

RECIBIDO EL 11 DE JULIO DE 2017 - ACEPTADO EL 11 DE JULIO DE 2017

Educación, subjetividades y pensamiento crítico

Mario Germán Gil Claros¹

Hoy se vive una desubstancialización de la educación,
donde el profesor se ha convertido en un híbrido servidor del conocimiento
y no en un formador de experiencias y de saberes.

MGGC

RESUMEN

El debate que se da en el escenario ciudadano, en lo que sería una filosofía educativa pública y crítica, que permita una relación entre la escuela y el espacio común de los ciudadanos donde estos interactúan y se modifican mutuamente, en lo que sería una democracia crítica a partir del estudio y modificación del currículo, en el que inciden no sólo los aspectos propios de la formación escolar sino la realidad social y política que la atraviesa transversalmente y modela la subjetividad escolar, en franca lucha contra unas políticas educativas conservadoras, liberales y neoliberales, es lo que recoge la presente reflexión.

¹ PH D en filosofía. Profesor de la facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali Colombia. Líder del grupo de investigación: Humanidades y Universidad. Clasificado en B. Investigador reconocido ante Colciencias. Par académico de la misma. Par del CNA. Ex director del programa de Ciencias Sociales y Ex coordinador del área de filosofía de la USC. Ex presidente de la Fundación para la filosofía en Colombia. Miembro de diversas redes académicas. Ha participado en diversos eventos nacionales como internacionales y publicado diversos libros como artículos nacionales e internacionales.

PALABRAS CLAVE: Educación, subjetividad, pedagogía crítica

EDUCATION, SUBJECTIVITY AND CRITICAL THINKING

SUMMARY

The debate in the urban scenario, in what would be a public and critical educational philosophy, in which there is a relation between school and the common space of citizens, where they interact and modify each other, in what would be a critical democracy from the study and modification of the curriculum which affect not only the aspects of school education, but the social and political reality that crosses and models school subjectivity, in frank struggle against conservative, liberal and neoliberal educational policies, This is what the present reflection contains.

KEYWORDS: Education, subjectivity, critical pedagogy

Tal como vemos en los argumentos de Michel Foucault, en el texto *Vigilar y castigar*,²¹ en el momento de construir un discurso, una comunidad académica, un currículo, la escuela moderna y contemporánea no es ingenua, no es neutral y no está exenta del ejercicio del poder y del mismo saber. El entramado del discurso escolar, hoy elevado al cuestionado conceptualismo de la epistemología, ya sea positiva o cognitiva, aún sigue atrapado en su decir y en su hacer, de unas intenciones “ideológicas” dominantes, en franca lucha contra otras formas de saber-hacer, que les hace resistencia al interior del mundo colegial, como vemos en la reflexión de Althusser respecto a la escuela.³² Temas estos a los que volveremos posteriormente.

Tanto al interior como al exterior de la escuela se operan luchas de poder en torno al saber, sea entre comunidades académicas o científicas; dinámicas que no están aisladas de las disputas políticas que cruzan el entramado social en el que está inserta la escuela. Así, el sujeto educando, como el sujeto docente, fijan posiciones en torno a este escenario. Al respecto McLaren, en su prefacio al libro de Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales*,⁴³ dice: “En resumidas cuentas, la obra de Giroux está comprometida fundamentalmente en la tarea de denunciar aquellas prácticas ideológicas y sociales que en las escuelas suelen ser un obstáculo para que todos los estudiantes se preparen a asumir un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos”.⁵⁴ Es decir, *darle la palabra al educando*, pasivo durante mucho tiempo en el aula de clase, para que pueda asumir, a través de la palabra, una postura reflexiva y propositiva en torno al saber, que hoy escapa del discurso

