

# De la pedagogía oficial a la pedagogía crítica. Un intento reflexivo por redefinir el perfil de su objeto de estudio

MANUEL FERRAZ LORENZO  
Universidad de La Laguna (España)

---

*Es evidente que vivimos en una nación dividida, un mundo dividido. Si estamos dispuestos a crear senderos que trasciendan esta división, nuestro discurso de pedagogía crítica debe cambiar a otro registro, formarse alrededor de nuevos ejes de compromiso, solidaridad y comprensión.*

Peter McLaren y Nathalia Jaramillo, 2006:83.

*Afirmar algo, no lo hace verdadero, y el hecho de que la gente –incluidos los científicos– haga a veces afirmaciones falsas no significa que debamos rechazar o revisar el concepto de verdad. Todo lo contrario: significa que hemos de examinar con sumo cuidado los datos en los que se apoyan las declaraciones de verdad de la gente y que debemos rechazar afirmaciones que, a nuestro juicio racionalmente fundamentado, son falsas.*

Alan Sokal, 2009:151.

*Para perseguir un sueño, hacen falta soñadores, es decir, personas formadas que puedan ejercitar el pensamiento crítico acerca de distintas alternativas y que pueden imaginar una meta ambiciosa, en lo posible diferente del enriquecimiento individual o nacional y más cercana a la dignidad y el debate democrático.*

Martha Nussbaum, 2010:182

## 1. Introducción

Los pedagogos nunca nos hemos caracterizado por hacer buenas predicciones sobre las teorías, las prácticas, los modelos y los enfoques educativos que mejor debían contribuir a formar intelectual y profesionalmente a las generaciones venideras; y, si alguna vez ocurrió, los políticos de turno se encargaron de echarlas por tierra al anteponer otros intereses más inmediatos y particulares a nuestra visión de conjunto de la realidad, poniendo al descubierto y magnificando las deficiencias existentes en el cotidiano quehacer del oficio, hasta confundir a la opinión pública sobre el grado de oportunidad y adaptación de nuestras propuestas a un mundo complejo –y en continuo proceso de cambio– del que, al parecer, ignorábamos prácticamente todas sus lógicas de funcionamiento.

Sin embargo, en esa capciosa interpretación sobre el trabajo que realizamos, los burócratas se han olvidado de dos aspectos de especial trascendencia que han influido tanto en el amplio colectivo que representamos como en la sociedad a la que nos debemos. En primer lugar, han desdeñado nuestros orígenes históricos como honrados *paidos-ago*, esto es, como esclavos que conducían a los niños hasta la *paideia*, entendida ésta como saber, cultura, formación amplia, variada e integradora; de aquí proviene nuestra enorme paciencia para perseguir objetivos relacionados con el aprendizaje de determinados conocimientos, o para entablar diálogos intergeneracionales respetando las tradiciones culturales. Y, por otra parte, omitieron nuestra vinculación al *agathos*, esto es, a la bondad, pero no a cualquier tipo de bondad de carácter individual e interesado, sino a la bondad colectiva, siempre pensada para acrecentar el

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**  
**ISSN: 1681-5653**

n.º 58/4 – 15/04/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)  
*Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)*



bien de la sociedad (en su conjunto) a través del compromiso y de las relaciones carentes de dependencias cautivas y de sometimientos irracionales; de aquí hemos heredado nuestra implicación social (y no sólo educativa) por intentar mejorar las condiciones de vida de la población que padece peores condiciones de partida, una herida que parece no cicatrizar y cuya curación definitiva se sigue manteniendo como anhelado *desideratum* (Fernández Enguita, 2004).

Todo este preámbulo viene a colación de que no debemos ser ingenuos en nuestro trabajo y asumir, desde estos momentos iniciales de la exposición, que sólo se convierte en conocimiento institucional –y, por tanto, sancionado oficialmente– el conocimiento selectivo de determinados grupos de intereses y no el de otros por mayoritario que sea. Las razones de Estado no siempre (mejor diríamos, casi nunca) son razones de la población en su conjunto.

Así pues, revisando el pasado y analizando el presente, estamos en disposición de construir una red de caminos que hagan más llevadera la posibilidad de orientarnos y de transitar por el laberíntico horizonte de la reflexión acerca de la adquisición de los conocimientos y de las habilidades para la formación, en un mundo en continuo dinamismo para unos pero profundamente estancado en aguas turbias para otros, donde parece imposible alcanzar saberes sistemáticos, universales, transferibles a múltiples situaciones y contextos, y éticos sobre el presente histórico que nos ha tocado vivir. Quizás, como en otras tantas parcelas que afectan al conocimiento, tengamos que empezar a hablar de la recreación de la pedagogía para no parecer ciegos escolásticos discutiendo en nuestras aulas sobre rudimentarios matices, trazos y policromías, en un mundo que parece caminar por delante de sus posibilidades y caracterizado por el uso indiscriminado de sofisticados rayos láser y de proyecciones virtuales multicolores. Pero vayamos por partes.

## 2. La pedagogía como compromiso con el saber científico, analítico, constructivo y crítico

Vivimos en una época tan novelesca y de realidades virtuales tan aparentes y bien simuladas que, a fuerza de utilizar tropos, dicciones y figuraciones, construimos y designamos la realidad objetiva sin apenas fijarnos en ella y en las enseñanzas que transmite, cuando siempre había sido a la inversa: la realidad (tangibile o ficticia) era comprendida, exagerada, embellecida, comparada y reforzada por recursos estilísticos literarios de antigua y bella tradición. Con la pedagogía ha ocurrido algo parecido: a fuerza de creernos que –con ayuda de las modernas tendencias didácticas y de las nuevas tecnologías que tanta plasticidad ejercen sobre nuestros cerebros– podía transformar las mentalidades potenciando los cambios sociales, nos hemos olvidado de analizar la realidad empírica capaz de generarlas y de entenderlos. Nuestras sociedades, tan fugazmente cambiantes en lo accesorio, no se reconocen a sí mismas en lo esencial. Las generaciones de 40 o 50 años se extrañan de los comportamientos y hábitos de los adolescentes, y los octogenarios piensan que los adultos de mediana edad adolecen de conductas y de comportamientos que rayan lo esperpéntico; y sólo hablamos de una disonancia cognitiva, axiológica e interpretativa entre abuelos y nietos. Es un simple ejemplo para ayudarnos a entender que la velocidad del cambio mental y cultural, lejos de producirse de manera pausada como antaño, es en la actualidad de vértigo por su naturaleza intrageneracional.

Con la misma rapidez se ha estancado la movilidad social intergeneracional que aseguraba el progreso y las mejoras en las expectativas y reales condiciones de vida de los jóvenes con respecto a sus progenitores (en España, el desempleo en menores de 25 años ahoga al 46% de los jóvenes)<sup>1</sup>. Con la educación y las nuevas tecnologías nos ocurre algo similar: damos por buena la formación si viene precedida por la utilización de nuevos soportes informáticos, hasta el punto de llegar a afirmar que las TIC no son solo herramientas sino también estructuras de cambio porque son capaces de transformar la manera de vivir y de ver el mundo (Burbules, *El País*). Y eso es una verdad a medias porque generalizamos, sin contextualizar, los procesos, las dinámicas y las consecuencias de dicha avalancha tecnológica. Nos movemos en una especie de burbuja virtual que nos impele a percibir y transmitir a la mayor brevedad posible, y sin reparar en las condiciones de los destinatarios y en la distancia física y mental que nos separa de ellos, lo que no hemos sido capaces de observar, comprender y aprehender, ni tan siquiera de intuir remotamente, hasta convertirnos en seres extremadamente superficiales (Nicholas Carr, 2011)<sup>2</sup>. Cabría preguntarse, pues, si este tipo de caracterización disruptiva y disfuncional es inherente a la condición humana, si responde a la evolución a la que el ser humano es capaz de adaptarse y, sobre todo, si hay pedagogía académicamente seria y socialmente comprometida capaz de hacer entender estos cambios y no simplemente de asumirlos como históricamente neutrales, inocentes, imparables y políticamente aceptables.

