
La mayoría de tus amigos o amigas pasan bastante del estudio y del Instituto	106 (13,2)	237 (29,5)	291(36,2)	169(21,0)	2,65	0,956
Crees que no vales para estudiar	230 (28,6)	271 (33,7)	186(23,2)	116(14,4)	2,23	1,021

Fuente: Elaboración propia.

Destaca los resultados obtenidos en relación con el ítem 21 puesto que un 37,6% de los alumnos, lo que supone un total de 302 alumnos de la muestra, tiene la creencia de que no vale para estudiar. Un dato muy significativo que evidencia la fuerte influencia que ejercen un autoconcepto negativo y una baja autoestima en los alumnos. No obstante, el 62,3% no está de acuerdo con este ítem. En este sentido, el 67,4% cree estar en el PCPI porque no le gusta mucho estudiar (ítem 18).

La conclusión que podemos obtener de esta dimensión de estudio es que los jóvenes se sienten más influenciados por el grupo de amigos que por los padres y tutores, lo que ejerce una influencia negativa cuando el grupo al que pertenece no reconoce la importancia de la formación académica. De hecho, la mayoría de los alumnos piensan que están capacitados para estudiar y que el fracaso en la etapa anterior probablemente se debe más a una cuestión de desinterés y desmotivación, o lo que es lo mismo de actitud, que a una falta de capacidad o de aptitud.

#### **3.4. Perspectivas de futuro de los alumnos**

Las perspectivas académicas son un factor de motivación percibido como fundamental. En este sentido, la última dimensión de análisis está relacionada con estas perspectivas de futuro de los alumnos de la muestra de estudio (tabla 9).

La mayoría de los alumnos encuestados está interesado en continuar estudiando para obtener el título de graduado en ESO, es decir desean cursar el segundo año, esto es todo un logro del PCPI ante alumnos que parten de una gran desmotivación derivada del fracaso en la etapa anterior, pero lo que más destaca es el hecho de que la mayoría

tiene intención de continuar formándose, en un ciclo formativo de grado medio relacionado con el perfil profesional del PCPI, con el objetivo de acceder al mundo laboral y poder desempeñar un puesto de trabajo relacionado con las competencias profesionales adquiridas.

Tabla 9. Expectativas de futuro de los estudiantes de PCPI

CATEGORÍAS	VALORACIÓN			Totalmente de acuerdo (4)	M	SD
	Muy en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	De acuerdo (3)			
Si cursas primero de PCPI: Voy a continuar con el segundo año para obtener el Título en ESO	42 (8,5)	50 (10,1)	11(22,5)	291(58,6)	3,32	0,965
Cuando obtenga el Título en ESO mi intención es buscar trabajo	122(15,2)	160 (20,0)	230(28,7)	290(36,2)	2,86	1,073
Cuando obtenga el título de ESO mi intención es Acceder a un Ciclo de Grado Medio	62 (7,7)	142 (17,7)	266(33,1)	332(41,3)	3,12	1,417
Considero que el PCPI me capacita para poder trabajar	34 (4,2)	117 (14,6)	384(47,8)	268(33,4)	3,10	0,799
Me gustaría trabajar en algo relacionado con el perfil profesional para el que me he formado	97 (12,1)	172 (21,4)	290(36,1)	244(30,4)	2,85	0,990
Me gustaría trabajar en cualquier oficio aunque sea de otra familia profesional	44 (5,5)	151 (18,8)	361(45,0)	247(30,8)	3,01	0,846
Cuando termine el PCPI, me gustaría seguir estudiando	87 (10,8)	131 (16,3)	276(34,4)	309(38,5)	3,00	0,991
No me interesa demasiado seguir estudiando	343 (42,7)	253 (31,5)	136(16,9)	71(8,8)	1,92	0,972

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las variables independientes de los alumnos encuestados muestra las características típicas de los alumnos de los PCPI. A modo de resumen podemos afirmar que en su mayoría son hombres, pues la mujer alcanza la madurez antes y tiene más habilidades lingüísticas lo que les facilita el aprendizaje. Son principalmente menores de 18 años, pues a pesar de que la mayoría piensa seguir estudiando y cursando módulos superiores, hay un cierto porcentaje de alumnos que abandonan tras el primer curso y una vez alcanzada la mayoría de edad que proporciona una cierta independencia respecto de las decisiones de sus progenitores. Se comprueba que otro factor decisivo de la exclusión educativa es el nivel de formación de los progenitores, la mayoría son hijos de padres poco formados que desempeñan trabajos poco cualificados. Por último destacar que el alumno valora muy positivamente el PCPI porque se siente más valorado, capacitado e interesado en los contenidos de los mismos, y porque valora sobre todo la formación que reciben de cara al mundo laboral.

## **4. Discusión y Conclusiones**

El análisis de los datos obtenidos del cuestionario dirigido al alumnado del programa ha sido fundamental para conseguir los objetivos propuestos, es decir, para analizar la percepción del alumnado sobre el funcionamiento del PCPI, y sobre cómo han incidido los mismos en sus perspectivas de futuro.

La mayoría de los alumnos encuestados valoran positivamente el programa, no obstante, también son conscientes de sus fallos y de su necesidad de mejora. El principal logro del PCPI, desde la visión del alumnado, es su capacidad para motivar al alumno e insertarlo de nuevo en el sistema. Sin embargo, opinan que la estructura curricular del programa debería ser revisada.

El estudio ofrece una visión de las características del alumnado de PCPI en las que se perciben los factores de riesgo de fracaso escolar y abandono temprano del sistema, que cita la mayoría de los autores en estudios relacionados con esta temática. La mayoría de los alumnos del programa son varones, menores de edad, y que ha repetido en una o varias ocasiones durante la etapa de primaria y/o secundaria.

Además se observan situaciones familiares excepcionales, la mayoría de los padres y madres de estos alumnos no acabó los estudios obligatorios o el máximo nivel alcanzado fue la educación obligatoria. La situación laboral de los padres también afecta al rendimiento académico de sus hijos, en este sentido, se comprueba que aunque la mayoría de los padres están ocupados, desempeñan trabajos poco cualificados que no requieren un alto nivel de estudios, se observa, por tanto, una correlación entre ambas variables, destacar también que un número considerable de padres se encuentra en paro. En este sentido, la situación laboral de las madres es parecida a la de los padres.

Hay que tener en cuenta que no todos los alumnos que fracasan presentan estas características, sin embargo, sí se ha observado una elevada correlación entre estos factores y el fracaso escolar.

La citada investigación de Escudero, González, Moreno, Nieto y Portela (2013), indica que muchos estudiantes con dificultades no superadas no son plenamente atribuibles a la falta de capacidades, a pesar de que este aspecto pudiera tener su importancia. Se trataría, más bien, de sujetos vulnerables a la hora de afrontar y responder al tipo de formación que se les está ofreciendo y a los requisitos aplicados para valorar su progreso. A lo largo de su transcurso escolar no han encontrado suficientes factores personales de protección (resiliencia), ni tampoco con aquellos otros factores ambientales de protección (en los centros, familias y entorno): de haber contado con ellos, su discurrir por el currículo y la enseñanza regular podría haber sido, cuanto menos, satisfactorio.

Estos alumnos asumen que están en el PCPI porque no se han esforzado lo suficiente en los estudios, no porque no valgan para estudiar. Además opinan que han acabado en estos programas porque no les gusta mucho estudiar, y su grupo de amigos “pasa” mucho de los estudios. Se observa la influencia del grupo de iguales en la actitud ante el estudio de estos alumnos, una influencia más relevante que la ejercida por la familia.

Los estudiantes que llegan a estos programas con una trayectoria personal o académica plagada de falta de éxitos, de reconocimientos y atenciones, han sufrido ya daños importantes en la imagen que tienen de sí mismos (Escudero y otros, 2013).

Los estudiantes que han participado en la investigación opinan que la metodología de enseñanza utilizada en estos programas es más amena y motivadora que la utilizada en educación secundaria, por su utilidad práctica de cara a la inserción en el mercado laboral, y por las lecciones de vida que aportan y que normalmente consiguen en el alumno un cambio de actitud muy positivo para la vida en sociedad.