tradicional del docente. Dicha postura ha de tener incidencia en el espacio político de los sujetos, lo cual llevaría a un posicionamiento liberador como en Freire, por medio de una propuesta de una educación inclusiva, donde el Otro es pieza clave para lo que sería una teoría crítica de la educación. “Naturalmente, el objetivo principal de la pedagogía crítica es potenciar a los alumnos para que ellos mismos intervengan en su propia formación y transformar los rasgos opresivos de la sociedad en su conjunto que hacen necesaria esta intervención”.⁶⁵ Si actualizamos la palabra alumno en la cita, por educando, tendría una mayor repercusión en la pretensión de la pedagogía crítica, que en esencia, al igual que en Freire, apunta a la liberación del pensamiento, que en cierta forma lo vemos en la propuesta curricular de Lipman en su filosofía en el aula. O sea, construir la libertad de los sujetos en el mundo escolar, en el cultivo de una resistencia frente a políticas abusivas del mercado, que invaden el espectro académico, con un régimen de verdad pragmático, que ha distorsionado el proceso formativo. Contrario al papel emancipativo que ha de tener la escuela, donde el rol del docente ha de ser activo y transformativo. Es decir, asume una postura ética y política activa al interior de la escuela, en los procesos de aprendizaje.

Ahora bien, la verdad con la cual la escuela se encuentra en permanente diálogo y acción, ya que es su razón de ser, es, para la pedagogía crítica, de carácter situacional y relacional; es dinámica, tensionante y abierta. Por tanto, es antidogmática y no está exenta del ámbito cultural y político, además del económico. Lo importante es saber cómo desde la escuela el sujeto, dueño de su discurso y de su praxis, es capaz de elaborar pensamiento crítico.⁷⁶ Giroux es claro al respecto: “Percibir de dónde procede nuestro lenguaje, cómo está sustentado y cómo

2 ¹ Foucault, Michel. *Vigilar y castigar. Siglo XXI*. México. 1976

3 ² Althusser, Louis. *Ideología y aparatos de Estado. Notas para una investigación. En posiciones. Anagrama. Barcelona, España. 1977*

4 ³ Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós. M.E.C. Barcelona, España. 1977*

5 ⁴ *Ibid.* P. 12

6 ⁵ *Ibid.* P. 13

7 ⁶ Foucault, Michel. *¿Qué es la crítica? Revista de filosofía-ula. #8. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela. 1995*

funciona para nombrar y construir experiencias particulares y formas sociales es un aspecto central del proyecto de teoría crítica⁸⁷ Así, lo central desde una postura crítica es explorar y medir la reflexión de lo que va respecto al objeto de estudio; lo primordial es no dejar pasar directamente como un vaciado el discurso y la práctica pedagógica en la formación tanto del educando como del docente, quienes no son ni pueden ser entes pasivos. En consecuencia, la labor del sujeto ha de ser activa, transformadora o libertaria, en el proceso de construir pensamiento, el cual incide políticamente como posibilidad, lo que evita caer presos en dogmas y dejar opciones abiertas.

Para Foucault y Bernstein la escuela, como la educación, no están libres del discurso y del juego del poder dominante a su interior, en la modelación de los cuerpos, de los pensamientos y conductas de sus integrantes, en especial el docente y el educando; el saber, como el conocimiento, no son ingenuos en sus pretensiones; así, la escuela es un hervidero de tensiones, de ideas, de luchas que la atraviesan en sus distintos discursos: académicos, políticos y administrativos. A estos discursos y prácticas se enfrenta el docente desde su intelecto, en el afán de desmarafarlos y formar su propia postura de pensamiento. “Al hacerlo, su principal tarea ideológica y política consiste en desenmarañar la madeja referente al modo en que las escuelas reproducen la lógica del capital a través de las formas ideológicas y materiales de privilegio y dominación que estructuran las vidas de estudiantes de diversas agrupaciones basadas en la clase social, el sexo y la etnia”.⁹⁸ La crítica al aprendizaje social va más allá de la misma lucha de clases, pasa por lo cultural, por el género, por lo ecológico, entre otros. El problema de fondo es cuando unas prácticas y saberes dominantes y flexibles ejercen un control escolar, que permite discursos y