En efecto, la falta de fundamentación pedagógica, esto es, de razón intelectual para acercarnos a la realidad social y hacernos pensar la heterogeneidad existente en su seno, desvirtúa la propia razón de ser de sus planteamientos teóricos pese al potencial operativo con el que cuenta, y que no podemos reducir a una simple cuestión de escala de valores y de postulados didácticos más o menos bien avenidos a la nueva retórica de las competencias y a la emergente moda de la sobrecualificación profesional credencialista, sino a su capacidad para ofrecer contenidos relevantes, a la manera de transmitirlos, a la posibilidad de crear conciencia a través de ellos y, consecuentemente, a la potestad para colaborar en el cambio social. En este sentido, expresamos con toda rotundidad que no puede haber una buena praxis educativa sin un adecuado proyecto pedagógico que pase por admitir la existencia de las desigualdades y que contribuya a erradicarlas en colaboración con otras disciplinas y enfoques de conjunto de forma crítica, científica y constructiva. A este respecto hace años que Peter McLaren se expresó con toda nitidez: *La pedagogía crítica no se ubica físicamente en ninguna escuela ni en ningún departamento universitario, sino que constituye un conjunto homogéneo de ideas. Sin embargo, los teóricos educativos críticos están unidos en el intento de fortalecer a los débiles y de transformar las desigualdades y las injusticias* (McLaren, 1997:47). En efecto, ser crítico en la actualidad significa, fundamentalmente, reconocer las insuficiencias, deficiencias y maledicencias de aquellas teorías, acciones o prácticas que se presentan como óptimas a través de atractivas propuestas de inocuidad y, a su vez, proponer alternativa constructiva a las mismas, sobre todo, al propio statu quo que las originó; o dicho de otro modo aún más simple y comprensible: en una sociedad tan burocratizada, tecnocrática, procedimental, organizativa, intervencionista y amoral como la actual, ser crítico significa preguntarse hasta dónde podemos llevar los límites de respeto y de integridad (en todos los ámbitos de la vida) sin erosionar la propia condición del ser humano pensante.

<sup>1</sup> Según los datos suministrados por la última Encuesta de Población Activa (tercer trimestre) publicada por el INE el 28 de octubre de 2011.

<sup>2</sup> "Cuando nos conectamos a la Red –nos indica el autor señalado–, entramos en un entorno que fomenta una lectura somera, un pensamiento apresurado y distraído, un pensamiento superficial [...] Con la excepción de los alfabetos y los sistemas numéricos, la Red muy bien podría ser la más potente tecnología de alteración de la mente humana que jamás se haya usado de forma generalizada. Como mínimo, es lo más potente que ha surgido desde la imprenta (Nicholas Carr, 2011:143 y 144).

Si tenemos en cuenta lo afirmado hasta aquí y nos percatamos del déficit padecido por la pedagogía actualmente en vigor (nos referimos a la oficial o institucional) para abordar dichos problemas, para proponer nuevas utopías y para relanzar inéditos retos *logocráticos* que no abandonen su potencial creador en medio del océano de la especulación interesada y del pragmatismo instrumental tan común, debemos abogar por una nueva *teoría científica de la educación* (siguiendo las palabras de Sarramona y Marqués, 1985:33) que se replantee de manera general su vinculación con la tradición, su perfil social –esto es, político e ideológico– y su factibilidad aplicativa. Por ello, para combatir la despedagogización crítica actualmente en escena, relegar el relativismo cultural tan en boga (sobre todo en nuestra profesión), y volver a la esencia en la resolución de los problemas educativos, habría que repedagogizar su perfil, sus influencias, sus acciones y sus objetivos para satisfacer los retos que tenemos por delante y que muy poco tienen que ver con las necesidades mostradas desde las tarimas académicas, donde sólo se plantea la demanda de adquirir competencias (esto es, saberes instrumentales que rinden cuenta a corto plazo) y de profesionalizar a través de la especialización y el intervencionismo –hasta cierto punto servil– para el actual modelo de mercado, olvidando la pertinencia de lograr conocimientos integrales y contrastados (imprescindibles a medio y largo plazo para, por encima de todo, conformar ciudadanos activos, deliberativos, plenamente conscientes de sus acciones y con auténticos procederes democráticos), hasta el punto de consumarse lo que C. Laval denominó hace casi una década *mutación pedagógica* (Christian Laval, 2004:98)<sup>3</sup>. Porque no podemos dejar de reconocer que la pedagogía –o mejor dicho, gran parte del gremio profesional de los pedagogos– vivimos al día y convivimos con la excentricidad de los tiempos actuales sin apenas inmutarnos de sus excesos y extorsiones. No parecemos estar dispuestos a dar puntadas sin hilo: y cuanto más gruesas y vistosas, mejor. Nuestra omnipotencia y omnipresencia a favor de políticas venales y de consorcios de pensamiento unívoco, obnubilan nuestro histórico quehacer a favor de causas perdidas o por ganar. El desvarío ideológico parece haberse consumado con el conformismo social al que aspiramos y, a través de nuestras dóciles prácticas desprovistas de inquietudes epistemológicas y de mecanismos de defensa intelectual, auspiciamos; y la pedagogía, si quiere sobrevivir a este entreguismo y rescatar cotas de pudor, tiene que volver a ocuparse de algo que parece exceder nuestra responsabilidad y que, sin embargo, se sitúa en el centro de la misma: la protección social a través de la creación y la transmisión del pensamiento analítico, plural y dialéctico que se sitúa en la base del conocimiento que elaboramos, contrastamos, dignificamos y ofrecemos a los demás.

Esa refundación de la legitimidad social de la pedagogía que preconizamos evitaría que se convierta en un espacio invasivo de la mera opinión instrumental favorecedora de los intereses creados por parte de los grupos corporativos, de las empresas y de amplios sectores vinculados también a la pedagogía sedientos por poder demostrar el poder institucional y el acomodo social que sus propuestas concitan. A tenor de lo expuesto, y en palabras esta vez de Henry Giroux que resultan evocadoras, *la pedagogía debe redefinir su relación con las formas modernas de cultura, privilegio y regulación normativa, y servir como vehículo de interpretación y potenciación mutua. La pedagogía como práctica cultural crítica necesita abrir nuevos espacios institucionales en los que los estudiantes puedan experimentar y definir qué significa ser productores culturales, capaces de leer textos diferentes y producirlos, de emprender y abandonar discursos teóricos, pero sin perder nunca de vista la necesidad de teorizar por sí mismos* (Giroux, 1997:122).

<sup>3</sup> Insistía este autor, además, en que: “Esta *lógica de las competencias*, al conceder la prioridad más a las cualidades inmediatamente útiles de la personalidad empleable que a los conocimientos realmente apropiados pero que no serían necesaria ni inmediatamente útiles desde un punto de vista económico, conlleva un grave riesgo de desintelectualización y de deformación de los procesos de aprendizaje”, p. 103.