Zacarés y Llinares (2006), afirman que los PGS (antiguos programas de garantía social) trataban de provocar en los adolescentes una alta implicación con las actividades del perfil profesional del programa en un corto plazo de tiempo a fin de posibilitar al máximo la ruptura de trayectorias personales de fracaso escolar. Esta alta implicación se logra normalmente si se percibe alguna utilidad más o menos inmediata del programa (Aparisi, Marhuenda, Martínez, Molpeceres y Zacarés, 1998).

Sin embargo, los alumnos no están de acuerdo con el diseño del segundo curso del programa y con la gran descompensación de materias impartidas en ambos cursos, lamentan que tras haber conseguido motivarse e interesarse por los estudios durante el primer año, gracias a los contenidos prácticos de los módulos específicos y a la formación adquirida en los centros de trabajo, en segundo curso todo vuelve a ser como en secundaria, vuelven al aula ordinaria donde antes fracasaron.

Las prácticas en empresas forman parte fundamental del aprendizaje adquirido en los PCPI, permiten al alumno adquirir habilidades propias de la vida en sociedad con las responsabilidades que lleva aparejadas. La etapa vital clave en la conformación del significado del trabajo es también la adolescencia.

El estudio de Zacarés y Llinares (2006), hace referencia a que los alumnos de PGS se hallaban, evolutivamente hablando, en un período de “socialización para el trabajo”, antes de la incorporación al primer empleo y donde familia, iguales y contextos educativos juegan el papel más importante. Y afirman que sería esperable que los PGS hubiesen constituido una influencia relevante en la configuración del significado del trabajo para los jóvenes, a través de dos vías: a) la derivada de las prácticas profesionales; b) la asociada a la interacción con los formadores que pueden presentar ellos mismos distintos “significados del trabajo” alternativos a los que los jóvenes llevan al programa como resultado de su trayectoria biográfica. Los propios formadores de PGS destacan, por encima de otras, un conjunto de habilidades para la inserción laboral que tienen que ver con los ‘cambios de actitud frente al trabajo’ y que habrían de ser adquiridas por sus alumnos.

Estas habilidades suponen toda una socialización en la “cultura del trabajo” en la que se resaltan los aspectos de motivación y valoración del trabajo en sí mismo, el espíritu por superarse y perfeccionarse en el ejercicio profesional, y el compromiso con aquellos valores laborales que sustentan la adquisición de hábitos como la responsabilidad o la constancia (Molpeceres, 1998).

Las expectativas de futuro de estos chicos cambian tras su paso por el programa, aunque no siempre se consigue el reenganche, muchos optan por continuar con los distintos itinerarios que ofrece el sistema tras aprobar el primer curso de PCPI. Se valora positivamente la opción de poder obtener el título de graduado en ESO, superando el principal inconveniente del PGS.

Un alto porcentaje de los alumnos encuestados considera que el programa les capacita para acceder al mercado laboral, sin embargo, la principal virtud del mismo es que



consigue el reenganche en muchos casos, aunque son menos los que deciden seguir estudiando tras conseguir el graduado que los que tienen intención de acceder al mercado laboral y desempeñar cualquier oficio aunque prefieren ocupar un puesto de trabajo relacionado con sus competencias profesionales.

El mayor logro del PCPI es el cambio de actitud del alumno frente al estudio, y conseguir que un alto porcentaje consiga obtener el graduado en ESO, sobre todo teniendo en cuenta la desmotivación de partida de estos niños que han fracasado en etapas anteriores.

En resumen, los PCPI se han insertado considerablemente bien en los centros escolares, pues tanto profesores como alumnos valoran de forma positiva esta herramienta que, sin embargo necesita ser mejorada.

El sistema educativo debe ser flexible, y atender a la diversidad, el PCPI es una forma de conseguir esto último, sin embargo, hay que tener cuidado para que esta medida no se convierta en un mecanismo de segregación del alumnado y se pierda su razón de ser, que no es otra que la de ofrecer una última oportunidad de reinserción del alumno a la escuela.

## Referencias

- Aparisi, J., Marhuenda, F., Martínez, I., Molpeceres, M.A. y Zacarés, J.J. (1998). *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los programas de garantía social*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Aramendi Jáuregui, P. y Vega Fuente, A. (2013). Los Programas de cualificación profesional inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, 360, 1-16.
- Aramendi Jáuregui, P., Vega Fuente, A. y Santiago, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356, 185-209.
- Buchmann, C., DiPetre, T. y McDaniel, A. (2007). *Gender inequalities in education*. Nueva York: Columbia University.
- Calero, J., Chois, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, número extraordinario*, 225-256.
- Camarata, S. y Woodcock, R. (2006). Sex differences in processing speed: developmental effects in males and females. *Intelligence*, 34, 231-320.
- Casquero, A. y Navarro, M.L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación, número extraordinario*, 191-223.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp. 167-198). Barcelona: Gedisa.
- Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 1(1), 1-24.
- Escudero, J.M., González, M.T., Moreno, M., Nieto, J.M. y Portela, A. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM.

- Fernández Enguita, M. (2009). Cuadernos de quejas. *Revista de Libros*, 148, 40-42.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviére Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Gil Verona, J.A. (2003). Diferencias sexuales en el sistema nervioso humano. Una revisión desde el punto de vista psiconeurobiológico. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(2), 351-361.
- Harris, J.R. (1998). *The nurture assumption*. Nueva York: Free Press.
- Jiménez, J. (1999). Descripción y análisis de una experiencia de garantía social. *Contextos Educativos*, 2, 229-256.
- Marchesi, A. y Pérez, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar en España. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (Eds.), *El fracaso escolar* (pp. 56-76). Madrid: Alianza.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión social y la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1), 34-56.
- Molpeceres, M.A. (1998). La disciplina y los hábitos de trabajo en la formación para la inserción laboral. En I. Martínez, F. Marhuenda (Eds.), *La experiencia educativa en los programas de garantía social*. Valencia: Universitat de València.
- Navarrete Moreno, L. (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Roca Cobo, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación, número extraordinario*, 31-62.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (Eds.) (2010). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Terrail, J.P. (1992). Destins scolaires de sexe: une perspective historique et quelques arguments. *Population*, 47, 645-676.
- Zacarés, J.J. y Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros programas de cualificación profesional inicial. *Revista de Educación*, 341, 123-147.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

## **RECENSIONES**

[http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol4\\_num2.html](http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol4_num2.html)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

## Recensión:

**De Lissovoy, N. (2014). *Education and emancipation in the neoliberal era: being, teaching and power*. Nueva York: Palgrave Macmillan. 212 páginas. ISBN: 978-113-738-193-4**

Nina Hidalgo \*

Universidad Autónoma de Madrid

Una de las obras con más repercusión educativa de los últimos años es el libro "*Education and emancipation in the neoliberal era: being, teaching and power*" del texano Noah De Lissovoy. Se trata de un ensayo crítico que se divide en ocho capítulos, los siete primeros teóricos y el último unas pequeñas conclusiones finales para cerrar el libro. El libro cuenta con una rica y actual bibliografía que deja ver el trabajo de profundización llevado a cabo por De Lissovoy en el ensayo.

La obra ha sido ganadora del premio SPE (*Society of Professors of Education*) del año 2014. No es de extrañar que reciba tal reconocimiento, ya que posee una calidad técnica y narrativa impecable, un vocabulario elegante y unas profundas reflexiones filosóficas, políticas y educativas. Sin duda, un libro de referencia para todos aquellos que quieran profundizar en el papel político de la educación y la responsabilidad de docentes, estudiantes y toda la comunidad educativa para construir una sociedad mejor.

Para conocer un poco más al autor de la obra, mencionar que Noah De Lissovoy es profesor adjunto en la Facultad de Educación de la Universidad de Texas en Austin (Estados Unidos). Realizó sus estudios de doctorado en la UCLA (Universidad de California en Los Ángeles) y sus intereses de investigación se centran en los enfoques más críticos y emancipatorios de la educación, la profundización en el currículo dominante versus oculto y los estudios culturales.

