

De los mitos ilustrados de la educación a la re-significación del 'sujeto' como marginado: algunas consideraciones para hacer frente a la educación neoliberal

From the illustrated myths of education to the re-signification of the 'subject' as marginalized: some considerations to face neoliberal education

José Miguel Garay Rivera

Universidad de La Serena (Chile)

Resumen. Este ensayo busca proporcionar orientaciones y consideraciones básicas de cómo hacer frente a la educación neoliberal asumiendo una postura crítica que se constituye como un diálogo dinámico entre la pedagogía crítica y la psicología crítica. Para ello, se propone una estructura que consta de: a) el análisis crítico de la génesis de los objetivos de la educación trazados durante la ilustración; b) desnudar las falencias de estos objetivos en un mundo actual completamente distinto, marcado por el neoliberalismo exacerbado y una fuerte racionalidad instrumental y c) proponer nuevos objetivos para la educación abordando la lucha de clases y la resignificación de conceptos como la marginalidad como claves.

Palabras claves: educación, ilustración, neoliberalismo, marginalidad, psicología.

Abstract. This essay seeks to provide basic orientations and considerations on how to deal with neoliberal education, assuming a critical stance that constitutes a dynamic dialogue between critical pedagogy and critical psychology. To do this, a structure is proposed that consists of: a) the critical analysis of the genesis of the educational objectives outlined during the illustration; b) uncovering the shortcomings of these objectives in a completely different world today, marked by exacerbated neoliberalism and a strong instrumental rationality and c) propose new objectives for education by addressing the class struggle and the resignification of concepts such as marginality as keys.

Keywords: education, illustration, neoliberalism, marginality, psychology.

Siglo XVIII: el conocimiento y la educación

Para no entrar en posibles discusiones históricas sobre los orígenes de la educación, se advierte al lector o lectora que el presente ensayo asume a la educación tal como fue concebida en la ilustración, pues en dicho periodo se trazaron los objetivos que ésta debía tener y que son los que hasta nuestros días se imponen. De esta forma, los párrafos que continúan intentan ser una radiografía a dichos objetivos y desmenuzar de forma crítica sus orígenes; el porqué los presento como epistemológicamente errados; y cómo, eventualmente, podríamos avanzar en un camino distinto.

Del movimiento ilustrado, que pone toda su esperanza en el conocimiento, era esperable un énfasis en la educación con el cual se aspirara vencer las desigualdades sociales y, por sobre todo, acceder a este 'iluminado' mundo del saber. Es de esta forma que se va fundamentando en materia ideológica el deber de la educación y sus funciones tal como las conocemos hoy en día. Se buscaba que la escuela fuera un factor de peso en la búsqueda de una sociedad de iguales, esto entendido por supuesto no desde una mirada de la abolición de las clases, sino que, por el contrario, de tener la posibilidad de alcanzar cualquier puesto o clase dentro de una sociedad.

De alguna forma, se podría resumir que la educación entendida desde la ilustración buscaba educar a todos, aumentar las posibilidades (y por ende disminuir la desigualdad social) y llevar la educación a todas partes (García, 1980).

Tal como se adelantó en el comienzo, la idea de estos párrafos es analizar críticamente: a) la génesis de estos objetivos; b) desnudar las falencias de estos objetivos en un mundo actual completamente distinto, marcado por el posmodernismo, el neoliberalismo exacerbado y una fuerte racionalidad instrumental y c) proponer nuevos objetivos para la educación. Todo desde una postura crítica y a modo de resumen o compendio de pequeñas ideas de grandes pensadores de lo social, la psicología, la política y la pedagogía.

Para quien nace inserto en una sociedad tan despiadada como la capitalista/neoliberal, le resulta al menos difícil gestar la idea de que otro mundo es posible. Las mismas influencias culturales, o como diría Vygotsky, la mediación cultural, termina por hacer que desde niños construyamos nuestro conocimiento en base a nuestras interacciones sociales y los simbolismos culturalmente compartidos y transmitidos. La importancia de la escuela aquí, radica en que se termina convirtiendo en el órgano de la sociedad responsable de la transmisión de esa cultura, que perpetúa el equilibrio del sistema social, o en otras palabras, que mantiene el statu quo (Kincheloe, 2001).

El caso es que si nuestras interacciones sociales se anidan en la competencia, el individualismo y el consumismo, y los simbolismos culturalmente compartidos se traducen en una aceptación de esto último, el llegar a pensar críticamente desde dentro de un sistema así, se hace una tarea al menos desgastante, pues la educación estaría manteniendo el statu quo de una sociedad enferma y que enferma. Parafraseando a Adela Cortina (2006), la educación formal queda muy corta si no viene acompañada por la informal, en la familia, la política y los medios. Y si en los medios de comunicación y en la política las prioridades son siempre otras, día tras día, mes a mes, año a año, ni los más esforzados maestros del mundo podrán educar una ciudadanía justa.