La pedagogía, como saber riguroso de la educación y de las prácticas culturales que pone en manos de las generaciones más jóvenes, como conducto y nutriente esencial en la capacitación formadora de los sujetos educables, por poco que transmita e interese socialmente siempre servirá para explicar la enorme complejidad que entrañan los problemas actuales y su dependencia del pasado, las cambiantes condiciones de vida y la manera de adaptarnos analítica y críticamente a ellas, la falta de reflexión interesada sobre los ajustes, acomodos y adocenamientos que se nos imponen; pero no puede, ni debe, convertirse en la hoja de parra de la ideología dominante y de la ortodoxia de la conveniencia, para seguir tapando las vergüenzas de la regresión intelectual y de la falta de ética que actualmente existe en los procesos de producción, adquisición y transferencia del conocimiento. Esa pedagogía no puede aceptar los grandes diseños de las políticas educativas que, en nombre de la homogeneidad reinante y de la competitividad de los mercados, no reparan en los factores de clase social, en las diferencias de género y en los valores de identidad, libertad, justicia e igualdad ante el saber. Valores, principios y convicciones que parecen inamovibles en toda retórica administrativa y académica y que, en un pestañear, están más que desprendidos de sus originales referentes y de su actuación práctica en pos de los correspondientes ajustes a las nuevas demandas de los insaciables mercados; porque la pedagogía, digámoslo ya –pese a su incuestionable capacidad creadora– ha pasado a ser un activo cambiario más para el capitalismo especulativo en permanente acción. Y todo ello, a sabiendas –como nos han advertido sesudos informes de la Comisión Europea– que las competencias técnicas tienen una vida aproximada de diez años y que el capital intelectual se deprecia una media de un 7% cada año; inevitablemente, estas pautas de actuación van unidas a una ostensible merma en la eficiencia de la mano de obra generada por el *capital* humano, formado ad hoc para adquirir determinadas competencias acordes a la doctrina del ultraliberalismo y, como resulta obvio, no otras menos afines o más enfrentadas a ella<sup>4</sup>.

En este sentido, la pedagogía que podríamos considerar un tanto peyorativamente canónica, poco ha aportado para hacernos más conscientes del mundo en que vivimos, más trivial, desigual y vaciado de todo sentido moral y emancipador; si acaso, ha inventariado los problemas del pasado y, sin resolverlos, ha saltado por encima de ellos hasta difumarlos. Pero lejos de vislumbrar un nuevo horizonte, el camino nos ha llevado a un (nuevo) atolladero: la artimaña para atender las necesidades del mercado en nombre del progreso cultural y del desarrollo económico desenfrenado. En esta forma de entender la realidad no se utilizan escalas espacio-temporales para circunscribir los problemas y abordarlos de manera real y efectiva in situ, no se estudian los grupos sociales y los intereses que los unen o los separan, ni se encadenan los hechos y procesos viendo el hoy como una consecuencia social de los problemas del pasado, sino que se dinamitan todos los puentes establecidos entre contextos y precedentes para que, en la confusión resultante, parezcan surgidos en el instante presente y no haya que dar cuenta de ellos, ni justificar los motivos de su aparición ni, mucho menos, los intereses hegemónicos que ocasionaron sus posteriores desenlaces. Llegamos, así, a un proceso de despedagogización debido a la conculcación de los cimientos racionales, intelectuales y cognoscibles que caracterizaban el saber socioeducativo teorizado por la pedagogía en sus orígenes, tanto antiguos como modernos, arrastrando consigo una especie de crisis de arraigo en la enseñanza.

Esa nueva forma de entender la pedagogía la ha convertido, en sí misma, en un bien patrimonial al servicio de intereses que responden a las dinámicas de la oferta y la demanda, y a la lógica actuación de su lacayo: la política institucional. Cabría preguntarse, pues, si la pedagogía es una variable dependiente de

---

<sup>4</sup> Informe publicado el 24 de mayo de 1991. Citado por Michea, 2009:43.

estas o bien un principio, una necesidad y un derecho fundamental tal y como socialmente se ha establecido desde los albores de la contemporaneidad. En consecuencia, más que limitar el poder a través de su proceder está siendo limitada por éste para construir falsos debates educativos y curriculares de todo tipo, con el consiguiente debilitamiento que concita tanto del sentir cívico como de la propia democratización de las estructuras en las que se asienta. En este punto, no debemos soslayar que la educación, y todo lo que ella representa de concienciación crítica y social por un lado, y de formación técnica y profesional por otro, es la inversión productiva más rentable a medio y largo plazo si fijamos nuestra vista en el enriquecimiento cultural y en el mantenimiento de la convivencia activa, deliberativa y ampliamente participativa. Esto es, de la democracia, pero entendida no como forma de gobierno preestablecida o mera dominación de unos sectores sociales, sino como modo de vida alternativo, responsable y libremente elegido, con vocación de convertirse en paradigma para la creación de vínculos éticos y solidarios, presididos por el conocimiento como máxima expresión para cohesionar los intereses y las voluntades (por muy distintas y contrapuestas que sean).

Así pues, debemos de favorecer otras formas de entender el conocimiento (más crítico y comprometido) que este ámbito de las ciencias sociales ha representado históricamente y que es, a su vez, teoría y técnica de la educación y solución científica a sus problemas, según la clásica definición de Nassif (1975:54). De este modo, se entenderían mejor las dialécticas que determinan la realidad presente y las distintas motivaciones que forjarán el mañana, porque, básicamente, de la misma manera que se ha perdido el nivel de garantía de los derechos sociales, se ha disipado la toma de conciencia a la que tanto contribuyó el antaño conocimiento pedagógico por la atomización, parcelación y dilución de su propia esencia. Aunque no nos resulte familiar ni cómodo, estamos obligados a ampliar la cantidad y la calidad de los significados existentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en una etapa histórica que tiende a simplificarlos y reducirlos a la mínima expresión, para hacer más llevadero su acoplamiento tecnocrático e intervencionista a las formas de gestión financiero-especulativas actuales.

Como resultado de todo lo expuesto, podemos añadir que el (auto)ennoblecimiento alcanzado por la pedagogía, o por una determinada forma de entenderla en el ámbito europeo durante las dos últimas décadas, no se corresponde en absoluto con lo intelectual y socialmente demandado: supresión de las injusticias y de las desigualdades en todos los ámbitos; igualdad de oportunidades reales; erradicación del absentismo y del fracaso escolares por falta de vinculación con los contenidos abordados, por la concepción tan irreal de la vida que transmitimos a los demás y por las condiciones laborales –que con frecuencia rayan la indignidad– de quienes desempeñan este servicio público; instituciones escolares y académicas como prolongación de la sociedad y no como mera mistificación de la misma; redistribución de rentas y saberes; conocimiento crítico y constructivo; llamada de atención y profundización en la polisemia de los conceptos; supresión de las exclusiones sociales y educativas; concienciación sobre las condiciones que harán posible la supervivencia de las generaciones venideras, y un largo etcétera de nuevos (y no tan nuevos) problemas, factores, agentes y actores involucrados. Porque en el fondo, nuestra propuesta no va dirigida ni mucho menos a reinventar la pedagogía, algo tan ilusorio y ambicioso como reinventar la pólvora o la propia *paideia*, sino a colocarla en el lugar de prestigio académico y de utilidad social que tuvo antes de dejarse someter a los vaivenes de los mercados de capital y de dejarse acariciar por la tan mentada sociedad del conocimiento que sólo ha devenido sociedad de la sobreinformación (tan imposible de abordar como de digerir racionalmente); y es que como en su día escribió el profesor Sanvisens *creemos que es posible mantener el término y el sentido de la Pedagogía, especialmente como saber de la educación de carácter*

normativo, que sirve de pauta a todas las ciencias de la educación que se refieren a la acción educativa y a la misma acción educativa en cuanto conducción o dirección hacia la *configuración integral de la personalidad* (Sanvisens, 1984:33. La negrita es nuestra). Entre todos, pero más por parte de unos de que otros, hemos fomentado una especie de evasión pedagógica que emula la evasión fiscal haciéndola impersonal, privativa e incivil. Al parecer, buscar a través de la educación los mecanismos oportunos para intentar dar sentido a nuestras vidas y a las de los demás se considera en la actualidad un ornamento inútil, poco aconsejable y hasta políticamente contraproducente, dado que ha dejado de convertirse en principio fundamental en el cambio de actitudes y aptitudes del enriquecimiento académico y del debate intelectual. Dicho lo cual, habría que entender los *porqués* del entusiasmo que despierta la pedagogía institucional –y la deriva social que ha operado a la que parece no vislumbrarse su fin– en relación directa a lo mucho que su objeto de estudio se ha visto vaciado de contenidos científicamente formativos, didácticamente asimilables y socialmente críticos y alternativos. Y es que, por mucho que nos empeñemos en pisarle los talones a este saber tan ancestral, como nos ha recordado el recientemente fallecido profesor Frank McCourt, *el camino de la pedagogía es largo*<sup>5</sup>.

