

La pedagogía crítica y la educación actual *Critical pedagogy and current education*

“Recibido 10 de octubre de 2018, aceptado 26 de noviembre del 2018”

Rafael Félix Mora Ramírez*

Resumen

Se intenta mostrar algunos supuestos implícitos en la pedagogía actual. Se muestra también que estos desembocan en una concepción deshumanizante de la educación. Para conseguir probar esto último, se revisan las teorías de la pedagogía crítica de ciertos pensadores tales como: Bourdieu, Bernstein, Apple y Giroux. Estos autores facilitan las herramientas necesarias para poder criticar el tipo de educación contemporánea en nuestra sociedad. Se ha detectado que esta educación entroniza la dominación, la desigualdad y el autoritarismo. Finalmente, se dan alternativas de solución para aliviar esta crisis educativa.

Palabras clave: Educación adaptativa, educación suscitadora, pedagogía crítica, reproducción cultural, sentido común.

Abstract

It tries to show some implicit assumptions in the current pedagogy. It is also shown that these lead to a dehumanizing conception of education. In order to prove this, the theories of the critical pedagogy of certain thinkers such as Bourdieu, Bernstein, Apple and Giroux are reviewed. These authors provide the necessary tools to criticize a type of contemporary education in our society. It has been found that this education enthrones domination, inequality and authoritarianism. Finally, alternative solutions are provided to alleviate this educational crisis.

* Docente de Filosofía de la UNMSM (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú). Actualmente, cuenta con el título de Licenciado, y, también, tiene el grado de Magíster.

Keywords: Adaptive education, arousing education, critical pedagogy, cultural reproduction, common sense.

Introducción

El epígrafe que abre este trabajo tiene por intención mostrar el tipo de aprendizaje conseguido por el fallecido cantautor de música trova Facundo Cabral¹. Su visión de las cosas, aunque un poco espiritualista, indica una concepción integral de la persona humana como unión de amor, corazón, identificación colectiva y unidad de lo diverso. Sería un gran logro si se tratara de conseguir incluir en un currículo de enseñanza esta concepción de la vida.

Este trabajo de investigación quiere hacer notar algunas cuestiones propias de la filosofía de la educación. Según Izazaga Carrillo: “La filosofía de la educación pone el fundamento de lo humano en la investigación, teoría y práctica educativa, es decir, desde la filosofía se fundamenta el fin último de la educación: *educar a la persona humana*, pero siempre se ha tenido un *telos educativo*, pues de este depende el hombre que se forma”². Esto significa que la filosofía de la educación busca las bases desde las cuales se establece la tarea de formar culturalmente a la persona, pero siempre tomando como

guía la finalidad de la tarea educativa. Actualmente, lo que se discute es si se busca adrede solo formar hombres obedientes o más bien hombres creativos que sean capaces de ver nuevos horizontes, capaces de acercarnos a un futuro menos destructivo de lo que hoy nos acecha.

Una distinción fundamental que aceptamos se da en el tipo de educación, de acuerdo a Salazar Bondy. Sabemos que existen dos tipos de educación: la educación adaptativa y la educación suscitadora.

La educación adaptativa busca transmitir el conocimiento desde un sujeto que sabe las reglas del juego hacia un sujeto que no sabe dichas reglas. Se trata de imponer autoritaria y dogmáticamente al alumno, de modo coactivo, patrones de comportamiento pre-establecidos. Estos deben ser obedecidos por el sujeto que aprende como si se tratara de un autómata.

La educación suscitadora, en cambio, no busca imponer conductas sino activar el poder creador del sujeto, es decir, aquello que hay de más libre y original en su ser personal. Se busca que el alumno asuma ideas nacidas de la propia reflexión en comercio con el mundo y los valores elegidos por decisión de su yo más auténtico. Se educa para preparar, vigorizar y ejercitar la capacidad de concebir ideas, inventar

¹ “Aprendí que hay una sola religión: el amor. Hay un solo lenguaje: el del corazón. Hay una sola raza: la humanidad. Hay un solo Dios y está en todas partes” (Facundo Cabral).