La idea que subyace a lo largo de toda la obra es clara: la situación política, cultural y social actual incide directamente en la escuela y en la educación que se lleva a cabo. Si no conocemos y somos críticos con esta realidad existente jamás podremos lograr la transformación necesaria para el cambio social. Para centrar esta situación socio-política imperante en la sociedad actual, el autor expone la situación que vivimos en los primeros tres capítulos centrados en la austeridad, la rendición de cuentas, el racismo y la violación en la era neoliberal. Todos estos procesos, desde la perspectiva del autor, configuran la sociedad actual y influyen directamente en la educación que se lleva a cabo.

La austeridad es entendida en el libro como una de las herramientas del sistema político y económico neoliberal más potentes para controlar la sociedad. Esta austeridad imbricada en nuestro sistema político y gubernamental propone una sociedad privatizada como respuesta a la crisis provocada por el capitalismo. Por ello, la política intenta, a

---

\*Contacto: [nina.hidalgo@uam.es](mailto:nina.hidalgo@uam.es)

través de procesos de austeridad, reafirmar la necesidad del capitalismo y los agentes de mercado privatizando los servicios que tradicionalmente han sido públicos. Uno de los servicios que más afectados se han visto por esta austeridad es la Educación, provocando una mayor privatización de la misma y una presencia más fuerte de la evaluación y rendición de cuentas como mecanismo de control político para mantener el status quo en la sociedad a través de los centros educativos. Sin que esto deje de ser cierto, el autor defiende que la educación tiene asimismo el poder de ser crítica con esta situación, de crear un nuevo movimiento pedagógico democrático que luche contra esta austeridad y los ideales políticos que la sustentan.

Siguiendo con esta lógica, un segundo elemento que está castigando tanto la situación social y educativa actual, es la rendición de cuentas en las escuelas, como mecanismo clave de control por parte de aquellos que se encuentran en el poder. No tan solo limita la iniciativa y creatividad docente, sino que, ubica a estudiantes y docentes en una continua competitividad dentro del sistema de mercado actual, haciendo ver que es la única forma de sobrevivir y progresar en la sociedad. A través de esta constante rendición de cuentas de la escuela al poder, en el seno educativo se crea lo que el autor designa como una “Ideología de la Fantasía”, por la cual, el status quo se mantiene a través de la coerción y en consentimiento en las escuelas y se va formando un pensamiento de que otra opción al capitalismo no es posible. Este es un punto clave en la argumentación del libro, ya que si los docentes y las escuelas no despiertan de este espejismo creado por el poder nunca se podrá transformar la sociedad en un lugar más equitativo y más justo, dando lugar a que las élites sigan dominando las directrices tanto políticas como educativas de la sociedad.

Otros dos conceptos fundamentales para De Lissovoy (2014) para comprender la situación social y por ende educativa actual son las nociones de racismo y violación. El neoliberalismo es un movimiento que no tan solo afecta a la política y la economía, sino que también modifica y pervierte las relaciones sociales, culturales y de identidad existentes en la sociedad. El neoliberalismo, a través del autoritarismo, promueve procesos de racismo y privilegio blanco, por los que se desarrollan procesos de inseguridad social y segregación cultural que ubican a las personas de culturas o grupos sociales minoritarios en los peldaños sociales más bajos. Desde la perspectiva del autor, este racismo ordena la sociedad, promoviendo por ejemplo, una distribución desigual de los recursos en detrimento de las escuelas situadas en áreas y zonas culturales más deprimidas (De Lissovoy, 2014). El segundo concepto, el de violación, está íntimamente vinculado al “encierro carcelario” (*carceral turn*) (De Lissovoy, 2014). Este encierro carcelario de la sociedad es el resultado de la colaboración del racismo con el capitalismo. En este proceso, la lógica de mercado unida a ideologías racistas hacen que la distribución social cada vez sea más autoritaria a favor de los grupos de poder. Este proceso se ve controlado por la “violación” entendida como un principio de dominación, casta racial y represión racializada. En palabras del autor, “entender el capitalismo en términos de violación significa reconocer el superávit que este sistema busca en los momentos tanto de producción como de disolución, y apuntan a la forma en que los sujetos raciales son alternativamente asimilados y expulsados” (p. 57).

El sistema penal, por lo tanto, es entendido como una estrategia para el excedente (siempre en detrimento de las personas de grupos sociales más oprimidos) y de la represión socio-política. Esta situación actual, es comprendida por el autor, como una

violación de los derechos humanos y de la justicia social que se ve reflejado también en las escuelas, especialmente en los sistemas de castigo y en el currículo dominante.

Una vez profundizados estos mecanismos que configuran la sociedad neoliberal en el estado capitalista, los capítulos 4,5,6 y 7 analizan la situación educativa actual a la luz de los procesos existentes revisados en los capítulos anteriores y propone nuevas formas de plantear la educación para luchar contra la situación política y social que les rodea y les influye inevitablemente. Para Noah De Lissovoy (2014) la educación tiene que ser emancipadora, ser crítica y promover una pedagogía verdaderamente comunitaria.

Los capítulos 4 y el 6 se centran en la Pedagogía Emancipadora. La emancipación es entendida en el libro como el reconocimiento de la dominación existente en la sociedad y como sobrevivir y luchar contra el poder. La educación es un lugar crucial donde se empieza a introducir así como consolidar el principio de dominación. Esta dominación se puede ver en el currículum, donde los contenidos pertenecen absolutamente a la lógica de la clase dominante o en el colonialismo que se transmite (donde los países del norte dominan a los países del sur). Para que una educación sea verdaderamente emancipadora, tiene que centrarse en el ser humano, en la persona, ya que los procesos educativos construyen a las personas y su relación con la sociedad. Citando al autor, “la emancipación se construye sobre la base de lo que somos, que son los momentos compartidos de significado más allá del poder” (p. 89), por lo que el objetivo principal de la pedagogía emancipadora es colocar al ser humano en el centro del aprendizaje, donde los estudiantes tienen que conocer explícitamente los procesos de dominación y opresión y pensar conjuntamente acciones contra ellas. Esta emancipación, cuestiona la forma tradicional de aprendizaje, donde se separa el “aprender” del “ser”. Una pedagogía emancipadora promueve una conexión entre la experiencia social y la identidad de los individuos, especialmente de los grupos tradicionalmente oprimidos.

Para lograr esta educación emancipadora, es necesario que se desarrolle una educación crítica. En el capítulo 5, De Lissovoy (2014) define esa pedagogía crítica no solo como una inclusión de todos los sujetos, sino como una responsabilidad clara con la diferencia. Supone una revolución cultural entendida como la creación de un nuevo currículum donde estén presentes las diferentes culturas. Asimismo, es fundamental que la democracia este vinculada a ésta educación contra las inequidades, preparando a la ciudadanía para transformar las injusticias sociales. No obstante, el autor no habla de una democracia cualquiera, sino una democracia más radical que además encarne una pedagogía crítica decolonial, entendida como:

*Una educación crítica decolonial sería organizada no solo a la justicia a la resistencia contra la subyugación violenta de las identidades y los saberes no dominantes, sino también -en un proyecto de desvinculación y autonomía cultural-epistemológica- como plataforma para los propios independientes la proliferación positiva de los estudiantes, de la cultura y la imaginación, no sólo contra o en paralelo a la corriente principal, sino en perpendicular, fuera de, y más allá de ella. (pp. 128-129)*

Para poder llevar a cabo de forma efectiva una pedagogía democrática, es necesario llevar a cabo tres principios pedagógicos clave: (a) una metodología de enseñanza democrática, donde la solidaridad sea el estandarte que guie las clases, (b) un compromiso a debatir y reafirmar los problemas sociales existentes en la comunidad y (c) tener como finalidad clara la emancipación de los sujetos, la liberación de las personas en pro de la comunidad y la justicia social.

La pedagogía crítica, solo si es analizada desde una perspectiva decolonial será verdaderamente útil para la educación, ya que sino está sesgada en temas de raza y no será verdaderamente será justa para los estudiantes (De Lissovoy, 2014).