Con un análisis un poco más minucioso del proceso de formación identitario de los docentes bajo estas condiciones que advierte Adela Cortina, se comienza a entender el porqué para Kincheloe (2001) el estudio de la forma de pensar del profesorado sea equivalente al estudio del contexto cultural y de las relaciones de poder (en otras palabras, de la política). Pues, a pesar de que Beijaard et al. (2004) cit. en Beauchamp & Thomas (2009) señalan que no existe una definición unánime de 'identidad docente', sí se ha logrado determinar que es un proceso continuo, que involucra tanto a una persona como a un *contexto* que determina fuertemente sus propias ideas de "cómo ser", "cómo actuar" y "cómo entender" su trabajo y su lugar en la sociedad. Y si día a día, mes a mes, años tras año, su contexto impone un "cómo ser", "cómo actuar" y "cómo entender" determinado, difícilmente podrían hacer u actuar de manera distinta. Una sociedad capitalista, educación capitalista.

Si este análisis lo hacemos desde la psicología crítica, cabe preguntarnos qué ha hecho históricamente nuestra disciplina frente a la mediación cultural que advertía Vygotsky y que oportunamente Adela Cortina relata como obstáculo para una educación justa y democrática. Lamentablemente la respuesta navega más por la vereda de la complicidad que de la transformación social. Autores como Carlos Pérez Soto (2009; 2012) y Byung-Chul Han (2014) han descrito el estudio de estas cuestiones como *psicopolítica*, que refiere a cómo la psicología ha sido utilizada como un mecanismo de opresión subjetivo el cual rinde cuentas al sistema neoliberal, generando condiciones emocionales autolesivas, culpa y angustia, además de sometimiento y grandes cuotas de enajenación que no permiten abstraerse y reflexionar desde fuera de la vorágine capitalista. El sistema político, entonces, estaría poco relacionado a las condiciones de exclusión o los malestares sociales en general, y las eventuales formas de solucionarlos o prevenirlos girarían siempre en torno a aspectos exclusivamente personales, lejos de aspectos relativos a cambios estructurales.

Sin embargo, y a pesar de toda esta presión subjetiva con la que se suele lidiar, existe una semilla de cambio que ya brotó y que está configurando el panorama crítico actual. Es un tema antiguo y discutido en el

cual poco aportaré más que la insistencia, pero ya es común que identifiquemos que en los objetivos de la educación viven una serie de mitos que hay que desnudar.

Análisis crítico de la génesis de los objetivos ilustrados de la educación

En cuanto al primer propósito de este ensayo, le he añadido una apreciación personal a lo propuesto por el profesor Félix García (1980), quien expresa que los objetivos que se trazaron durante la ilustración hoy son mitos que se sostienen sobre dos grandes argumentos utilizados durante ese periodo: el primero es que a través de una enseñanza que esté al alcance de todos, las personas no tendrían que estar sujetas ni por su posición social ni por su posición económica, por el contrario, tendrían abierta la posibilidad de alcanzar el puesto que quieran dentro de la sociedad. Y el segundo argumento es que, simultáneamente al primero, la misma escuela nace bajo el principio de la igualdad de oportunidades.

Ahora bien, el profesor Félix García (excelso pensador anarquista español) nos señala que la ilustración efectivamente se trazó esos objetivos y que hoy están convertidos en mitos más que nada por un devenir del capitalismo. Sin embargo, difiero en cuanto a los méritos del capitalismo como el único artífice de su triunfo, pues si bien en el horizonte de los pensadores del siglo XVIII estaba el educar para que la sociedad pensara por sí misma y se supiera defender de los absolutismos y dictaduras, no veo que conjugaran en materia ideológica el deber de la educación y sus funciones desde una mirada de la abolición total de las clases -como ya quisiera Marx un siglo después- sino que, por el contrario, de tener la posibilidad de alcanzar cualquier puesto o clase dentro de una sociedad de por sí estratificada.

Error rotundo desde mi parecer y del cual creo nace la grieta perfecta para que el capitalismo se abandere en la educación para fortalecerse como sistema político y cultural. Esto evidencia que la educación nunca ha buscado la absoluta y completa igualdad más que sólo la igualdad de oportunidades, cosa con la que sí estoy completamente de acuerdo con García: también es hoy un mito. En otras palabras, si hoy los nobles objetivos de la educación ilustrada son sólo mitos, no es exclusivamente por el devenir del capitalismo, sino porque en su raíz sólo buscaron una igualdad a medias.