² Luis Izazaga Carrillo, “Reflexiones sobre la filosofía de la educación”, en *Filosofía y Educación: Perspectivas y propuestas*. Eds. Romano C. y J. Fernández (México: Universidad Autónoma de Puebla, 2011), 53.

valores y adoptar nuevas formas de conducta³.

En la vida del aprendizaje humano se intenta equilibrar ambos tipos de educación apuntando a lograr la conciencia creativa del educando (de cualquier nivel educativo) que debe servirle para captar su propia naturaleza humana y así comprender las ideas más relevantes que constituyen su sociedad. Sin embargo, es palpable la evidente ausencia de preparación y desarrollo del pensamiento crítico en los educandos de hoy en día.

Pero, ¿qué es la educación y cuáles son sus fines? La educación, según Augusto Salazar Bondy en *Didáctica de la Filosofía*, es una actividad humana en la que un hombre amparado por los modelos educativos modifica la naturaleza del otro, no para su propio beneficio, sino para lograr la personalización y la socialización del educando. Es decir, la educación beneficia al educando para que se integre interna y externamente tanto a sí mismo como a los demás⁴. Pero aparte del concepto de educación, existe el de formación. Este se refiere al contenido de los currículos educacionales, es decir, a los diversos cursos o materias que serán útiles para el desarrollo del ser humano y de la sociedad que lo alberga. Por ello, resulta decisivo implementar un curso de filosofía que basado en ciertas técnicas didácticas logre reforzar esta intención. Esto es necesario, pues los jóvenes que se educan no comprenden el sentido de

su instrucción académica. Una lección sobre la propia educación dentro del marco del curso de filosofía ayudaría al estudiante a entender la razón por la cual el proceso educacional formativo resulta ser una condición necesaria para integrarse correctamente al todo social.

Considerando lo anterior, tomemos en cuenta lo establecido en la Constitución Política de Perú de 1993. La carta magna en su artículo 13 nos dice lo siguiente: “La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana”. Y, en su artículo 14 nos dice: “La educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad”⁵. Siendo así, la pregunta que surge es eminente: ¿la educación que se está gestando en nuestros tiempos y dentro de nuestro territorio cumple estos objetivos que quiere lograr? ¿Esta concepción de la educación de la constitución política es algo que está vigente en nuestra realidad actual?

Hay que señalar que nosotros no consideramos que la educación universitaria sea una cosa y que la educación secundaria sea otra muy distinta. En realidad, debería ser la primera una continuación de la segunda. Desde luego la educación universitaria es más especializada, pero eso no quita que, en lo fundamental, existan grandes similitudes conceptuales y estructurales.

³ Augusto Salazar Bondy, *Didáctica de la filosofía* (Lima: Arica, 1967), 17-19.

⁴ *Ibíd.*, 15-16.

⁵ Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, *Constitución política del Perú* (Lima: Litho & Arte S.A.C, 2016), 35.

Además, con la actual regencia de la SUNEDU en el Perú los estudios generales de primer año donde se forman en masa a un grupo grande de estudiantes de distintas carreras parece que está adoptando prácticas típicas de los colegios de educación secundaria. Por ejemplo, el hecho de tener una carpeta docente y de realizar un silabo por competencias.

La pedagogía crítica

La pedagogía crítica es una propuesta de enseñanza que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar y desafiar la *dominación*, las creencias y prácticas que la generan. Paulo Freire quien inaugura la pedagogía crítica latinoamericana (o también llamada pedagogía de la liberación o del oprimido) es uno de sus representantes. De acuerdo a Mendieta, Freire crítica sobre todo la “concepción bancaria” de la educación. Esta concepción presupone a un sujeto y un objeto claramente diferenciados que se encuentran en una relación profundamente asimétrica y jerárquica⁶. Freire vislumbra todas estas contradicciones:

a) [...] el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado;

b) el educador es quien sabe; los educandos, quienes no saben;

c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados;

d) el educador es quien habla; los educandos, quienes escuchan dócilmente;

e) el educador es quien disciplina; los educandos, los disciplinados;

f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos, quienes siguen la prescripción;

g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan en la actuación del educador;

h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él;

i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos; son estos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél;

j) finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.⁷

Lo anterior revela que la actual educación opera desde un sujeto concededor e iluminador hacia unos individuos ignorantes y oscurantistas. Qué desgracia que nuestros actuales dirigentes del campo de la educación no hayan leído el *Menón* de Platón, diálogo en el que el ateniense muestra mediante el personaje de Sócrates cómo es posible hacer que el saber escondido del educando se manifieste ante el enfrentamiento de un problema simple de cálculo. Con esto se quiere decir que el alumno cumple un papel plenamente activo en el proceso educacional. Sin embargo, ac-

⁶ Eduardo Mendieta, “Educación liberadora”, en *Filosofía de la Educación*. Ed. Hoyos, G. (Madrid: Trotta, 2012), 341.