### 3. La educación como compromiso social en la formación de ciudadanos críticos

Conviene comenzar este epígrafe con unas palabras tan realistas como potencialmente sobrecogedoras, provenientes de la pluma de la profesora norteamericana Martha Nussbaum; dicen así: *Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año 2008 [...]. No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. Me refiero a una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación* (Nussbaum, 2010:19)<sup>6</sup>. La educación escolar y académica, entendidas como mera palanca de empleabilidad, rentabilidad económica y ajuste de los mercados laborales, con capacidad inconmensurable para escamotear la dimensión crítica y los valores morales universales de los estudiantes, ha determinado esta situación tan alarmantemente expuesta por la profesora estadounidense y que cuestiona el concepto mismo de educación, habida cuenta de que –tal y como nos advirtió Esteve en su obra póstuma– no se pueden aceptar como educativos *aquellos procesos en los que aprendemos algo que va en contra de nuestros valores morales* (Esteve Zarazaga, 2010:22).

En efecto, al margen de las concepciones individualizadoras y de las definiciones de carácter filosófico-esencialistas más al uso que la consideran una especie de Arcadia feliz, la educación formal (entiéndase la enseñanza institucional) es fundamentalmente un atributo social determinado por las relaciones de poder y las luchas ideológicas establecidas dentro del marco de los procesos históricos. Su función tradicional ha sido la de mantener el orden social dominante y la estabilidad política para asegurar

<sup>5</sup> Y, además, añadía: He impartido clases diurnas, nocturnas y de verano. Según mis cálculos, unos doce mil chicos, chicas, hombres, mujeres se han sentado en pupitres y me han oído explicar, cantar, animar, divagar, declamar, recitar, predicar. Pienso en los doce mil y me pregunto qué he hecho por ellos. Luego, pienso en lo que hicieron ellos por mí... (Frank McCourt, 2010:17 y 85).

<sup>6</sup> Tres lustros antes, y desde el mismo escenario norteamericano, era Michael Apple el que nos advertía de lo sucedido a través del siguiente comentario: Hace casi dos décadas, algunas personas dentro de la comunidad crítica educativa advirtieron que se estaban observando una serie de tendencias en la educación que pronto llegarían a ser la norma, tanto en Estados Unidos como en otros países. Tendencias hacia sistemas reduccionistas, mecanicistas y de responsabilidad industrial, un control más fuerte sobre el currículo y la pedagogía, una dinámica compleja de desprofesionalización y reciclaje del profesorado, unas relaciones cada vez más estrechas entre racionalidad económica y medios y fines educativos (Michael W. Apple, 1996:117).

su preservación y equilibrio a través del conocimiento transmitido de generación en generación, al unísono con la no menos importante misión de lubricar los mecanismos de contención de las luchas sociales para salvaguardar los múltiples frentes que comprende en una funambulesca y malabar combinatoria: percibir el conjunto, dar cuenta y responsabilizarse de las partes que componen su unidad, mover pieza a favor de una determinada cosmovisión y asegurar las posiciones conquistadas a través del poder que otorgan las tradiciones culturales. Es, por seguir con el lenguaje metafórico, como si el genio educativo hubiera desatado su furia y resultara muy difícil confinarlo nuevamente en la lámpara, desde la que en otras épocas sólo fluía previa llamada solícita y en ocasiones muy puntuales de extrema necesidad para formar a los futuros y platónicos *filósofos-gobernantes*.

No parece quedar margen racional para la duda, por tanto, de que en los tiempos que corren la educación lo es, lo puede y lo abarca todo<sup>7</sup>; por ello, para que realice su encomienda académica y reparta adecuadamente las competencias sociales y profesionales que institucionalmente se le demandan, la forma *natural* de transmitir los conocimientos, y consecuentemente de organizar los contenidos conforme a la liturgia debida y de oficializar la labor docente conforme a la regulación normativa correspondiente, debe responder a la fórmula de producto dirigido, en apariencias ampliamente compartido y democráticamente participativo. Sobre esta base uniformadora se satisfacen intereses y necesidades supuestamente universales, que muy pocas veces están en sintonía con los requerimientos formativos de la población más comprometida en crear y ampliar sus conocimientos y, de esta manera, también su autonomía. La educación pasa a erigirse así en una especie de factótum capaz de diseñar, formular, transmitir, consolidar y certificar socialmente determinados conocimientos y valores que avalan políticas económicas, laborales... o financieras, carentes del perfil universal que se les había conferido y que terminan convirtiéndola, a la postre, en cajón de sastre de determinadas voluntades o, más acertadamente como en su día expresó A.H. Halsey (y una década después corroboró Hargreaves), en algo similar a *la papelera de la sociedad*<sup>8</sup>. Antes de llegar a este destino tan poco prometedor, nos olvidamos –un tanto intencionadamente– de que para hablar de educación o de enseñanza hay que definir la naturaleza humana y sus objetivos sociales e intelectuales y, además, ser conscientes de que sus aspiraciones y motivaciones no son respuestas absolutas a los estímulos que los preceden, como ocurre con los animales, sino que son expresiones personales y, sobre todo, construcciones históricas y sociales que se pueden y se deben modificar. Por ello, no podemos relegar nuestro trabajo a la actividad práctica y a los efectos de demostración que la acompañan por valiosos que sean para el desempeño de nuestra actividad, sino a la reflexión que la antecede para saber qué perfil de ser humano queremos proponer para educar y formar en los tiempos actuales<sup>9</sup>.

Por lo expuesto, en más ocasiones de las deseadas la educación se vuelve un elemento anestésico o hipnótico de normalización y control de los conocimientos que, como en su día demostraron Bourdieu y

---

<sup>7</sup> Es común observar que cuando las naciones confrontan momentos difíciles, emerge en la conciencia de sus ciudadanos la educación como antídoto que lo resuelve todo. En este sentido se le otorga a la escuela la ingente misión de reformar toda la vida social, para que el hombre alcance una mayor felicidad dentro de su posibilidad (Modesto, 1989:35).

<sup>8</sup> En momentos como éstos, la educación en general y las escuelas en particular se convierten en lo que A.H. Halsey llamó una vez “la papelera de la sociedad”: receptáculos políticos en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto de la sociedad y los problemas insolubles. Pocas personas desean hacer algo respecto a la economía, pero todo el mundo –políticos, medios de comunicación y público en general– quiere hacer algo con la educación (Hargreaves, 1999:31).

<sup>9</sup> Los profesores Núñez Cubero y Romero Pérez lo han expresado así: La práctica educativa genera un tipo de conocimiento pedagógico altamente funcional y contextual. Se trata de un conocimiento práctico, operativo, que resulta especialmente válido al educador para resolver situaciones educativas o de aula singulares, particulares. La práctica, en efecto, constituye una de las fuentes del saber pedagógico, pero ésta por sí sola no agota las posibilidades para generar conocimiento educativo (Núñez Cubero y Romero Pérez, 2008:170). Poco antes, C. Laval, había insistido en que ¡No existe educación sin ideal humano, sin una idea de la excelencia humana (Christian Laval, 2004:81).

Passeron (1977) o Bowles y Gintis (1985), pasa a ser el más adecuado instrumento de continuidad social, de legitimación ideológica y de correspondencia con las prácticas políticas dominantes a través de las teorías y experiencias escolares que promueve. Siguiendo esta línea de análisis, que la enseñanza reconstruye, reorganiza y reproduce a su favor las formas de cultura hegemónicas, es algo que percibimos asiduamente todos los que hemos tenido la responsabilidad y, además, el placer de dedicarnos a esta actividad, sin necesidad de echar mano de aquel modelo educativo de adoctrinamiento tradicional que proponía seguir aleccionando *como Dios manda*, a un colectivo amorfo y dispuesto a la aceptación gregaria convertido sin más en *audiencia cautiva* (según elocuentes expresiones de M. Apple, 2002 y 1996:117 y ss.).