prácticas “democráticos”, pero que en el fondo refuerzan la institucionalidad dominante de la que no escapa el docente, con discursos que en apariencia son de corte meramente “académicos”, pero que no ocultan su naturaleza política. Son posturas que por su accionar ideológico (Althusser), legitiman políticas y ejercicios de poder hegemónicos (Gramsci). Un ejemplo, la excesiva mercantilización de la escuela a través de las competencias incrustadas en un sistema de calidad, que dejan a un lado la formación interior del sujeto escolar en aras de unos resultados que generalmente no demuestran nada. “La expresión más obvia de este enfoque puede verse en el discurso positivista que determinó y sigue determinando todavía la corriente principal de la investigación y la política educativas; las preocupaciones más importantes de este discurso se centran en el dominio de técnicas pedagógicas y en la transmisión del conocimiento que puede ser instrumentalizado por la sociedad existente”,¹⁰⁹ donde la evaluación se transforma en mera técnica estadística, desconociendo el proceso de afianzamiento del conocimiento. Aun se puede decir que seguimos con una escuela “instructiva”, con un lenguaje y un simbolismo aparentemente democráticos y liberales. En esta dirección, la postura de la pedagogía crítica es clara: la escuela en la que se da educación, es el lugar en el que se piensa, se respira y se vive la cultura y la política; consciente que a su interior se mueven fuerzas económicas, de conocimiento, de poder y de dominio particular, como lo ha destacado Foucault en sus análisis sobre el poder y las instituciones, según se advierte en *Vigilar y castigar*.¹¹¹⁰

Los pedagogos críticos encuentran en la escuela dos características:¹²¹¹

1. La escuela no ofrece el desarrollo del potencial individual y social de sus

8 ⁷ Op.cit. *Los profesores como intelectuales*. Pp.

25-26

9 ⁸ *Ibid.* P. 31

10 ⁹ *Ibid.* P. 32

11 ¹⁰ Op. Cit. *Vigilar y castigar*. P. 19

12 ¹¹ Op. Cit. *Los profesores*. P. 32

integrantes en la sociedad. La tradición “humanística” queda reducida a un mero discurso abstracto.

2. La escuela, con sus dispositivos de reproducción social, económica, cultural y política, es un reproductor ideológico.

¿Cómo hace la pedagogía crítica para “demostrar” estas características y no quedar en un mero discurso formal? De nuevo dos puntos nos lo dicen:

1. El currículo oculto.
2. El papel de la ideología o de técnicas racionales.

Ambos puntos están profundamente enraizados en las mentes y en los discursos escolares, que brillan por posturas de exclusión. “Lejos de mantenerse neutral, la cultura dominante en las escuelas se caracteriza por ordenar selectivamente y legitimar formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales y modos de razonamiento privilegiados”.¹³¹² Es una red de situaciones ligadas en su intencionalidad y acción a unas políticas hegemónicas.

Ahora bien, en la pedagogía crítica de Giroux vemos una reflexión y una propuesta que van más allá de la mera denuncia de lo que es la escuela en su dominio ideológico o racional. La escuela es más que una mera reproducción social, en ella están presentes todos los sujetos miembros de la sociedad, ella está cruzada por conflictos y tensiones de lo que debería de ser en su aprendizaje, en su currículo, en su administración, entre otros. Es decir, los sujetos escolares no son objetos de manipulación, modelación y control por el discurso y acción dominante del momento; en este sentido Giroux va más allá, propone, un programa liberador para la escuela, como escenario público democrático, en el rol de los profesores como intelectuales transformativos.¹⁴¹³ Una escuela democrática

13 ¹² *Ibid.* P. 33

14 ¹³ *Cf. P.* 34

permite profundizar en el currículo, no sólo en el aspecto político, sino académico, ya que la manera de circular el saber se hace de forma abierta y fluye libremente en el aula, no retenido y concentrado en pocas figuras o en una sola. La democracia, asumida como un campo de lucha y tensión por los interesados, lo es para el conocimiento. Giroux asume la escuela a través de un diálogo significativo y de iniciativa humana.¹⁵¹⁴ Así, las relaciones intersubjetivas de los involucrados tienden a una simetría, a pesar de la relación de poder subyacente a su interior, que afecta a cada uno de sus miembros de diferentes formas al llevarse a cabo, generando políticas y situaciones de sumisión, de dominio particular y de resistencia.