Para García (1980) es en la época industrial donde el desarrollo del capitalismo va a comenzar a transformar rotundamente los objetivos ilustrados de la educación, pues va a hacer necesaria la escuela más como un lugar para proporcionar una mano de obra calificada que pueda desempeñar de mejor manera los trabajos que va creando el mismo avance industrial, que en un sitio donde hacer frente a la desigualdad. Eso sí, hay que

advertir que la industrialización logró uno de los objetivos ilustrados: llevar la educación a todas partes. Pues cada vez necesitaban más mano de obra.

Sin embargo, el buscar una cobertura exagerada e irracional sólo para tener más mano de obra calificada no fue el único cambio que sufrieron los ideales ilustrados de la educación durante esta época, también se pueden evidenciar cambios en la institución misma. Para Kincheloe (2001), las escuelas posteriores a la era de las luces no enfatizaron la producción de conocimiento, sino el aprendizaje memorístico a corto plazo de verdades científicas ya definidas, lo que coincide completamente con la idea que la educación ha sido construida como capacitación, instrucción, entrenamiento, pero no como ampliación del repertorio cultural con el que cada uno de nosotros se enfrenta al mundo y su comprensión (Mayol, 2012).

Este fenómeno se viene percibiendo desde hace años. Ya en su época, el filósofo existencialista Martin Heidegger, advertía respecto al problema del pensar en esta nueva era técnica; tildándola como “una época carente de preocupación por el pensar”, cuyos aspectos fundamentales se asocian al “*olvido del ser*” en un mundo que se orienta al quehacer y al mero “*acto técnico*” (Mansilla & Beltrán, 2016; Heidegger, 1958). Sin embargo, serán Max Horkheimer y Theodore Adorno quienes mejor describirán este fenómeno que afecta nuestros días. Los otrora miembros de la Escuela de Frankfurt en su célebre libro de 1944 ‘*Dialéctica de la ilustración*’, teorizaron sobre lo que llamaron *crisis de la razón*, que se daría lugar cuando el ser humano pierde la capacidad crítica y privilegia un orden social que le signifique comodidad, lo que además niega la posibilidad de que emerja una conciencia crítica colectiva y allana el camino para que la racionalidad instrumental se imponga de manera natural y deje en un segundo e incluso tercer plano a las vertientes críticas y comunicativo-morales que autores como Habermas plantean como opuestas.

Mitos y carencias de la educación ilustrada en tiempos neoliberales: el caso chileno

En la actualidad el panorama no es nada distinto. Aterrizado a nuestra realidad local, en el Chile actual el neoliberalismo vigente en las políticas públicas y educativas (Villalobos & Quaresma, 2015) ha puesto a la formación ciudadana en un segundo plano y ha constituido un nuevo ideal pedagógico, donde la persona trabajadora “flexible” y “polivalente” se alza como el objetivo a formar en las universidades y colegios (Diez, 2010). Este debilitamiento de la formación ciudadana ha llevado a lo que Cavieres (2009) ha llamado una sobrevaloración de esta *racionalidad instrumental*, y que ha permeado profundamente en la formación profesional. Las consecuencias de esto están a la luz pública.

Siguiendo con Chile como ejemplo, podemos ver cifras elocuentes que reafirman esta tendencia en la cobertura exacerbada. El país tiene un

gasto como porcentaje del PIB levemente superior al promedio OCDE (6,4% versus 6,3%); ha aumentado el gasto que el Estado destina a educación desde 3,0% del PIB a 4,1%, que corresponde a un incremento de 37%. Entre los 5 y 14 años la tasa de cobertura es de 94%; y la tasa de cobertura entre los 15 y 19 años es de 76% (MINEDUC, 2013). Si los ilustrados nos vieran hoy en día, felices estarían de ver cumplidas sus metas.

Pero no todo es color de rosa. Los resultados de esta educación no pueden alejarse más del ideal ilustrado. No sólo el estado ha aumentado su gasto público en este ítem, sino que también la familia. Chile se sitúa como el país donde las familias más gastan en educación en el mundo. O como diría Alberto Mayol (2012), se gasta dinero por dos lados y no se obtiene resultado por ninguno. Siempre y cuando entendamos por resultado el valor que tiene para la sociedad el formar ciudadanos comprometidos con un ideal democrático, o como diría Cortina (1998), con un ethos de calidad, es decir interesados en las personas concretas. 'de carne y hueso', atentos a lo que el mundo de lo humano presenta. Y no solo resultados entendidos desde indicadores cuantitativos como las pruebas estandarizadas PSU y SIMCE, tan propios del Nuevo Management Público que acompaña a las sociedades neoliberales (Ruffinelli, 2014; Vázquez, 2017).