La educación, sin embargo, no es sólo reproducción más o menos lineal, directa y sistemática; la consecución de la adaptación social se consigue también a través de la confusión inteligentemente orquestada al hacerla responsable de los desmanes de la sociedad y que sólo son una muestra de otras tantas falacias genéticas, niveladoras, credencialistas, economicistas, moralistas... en que se hallan enclavadas las formas actuales de aprendizaje. Cuando una tercera parte de la humanidad es internauta, casi el 40% de la población mayor de 15 años de los países del África Subsahariana, de los Estados Árabes del Norte y de Asia Meridional y Occidental, es analfabeta según estimaciones de la UNESCO, que eleva las cifras absolutas (para los mayores de 15 años) a 770 millones de habitantes en todo el Planeta. Mientras Rabindranath Tagore construía su particular escuela (a la postre Universidad Visva Bharati) a principios del siglo XX en India para formar ciudadanos y fomentar la convivencia más allá de las castas ancestrales, en la actualidad (esto es, un siglo después) Ray Kurzweil aboga en California por la creación de la Universidad para la Singularidad con la finalidad de formar a seres posthumanos (de ciencia ficción, podríamos añadir) a través de los avances experimentados por la inteligencia artificial. Mientras en las escuelas españolas se ha introducido el ordenador a bombo y platillo por su autosuficiencia educadora, en muchas escuelas de Nueva York se están retirando por la merma de nivel intelectual y de efectividad educadora. Mientras Finlandia se convierte en potencia mundial en educación con ratios de 10 o 15 alumnos por docente –con autoridad moral y social sobre el trabajo que realizan–, en México se cursan asignaturas altamente masificadas para enseñar a los alumnos a protegerse de las balas disparadas por las bandas de sicarios y narcotraficantes<sup>10</sup>. Mientras en el Estado de Nueva York se impone la educación sexual en los colegios de primaria y secundaria para evitar los embarazos no deseados, en determinadas zonas de Reino Unido (Nottingham, por ejemplo) los niños son incapaces de resolver sus diferencias escolares sin acudir a la agresividad y la violencia. Mientras en Armenia los niños mayores de 6 años comenzaron este curso escolar (2011-2012) las clases obligatorias de ajedrez para desarrollar su inteligencia, en determinadas zonas costeras de Australia se imparte el surf como asignatura indispensable para pasar de curso. Mientras Brasil se convierte en símbolo de la globalización, en tanto que solo unos metros separan a los hijos de los multimillonarios de los hijos de los habitantes de las favelas, sin que exista ningún tipo de convivencia entre ellos, en determinadas zonas de Japón el currículo educativo se completa con contenidos sobre la protección ante los efectos letales de la radioactividad (hace un par de décadas los efectos cuasiletales los administraba algún colegio nipón al aplicar descargas eléctricas para favorecer el aprendizaje correctivo)<sup>11</sup>. En fin, la riqueza del planeta se ha multiplicado por seis desde 1950 y, pese a ello, el ingreso medio de los habitantes de 100 Estados se encuentra en plena regresión, al igual que su esperanza de vida, lo que nos da cuenta de las enormes diferencias existentes. Según PNUD, las tres personas más ricas del mundo poseen

<sup>10</sup> "Nueva asignatura: protegerse de las balas" Reforma, México D.F., 13 de noviembre de 2010 y "Canciones contra las balas". El País, Madrid, 31 de mayo de 2011.

<sup>11</sup> La letra con voltios entra. Un colegio japonés aplica descargas eléctricas a varios escolares por mal comportamiento. El País, Madrid, 10 de noviembre de 1992.

una fortuna superior al PIB total de los 48 países más pobres y endeudados (Serge Latouche, 2004:14). Las consecuencias de la crisis económica, financiera, política y social de 2008, revividas durante este último trimestre de 2011, han multiplicado por varios enteros estos efectos extremos y el *low cost* educativo y cultural incluso en los tradicionales países ricos. Las falacias del mundo en que vivimos son tan evidentes que cualquier prueba empírica las haría añicos si no fuera por la interesada realidad virtual que hemos construido para aislarnos convenientemente de ellas, y neutralizar conceptos otrora indispensables en el análisis social como la existencia de las diferencias de clase, las redes grupales de referencia, las relaciones familiares de apoyo (a veces de desestructuración) o las dialécticas para recrear nuevos discursos y propuestas; y es que, como en su día nos advirtió Freire, *Hay otra tarea que cumplir en la escuela a pesar del poder dominante y por causa de él: la de desopacar la realidad nublada por la ideología dominante* (Paulo Freire, 1997:59).

En estas condiciones, el alcance educativo se nos antoja parcial y limitado aun cuando pudiera parecer todo lo contrario; pero si nuestra apreciación es correcta, ¿por qué se considera de manera generalizada tan imprescindible su acción sobre la población? Que un tema figure en el candelero informativo, con frecuencia de manera hartó sensacionalista, y se convierta en asunto de debate político, permite tomar posición continuamente acerca de él para registrar todos sus movimientos. Si, además, se magnifican sus efectos negativos, como ha ocurrido en los últimos tiempos, es más fácil de abordar su reforma para readaptarlo a las actuales exigencias del modelo de sociedad y responder a sus requerimientos económicos, políticos, sociales, académicos e institucionales más espurios; porque, al fin y al cabo, como ha expresado Pérez Gómez —y de alguna manera hemos adelantado en las páginas anteriores—, el conocimiento dista de ser objetivo al formar parte de esquemas de construcción interesada<sup>12</sup>. La lucha por el acceso a los diferentes espacios del conocimiento, la polisemia que generan, y la apuesta por erigir nuevos proyectos intelectuales y sociales de más amplias miras, han quedado relegadas tras la brecha abierta entre el mundo real (el vivido y sufrido cotidianamente) y el mundo enseñado (tan convencional, límbico y selectivo como idealmente diseñado para la superación personal y el triunfo ante los demás, tras haber rebasado determinadas barreras e indicadores de éxito)<sup>13</sup>. En el fondo, desactivar a los actores sociales promoviendo un supuesto bienestar a corto plazo, aderezado con el fomento del consumo masivo y cierto suspense en las cuotas de racionalidad y reflexión, no es un planteamiento adecuado ni realista para superar sus dificultades y resolver los problemas tan amenazantes que les invaden actualmente. En este sentido, como correctamente ha expresado Noam Chomsky para referirse a la sociedad norteamericana y que bien pudiera convertirse en aserto extensivo al resto de Estados, *el mundo actual es, sin duda, muy diferente del de Thomas Jefferson. Pero las opciones que nos presenta, en cambio, son sustancialmente las mismas* (Chomsky, 2003:66).

<sup>12</sup> Es evidente que el propio conocimiento se contamina de la flexibilidad, parcialidad y precariedad que caracterizan los fenómenos humanos [...]. El conocimiento no es objetivo ni estable porque forma parte de la propia realidad conocida, porque es una representación subjetiva, porque en definitiva es una construcción interesada, condicionada por los flujos de poder, por el intercambio de tensiones e intereses de esa misma realidad. Así pues, la dialéctica entre conocimiento y realidad, entre objeto y sujeto, difumina constantemente los límites entre ambos, confundiendo en un juego interminable de espejos, en una espiral de influjos convergentes y divergentes (Pérez, 1998:60-61).