⁷ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Siglo XXI: México, 1970), 74.

tualmente las instituciones educativas no motivan lo suficiente y, es más, son fuente de frustración y fastidio para algunos estudiantes que no le ven sentido.

Frente a esto, la pedagogía crítica es una teoría y práctica para que los estudiantes alcancen una conciencia crítica de su sociedad. En esta tradición, el maestro trabaja para guiar a los estudiantes con el fin de cuestionar las teorías y las prácticas consideradas como represivas, animando a generar respuestas liberadoras tanto a nivel individual como a nivel colectivo, las cuales ocasionan cambios en sus actuales condiciones de vida.

A menudo, el estudiante inicia cuestionándose a sí mismo como miembro de un grupo o proceso social. Después de alcanzar un punto de *revelación*, en el que empieza a ver a su sociedad como algo profundamente imperfecto, se le alienta a compartir este conocimiento en un intento de cambiar la naturaleza opresiva de la sociedad.

Algunas de las características que conforman esta teoría son:

1) Debe buscarse la formación de la autoconciencia en el educando para lograr crear un proceso de construcción de significados apoyados en sus experiencias personales.

2) Se debe encaminar a la transformación social en beneficio de los más débiles, los desprotegidos, para así lograr conseguir justicia.

3) Se debe permitir a la comunidad educativa en general identificar los límites que entorpecen el proceso educativo para así mejorar las capacidades de cada alumno de tal

forma que estas sean el fundamento para conseguir superar los vicios y defectos propios.

En lo que sigue, se van a facilitar algunas herramientas de la pedagogía crítica que nos van a ayudar a ver algunos aspectos de la educación que se encuentran implícitos u ocultos. Hay que señalar que nuestra crítica al sistema educativo se desarrolla gracias a las condiciones sociales actuales vigentes sobre la educación. Primero, señalamos —siguiendo a Bourdieu— que se suele concebir el proceso educativo como un modo de mantener o mejorar el estatus social heredado. Segundo, indicamos que, para Bernstein, la escuela actual pretende mostrar como únicamente importante los saberes mecánicos. Tercero, explicamos que, de acuerdo a Apple, nos educan para “sentir” de un modo determinado lo común o normal. Finalmente, Giroux sostiene que los procedimientos establecidos dentro del proceso educativo refuerzan la mentalidad subordinada y obediente que desea instalar el modelo capitalista. Debemos señalar que aunque el significado social de la escuela y el significado cultural de la educación pueden ser dos cosas diferentes, nosotros consideramos que la cultura difundida en el proceso educativo refuerza la condición social lograda gracias al mismo.

Teoría de la reproducción cultural de Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu en *Razones prácticas* propone una teoría sobre la educación que nos concierne estudiar. Él

intenta hacer explícito aquello que se quiere lograr en el educando por parte de las familias. Para él, las familias intentan mantener su estatus y, para ello, invierten en su educación escolar. Esto permite mantener el capital cultural⁸ de las “sociedades avanzadas”. La escuela ejerce una imposición de sistemas de simbolismos y significados para legitimar las relaciones de poder, y, formar así, a ciudadanos para que sean parte de la cultura, entendiendo la cultura como un conjunto de ideas, creencias, costumbres, valores y actitudes que identifican a un *todo* social. Esta imposición de algunas arbitrariedades culturales hace más fácil la aceptación de las relaciones de poder por parte de las personas, dado que provienen de la clase dominante. Por ejemplo, para un niño perteneciente a la clase dominante la educación es algo comprensible e inteligible; en cambio, no piensa lo mismo un niño perteneciente a la clase dominada, para quien la educación resulta inentendible. Pensemos en el sutil conversatorio entre dos alumnos: uno de ellos comenta muy preocupado