Este panorama, en donde se le exige constantemente más a la educación y el estado responde con más recursos para cobertura, fácilmente pueden llevar a la confusión. El problema es que la educación neoliberal (así, con nombre y apellido) es capaz de devorarse gran parte de los recursos económicos del país y no reflejar en absoluto una mejora social. Ejemplo claro es la 'gratuidad' implementada por el Gobierno Chileno desde el año 2016, que invierte 30% más en la banca (Crédito con Aval del Estado) que en 'gratuidad' propiamente tal, es decir, efectivamente inyectará más recursos del presupuesto anual a la educación, como claman los estudiantes, sin embargo no hará más que engordar al monstruo de la privatización, pues la gratuidad se transforma en una beca más y el grueso del dinero se inyecta en la banca. Tanta inconsecuencia numérica alarmaría a cualquiera, y es que el 2009 el Estado de Chile destinó a pagar por el CAE una cifra más alta que si hubiese becado a todos los estudiantes del país. (Mayol, 2012), esto no significa absolutamente ningún cambio en el paradigma de cómo entender la educación y sólo nos aleja más y más de los objetivos ilustrados, transformando así a la educación en un fin en sí mismo (fin mercantilizado) que sólo aumenta las brechas sociales por mucho que siga enfocada en lograr la máxima cobertura posible tal como se deseó en la ilustración.

Si hoy pensamos que los 'nobles' objetivos ilustrados aún son posibles, estamos cometiendo un error profundo, pues el capitalismo que reina en nuestro mundo actual no es sólo un sistema económico, sino que se configura como un sistema social, cultural y por supuesto político, por lo que entender la educación con los objetivos que se planteó la ilustración es

entender la educación desde una sociedad políticamente distinta, más cercana a la concepción de república, en donde la educación es concebida como una propiedad común, un bien público del que nadie puede ser excluido y parte fundamental para la formación del ciudadano y la construcción de una sociedad de iguales. Por otra parte, para el modelo de mercado en el que vivimos, la educación es un bien de consumo, vista casi como una inversión y cuya existencia no permite coexistir con un modelo público, fuerte y de calidad (Ruiz, 2012).

Aun cuando los pensadores ilustrados pretendían disminuir las desigualdades sociales, los modelos educativos actuales, aunque sigan 'basándose' en esos principios, no pueden distar más de aquellos propósitos. No se considera, por ejemplo, el capital cultural que es un generador de desigualdad casi tan poderoso como el capital económico (Días et al., 2012). Es sabido que los hijos e hijas de clases acomodadas y en especial las élites, tienen muchas más probabilidad de tener un mejor rendimiento académico que aquellos hijos de clases dominadas (Bernardi & Cebolla, 2014; Chaparro et al., 2016; García, 1980; Urquijo et al., 2015) que además llegan con un capital cultural diferente del capital cultural que legitima la escuela, calificándolo como pobre o inculto, constituyendo así a la escuela como un espacio de violencia simbólica (Castillo, 2006 cit. en Catalán, 2012) que se convierte en una forma de dominación que pasa inadvertida y que es aceptada involuntariamente por aquellos que la reciben. (Bourdieu, 2008 cit. en Catalán, 2012).

Por otra parte, la calidad con la que egresan los profesionales constituye un tema por sí solo que merece exclusividad para ser tratado, pero que si resumiésemos sucintamente, se podría llegar a la misma conclusión que venimos arrastrando: se ha convertido el proceso formativo de las personas en una suerte de producción industrial, sustentada en estándares de rendimiento internacional, pero que se olvida de toda acción pedagógica (Bustamante, 2006).

El año 2015 se registraron 1.232.791 estudiantes en la Educación Superior Chilena, un aumento de 569.112 alumnos con respecto al 2005, año anterior a la implementación del CAE (Fundación Sol, 2015). El problema no es la cobertura ¿Quién reprocharía que más jóvenes puedan estudiar? No es el aumento en las matrículas el problema, es que, al menos en el caso de Chile, se hizo a través del CAE y el endeudamiento de, justamente, los jóvenes de los sectores más pobres y no a través de una educación gratuita que realmente esté enfocada en combatir la desigualdad social, lo que dice a gritos que el objetivo de brindarle a todos las oportunidades para alcanzar cualquier puesto de la sociedad, es mentira.

El objetivo de una educación que ofrezca igualdad de oportunidades es precisamente que las diferencias entre los centros escolares sean las mínimas para que los de abajo puedan mejorar. Pero la igualdad ha sido redefinida. Ahora implica simplemente garantizar la elección individual de

un colegio bajo las condiciones de un 'libre mercado' (Diez, 2010). En palabras de Alberto Mayol (2012), "la educación chilena limita al norte con lo absurdo y al sur con la crueldad", pues además habitamos con un sistema educativo que no sólo no cumple la promesa, sino que hace lo contrario: construye la realidad inversa lo que promete. La crítica puede parecer firme y sensata, pero su dimensión desgarradora es difícil de asumir, Chile está violando un principio básico de respeto con su gente al haber instaurado una educación cara, de baja calidad, segregada y sólo enfocada en el mercado (Villalobos & Quaresma, 2015).