El último elemento pedagógico propuesto por De Lissovoy (2014) es la Pedagogía de la Comunidad o Comunitaria, definida como dialógica y reaccionaria contra la política. La pedagogía comunitaria tiene que ser capaz de sobrepasar los intereses individuales a favor de las necesidades colectivas, promoviendo un proyecto de colaboración profundo entre todos los individuos para lograr una sociedad entendida como una comunidad. En una Pedagogía Comunitaria:

*La noción de comunidad es la forma en que la enseñanza y el aprendizaje se abren, vertiginosamente, a la posibilidad de estar juntos - tanto contra el orden normal de relación en la vida cotidiana como en la apertura de una brecha fundamental en este orden para la creación de una pedagogía diferente. (p. 150)*

Para concluir el libro, el autor termina con unas conclusiones finales así como unas prospectivas de futuro necesarias para lograr una pedagogía crítica, comunitaria y emancipadora. Así, De Lissovoy (2014) considera que para lograr una transformación real es necesario que se establezcan vínculos entre el ser y la cultura, la economía, la raza, la capital etc y lograr una auténtica revolución cultural a través de un cambio curricular, llevar a cabo proyectos de mejora y eliminar, en general, el status quo existente en las escuelas. El autor cierra la obra recordando que, “la educación es un sitio crucial para este proyecto de transformación. el cambio ocurre a menudo cuando menos se espera. [...] y en este momento, tenemos que hacer un cambio en la lógica social diferente, un modo de ser o diferente y una historia diferente” (p.173).

Noah de Lissovoy (2014) en un ejercicio de profundidad y claridad ha reflejado en esta obra los conceptos, ideas y teorías fundamentales para comprender como la política, la economía y la sociedad incide y modifica los procesos educativos. Uno de los puntos fuertes de la obra es la rigurosidad y a la vez detalle con el que trata los temas políticos y sociales y como estos se van tejiendo de forma conjunta para describir la situación política, social y económica que vivimos hoy. Solo entendiendo este contexto capitalista, neoliberal y con una fuerte economía de mercado podremos entender los cambios que esta sufriendo la educación y las directrices a seguir si queremos cambiar, si queremos que nuestros estudiantes sean libres, críticos y que actúen para transformar el mundo.

La obra “*Education and emancipation in the neoliberal era: being, teaching and power*” de Noah De Lissovoy (2014) es una obra de referencia para aquellos soñadores de una educación mejor que consideren que para cambiar el mundo hay que empezar por las escuelas. Denunciar las situaciones de injusticia y situar a los estudiantes como pieza clave en el cambio son dos elementos fundamentales para la transformación social. Terminar con las luchas de clases, con el racismo, con el status quo, con el currículum opresor, el autoritarismo, la rendición de cuentas o el castigo, empieza por denunciar. Denunciar que esta situación se debe a las circunstancias sociales, políticas y económicas que le preceden y Actuar, buscar soluciones conjuntas para cambiar el rumbo del mundo y de la historia. Démosles a nuestras escuelas el poder que siempre han tenido pero ahora esta mermado, démosles la posibilidad de soñar y de ser los protagonistas de este cambio tan necesario en un mundo que pierde, en muchas ocasiones, el norte y el sentido de sus acciones.



## Recensión:

**Tedesco, J.C. (2014). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica. 120 páginas. ISBN: 978-607-16-1947-1**

Germán Iván Martínez Gómez \*

Escuela Normal de Tenancingo

En el año 2000, Juan Carlos Tedesco advertía en su libro “Educar en la sociedad del conocimiento”, de cambios constantes, transformaciones profundas, transiciones y “nuevas formas de organización social, económica y política” (p. 11). Catorce años después, este libro, que apareció editado originalmente en Argentina, se edita en México y tiene una vigencia extraordinaria, pues las reacciones y resistencias a la innovación y la modificación de reglas, normas y roles, dentro y fuera de las instituciones que entonces refirió el autor, han dado cuenta de un escenario complejo que ha hecho del conocimiento una fuente de poder y de la educación una variable de intervención que sigue teniendo un papel fundamental y estratégico para impulsar otros sectores.

Pero, como advierte Tedesco, en una “sociedad y una economía basadas en el uso intensivo de conocimientos [se] producen [paradójica y] *simultáneamente* fenómenos de más igualdad y de más desigualdad, de mayor homogeneidad y de mayor diferenciación” (p. 15). Injusticia, marginación, pobreza, desempleo y subempleo, delincuencia, etc., son problemas que hoy coexisten con un nuevo fenómeno social: “la *exclusión* de la participación en el ciclo productivo” (p. 18). Esto, dice, acarrea precariedad en las condiciones de trabajo: trabajos mal remunerados y de tiempo parcial, contratos temporales o interinatos que no le dan certeza laboral al trabajador.

Desde su perspectiva, estábamos desde aquellos años transitando de una sociedad vertical a una horizontal. En la primera había explotación; en la segunda, exclusión, y con ella una ruptura. Y tenía razón. Los países aún viven divididos entre quienes tienen acceso a la información y al conocimiento y los que sólo son usuarios o, incluso, ni siquiera a eso pueden aspirar. La brecha entre unos países y otros no sólo se hace más ancha sino cada vez más profunda. Los países industrializados y los subdesarrollados se distancian cada vez más, entre otras razones, porque la generación y aplicación del conocimiento no se comparte con aquellos países que aún dependen económica, política e incluso espiritualmente de los países en avanzada.

Asimismo, no es difícil reconocer que el número de pobres ha aumentado, el analfabetismo no se ha erradicado, la atención y educación de la primera infancia no se ha cubierto a cabalidad, la escolarización en enseñanza primaria, si bien ha crecido, presenta aún altas tasas de deserción, reprobación y repetición. Aunado a esto, el aprendizaje de los jóvenes es insuficiente y la cualificación de los docentes es puesta en tela de juicio. También es fácil advertir que la desigualdad entre los sexos es aún una

---

\*Contacto: [german\\_img@yahoo.com.mx](mailto:german_img@yahoo.com.mx)

triste realidad; como lo es también la falta de financiamiento a las universidades y centros de investigación, el cuestionamiento de la calidad de la enseñanza, la resistencia al cambio, el anquilosamiento de las instituciones, la rutinización de los quehaceres, la sobreadministración o burocracia excesiva y el malestar docente que, ligado ahora al malestar directivo y estudiantil, se traduce en un malestar generalizado.

Tedesco afirma que la globalización económica “reduce la capacidad del Estado para definir su política monetaria, su presupuesto, su recaudación de impuestos y la satisfacción de las necesidades sociales de su población” (pp. 32-33). Esto lo lleva a pensar en una crisis del Estado-nación que puede desembocar –como hemos comenzado a notar–, en xenofobia, falta de solidaridad, individualismo extremo, inconformidad, protestas, desintegración (social, política y cultural), marginalidad y, por ende, diferenciación y segmentación social. Piensa por ello que fortalecer la cohesión social es el principal objetivo de la escuela, sobre todo si consideramos que las transformaciones culturales han traído consigo cambios en la familia donde los vínculos entre padre y madre, y entre éstos y sus hijos, eran indisolubles. Sin embargo, hoy la estructura familiar no es sólida y presenta diversos fenómenos: “expansión de la familia nuclear, reducción del número de hijos, crecimiento de las uniones libres y del número de hijos que viven sólo con uno de sus progenitores (mayoritariamente la madre), ausencia de la figura paterna, disociación entre padre biológico y padre psicológico” (p. 42). Pero ligada al eclipse de la conyugalidad y la filiación, como llama a los vínculos arriba referidos, está también la aparición paradójica de dos impulsos que tiran para lados contrarios: la necesidad de autonomía cultural y material que experimentan los jóvenes a más temprana edad y una estancia más prolongada con sus padres que nos hace pensar en una caída en el infantilismo; esto es, en la credulidad, la dependencia, la desorientación, la permisividad y, lo que es peor, la inmadurez.

Juan Carlos Tedesco ha reconocido que el “aumento de la desigualdad, la polarización social, la exclusión, etc., son los resultados de un sistema institucional que no se hace responsable del destino de las personas” (p. 54). Por ello considera que “el papel de la educación y del conocimiento en la formación del ciudadano implica incorporar en los procesos educativos una mayor orientación hacia la personalización del proceso de aprendizaje, hacia el desarrollo de la capacidad de construir aprendizajes, de construir valores, de construir la propia identidad” (p. 55).