<sup>13</sup> Como afirma Blas Cabrera, terreno especialmente abonado para que crezca la mala hierba es el de la educación formal. No existe moda o modismo social que no se pretenda llevar automáticamente al espacio de la educación. Tal vez porque no se ha superado ideológicamente la fase en la que se pensaba que la escuela era el laboratorio de la buena sociedad o sociedad deseable, es decir, que pese a todos los cambios históricos y al desarrollo de potentes y eficaces espacios de socialización externos a las aulas se le sigue asignando —y la educación sigue asumiendo— la responsabilidad de la socialización eficaz de la infancia y de la juventud de acuerdo a los parámetros al uso de lo que se entiende por buena ciudadanía (Cabrera, 2005:117).

Sin embargo, la educación, como construcción crítica del conocimiento y al margen de las apreciaciones expuestas que la magnifican interesadamente para adaptarla al actual sistema de deberes civiles, también puede ser un espacio para la resistencia y la transformación al ayudar a entender y explicar más racional y razonablemente la lógica de los procesos sociales. Así es: lejos de caer en nihilismos pedagógicos o de demonizar sus efectos –y, por supuesto, sin excluir otras prácticas de socialización y otras formas de adquisición de los conocimientos más informales–, la educación (formal), como proceso de transmisión y, sobre todo, de creación y reelaboración del saber y de los valores que lo avalan, también contribuye (o debería contribuir) a la comprensión de la sociedad y de los múltiples factores que la determinan, en una época como la presente –ya lo hemos afirmado a lo largo de estas páginas– plefórica de relativismos absolutos, enfermiza de acumulación insaciable y resignada a las fórmulas estéticas y hedonistas de progreso<sup>14</sup>. La misma sociedad, por ejemplo, que abandera el discurso tan de moda sobre la multiculturalidad para impostar la diferencia como valor categórico y crear guetos perfectamente delimitados de respeto hacia la identidad, sin reparar en que ésta es conciencia de uno mismo y, sobre todo, proyecto de vida con los demás al margen de los vértigos colectivos que se le puedan atribuir.

Se hace más necesario que nunca, por tanto, avanzar en tierras hasta ahora conquistadas solo por los influjos de los grupos hegemónicos y por sus ansias de conformación administrativo-organizativas. Para ello habría que empezar a desmitificar y condenar sin paliativos la falsa imagen y las no menos embaucadoras proclamas que sostienen que el actual modelo de sociedad puede integrar a todos sus miembros, ofrecerles igualdad de oportunidades sociales y económicas y, además, capacitarles para tomar decisiones sobre sus vidas y la de los demás (lo que en términos coloquiales conocemos por participación democrática plena) con simples recetas educativas: no se puede seguir hablando de educación en términos de igualdad y al mismo tiempo hallarnos inmersos en una sociedad profundamente desigual en todos los órdenes de la vida, que se complace de serlo y que acrecienta y premia esta condición a través de la competitividad y la eficacia personales en sus manifestaciones cotidianas<sup>15</sup>. Las instituciones educativas deben convertirse en observatorios privilegiados para examinar con criterio y rigor y, sobre todo, para poner de manifiesto y hacer más visual –si cabe– las enormes contradicciones sociales que se han ido generando en los últimos años; sin embargo, las paradojas o aporías que las mismas instituciones tratan de eliminar son inherentes al modo de desarrollo predador que defienden, por lo que su erradicación sólo es posible mediante la supresión de las causas que las produce y no por medio de la transformación más o menos aparente de algunos de sus efectos que evidencian impopularidad, desuso o que simplemente resultan estridentes e indeseables.

Para que las propuestas educativas sean válidas no basta con que sus formas, esto es, los procedimientos de construcción de las mismas, se hagan acordes a las inquietudes expresadas por una determinada mayoría política, sino que su esencia, es decir, los significados, valores, principios, métodos y contenidos que comprenda, sean coherentes e inherentes a la base cultural y social plural de referencia

<sup>14</sup> Son reveladores a este respecto los libros de los Dubet y Martuccelli, 2000; Chomsky, 2000; o el más reciente de Mayos y Brey (Eds.), 2011. Este último afirma en su introducción que, dado la creciente desproporción entre la capacidad colectiva para generar saber y la capacidad individual para asumirlo e integrarlo en nuestra experiencia vital, parece justificado y quizás inevitable pensar en el advenimiento de una «sociedad de la ignorancia o de la incultura» (p. 18).

<sup>15</sup> Al margen de los múltiples y variados análisis históricos y sociológicos existentes a este respecto, veamos la opinión igualmente compartida de un destacado especialista en didáctica ya citado anteriormente: Para no sucumbir a lo largo del discurso en el terreno fácil de un optimismo ingenuo, propio de posiciones idealistas, conviene partir de una constatación ampliamente aceptada: la escuela como institución social, que cumple funciones específicas y restringidas, no puede compensar las diferencias que provoca una sociedad de libre mercado, dividida en clases o grupos con oportunidades y posibilidades económicas, políticas y sociales bien desiguales en la práctica (Pérez, 1994:28).

para avanzar en la dinamización, crítica y transformación de la sociedad en su conjunto. La demostración más palpable de lo que acabamos de afirmar se encuentra en los apetecidos menús de cocción rápida tan de moda referentes a la educación para la paz, la salud, el consumo, el comercio justo, la preservación del medio, la ciudadanía,... como si pudiéramos trocear la realidad social y contentarnos con aceptar una de sus partes. Porque, en esencia, no se trata de formar ciudadanos capaces de votar a sus representantes dentro del juego parlamentario vigente, sino de formar a la población en su conjunto (incluyendo a inmigrantes y refugiados, a desposeídos y marginados, a discapacitados e infractores, a nativos y vecinos de otras etnias) para apartar del poder real a la clase dominante por antonomasia (esto es, a la económica y financiera) no elegida democráticamente ni –lo que resulta más sorprendente– cuestionada en su paralelo quehacer sobre la ‘cosa pública’<sup>16</sup>.

La educación, como proceso de producción y adquisición de conocimientos, como acción humana a favor de la socialización racional e intencional, pero también como escenario de luchas ideológicas, tiene que ocuparse de cosas muy diferentes a la simple domesticación del carácter y a la plena asunción de lo ya conocido para seguir reproduciendo liderazgos a favor de los intereses del poder. Para devenir auténticamente democrática, la educación tiene que ser universal en todas sus etapas, asumir la crítica permanente como valor esencial, potenciar la participación creativa y no dirigida y alejarse de todo tipo de dogmatismos (esto es, convertirse en práctica contra-socializadora y pro-humanista dentro del actual sistema de creencias y de ideologías dominantes, donde los pedagogos nos hemos transfigurado en una nueva especie de rapsodas del orden); con otras palabras, tiene que velar por *la maximización de la igualdad económica, social y educativa* (Apple, 1986:24). En puridad, si no queremos que continúe devaluando aún más su dimensión intelectual, debe convertirse en el más eficaz instrumento cognitivo y en la más potente atalaya de análisis para desenmascarar la realidad de sus formas de representación más convencionales, cómodas y frívolas; no siendo suficiente con ello, tiene que impugnar la habilitación del conocimiento hegemónico, sectario y doctrinal y, una vez realizada esta práctica, necesita velar por la producción de significados de carácter variado y plural que permita entender la realidad en su conjunto impulsando la capacidad intelectual de los educandos; por último, debe participar activamente en la transformación social despreciando todo tipo de prejuicios circunstanciales y ahistóricos al uso. En dos palabras: su función esencial es *hacer pensar o buscar criterio* para extirpar todo tipo de verdades absolutas y abogar por la comprensión de los procesos en sus respectivos contextos sociales de referencia<sup>17</sup>.

Este deseo que se da por hecho, que parece tan evidente y elemental, y que se asume con variedad de retóricas por parte de amplios sectores de la sociedad, choca con las concepciones predominantes defensoras a ultranza de la globalización económica, del orden social impuesto por parte de los poderes corporativos y del ajuste establecido a toda costa entre productividad, rentabilidad y educación<sup>18</sup>. En esta línea de análisis, uno de los principales problemas que nos acucia permanentemente es el de haber reducido la educación a su forma más elemental de estadística y cuantificación, hasta el punto de velar

<sup>16</sup> Como acertadamente ha afirmado el recientemente fallecido Daniel Bensaïd, profesor de la Universidad París VIII, Y, sin embargo, hoy como ayer, el espectro de la soberanía popular que se agita bajo la tersa superficie del formalismo democrático, sigue inspirando un secreto recelo a los liberales triunfantes (Bensaïd, 2010:27).