No es un modelo educacional, es un modelo de negocio. La educación se constituye como el centro de la promesa y como el remedio contra el dolor que nos invita a calmarnos de cara al futuro, pero cuando muestra que padece las mismas enfermedades de la sociedad que pretendía curar (la desigualdad, mediocridad) queda en evidencia, además, que la educación es el centro de la injusticia. (Mayol, 2012).

Primer objetivo: aumentar las posibilidades = mito. Segundo objetivo: disminuir la desigualdad = mito.

Muy cierto es que si hoy existe crítica y un sector fuertemente disidente de estas posiciones mercantiles y neoliberales que se apoderaron de la educación, es gracias a esas grietas que nacen en las paredes de las escuelas y que se convierten en un nido (pequeño, pero acogedor) para estas ideas transformadoras. Pero parece una paradoja, pues así como sin escuela no podemos, tampoco esperemos el cambio dentro de ellas, no al menos mientras no repensemos ciertas cosas.

Repensar la educación desde la marginalidad

Para abrir esta tercera parte del ensayo (las propuestas de nuevos objetivos para la educación) es necesario aclarar que no se trata sólo de un cambio en la educación, sino que un cambio del sistema, y en eso la psicología tiene dos potenciales roles que jugar: uno de la mano más de la investigación y otro de la investigación y la praxis.

El primero es un rol reformista que adopta los criterios y principios del sistema dominante -aunque proclama ser crítico-, y por ello su estrategia y táctica se adaptan al sistema (Dussel, 1998 cit. en Guevara, 2012), muestra de esto es seguir con la inmensa producción de investigación que busca mejorar la educación, su calidad y entendimiento, pero no cambiar el sistema. Por ejemplo, para Volante et al. (2002), cuando se asume que el aumento de recursos no puede asegurar por sí sólo una mejora en la calidad de la educación, se hace necesario asegurar una gestión eficaz de, por ejemplo, los directores en cuanto a su liderazgo o los profesores en cuanto a su manejo de grupo, pero no parece ser necesario desnudar las falencias del sistema que están detrás de la falta de calidad. Y así una serie de investigaciones en esa línea (Castro et al., 2012; González et al., 2011; Ca-

talán y González, 2009; Castro & Cárcamo, 2012) que buscan aportar sólo desde lo establecido con temas pertinentes dentro de un ambiente cientifista y cómodo con su entorno.

No digo que aquellas investigaciones sean innecesarias, menos que sean incorrectas, digo que cuando la prioridad de un sector altamente importante para una sociedad, como lo son sus investigadores científicos, se dedica casi exclusivamente a aportar desde perspectivas que no configuran un aporte para la gran masa afectada que literalmente se está muriendo, es porque algo se está haciendo mal. ¿O será que los incentivos económicos propios del nuevo management público ya llegaron a la docencia e investigación universitaria?

Como diría Ernesto ‘Che’ Guevara (1967) citado en Barrero (2014):

Quien pretenda decir que un técnico, un arquitecto, un médico, [un psicólogo], o un científico de cualquier clase está para trabajar con sus instrumentos, solamente en su rama específica, mientras su pueblo muere de hambre, o se mata en la lucha, de hecho, ha tomado partido por el otro bando. No es apolítico, es político pero contrario a los movimientos de la liberación. (p. 381).

Desde la otra vereda, la psicología se puede perfilar como una disciplina no reformista, sino que transformadora, es decir, que juzga y modifica el sistema comprendiendo que se trata de un enfrentamiento entre un movimiento social y un sistema dominante (Dussel, 1998 cit en Guevara, 2012). Desde aquí, la investigación y la praxis psicológica se debe enfocar en reconstruir un tejido social comunitario que está desgarrado desde el golpe militar de 1973 (Salazar, 2012), para eso creo necesario situar como un eje transversal la educación liberadora por sobre la mercantil, con un nuevo objetivo primordial que se constituya como piedra angular: la emancipación.

Este nuevo objetivo (la emancipación) tiene que estar por sobre los objetivos ilustrados (igualdad social y de oportunidades), pues la emancipación inherentemente lleva a la igualdad. Este nuevo concepto central es clave para teóricos como Marcuse, quien insistió en que para lograr efectivamente la emancipación del hombre (y agrego, *de la mujer*), debe existir una ruptura radical del pensamiento instrumental y técnico como camino único de la razón (Castellet, 1971). Pero para aquello, se podría empezar comprendiendo que no se trata de un cambio en la educación, sino que en el sistema. Una educación emancipadora en una sociedad neoliberal es una paradoja indisoluble.