La democratización del acceso al conocimiento, el aumento de la reflexividad social, el reconocimiento de nuestra multiculturalidad y la aceptación del cambio y la incertidumbre como características de nuestro tiempo, nos han de llevar a entender, piensa el autor, que “la educación no es sólo escolarización” (p. 57). Ahora, subraya Tedesco, “será necesario educarse a lo largo de toda la vida para poder adaptarse a los requerimientos cambiantes del desempeño social y productivo” (p. 62). El trabajador deberá entonces calificarse y recalificarse no sólo para no ser excluido sino, igualmente, para ser pronto reclutado.

Una educación pertinente será aquella que dote al estudiante de un cúmulo de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que favorezcan el aprendizaje permanente; y lo dote, además, “de los instrumentos y de las competencias cognitivas necesarias para un desempeño ciudadano activo” (p. 63). Es este desempeño el que habrá de obligarlo a insertarse socialmente y el que formará, también, su sentido de solidaridad y de pertenencia.

Tedesco considera la escuela como un lugar privilegiado para formar una identidad compleja. Pero para ello, ésta ya puede estar encerrada en sí misma; “ya no puede mantenerse aislada, ignorando las transformaciones que se han producido en el ámbito de la familia, de la empresa y de los medios de comunicación” (p. 67). Debe “aceptar que su tarea es llevar a cabo en forma consciente y sistemática la construcción de las bases de la personalidad de las nuevas generaciones” (p. 67). Personalidad que, para ser fuerte, ha de considerar “la reconversión profesional continua” (p. 73), el desarrollo y perfeccionamiento de competencias cognitivas, el uso adecuado de las nuevas tecnologías, “el manejo de al menos una o dos lenguas extranjeras y el manejo de la dimensión internacional de los problemas” (p. 76).

Lo anterior lleva a pensar en la necesidad de una transformación de las universidades en particular y en las Instituciones de Educación Superior en general. Transformación de su currículo, de sus modelos de enseñanza y sus formas de aprendizaje, de sus mecanismos de evaluación, acreditación y certificación. Desde luego, también es preciso repensar las nociones de autonomía y libertad académicas, así como el vínculo entre las universidades, la sociedad y el sector productivo; la docencia y la investigación científica, humanista y técnica, entre otros aspectos.

Hoy, nos deja ver el autor, frente a la prolongación de los ciclos de estudios se halla la desvalorización de la educación como vía para ascender socialmente, lo que se ha traducido en frustración, desencanto y pérdida de sentido. Por ello, dice, “una de las responsabilidades de la universidad, de los intelectuales y del propio Estado, consiste en *responder a la demanda de sentido que la sociedad contemporánea está requiriendo*” (p. 81).

El aumento de la inversión educativa, el otorgamiento de mayor autonomía a las escuelas y el énfasis que se pone en la educación como estrategia de desarrollo son tendencias en América Latina que buscan mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, ahora se reconoce que “una parte de la explicación del problema de las dificultades para elevar los resultados de la acción escolar está vinculada con el *deterioro de las condiciones de educabilidad con las cuales los alumnos ingresan a la escuela*” (p. 92). Esto es, el rendimiento escolar y el aprovechamiento académico de los estudiantes, no son aspectos independientes de las condiciones y los condicionamientos geográficos, económicos, políticos y socioculturales que acompañan a la educación y a sus actores. Así, el desarrollo cognitivo básico de los niños y la socialización primaria son factores vinculados directamente a las condiciones de vida de los alumnos y a sus posibilidades de éxito en la escuela.

Esta convicción lleva a Juan Carlos Tedesco a sostener que es preciso dar más prioridad a la educación inicial y a poner mayor atención a la dimensión afectiva del aprendizaje y la formación ética, es decir, a los factores no directamente cognitivos. Sabe que una mayor equidad social no depende de dotar de mayores recursos a la escuela, dar más libertad a los maestros, prepararlos mejor, revisar los contenidos curriculares, cambiar los métodos pedagógicos y los materiales y recursos didácticos, sino concebir al alumno como el actor central del proceso de aprendizaje y “diseñar estrategias destinadas no sólo a compensar diferencias en el nivel económico sino también en el nivel *afectivo*” (p. 110). Por ello sugiere que una política educativa integral ha de considerar que el cambio institucional es necesario pero no suficiente; se precisa un cambio pedagógico que atienda la formación de los maestros e impuse su capacidad no ya para transmitir conocimientos sino para producirlos y actualizarlos a lo largo de la vida. Y es que, como

sentencia el autor, “el papel de los docentes no puede seguir siendo el mismo que en el pasado. Su función es [ahora]... enseñar *el oficio de aprender*” (p. 105).

## Recensión:

**Del Río García, E. (2015). *La reforma dizque heducativa*. México: Grijalbo. 120 páginas. ISBN: 978-607-312-909-1**

Germán Iván Martínez Gómez \*

Escuela Normal de Tenancingo

Inteligente, irónico, carismático para muchos e incómodo y ácido para otros, así es Eduardo del Río, mejor conocido como Rius; infatigable maestro (sin escuela) y sensible traductor de la realidad, quien advierte en “La reforma dizque heducativa”, su libro más reciente, que dicha reforma, impulsada en México por la actual administración “se hizo desde un escritorio sin pedir la opinión de los maestros” (p. 12) y tuvo, como finalidad, “imponer una disciplina laboral entre el magisterio para controlarlo políticamente” (p. 13). Una reforma “flacucha”, afirma; más administrativa que educativa, pues los alumnos no están aprendiendo, los recursos no se gastan eficientemente y las escuelas siguen siendo instituciones anquilosadas y obsoletas.

En consecuencia, “nuestro país ocupa los lugares más bajos en alfabetización, en asistencia, comprensión lectora, en continuidad, en gasto por niño, pero somos de los primeros lugares en alumnos rechazados de las Universidades, en deserción escolar, en porcentaje de reprobados” (p. 59). Por esto, sugiere Rius, la escuela mexicana está en ruinas: es como antes, enseña lo de antes y lo hace, además, como se hacía hace siglos. En ella se imparten “materias absurdas, inútiles y sin sentido” (p. 64). Los niños no aprovechan el tiempo, lo pierden; no aprenden a cuestionar sino a obedecer; no a dudar e interrogar sino a memorizar y repetir. Además, la “escuela está encerrada en sí misma” (p. 65); no fomenta la libertad del niño ni la autoconfianza; no alienta el diálogo, la inteligencia ni la creatividad. Tampoco favorece la comprensión ni educa “contra la guerra, el racismo, la violencia, la cacería, la pesca ‘deportiva’, la violencia en los deportes, las corridas de toros, los mitos religiosos” (p. 66).

Por tanto, requerimos una educación diferente; que recupere los intereses de los estudiantes y los ayude “a pensar críticamente, con agudeza, claridad y precisión” (p. 66). Que acerque “al niño y al joven a la naturaleza y al cuidado del ambiente” (p. 66) y contribuya a que éstos adquirieran conocimientos, habilidades, actitudes y valores indispensables para la vida. Sin embargo, una educación así requiere un maestro distinto y no uno que, “igual que el cura desde el púlpito se hace oír, pero nunca oye a los que están abajo” (p. 75). En efecto, piensa Rius, “hay que educar primero a los

---

\*Contacto: [german\\_img@yahoo.com.mx](mailto:german_img@yahoo.com.mx)

maestros” (p. 77) y “revisar a fondo la formación que se les da desde las Escuelas Normales” (p. 80).

Bajo su óptica, una buena reforma ha de promover en los estudiantes el aprendizaje y la creatividad; superar el divorcio entre el mundo de la escuela y la vida real, y luchar porque las instituciones educativas sean “un contrapeso a los efectos negativos que se dan en estos tiempos en los hogares (violencia, pobreza, abandono, desempleo, delincuencia)” (p. 80). Deberá, además, educar contra prejuicios, fanatismos y programas televisivos “insulsos y banales” (p. 48), que han “convertido al pueblo de México en una masa anónima de consumidores ignorantes y enajenados” (p. 47).