Lo fundamental de la pedagogía crítica es que la democracia al interior de la institución escolar, provoque transformaciones al grueso de sus miembros y que pueda afectar a la red social en concreto y no en abstracto. “En definitiva, los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales transformativos”,¹⁶¹⁵ lo que genera un pensamiento reflexivo y crítico y una acción coherente, como podemos ver en la propuesta pedagógica de Lipman.

Lo anterior recoge dos aspectos centrales en la pedagogía crítica, que Foucault plantea en sus últimas clases en el Colegio de Francia, sin ser un pedagogo crítico.¹⁷¹⁶

1. El concepto de resistencia pedagógica se caracteriza por estar ligada a formas de conocimiento y de comprensión que permiten generar creativamente políticas educativas nacidas de las luchas, de las experiencias.
2. La pedagogía crítica se vuelve liberadora, como en Paulo Freire, generando

15 ¹⁴ *Cf. P.* 35
 16 ¹⁵ *Ibid.* P. 36
 17 ¹⁶ *Cf. P.* 37

situaciones de solidaridad para un mejor vivir, en lo que sería un estilo de vida.

Lo que se cuestiona es la escuela gerencial-productivista-consumista-competitiva, tras un discurso de calidad, de innovación, de emprendimiento, que opaca la formación democrática y académica del sujeto educando y el discurso del docente, no del maestro; quedando atrapado en unos estándares de competitividad, como cualquier empresa ubicada en un centro comercial, de servicios o de información. Atrapados en unas políticas administrativas de costos racionales e instrumentales. El discurso, la reflexión analítica del lenguaje, rápidamente se reemplaza por imágenes planas y por un tipo de lenguaje liso que evita el ejercicio hermenéutico. A ello se aúna una escuela que vive en medio de la sociedad de control, tal es el caso de la introducción de las cámaras de tv en el mundo escolar, que sigue atentamente los movimientos de sus miembros. “De manera parecida, la necesidad de desarrollar en todos los niveles de la enseñanza una pedagogía radical, preocupada por la alfabetización crítica y la ciudadanía militante, ha retrocedido ante el impulso de una pedagogía conservadora que pone de relieve los aspectos técnicos y la pasividad”.¹⁸¹⁷ Ya no hay una escritura y aprendizaje de sí mismo, como del mundo, sino una serie de tecnologías de control, que apuntan a un cuerpo de aprendizaje productivo. En este sentido, la postura crítica desaparece y por ende su espíritu liberador, acompañado por una resistencia creativa al interior del currículo, que permita nuevas ideas, nuevos conceptos, nuevos paradigmas, de una racionalidad escolar liberada de toda instrumentalización de orden tecnológico. En esta dirección, se pretende una escuela significativa en su quehacer crítico. La idea central es formar “ciudadanos” activos, y no meros reproductores laborales. En otro sentido, desde posturas kantianas, un sujeto con capacidad de pensar y de actuar

autónomamente; lo que implica dar la palabra tanto al educando como al propio docente.

La postura pedagógica crítica va más allá del mero currículo formal, del cual parte la escuela contemporánea, amparada en un distorsionado discurso positivista y técnico, en una falsa neutralidad que pretende “desconocer” el juego de las relaciones de saber y poder que atraviesa el mundo escolar a través de tecnologías discursivas de control sutil, que no escapan a las relaciones sociales, que hoy pasan de una sociedad panóptica del orden, de la disciplina, de la normatividad, a una sociedad de control, de la seducción, del conocimiento mediático y competitivo. La pedagogía crítica exige desde el mismo discurso escolar la elaboración de una postura ética y política, que en cualquier caso enriquece el conocimiento, el ejercicio académico de cada área del saber, ya que todo discurso como el matemático, el químico, entre otros, no están exentos de dicha actitud. Así, la escuela conservadora, en la formación de los educandos, se refugia en las tradiciones, cargada de una excesiva repetición, mientras que la escuela liberal se ampara en un formalismo cargado de resultados inmediatos, en el cultivo de unas habilidades superficiales y pragmáticas.