La psicología puede y debe aportar a resignificar la categoría de ‘sujeto’ para que este cambio comience. Es más, el motor de arranque del cambio está en socializar el hecho de que aquellos que no logran acceder a la educación, aquellos que se endeudan para estudiar y aquellos que, a pesar de todo, salen y el mundo laboral se los devora, no son individuos como el resto, sino que forman parte del ‘sujeto popular’, entendiendo po-

pular como aquellos marginados por el neoliberalismo (Ramírez, 1999 cit. en Guevara 2012). Mientras que otro pequeño y selecto grupo, desde que nace, nace con el título de gerente y con el camino allanado para realizar una carrera llena de 'éxitos' en la educación privada, como el cómico ejemplo, pero basado en la vida real, que Alberto Mayol (2012) nos ofrece en su libro *El derrumbe del modelo*:

Don Rodrigo Pérez-Mackenna [Ex ministro de Sebastián Piñera] se educó en el Colegio Saint George y luego cursó la educación superior en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Finalmente se fue a España, donde estudió un MBA en la Universidad de Navarra. La línea es limpia y directa, como corresponde a la gente de buena familia. Su biografía está plagada de importantes amistades que ayudaron en su carrera que comenzó en Copec, siguió en Citicorp, luego en AFP Provida, en el Deutsche Bank y finalmente terminó, gracias a su proximidad con el partido de derecha UDI, como Ministro de Vivienda y Urbanismo, y gracias (dice su biografía) al fuerte lazo que ha ido estrechando con Andrés Chadwick. Hasta aquí la historia es simple: un hombre vinculado a la élite política, económica y religiosa del país realiza una fabulosa carrera en el mundo empresarial. No hay nada de raro en su vida. Quizás solo su apellido Pérez. (p. 75).

Sólo desde la aceptación de esta realidad, en donde la enorme masa corresponde a una población segregada y una minoría opresora encuentra su futuro cimentado, se puede empezar a pensar en cambiar la educación por una que busque la construcción de un sentido de pertenencia a una identidad comunitaria que, a su vez, transforme las escuelas en espacios de formación en tanto comunidades de práctica que fomenten y permitan los procesos reflexivos (Alberca & Frisancho, 2011).

La educación emancipadora se traduce en acción cuando los grupos a los cuales va dirigido son capaces de decir no sólo: "sí, estamos de acuerdo en que esto es cierto", sino que también "sí, eso también es cierto para nosotros" (Freire, 1993 cit en Guevara, 2012). Paso que se logra sólo a través de la autorreflexión crítica de los involucrados. Esto es hacer carne la realidad de que como clases sociales estamos en lucha, y eso no solo es cierto, sino que es "cierto para nosotros", porque somos nosotros la clase oprimida, en otras palabras, somos nosotros los *sujetos marginados*. Recordemos además que para Klaus Holzkamp, el aprendizaje intencional y planificado solo tiene lugar si el sujeto del aprendizaje tiene razones para llevarlo a cabo (Cerana et al. 2015).

Wilhelm Reich (1972) astutamente rescataría un concepto acuñado por Lenin en la URSS para relatar cómo este rol transformador de la psicología se puede conjugar en una herramienta concreta, estoy hablando de la *psicología de masas*, es decir, re-encantar a esa gran masa que en su mayoría se considera 'apolítica' y que aún no es capaz de decir "esto es cierto para nosotros" (y que propongo en este ensayo como sujeto marginado), pero re-encantarla no desde los discursos demagógicos ni desde lo que

Reich llama política económica (el discurso tecnocrático de cuestiones complejas como política internacional y economía, entre otros), sino que desde lo cotidiano. Lo que atañe a su vida inmediata y de lo que son sensibles día a día.

Reich Sostenía que la labor de la psicología de masas no debería de estar a la sombra de la política económica, sino que ésta ha de estar al servicio de aquélla, que es la que comprende y conduce a las masas. Se trata incluso de un cambio en el lenguaje, ejemplifica esto aludiendo que desde la psicología de masas existen diferencias importantes entre decir, por ejemplo, “*expropiar del capitalismo*” y “*tomar posesión de lo que es nuestro por derecho*”. En el primer caso, la persona apolítica o políticamente desorientada, reacciona a la consigna de expropiación con un sentimiento de culpabilidad y una inhibición, como si se apropiara bienes ajenos. En el segundo caso tiene conciencia de su propiedad legítima, fundada en su trabajo. Esto, para autores más contemporáneos de las líneas críticas en psicología como Carlos Pérez Soto (2009), es hacerse cargo de la condición social de la psicología.