Rius da cuenta, en este libro, que la pobrísima educación mexicana está vinculada a una serie de factores interdependientes: escasa preparación de los docentes, corrupción del gremio magisterial, desconocimiento de las autoridades sobre temas educativos, miopía de legisladores que suponen que la educación mejorará sólo por decreto constitucional, existencia de sindicatos coludidos con los poderes fácticos, papel enajenante de la televisión mexicana, intromisión de las empresas en asuntos educativos, descompromiso familiar, analfabetismo, deserción escolar, reprobación, repetición, rezago... Estos son sólo algunos aspectos que dan cuenta de la debacle.

En “La reforma dizque educativa” el lector podrá advertir porqué las ideas de “El fracaso de la educación en México”, otro libro del autor publicado en 1987, y las razones por las que Rius lamenta que la educación mexicana siga al servicio de los poderosos, las escuelas sean fábricas de conformistas, las televisoras no eduquen a la gente ni eleven su nivel cultural, y los maestros sean vistos como simples “burócratas de escalafón” y “empleados del Estado” (p. 14). También hallará argumentos para luchar por una escuela libre, activa, democrática y creativa; “donde se aprenda a sentir, no a saber y recordar datos inútiles” (p. 72); una escuela que libere al alumno de “tareas imbéciles” (p. 60), parta de sus necesidades e intereses y lo enseñe a *desaprender* y ganarse la vida.

## Recensión:

**Gómez Sollano, M. y Zemelman, H. (2005). *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*. México: Editorial Pax México. 83 páginas. ISBN: 968-860-715-0**

Luis Alan Acuña Gamboa

Universidad Autónoma de Chiapas

Marcela Gómez Sollano y Hugo Zemelman presentan el libro *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*, el cual es resultado de las reflexiones finales a las que se llegaron durante algunos seminarios realizados en el Colegio de México que tuvieron como eje central replantear las formas en las que se piensan los problemas del conocimiento y su relación con la realidad. Para la presente revisión del libro se retoma el concepto de formación docente como guía para la crítica al texto, puesto que éste figura en las agendas de América Latina y el Caribe como elemento clave para la calidad educativa.

### ***El gran problema de América Latina y el Caribe: la dominación del discurso neoliberal***

Hugo Zemelman asevera que en esta región del mundo existen cuatro grandes problemas: la integración latinoamericana, el bloque histórico, la utopía y el sujeto. A pesar de considerarse improbable años atrás, la integración de los países latinoamericanos, evidente en el discurso político de sus gobernantes, representa la mejor opción de existencia ante la transnacionalización económica. La transnacionalización, según Zemelman, consiste en la integración a los focos económicos mundiales sobre los que gira la riqueza del planeta. El capitalismo busca afanosamente que la economía mundial se enarbole como el único centro de interés para los Estados Nación que, como asevera Bauman (2013), cada vez son más débiles. Esta tendencia trajo consigo gran desigualdad tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados, en cuanto a las luchas constantes por ocupar el mejor lugar dentro de la estratificación económica mundial, que hoy día sigue manteniendo su rumbo y poder.

Poder económico que se mantiene gracias a otra forma de poder no menos importante; es decir, el poder simbólico entendido como el medio por el cual los individuos actúan e interactúan con el mundo. Este poder pretende, según Zemelman, la homogeneización de los sujetos a través de la imposición de necesidades y satisfactores, modos iguales de ver y entender el mundo que obligue a acatar un discurso que brinda anhelos y esperanzas en una sociedad capitalizada; discurso dotado de poder y violencia simbólica (Bourdieu, 1996) que se sustenta en la asimétrica estratificación social, donde “quienes tienen el poder de nombrar, el poder de nominación, tienen al mismo tiempo la fuerza para imponer [...] visiones [...] del mundo” (Vizcarra, 2002, p. 66).

---

\*Contacto: [acugam2319@gmail.com](mailto:acugam2319@gmail.com)

ISSN: 2254-3139

[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)

Este discurso es conocido como neoliberal y ha llegado a América Latina gracias a lo que Zemelman ha nombrado: La transnacionalización de los medios de comunicación. Ahora, con este contexto, la integración latinoamericana puede y debe entenderse como la integración a la transnacionalización, contrario a lo que en los años 50 y 60 se había conceptualizado. En este sentido, los mass media son el instrumento coercitivo por el cual se condicionan formas de pensar y sentir, de necesitar y consumir no solo estímulos materiales; más bien, estímulos culturales, psicológicos y económicos a lo que se le denomina bloque histórico: “[...] se trata, no únicamente de que la gente apetezca lo mismo, sino que no piense distinto” (Gómez Sollano y Zemelman, 2005, p. 4).

Para que esto suceda, el Estado hace uso de los medios de comunicación para presentar una realidad hegemónica; es decir, estos medios materializan el poder de persuasión del gobierno para con el pueblo en torno a aquello que debe entenderse como “realidad”, siguiendo la máxima de Bourdieu (1996) ocultar mostrando se impide que la sociedad pueda hacer una lectura diferente de aquello que se muestra como existente. Bajo este modelo de transnacionalización de la economía mundial, se impulsa, aún más, la estratificación y desigualdad social, puesto que se propende a “[...] que la gente acepte su pobreza, su marginalidad” (Gómez Sollano y Zemelman, 2005, p. 5). En este círculo vicioso por imponer cultura, pautas de comportamiento, expectativas y necesidades, se visualiza su misma supervivencia que, como asevera Zemelman, aún no se logra, ya que es un proceso lento que conlleva la resignificación de la figura del Estado y la resocialización de jóvenes y adultos bajo este modelo.

Utopía y sujetos, inherente uno del otro, son los últimos dos problemas que Zemelman visualiza en América Latina. La utopía, con base en una relación de sujetos dominantes y dominados—es la lectura que se plasma en el discurso neoliberal para construir la realidad. Este modelo transnacionalizante asevera que “[...] si no se construyen realidades globales más trascendentales, no se construye nada” (Gómez Sollano y Zemelman, 2005, p. 6); empero, ésta no debe entenderse como una construcción homogénea para el mundo; más bien, necesita concebirse como una visión particular de una localidad; como tal, el contexto que nos es propio, difícilmente equiparable, en su totalidad, a otro espacio.

Lamentablemente, la transnacionalización de la economía, con el apoyo de la tecnología, está implantando un discurso, tanto político como dominante, del ser y el hacer en la actualidad; en otras palabras, aceptar aquello que se nos presenta como verdad en los medios de comunicación, apropiándose de una construcción hegemónica sin filtro críticos que permitan valorar la información facilitada por estos medios; es decir, “[...] se trata de que la gente no tenga necesidad de realidad, sino que se satisfaga con aquello que se le ofrece como tal” (Gómez Sollano y Zemelman, 2005, p. 8), con ello se garantiza la creación a gran escala de sujetos dotados de información pero sin formación para analizarla, jerarquizarla y tomar postura crítica ante ella.

### ***Aproximaciones epistemológicas y metodológicas a la formación docente como investigación social***

Manuel Saavedra, Virginia González y Martina López plantean la importancia de la reflexión epistemológica en las investigaciones y para los investigadores sociales, puesto que la ciencia del hombre es, innegablemente, un obstáculo epistemológico. Los autores retoman el concepto de epistemología de Schutter (en Gómez Sollano y Zemelman, 2005, p. 10) que lo define como “[...] el estudio crítico de los principios, las hipótesis y



los resultados de las diversas ciencias, intentando determinar sus orígenes lógicos [...] desde una perspectiva de reflexión de la ciencia que incluye sus formas científicas y precientíficas”.