Ahora bien, tanto la conservadora como la liberal crean una falsa conciencia de un academicismo, de un cientificismo neutral, metafísico, inmune al entorno social, que esconde el juego de las relaciones de saber y poder de orden ideológico en el proceso de aprendizaje. Por tanto, el pensamiento crítico va más allá del cultivo del conocimiento y de unas meras habilidades, va al entorno social en su radical transformación y no adaptación; ya que la alianza entre poder y saber dominantes en la escuela, es eterno en su proceder, pues parejo al discurso formativo académico, encontramos otro que interesa mucho en la modelización moral e ideológica de los educandos y del discurso del docente:

producir cuerpos productivos, el respeto a una autoridad, el cumplimiento, la higiene, la conformidad y la docilidad, como lo maneja la biopolítica. Por tanto, la formación del cuerpo y del pensamiento escolar pretende consolidar sujetos vitales, productivos intelectivamente, a través de unos discursos asumidos como verdades legítimas y que esconden otras verdaderas intenciones, las cuales resoplan en el sistema evaluativo.

La postura crítica va en dirección a la puesta de una pedagogía y pensamiento examinador, el cual se interesa no sólo por la libertad académica, sino la libertad política. No es de extrañar que una escuela conservadora reproduzca el espíritu del conocimiento y del poder hegemónico, por medio del discurso curricular. “La estructura de la enseñanza escolar reproduce niveles de *ethos* de la privatización y el egoísmo como actitud moral en casi todos los niveles de los currículos, del formal y del oculto”.¹⁹ Lo que en este caso, para Giroux, sería fuente de alienación, para Althusser de trabajo ideológico y para Foucault fuente de una tecnología de poder racional en asocio con el saber; en nuestro caso, un conocimiento específico de la escuela, de manera directa y dependiendo del contexto: una escuela sumisa, disciplinaria, controlada o flexible. Así, la calificación o nota se transforma en instrumento de ejercicio de poder en el aula, acompañado de un excesivo individualismo, como fuente competitiva, que quiebra todo principio de lo que puede ser una comunidad académica desde temprana edad, que cultiva no sólo la investigación, sino lazos de solidaridad, de diálogo académico, de responsabilidad, de democracia, en un espíritu de grupo. “Al tener que evaluar el trabajo de los compañeros, actuar como líderes, participar en los debates y dirigirlos, los estudiantes aprenden que la enseñanza no se basa en enfoques pedagógicos intuitivos e imitativos”.²⁰

Una escuela horizontal en las relaciones entre

docentes y educandos, incluido el cuerpo administrativo y de empleados o servicios generales, propicia una escuela analítica, crítica y propositiva en su visión de mundo; ya que toda pedagogía, detrás de su discurso, tiene y vive una carga de epistemes, de creencias, de supuestos gnoseológicos, de valores, es decir, una visión de mundo estructurado, que no escapa a los intereses y dinámicas que se dan al interior de la sociedad. Esto último es lo que pretenden hoy olvidar ciertos discursos liberales y pedagogías dominantes en la escuela, acompañados de un vacío teórico; o sea, sin reflexión crítica de los procesos formativos, centrada en la consolidación de sujetos hábiles, productivos y consumidores. Es decir, el conocimiento no debe quedar reducido a una mera instrumentalización, que descansa en recoger, clasificar y resumir lo hecho, en la construcción de un sujeto educando inserto en la pasividad y en el conformismo, en una metodología de aprendizaje que esconde dichos propósitos o fines. Un pensamiento activo implica transformación en el proceso de comprensión y de relación con la visión de mundo. Por tanto, precisamos de una metodología activa, participativa, que no esconda sus intenciones (currículo oculto) y deje actuar a todos los implicados en el proceso de construcción de un aprendizaje significativo, que obliga a pensar y a no ser meros repetidores competentes.²¹