<sup>17</sup> Afirmaba E.W. Eisner hace unos años que La celebración del pensamiento debería volver a nuestras aulas. Habría que darle sitio de honor por derecho propio, por las recompensas que brinda. Las formas en que se produce el pensamiento no deberían estar sometidas a las diferencias de status y las desigualdades de nuestra sociedad [...]. Sin oportunidades para adquirir múltiples formas de alfabetización, los niños se verán disminuidos en su capacidad de participar en los legados de su cultura” (Elliot W. Eisner, 2002:55).

<sup>18</sup> Constata Sebrelí, en su clásico *Asedio a la modernidad*, que El globalismo populista concibe al pueblo como al todo, y al individuo como la parte, y ve al pueblo-todo como una unidad homogénea sin discontinuidades ni divisiones. Absolutiza los elementos armónicos y desconoce las contradicciones, las disidencias, o las ve como un peligro de disolución (Sebrelí, 1992: 182).

exclusivamente por su valor, equivalencia y adaptación mercantil, sin apenas plantearnos la crítica y el análisis de los procesos evolutivos que la han creado social e históricamente para comprobar su grado de evolución y eficiencia. Es cierto que los problemas educativos del futuro no los podemos resolver con la misma mentalidad del pasado que los engendró, pero de ahí a pensar que se resolverán automáticamente por su natural evolución o por sus impulsos atávicos sin nuestras acciones y compromisos colectivos, puede resultar de una ingenuidad pasmosa. Más si cabe, al no reparar en la idea de que, probablemente, las brechas abiertas en su seno serán aprovechadas por determinados grupos de interés político y de fuerte presión económica para darles el perfil ideológico que más les satisfagan a corto y medio plazo, en nombre —eso sí— de los grandes valores de la humanidad. Por todo ello, el reto planteado sobre su potencial innovador y transformador merece ser tenido en consideración como aspecto provisorio y no darlo por supuesto a estas alturas de los tiempos como legítima herencia del pasado.

Llegados a este punto, debemos de percatarnos de que el cambio por el cambio en educación, sin argumentar los beneficios sociales y epistemológicos que tal mutación comporta, solo conduce e incita al consumo masivo de estudios oficiales y títulos como si se tratara de una mercancía más. En el fondo, no estamos hablando de conocimientos, educación, enseñanza, formación... sino de la reorganización del mercado que las políticas ultraliberales demandan como flamante negocio a explotar. En este sentido, el cambio experimentado: de la educación a través de la enseñanza, por el de la educación a través del aprendizaje que la retórica pedagógica institucional ha consagrado (sobre todo en la universidad), solo ha servido para devaluar el conocimiento como herramienta de pensamiento y de trabajo, y poder centrarse en las competencias como directriz puramente técnica y efectista con el fin de bloquear las dimensiones social, política e ideológica de la educación.

Todo lo expuesto nos obliga a avanzar más allá de los simples amagos reformadores a los que nos tienen tan acostumbrados las políticas gubernamentales de turno —para estandarizar métodos, contenidos, procedimientos y objetivos— según las cuales el conocimiento, lejos de ser un valor en sí mismo dirigido a humanizar a la población en su conjunto para capacitarla de más y mejor juicio crítico y, con ello, hacerla partícipe y corresponsable del saber de su entorno, se percibe como mercancía a repartir (para extraer de él altos rendimientos contables), de muy difícil desembalaje (dependiendo de quién sea su destinatario), con fecha de caducidad (para fomentar su *consumo* y crear a su alrededor ansiedad, dependencia e infelicidad) y de existencias limitadas (para no igualar el saber *per se*, sino el credencialismo resultante de su propio proceso de mercantilización)<sup>19</sup>.

## 4. Conclusiones

Terminamos como empezamos, esto es, aludiendo a la cultura clásica. Así es; los detentadores del poder en la antigua civilización griega buscaron su protección creando dioses a su medida. La teogonía fue eficaz hasta que el *logos* (racionalidad) hizo acto de presencia y despertó en los humanos un interés por las

<sup>19</sup> Es el cuadro orwelliano que representa de manera sobrecogedora pero con fuertes pinceladas realistas el profesor de Filosofía en Montpellier, Jean-Claude Michéa (2009). Según nos constata a través de fundados argumentos, la configuración del aparato educativo diseñado por las oligarquías actualmente en el poder tiene como principal objetivo responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo podrá la elite mundial conservar la gobernabilidad del ochenta por ciento de la humanidad sobrante (sic) si con dos décimas partes de la población activa será suficiente para mantener la actividad de la economía mundial actualmente proyectada? La respuesta no ofrece dudas: a través de la educación como cóctel de entretenimiento embrutecedor para mantener de buen humor a la población frustrada del planeta (p. 41 y ss.). Es la constatación de lo que algunos años antes, y con palabras más morigeradas, nos había adelantado Manuel Castells: El control del conocimiento y la información decide quién tiene poder en la sociedad (Castells, 1997:19).

cosas que, más allá de su carácter natural, reputaban social y políticamente construido; aquel atrevimiento sin precedentes le costó la vida a Sócrates<sup>20</sup>. *Atenea*, como diosa de la sabiduría, de la paz y de la guerra hecha con inteligencia, y *Némesis*, como diosa de la justicia vindicativa o, si se prefiere, de los límites moralmente infranqueables, marcaron los derroteros del quehacer en el ámbito de lo educativo e intelectual. En la actualidad, nos faltan grandes dosis de *logos* y nos sobran dioses a quienes adorar, hasta el punto de fomentar falaces interpretaciones sobre los problemas que han contribuido a corromper las reglas de juego en torno al conocimiento, a desafiar el sentido común, y a hurtar la capacidad de juicio y de análisis con respecto a los parámetros epistemológicos y conceptuales del saber contrastado.

Tal y como están las cosas a nuestro alrededor, con los *valores* bursátiles como noticia de portada en todos los medios de información y como barómetro del supuesto bienestar colectivo sin más apreciaciones; con el frenético e imparable ascenso de lo virtual e internáutico cuya relación inversamente proporcional produce —en más ocasiones de las deseadas— un desvío de atención de los logros sociales adquiridos y de la marginalidad creciente; con un amplio mercado que activa el consumismo y debilita el análisis sobre sus consecuencias perniciosas para la supervivencia de la humanidad; con el revisionismo social e historiográfico tan de moda para ilustrar las crónicas de sociedad y la hagiografía a la antigua usanza; con un trato personal cada vez más superficial e interesado a través del cual no nos tocamos y, si lo hacemos, no nos sentimos; o con unas prácticas conductuales que nos llevan a darle más importancia a los ojos como posesión, objeto de exhibición y escrutinio que a la mirada como acto de generosa complicidad, parece haberse disecado el pantano de la reflexión y de la crítica pedagógica alternativa.