Como toda ciencia que busca desarrollar conocimiento, la investigación social necesita sustentarse en marcos teóricos-epistemológicos y metodológicos que permitan al investigar una mejor, cuanto más inteligible, lectura de la realidad en la que se dispone estudiar un o una serie de problemas. Los paradigmas más relevantes (tradiciones epistemológicas) que los autores enuncian para la investigación en las ciencias sociales son el empirismo, el positivismo lógico, el materialismo dialéctico, la fenomenología y el estructural-funcionalismo (Gómez Sollano y Zemelman, 2005). Sin embargo, por los errores en los que recaen estas tradiciones o enfoques teóricos-epistemológicos, la investigación participativa es visualizada como alternativa para la investigación en las ciencias sociales. Ésta se concibe como la “[...] conjunción de una crítica teórica-epistémica que rompe los procesos dados, con base en una reestructuración de elementos innovadores provenientes de diversas experiencias prácticas y de apropiación teóricas (sic [...])” (Gómez Sollano y Zemelman, 2005, p. 16) que dinamiza y complejiza aspectos inherentes en la realidad social.

Por ello, la investigación se entiba en la idea que el conocimiento cuando es transformado en conciencia, es capaz de romper con los esquemas predispuestos por un sistema educativo; para que esto suceda, los docentes deben formar conciencia para pensar e innovar sus prácticas profesionales en relación con los cambios sociales de su entorno. En este sentido, los autores plantean un problema al currículum que cuestiona cómo éste piensa la realidad desde la relación pedagógica (Gómez Sollano y Zemelman, 2005) y, desde ahí, cómo pueden visualizarse opciones de mejora en el contexto.

Para que el discurso dominante pueda sucederse, se necesita un discurso, contra hegemónico, construido con base en la actitud y facultad de autoproducción y a la complejidad histórica, cultural y política, de la cual docentes y estudiantes son producto. Esto puede lograrse en la medida que el currículum sea flexible y capaz de transformar el conocimiento, dando cabida a la práctica docente reflexiva. Sin embargo, es necesario que los maestros estén formados y abiertos a la crítica y conciban nuevas formas de entender la realidad. Por consiguiente, la concepción de educación debe superar el plano de la escolarización, de prácticas decimonónicas, del currículum como diseño estable de las necesidades sociales; más bien, debe tender al desarrollo profesional docente, en tanto formación de conciencia como capacidad de compaginar el conocimiento con el espacio vivido, que permita proponer nuevas lecturas de la realidad social.

Dos conceptos clave se reestructuran en la investigación presentada por los autores: educación y realidad. Estos conceptos, reflexionados desde la formación docente, invitan a pensar y reestructurar las líneas de acción del desarrollo profesional de los y las profesoras. Primeramente, la educación no debe entenderse como la dinámica de transmisión de conocimientos docente-discente; por el contrario, ésta debe formar “[...] sujetos cognoscentes, comunicantes e históricos, capaces de negar teóricamente la realidad [...])” (Gómez Sollano y Zemelman, 2005, p. 30) para construir una realidad alternativa, que se sustente en la evaluación social, tanto en sus necesidades como en sus problemas, y que obligue la postura crítica y reflexiva de los docentes. En segundo lugar, la realidad debe concebirse como una construcción social inacabada, cambiante y flexible, donde la formación “[...] implica una actitud de apertura a los pensares, saberes y quehaceres cotidianos de los propios docentes” (Gómez Sollano y Zemelman, 2005, p.

31) y no una realidad acabada, que hunde las prácticas en la mecanización de contenidos dados e impuestos por un sistema educativo (como el caso mexicano).

### ***Retos de la formación docente en un mundo transnacionalizado***

Manuel Saavedra comenta que la sociedad, desde hace unos años, está tendiendo a homogeneizar gustos, prácticas y preferencias en los individuos, así como el surgimiento de conceptos como el regionalismo y el nacionalismo, donde hace énfasis en la búsqueda del dominio de los contextos y la imposición de una visión hegemónica de la realidad. México, al igual que otros países Latinoamericanos, está sujeto a un discurso neoliberal; es decir, un discurso triunfalista y a la vez excluyente. Triunfalista en la medida que se erige como la receta secreta para la solución de los grandes problemas que enfrenta esta nación, por ejemplo el consumo de drogas y el rezago educativo (Gómez Sollano y Zemelman, 2005); y, excluyente, en tanto se define como una realidad homogénea que la modernidad impone como dogma a la sociedad, en un nicho donde solo hay cabida para una lectura hegemónica de la propia realidad.

La subalternidad, la formación docente tradicional junto a la visión mesiánica que docentes se hacen de su quehacer profesional, permiten el bloqueo de nuevas e innovadoras lecturas de la realidad por parte de los alumnos y de los propios maestros como parte de una actividad crítica. Esta ceguera inducida facilita el orden y el control de los estudiantes que, a su vez, mantiene al profesor y profesora en una zona de confort de la cual no desean salir, porque les otorga la señera función de reproducir conocimiento, propio de la escuela tradicionalista. Por ello, Manuel Saavedra cuestiona el papel de la educación en la formación de la humanidad y, en específico, de los docentes. Formación es, en sí mismo, un concepto polisémico y metamórfico que fija su definición en el plano en que se emplea. Para el caso de la formación docente, el término refiere la capacidad de adquirir y transmitir el saber (conocimientos, habilidades, comportamientos, etc.); esta formación profesional se sostiene, según el autor, en los contenidos previstos del currículum (Gómez Sollano y Zemelman, 2005).

El currículum es el instrumento que define los límites de lo que debe enseñarse-aprenderse; es decir, el “control” que el docente tiene de los contenidos, tanto homogéneos como carentes de reflexión crítica, impuestos como cultura por los grupos dominantes a través de los libros de texto diseñados para los alumnos. Educación y currículum son “[...] medios efectivos para perpetuar el patrón social existente [...] imponiendo un control que se expresa y refuerza la clase en el poder, garantizando la reproducción social” (Gómez Sollano y Zemelman, 2005, p. 40) que permite mantener a raya diferentes formas de pensar y entender las alternancias de la realidad.

### ***La formación docente: Lectura posible de nuevas realidades***

¿Qué se puede hacer ante esta situación? La respuesta se encuentra en la formación. Para lograr esto, es necesario entender el concepto más allá de la arraigada figura del maestro que enseña y del alumno que aprende, más allá de la zona de confort que le concede un sindicato, más allá de la pasividad con la que lee y asume la realidad que se le presenta como única; más bien, debe entenderse por formación todo desarrollo de habilidades críticas y capacidades para construir relaciones con el conocimiento (Gómez Sollano y Zemelman, 2005) que posibiliten formas diferentes de asir la información y leer la realidad, así como obligar a los docentes, como versa Zemelman, a inconformarse ante las imposiciones a las que es sujeto en su quehacer cotidiano, donde se entienda y acepte que la realidad es una construcción tanto social como dinámica.

Para que esto pueda lograrse, es menester que los docentes logren crear un vínculo estrecho entre la relación de conocimiento y la apropiación de la realidad, unión que da esencia a su formación. Desde la postura de Saavedra (en Gómez Sollano y Zemelman, 2005, p. 43), la relación de conocimiento es “[...] la capacidad de los docentes para estructurar relaciones con el contexto [es decir,] recortar la realidad y organizar la apertura de la razón cognoscente [...]” para apropiarse de ella en la medida que se le conciba como un todo histórico no determinado por las acciones de los individuos, inclusivo y alejado de parámetros dados por los grupos de poder.

En síntesis, Saavedra propone para la formación de las y los maestros, una visión diametralmente opuesta a la que, hasta hoy, permea y rige tanto formación inicial como permanente (Gatti, 2008) para el ámbito educativo. La formación docente precisa de un posicionamiento crítico ante lo dado; es decir, para lograr la apropiación de la realidad es necesario que los profesores no solo innoven sobre lo conocido; más bien, es ir en busca de aquello que subyace dentro de la cotidianidad de las prácticas profesionales, del currículum y sus contenidos, de la formación y sus deseables competencias, del discurso político neoliberal y sus objetivos homogeneizantes. Por lo tanto, la formación docente debe centrarse en la propia práctica profesional donde es necesario desarrollar habilidades críticas para analizar el quehacer cotidiano y, desde ahí, visualizar otras formas de entender la realidad y actuar con nuevas prácticas (Gómez Sollano y Zemelman, 2005) ante los constantes cambios en los que se vive día con día.