Lo que en el fondo se propone con todo esto es una relación deconstructiva, a la vez constructiva de la verdad, desde posiciones críticas del pensamiento, que permean el discurso escolar, problematizándolo y reformulándolo a través de la indagación, tanto teórica como práctica, en comprensión de aquellas temáticas del presente, para así transformar la realidad y la lucha por descolonizar el pensamiento y la manipulación cultural de los medios de comunicación, en una lucha contra el sometimiento virtual de

19 ¹⁸ *Ibid.* P. 80
20 ¹⁹ *Ibid.* P. 83

21 ²⁰ Cf. Capítulo 4

la psiquis,²²²¹ que bloquea la posibilidad de pensamiento reflexivo y crítico, ya que una cultura meramente visual reduce al pensamiento a una postura técnica y plana, a una postura de habilidad, a una postura de competitividad, que exige en gran medida un pensamiento mecánico.

Desarrollar una pedagogía crítica, precisa de un sujeto dinámico, con espíritu de saber, que recrea, que reinventa, por medio de la práctica en relación con el mundo.²³²² “El discurso es aquí al mismo tiempo fuente y producto de poder”.²⁴²³ El discurso en la escuela, si no se tiene una postura crítica frente a él desde el sujeto, lo que hace es modelar y transformar a su antojo la subjetividad. “El discurso como tecnología de poder tiene su expresión concreta en formas de conocimiento que constituyen los currículos formales, así como en las relaciones sociales del aula, que <<empalman>> a profesores y estudiantes en el cuerpo y en la mente”.²⁵²⁴ Esto conlleva posturas de administración, de competencias del libre mercado, en la formación de los educandos, en lo que Nussbaum ha dado en llamar una educación para la renta, en la consolidación de funcionarios o intelectuales orgánicos, que buscan la satisfacción del cliente en el mercado. En consecuencia, el intelectual pierde su autonomía, si la ha tenido, sometido al riguroso control productivo en el currículo escolar, que apunta al desarrollo de unas meras habilidades de orden técnico. Aunque vale la pena señalar que la escuela en profundidad y no en su forma, merece repensarse para un mundo cada vez más complejo y virtual. En otras palabras, tanto el discurso curricular como la misma escuela en su conjunto, no están exentos de las relaciones de poder que los atraviesa, de la que la subjetividad escolar no escapa y es objeto de manipulación, de reproducción y producción en el ámbito del discurso. En consecuencia, el lenguaje es la

principal herramienta de trabajo en la escuela. “En este caso, el lenguaje se entrecruza con el poder, en el sentido de una forma lingüística particular utilizada en las escuelas para legitimar y estructurar las ideologías y los modos de vida de grupos específicos. En este caso, el lenguaje está íntimamente relacionado con el poder y actúa tanto para situar como para constituir la manera en que profesores y estudiantes definen, mediatizan y comprenden sus relaciones mutuas y con la sociedad en general”.²⁶²⁵ Por tanto, el discurso escolar es más que mera técnica, ni es neutral, siempre está cargado de una intencionalidad que afecta las conductas en el escenario político del mismo, lo cual facilita el intercambio y la exposición del pensamiento, que también genera al interior de la escuela formas de resistencia ante los abusos del poder, que provocan posturas críticas, posturas propositivas y posturas transformativas que se oponen a pedagogías instrumentales – competitivas – regulativas, que desconocen las subjetividades en su mundo, como las posturas de un pensamiento crítico y reflexivo. En consecuencia, una postura crítica en el mundo escolar brillará porque el educando sepa quién es en su formación, se apropia del conocimiento democráticamente y no se queda vedado ante él.