En este sentido, no podemos entregarnos a la arena educativa aceptando simples recetas legislativas y sin antes construir un proyecto pedagógico que desarrolle plenamente las facultades intelectuales y los valores laicos y críticos asociados a ellas, pues nuestra contribución debe ser al mismo tiempo que académica y científica, cívica y moral. Si seguimos la senda marcada hasta ahora vamos a tener un ejército de pedagogos y pedagogas preparado para asumir determinadas responsabilidades de tipo organizativo-administrativo, pero totalmente desprovisto de las herramientas intelectuales imprescindibles para hacer frente a las necesidades educativas y culturales determinantes en la formación integral —entendida esta como derecho social, garantía de libertad y compromiso ético— de las generaciones venideras. Por ello, no debemos de seguir el juego a aquellos intereses espurios que tratan de entretenernos en tantos y tan variados aspectos burocráticos, tecnocráticos, organizativos, telemáticos y pseudo-científicos (esto es, adjetivos), hasta el punto de hacernos perder el norte de nuestros vínculos con el conocimiento, de nuestras expectativas con la comunidad, y de nuestra función artesano-profesional con el quehacer que nos compete (esto es, sustantivos). Y es que con más frecuencia de la deseada nos olvidamos de que la realidad tiene varias aristas, con sus correspondientes lados y sus respectivas proyecciones de luces y sombras que la hacen poliédrica y variopinta; pese a todo, nos empeñamos en ver siempre la misma cara de las cosas pulverizando las demás y, como parece desprenderse de lo expuesto, no por casualidad.

En otros momentos del pasado habrían sobrado voces que dirigieran sus plegarias a las diosas griegas *Atenea* y *Némesis* para reconducir el panorama desolador de la pedagogía y para evocar una organización autónoma del conocimiento. La evolución histórica nos ha enseñando que quizás sea mejor

---

<sup>20</sup> Tal y como han afirmado los científicos Alan Sokal y Jean Bricmont, Para nosotros, el método científico no es radicalmente distinto de la actitud racional en la vida corriente o en otros ámbitos del conocimiento humano [...] A fin de cuentas, la razón principal para creer en la veracidad de las teorías científicas o, por lo menos, de las mejor verificadas entre ellas, es que explican la coherencia de nuestra experiencia (Sokal y Bricmont, 2009: 68 y 69).

echar mano del razonamiento y la crítica y, con ellas, del análisis, el compromiso y la resistencia, para no seguir siendo nómadas del pensamiento, peregrinos de lo intelectual, y pragmáticos de la acción sin reflexión y de la promoción individual y convencional, porque así parecen dictarlo las leyes naturales o el genoma de los tiempos actuales. Insistimos, una vez más, en que debemos de ser capaces —a través de nuestro trabajo— de rechazar la idea tan generalizada de entender el aprendizaje como práctica asociada a la noción de rendimiento a corto plazo y a la obtención de resultados tentaculares acordes con la nueva gestión eficientista y optimizadora del saber instrumental. Dicho lo cual, y para poner punto final, se hace preciso recordar lo que en su día manifestó de manera magistral y premonitoria Paulo Freire: *el mundo no es un laboratorio de anatomía ni los hombres son cadáveres que deban ser estudiados pasivamente* (Freire, 2008:162). Y quien lo piense, se pecará, más tarde o más temprano, del equívoco intelectual que ampara, de la manipulación educativa que mantiene para gestionar sumisamente a las muchedumbres, y del anacronismo histórico en que se halla para favorecer un insostenible, contraproducente e ilegítimo consenso social.

## Bibliografía

- APPLE, Michael W. (1986): *Ideología y poder*. Akal, Madrid (edición original, 1979).
- \_\_\_\_\_. (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós, Barcelona.
- \_\_\_\_\_. (2002): *Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Paidós, Barcelona (edición original, 2001).
- BENSAÏD, Daniel (2010): "El escándalo permanente" (pp. 27-58). En VV.AA.: *Democracia en suspenso*. Ediciones Casus Belli, Madrid (edición original, 2009).
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (1977): *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia, Barcelona (edición original, 1970).
- BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert (1985): *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI, Madrid (edición original, 1976).
- BURBULES, Nicholas: "Las nuevas tecnologías cambian la definición de aula. El Foro Latinoamericano de Educación reunió a 200 expertos en Buenos Aires". Información recogida por *El País*, Madrid, 2 de junio de 2011.
- CABRERA MONTOYA, Blas (2005): "Hablemos de falsos debates. Culturas, identidades y capitalismo o el modo de entretenerse en lo cómodo" (pp.105-130). En *Témpora. Revista de historia y sociología de la educación*. Número extraordinario, Universidad de La Laguna. Tenerife.
- CARR, Nicholas (2011): *¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? Superficiales*. Taurus, Madrid (edición original, 2010).
- CASTELLS, Manuel (1997): "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional", pp. 13-53. En VV.AA.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós, Barcelona (edición original, 1994).
- CHOMSKY, Noam (2000): *El beneficio es lo que cuenta. Neoliberalismo y orden global*. Crítica, Barcelona (edición original, 1999).
- \_\_\_\_\_. (2003): *La (Des)educación*. Crítica, Barcelona (edición original, 2000).
- DUBET, François y MARTUCELLI, Danilo (2000): *¿En qué sociedad vivimos?* Losada, Buenos Aires (edición original, 1998).
- EISNER, Elliot, W. (2002): *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Amorrortu Editores, Buenos Aires (edición original, 1998).
- ESTEVE ZARAZAGA, José Manuel (2010): *Educación: un compromiso con la memoria*. Octaedro, Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2004): "Las desigualdades ante la educación: una herida que no cierra", pp. 89-107. En GIMENO SACRISTÁN, José y CARBONELL SEBARROJA, Jaume (Coords.): *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Praxis y Cuadernos de Pedagogía, Barcelona.

- FREIRE, Paulo (1997): *Política y educación*. Siglo XXI, México (edición original, 1993).
- \_\_\_\_\_ (2008): *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid (edición original, 1970).
- GIROUX, Henry (1997): "Jóvenes, diferencia y educación postmoderna", pp. 97-128. En VV.AA.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós, Barcelona (edición original, 1994).
- HARGREAVES, Andy (1999): *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata, Madrid (edición original, 1994).
- LATOUCHE, Serge (2004): *Sobrevivir al desarrollo. De la descolonización del imaginario económico a la construcción de una sociedad alternativa*. Icaria, Barcelona.
- LAVAL, Christian (2004): *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós, Barcelona (edición original, 2003).
- MAYOS, Gonçal y BREY, Antoni (Ed.), (2011): *La sociedad de la ignorancia*. Península, Barcelona.
- McCOURT, Frank (2010): *El profesor*. Maeva ediciones, Madrid (edición original, 2005).
- McLAREN, Peter (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós, Barcelona (edición original, 1995).
- McLAREN, Peter y JARAMILLO, Nathalia (2006): *Pedagogía y Praxis en la era del Imperio*. Editorial Popular, Madrid.
- MICHÉA, Jean-Claude (2009): *La escuela de la ignorancia (y sus condiciones modernas)*. Acuarela, Madrid (edición original, 1999).
- MODESTO ÑECO, Jr. (1989): *La Educación. Teoría, praxis y filosofía*. McGRAW-HILL, México.
- NASSIF, Ricardo (1975): *Pedagogía general*. Cincel, Madrid.
- NÚÑEZ CUBERO, Luis y ROMERO PÉREZ, Clara (2008): *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*. Pirámide, Madrid (primera edición, 2003).
- NUSSBAUM, Martha (2010): *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores, Buenos Aires y Madrid.
- PÉREZ GOMEZ, Ángel I. (1994): "Funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia" (pp. 17-33). En GIMENO SACRISTÁN, J. y \_\_\_\_\_ *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid.
- SANVISENS MARFULL, Alejandro (1984): "Educación, pedagogía y ciencias de la educación". En *Introducción a la Pedagogía*, Barcanova, Barcelona.
- SARRAMONA, Jaume y MARQUÉS, Salomó (1985): *¿Qué es la Pedagogía? Una respuesta actual*. Ceac, Barcelona.
- SEBRELI, Juan José (1992): *El asedio a la modernidad. Crítica del relativismo cultural*. Ariel, Barcelona.
- SOKAL, Alan y BRICMONT, Jean (2008): *Imposturas intelectuales*. Paidós, Barcelona (edición original, 1998).
- SOKAL, Alan (2009): *Más allá de las imposturas intelectuales. Ciencia, filosofía y cultura*. Paidós, Barcelona (edición original, 2008).