Retomando la educación, según Freire (2006) citado en Alberca & Frisancho (2011), ser docentes críticos y especialmente autoreflexivos, es además una responsabilidad ética. La posmodernidad y el neoliberalismo exacerbado marginan al sujeto popular de las oportunidades y es relegado a una especie de olvido estatal.

Justamente “uno de los productos de la posmodernidad que atenta contra el sujeto popular, es la contradicción en la relación dialéctica que se da cuando se asume que “ser más” está relacionado con “poseer más”, y es aquí donde la educación liberadora/popular cumple su objetivo principal, pues al no estar condicionada a ‘Educar para’, sino a ‘Educar en conjunto’, no ‘para algo’, sino ‘sobre algo’, le garantizaría al pueblo que los sujetos que integran la marginalidad logren los niveles de autoconciencia, intersubjetividad y participación, necesarios para iniciar procesos de transformación que incidan en áreas que van desde el grupo familiar, la comunidad, las regiones y por ende la nación” (Guevara, 2012).

Sin embargo, el ‘sujeto popular’ no es el único que necesita ser repensado, es necesario también un cambio dialógico/cultural en que la psicología educacional tiene incluso más que aportar: el cambio de las relaciones ‘sujeto-objeto’ a ‘sujeto-sujeto’. La primera no es otra cosa que la relación opresor-oprimido entre profesor-alumno/educador-educando y nace de la mediación cultural del capitalismo que ve a la educación como ejercicio de poder, además, el educador aparece como “el único sujeto real, cuya tarea es ‘llenar’ a los educandos con los contenidos de su narración” (Freire, 1970 cit. en Rodríguez & Mosqueda, 2015) mientras el educando se convierte en objeto.

Fenstermacher (1986) cit. en Shulman (2001), entrega una lúcida visión de que esta dialógica se convirtió, incluso, en un cúmulo de lugares

comunes que definen al profesor como alguien que sabe algo que otros no comprenden (los alumnos) y que, a través de acciones pedagógicas, trata de expresar, exponer o de representar de otra manera para que los que no saben puedan llegar a saber, siendo esto último (llegar a saber), responsabilidad del alumno. Por otra parte, resignificando esta relación epistemológica, el educador se transforma en educador-educando y los educandos en educando-educador.

En esa nueva dinámica, los educandos son agentes activos en el proceso educativo y, al superar sus estados pasivos, ya no son herramientas que sirven a los opresores, en este caso, al sistema (Rodríguez & Mosqueda, 2015). Así, en este tipo de diálogo. “Los educandos dejan de ser dóciles receptores de los depósitos y se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico” (Freire 1970 cit. en Rodríguez & Mosqueda, 2015). Lo cual coincide con el interés emancipador que, según Habermas (1998) citado en Guevara (2012), compromete al estudiante a dejar de ser un receptor pasivo y ser un creador activo del saber junto con el profesor. Por lo que el profesor deja de ser meramente quien enseña, para ser él mismo enseñado, quienes a su vez mientras son enseñados, también enseñan. O como dice Woolfolk (2010), el aprendiz tiene que ser un agente activo, y como tal, no pueden ser marionetas manejadas por los profesores. Lo mismo para Marcelo (2002), quien sitúa como necesidad primordial hacer de las escuelas espacios no sólo donde los profesores enseñen, sino donde los profesores aprendan.

Referencias

- Alberca, R. & Frisancho, S. (2011). Percepción de la reflexión docente en un grupo de maestros de una escuela pública de Ayacucho. *Educación XX*(38), 25-44.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Bernardi, F. & Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Rev.Esp.Investig.Sociol XX*(146), 3-22.
- Barrero, E. (coord.). (2014). *El Che en la Psicología Latinoamericana*. Bogotá: Alfepsi.
- Bustamante, A. (2006). Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol 37(4).
- Byung-Chul, H. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder Editorial.