La idea central es consolidar un sujeto crítico a través de unos docentes y educandos como intelectuales transformativos; lo que nos lleva a una política crítica de la educación, entendida como la mejor forma conceptual (teoría) y práctica (praxis) de gobernar o enseñar en la formación de cuerpos y mentes libres, en una educación que ha de servir para el cambio de las maneras de pensar, más allá de un economicismo de orden neoliberal, en que ha quedado presa la escuela. “La educación se convierte en una forma de acción que va asociada a los lenguajes de crítica y posibilidad. Representa, finalmente, que lo político sea más pedagógico, es decir,

22 Cf. P. 126

23 Cf. P. 153

24 *Ibid.* P. 137

25 *Ibid.* P. 137

26 *Ibid.* P. 149

para convertir la reflexión y la acción críticas en partes fundamentales de un proyecto social que no sólo se oponga a las formas de opresión sino que, a la vez, desarrolle una fe profunda y duradera en el esfuerzo por humanizar la vida misma”.²⁷²⁶ Por tanto, la posición frente a unos discursos y prácticas curriculares dominantes y antidemocráticas, es la posición de unos discursos y prácticas curriculares democráticas, que evitan posturas de sumisión, como de indiferencia y de silencio cómplice. La propuesta no es solamente una pedagogía de la resistencia que formula Giroux, sino una pedagogía radical y libertaria, no dogmática y contestataria; donde el conflicto pasa directamente a la psiquis o mente del educando en su “formación”, para una sociedad de sumisión, de control, o por el contrario, de liberación. Se puede decir que, en este último aspecto, centra todo su esfuerzo la escuela que se esconde con otros discursos aparentemente neutros o ingenuos. Esto último produce desde unas relaciones de poder - saber, un conocimiento específico, ya sea moral o académico, que hoy debido a la globalización económica presenta una fractura traumática entre el espíritu formativo de la escuela, y una pedagogía de la estandarización y de competencias económicas que la han penetrado, acompañado por el espíritu de alta acreditación, en el juego del libre mercado y de la atención al cliente. En nuestro caso, el educando y el padre de familia. Así, el diseño y el discurso formativo del currículo escolar, son invadidos por conocimientos, discursos y prácticas del libre mercado que los arrinconan y en otras situaciones los tiene al borde de la desaparición, debido a las normas de gestión de calidad. Hoy la escuela está penetrada por lo que Giroux llama “ideologías instrumentales”, que funcionan de manera tecnocrática, tanto en la formación y evaluación de los profesores, como de los educandos. Giroux apunta al corazón del asunto: “El actual énfasis en los factores instrumentales y pragmáticos de la vida

escolar se basa esencialmente en una serie de importantes postulados pedagógicos. Entre ellos hay que incluir: la llamada a separar la concepción de la ejecución; la estandarización del conocimiento escolar con vistas a una mejor gestión y control del mismo; y la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores y estudiantes, en razón de la primacía de las consideraciones prácticas”.²⁸²⁷ Lo anterior centrado en la producción, de la cual la escuela hace parte en su ejecución, lo que se ha dado en conocer como habilidades o competencias, que han minado no sólo la autonomía del docente, sino del educando, en la incidencia de la elaboración del currículo, a favor de unos paquetes estandarizados y de gestión, ligados a unas políticas de control del producto educativo. Lo que nos lleva a decir: la escuela no es un lugar neutral, el discurso curricular tampoco lo es, al contrario es muy político, por más que se le niegue desde posturas “académicas”.

Lo expuesto hasta el momento, es la constitución de una subjetividad democrática en el mundo escolar, con capacidad de reflexión, de crítica, de creación, de proposición y de libertad; ante todo ser dueño de sí mismo en el proceso de formación y de aprendizaje. Así, el aprendizaje, la enseñanza de la pedagogía, no es lo que tú tienes que hacer; sino, como te conviertes en un ser dueño de sí mismo en los procesos de aprendizaje. Esto último, es volver a rescatar la relación entre lo político y lo pedagógico en los procesos de aprendizaje en el sujeto escolar. De paso, si leemos bien la filosofía antigua griega, en especial Sócrates, Platón y Aristóteles, encontramos este ejercicio de formación del ciudadano griego. Hoy la excesiva disciplinarización, especialización y condición del mundo competente del libre mercado han permeado el currículo en lo más profundo de su ser y pretenden transformar la escuela formativa y dialogante, en una escuela competitiva, indiferente frente a los procesos democráticos