Por otro lado, Gisela Landázuri Benítez se pregunta ¿cómo se posiciona el sujeto frente a la realidad que quiere conocer y para qué lo quiere hacer? Primeramente, el sujeto debe posicionarse como observador, tanto cognoscente determinado como creador y actor de la realidad, de los sucesos sociales que enmarcan los límites explicativos de esa realidad en la que interactúa y pretende transformar. Aperturarse a otras realidades posibles conlleva y necesita, por parte del maestro, abrir la posibilidad de dialogar con el otro y, como producto de este discurso, enriquecer y enriquecerse con otros parámetros de pensamiento, percepción y elucubraciones de un mismo contexto, de una realidad vista desde diferentes aristas.

La búsqueda del conocimiento verdadero, pertinente en el tiempo y el espacio, debe ser el fin último de la formación crítica docente, cimentando una postura ante la realidad que se nos presenta como única e inflexible, a través de un discurso, producto de la toma de consciencia, que critique y cuestione todo dogma de la postmodernidad tardía (Bauman, 2013), que propugne el respeto a los modos de actuar y pensar de los demás y se alimente de la heterogeneidad de las miradas, que asuma la idea de la realidad como una construcción social y que enriquezca su práctica a partir de nuevas opciones de actuar en el campo de la educación, que es, también, un espacio social. La formación docente y el discurso pedagógico permitirán pensar el presente, pero con una óptica de futuro, no a manera de presagio; más bien, en forma de anhelo y deseo con sentido.

Sin duda, “Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente” nos permite analizar otra línea de acción en la formación de los docentes. Un libro que, a casi diez años de su publicación, nos presenta un panorama único para repensar las necesidades de formación inicial y en servicio de las y los maestros, punto nodal en la actualidad para alcanzar la calidad educativa. Invito pues a quienes se interesan por analizar y buscar nuevas rutas para la mejora de la educación, a leer este fascinante texto que debe ser obra imprescindible en nuestra biblioteca.

## Referencias

- Bauman, Z. (2013). *La globalización. Consecuencias humanas* (2a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2012). *La Distinción: criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. (1996). *Sobre la televisión*. París: Anagrama.
- Gatti, E. (2008). La formación docente como eje ideológico de las políticas educativas: Formación permanente vs capacitación continua. *Docencia*, 5(3), 69-76.
- Gómez Sollano, M. y Zemelman, H. (2005). *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*. México: Pax México.
- Perrenoud, P. (2004). Nuevas competencias para enseñar. En P. Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar* (p. 7-27). México: SEP-BAM.
- Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, VIII(16), 55-68.

## Recensión:

**Durán, D. (2014). *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. España: Narcea. 139 páginas. ISBN: 978-842-772-050-3**

Vilma Huerta Córdova \*

Universidad Autónoma "Benito Juárez"

David Durán en su libro "*Aprenseñar*" nos da una muestra de lo que es aprender a profundidad. En cada capítulo nos lleva más hondo en el potencial de la colaboración, se descende en el tema de manera rigurosa, informada, con ejemplos sencillos y clarificadores. Cada apartado del material se trata de un viaje intenso, y de la confirmación que aprender y enseñar tienen la opción de fusionarse, y que como en la comida o en los cocteles, se pueden obtener mezclas deliciosas y conceptos innovadores.

Para los que trabajamos la tutoría entre iguales en el nivel superior, formando profesorado en la enseñanza del inglés, el material nos lleva a reflexionar de manera profunda la potencia del trabajo conjunto entre los aprendices. A continuación lo exponemos.

Como se mencionó en el párrafo anterior, en una licenciatura que forma maestros se hace necesario romper con la mirada tradicional de enseñar y aprender, en su lugar, es importante vivenciar con el futuro profesorado formas más ricas de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, la tutoría entre iguales. Lo anterior, llevaría a incorporar en los aprendices una visión más dinámica de la labor docente y favorecería el conocimiento de metodologías que hacen uso de la capacidad mediadora del alumnado. Por tanto, los próximos enseñantes podrían tener concepciones menos rígidas y conservadoras al momento de su práctica educativa. Si logramos lo mencionado, estaríamos formando maestros con mayor apertura, con mayores y mejores recursos para la sociedad actual enmarcada por la incertidumbre, el cambio constante, la diversidad, la necesidad de aprender a profundidad, etc. Además que, las metodologías cooperativas formarían parte de su repertorio docente, serían comunes en su labor en las aulas.

Si queremos, entonces, formar a un profesorado con una mirada más amplia que la sola transmisión de conocimientos y con un abanico más amplio de metodologías que impliquen al alumnado y a él mismo, tendremos, sin duda, que optar por favorecer actividades de enseñanza y aprendizaje a través de formatos más ricos, en este caso: enseñar interactuando. Nuestra misión, entonces, será buscar esquemas bidireccionales, en donde a través de un diálogo rico en intervenciones, preguntas, cuestionamientos, reflexiones y puntos de vista, ambas partes tengan mayores posibilidades de obtener más y mejores oportunidades de aprendizaje. Creemos que lo anterior nos lleva a desear más de las sesiones colaborativas, y en especial de la tutoría entre iguales. Después de leer el libro, no nos conformaremos solamente con aprender para enseñar, mejor que aprender

---

\*Contacto: [v\\_huerta@yahoo.com](mailto:v_huerta@yahoo.com)

para uno mismo; ni tampoco nos contentaremos con aprender y explicar, mejor que solo aprender para enseñar, sino que buscaremos: enseñar interactuando, mejor que enseñar explicando. Sin duda lograrlo será un reto, pero será un reto que valdrá la pena.

Ahora bien, si ya estábamos convencidos de la importancia de colaborar, ahora, con el material que David Duran nos muestra, tenemos mayores argumentos para sostener que debemos poner en marcha la capacidad mediadora del alumno sabiendo que en este proceso todos ganan, la novedad es que el tutor gana más de lo que se pensaba. Desde el punto de vista tradicional pareciera ser que el que enseña aprende poco o no aprende nada de su actividad pedagógica. Sin embargo, las páginas del libro nos hacen evidente la enorme ganancia que obtiene alguien que aprende para enseñar. En el acto de aprender para enseñar se disparan mecanismos no solamente cognitivos, sino también de habilidades sociales. La conjunción anterior, resulta importante para la formación de cualquier persona, especialmente, para un futuro enseñante, pues en la sociedad actual aprender, enseñar y relacionarse son elementos indispensables y que se volverán más cotidianos independientemente de la profesión u oficio que ejerzamos.

Otro aspecto a destacar, es la posición de los maestros y maestras en el aula, “al lado del alumno”. Cuando se avanza en las líneas del material bibliográfico, los profesores dejamos de ser exclusivamente enseñantes, y nos convertimos en *aprenseñantes*, compartimos con nuestros chicos y chicas la enseñanza y el aprendizaje. Lo anterior, es una idea de contra cultura (como mencionó nuestro autor en una charla con profesores), porque los roles se modifican, se altera la estructura tradicional y vamos construyendo una comunidad de aprendizaje donde todos aprendemos, enseñamos, nos valoramos, nos respetamos, nos comunicamos.

Duran (2014) nos los dice así: Valorando ventajas e inconvenientes en el uso de la mediación de los iguales, parece que es imprescindible que los profesores aprendamos a compartir la capacidad de mediar –o enseñar– que hemos monopolizado, con el fin de convertir nuestras aulas en comunidades donde los alumnos no sólo aprendan de la ayuda pedagógica proporcionada por el profesor, irremediablemente limitada y desajustada, sino de la ayuda mutua que se ofrecen entre de ellos.

Algo que destaco del trabajo de David Duran es que constantemente nos recuerda la importancia de la formación para lograr el mayor beneficio académico, cognitivo, personal y social en los que colaboran. Paralelamente, nos brinda una serie de opciones para poner en práctica en las aulas, por ejemplo, la evaluación entre iguales, aprender poniéndose en el lugar del profesor, etc.

Finalmente, diríamos que *Aprenseñar* es, sin quitarle el rigor por las palabras que se enunciarán, un concepto más refrescante, más apasionante, que implica más retos y que puede revitalizar nuestro trabajo en las aulas; en suma, es una gran revelación.