- Cerana, G., Davidovich, N., Rosbaco, I. & Sotelo, L. (2015). Klaus Holzkamp y la “ciencia marxista del sujeto”. *Constelaciones-Revista de Teoría Crítica*. XX(7), 419-436.
- Castellete, J.M. (1971). *Lectura de Marcuse*. Barcelona: Editorial Seix Barral S.A.
- Castro, P. & Cárcamo, R. (2012). Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la educación en valores. *Subjetividad y Procesos cognitivos*, 16(1), 17-42.
- Castro, P., Flores, A., Lagos, A., Porra, C. & Narea, M. (2012). La autoeficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educ. Educ.* 15(2), 265-288.
- Catalán, J. (ed.). (2012). *Investigación orientada al cambio en psicología educacional*. La Serena: Editorial ULS.
- Catalán, J. & González, M. (2009). Actitud hacia la evaluación del desempeño docente y su relación con la autoevaluación del propio desempeño en profesores básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo. *Psyche* 18(2), 97-112.
- Cavieres, E. (2009). La neoliberalización de la educación chilena o la privatización del sistema educativo “por dentro”. *Revista electrónica diálogos educativos*. 9 (17), 18-57.
- Chaparro, A., González, C. & Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), pp. 53-68.
- Cortina, A. & Conill, J. (2000). *El sentido de las profesiones*. Navarra: Verbo Divino.
- Cortina, A. (20 de junio de 2006). Educar en una ciudadanía justa. *El País*, Recuperado de: http://elpais.com/diario/2006/06/20/opinion/1150754414_850215.html.
- Díaz, A., Pérez, M. & Castro, A. (2012). Fundamentos Emocionales Del Fenómeno de Aprender en el Aula. En Catalán, J. (ed.). (2012). *Investigación orientada al cambio en psicología educacional*. La Serena: Editorial ULS.
- Diez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 13 (2), pp. 23-38.
- Fundación Sol. (2015). endeudar para gobernar y mercantilizar: el caso del cae. Recuperado de <http://www.fundacionsol.cl/2015/11/endeudar-para-gobernar-y-mercantilizar-el-caso-del-cae/>

- García, F. (1980). La educación contra la escuela. En Grupo De Estudio J.D. Gómez Rojas (2012). *Educación Anarquista: aprendizajes para una sociedad libre*. (pp. 15-28). Santiago de Chile: Eleuterio.
- González, M., Castro, P. & Martín, M. (2011). Personalidad Eficaz en Estudiantes Chilenos de Ingeniería de Primer Año. *Formación Universitaria* 4(5), 3-12.
- Guevara, C. (2012). Resignificación de la categoría sujeto en el contexto comunitario y popular: componente clave en la educación popular transformadora para Venezuela. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. 14 (3), 311 – 322.
- Heidegger, M. (1958). *¿Qué significa pensar?*. Buenos Aires: Editorial Nova, 2005.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1944). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Editorial Trotta, 1998.
- Kincheloe, J. (2001) *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, España: Octaedro.
- Mansilla, J. & Beltrán, J. (2016). Racionalidad instrumental y prácticas de gestión en jefes técnicos de liceos de la Araucanía. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 151-165.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*. 12(2), 531-593.
- Mayol, A. (2012). *No al Lucro. De la crisis del modelo a la nueva era política*. Santiago de Chile: Editorial DEBATE.
- Ministerio de Educación. (2013). Chile en el panorama educacional internacional OCDE: avances y desafíos (N°18). Recuperado de http://centroestudios.mineduc.cl/tpenlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A2N18_Chile_en_OECD.pdf.
- Pérez, C. (2009). *Sobre la condición social de la psicología*. Santiago: LOM Ediciones.
- Pérez, C. (2012). *Una nueva antipsiquiatría: crítica y conocimiento de las técnicas de control psiquiátrico*. Santiago: LOM Ediciones.
- Reich, W. (1970). *Materialismo dialéctico y psicoanálisis*. México DF: Siglo XXI Editores, 1972.
- Rodríguez, M. & Mosqueda, K. (2015). Aportes de la pedagogía de Paulo Freire en la enseñanza de la matemática: hacia una pedagogía liberadora de la matemática. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 9(1), 82-95.

- Ruffinelli, C. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional? *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. Vol. 51(2), pp. 56-74.
- Ruiz, C. (2012). La república, el estado y el mercado en educación. *Revista de Filosofía*. 68, 11-28.
- Sánchez, M. (2015). Ethos profesional del psicólogo: entre el deber-ser y la responsabilidad prudencial. *Perspectivas en psicología*, 12(1), 44-49.
- Salazar, G. (2012). *Movimientos Sociales En Chile*. Santiago de Chile: Uq-bar.
- Shulman, L.S. (2001). Conocimiento y Enseñanza. *Estudios Públicos*, XX(83), 163-196.
- Urquijo, S., García-Coni, A. & Fernández, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana* 33(2), 301-316.
- Vázquez, M. (2017). Entre la racionalidad instrumental y el «imaginario managerial». Estrategias didácticas en la enseñanza del Management. *Revista de pensamiento y análisis*, 20(3), 35-57.
- Villalobos, C. & Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* XX(69), 63-84.
- Volante, P., Castro, P., Isla, P. & Müller, M. (2002). Estándares para el liderazgo educativo. *Boletín de investigación educativa* XX(17), 101-118.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México DF: Pearson.

Fecha de recepción: 12 de junio 2014

Fecha de aceptación: 12 de mayo 2018