27 ²⁶ *Ibíd.* P. 161

28 ²⁷ *Ibíd.* P. 173

de formación ciudadana; su interés está en el libre mercado. Lo que es, de todas formas, una postura política. En otros términos, urge volver la palabra no sólo al docente, sino al educando. “De ahí se sigue que, cuando a un estudiante se le quita la voz, se le convierte en impotente”.²⁹²⁸ Así, el currículo en su discurso, además de lo económico, están presentes la cultura, la subjetividad y la política, que no están al margen del problema del saber y del poder en la escuela, en el que brillan diversas posturas en torno a ella misma, en la *constitución del sujeto político*; en el caso de la pedagogía crítica, pretende la formación, no sólo pedagógica, sino el desarrollo de un pensamiento reflexivo, opinante y creativo, ante unas políticas conservadoras del libre mercado, que luchan por “despolitizar” la escuela, al sujeto escolar, centrándolo en la “formación” académica productivista y técnica. “Las escuelas son, en cualquier caso, todo menos realidades ideológicamente inocentes, y tampoco se limitan a reproducir las relaciones sociales y los intereses dominantes. Al mismo tiempo, las escuelas ejercen de hecho, formas de regulación política y moral íntimamente ligadas a tecnologías de poder que <<producen asimetrías en las habilidades de los individuos y los grupos para definir y tomar conciencia de sus necesidades>>. Más específicamente, las escuelas fijan las condiciones bajo las cuales algunos individuos y grupos definen los términos de acuerdo con los cuales otros viven, oponen resistencia, afirman y participan en la construcción de sus propias identidades y subjetividades”.³⁰²⁹ En otras palabras, la escuela es fuente de formación de subjetividades, en el amplio sentido de la palabra, reflejado en el discurso y en la práctica, que van más allá de la mera reproducción económica y se interesa por la reproducción cultural. El primero, es el mundo de lo objetivo, ante el cual se enfrenta el futuro graduado; el segundo, es la cosmovisión de la vida cultural o de otra índole, que facilita

compaginar o no, con el mundo económico; ambos conducen a la modelación de la subjetividad desde la entraña escolar.

Finalmente, el debate se da en el escenario público, en lo que sería una filosofía pública, en la que se dé una relación entre la escuela y el espacio común de los ciudadanos, en el que interactúan y se modifican mutuamente, en lo que sería una democracia crítica a partir del estudio y modificación del currículo, en el que inciden no sólo los aspectos propios de la formación escolar, sino la realidad social y política que la atraviesa transversalmente y modela la subjetividad escolar. Ello exige elaborar una propuesta de escuela contra hegemónica y unas luchas contra aquellas racionalidades conservadoras y liberales del mercado.³¹³⁰

BIBLIOGRAFÍA

Althusser, Louis. *Ideología y aparatos de Estado*. Notas para una investigación. En posiciones. Anagrama. Barcelona, España. 1977.

Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. Siglo XXI. México. 1976.

Foucault, Michel. ¿Qué es la crítica? Revista de filosofía-ula. #8. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela. 1995.

Gil Claros. Mario Germán Gil Claros. *Subjetividades escolares*. Redipe. Santiago de Cali. Colombia. 2016.

Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós. M.E.C. Barcelona, España. 1977.

Lipman, Matthew, Sharp, A. M. y Oscayan. *Filosofía en el aula*. La Torre. Madrid. España. 1998.

Nussbaum, Martha. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz. Bogotá. Colombia. 2011.

29 ²⁸ *Ibid.* P. 217

30 ²⁹ *Ibid.* P. 220

31 ³⁰ *Ibid.* P. 259