⁸ El capital cultural vendría a ser el grado de cultura o vivencias que un individuo ha logrado acumular y que se puede materializar en la forma de títulos académicos. Técnicamente, es el conjunto de sistemas simbólicos que permiten al hombre entender y cambiar los límites de su experiencia. Dicho capital cultural es heredado y la escuela mantiene ese orden: separa alumnos dotados de cantidades diferentes de capital cultural. Esto se asemeja a la división entre gran nobleza, pequeña nobleza y plebeyos, lo cual plantea diferencias sociales de rango para formar personas con la función de dominar: con esto se logra un orden consagrado que entrona en una nueva sagrada nobleza a ciertas personas.

que no aprobaba el curso de matemáticas y que, además, veía el curso como inútil y sinsentido. Es posible que al otro alumno tampoco le pareciera útil sino divertido, pues simplemente le podría fascinar las matemáticas. A la luz de estos análisis, es comprensible porqué se puede pensar así: los dos alumnos son niños proletarios.

El capital cultural (a diferencia del capital económico y político) resulta siendo independiente en la medida en que posee cierto control sobre el sistema educativo, el cual es utilizado para la reproducción cultural. El sistema educativo reproduce perfectamente la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases, debido a que la cultura que transmite está mucho más próxima a la cultura dominante: esto ha sido denominado *teoría de la reproducción cultural*. Por ejemplo, los jóvenes de clase obrera aprenden a valorar la educación en tanto y en cuanto les permita conseguir buenos y rentables empleos. Se quiere la educación no por sí misma sino por los beneficios que nos podría dar. Y esto es, precisamente, lo que pretende la clase dominante.

Analícemos lo que ocurre en las escuelas. La enseñanza se transmite suponiendo la autoridad de alguien como ocurre en la casa con el padre. Y el profesor tiene ciertos límites que no puede sobrepasar en tanto no quiere perder la influencia sobre los educandos. Los criterios para juzgar a los alumnos están determinados por la cultura de las clases dominantes, cultura que resulta modificada hasta cierto

punto por el mismo sistema educativo. Esto se patenta con el examen como proceso de selección y la entrega de diplomas que están muy próximos a los títulos de nobleza como cierta nominación inicial que instaura una diferencia social preexistente detrás de la entrega de diplomas. Por ello, existe una función social: los herederos de la antigua nobleza de sangre han reconvertido sus títulos nobiliarios en títulos académicos. Y, al convertir las jerarquías sociales en jerarquías académicas, el sistema educativo cumple una función de legitimación cada vez más necesaria para la perpetuación del orden social según los intereses de la clase dominante. Por consiguiente, la educación instituye una nobleza legitimada por el título académico.

Ahora bien, el Estado se basa en un cuerpo de burócratas (nobles y con título escolar) nacionalistas y aristócratas. Este va asociado a las ideas de lo “público”, “bien común” y “servicio público”. Lo cual será llamado luego “humanismo cívico de los funcionarios” y servirá para fundamentar el capital cultural y sobreponerlo a la nobleza de espada y a la burguesía de industria y negocios. Con esto, logra elevar sus intereses particulares de clase a intereses universales que serán *progresistas* por incluir las virtudes de servicio público y meritocracia. Estos nuevos nobles y burgueses de toga reivindican el poder en nombre de lo universal y consiguen que prosperen la objetivación y legitimación⁹.

⁹ Pierre Bourdieu, *Razones prácticas* (París: Points, 1996), 33-46.

Notamos que Pierre Bourdieu está denunciando que existe cierta ideología pro-capitalista escondida en las enseñanzas que se dan en la educación. Además, nos muestra cómo se está generando una nueva burguesía, ya no basada en títulos de nobleza, sino en títulos académicos. Aplicando esto a la situación de las universidades, resulta comprensible darnos cuenta que, a pesar de que existan tantos programas de doctorado, especialización, maestrías, etc., en el Perú se siga manteniendo el bajo nivel cultural y educativo. Ciertamente existen muchas universidades, pero ello no logra solucionar el problema de déficit de conocimiento. La conclusión salta a la vista: las universidades sirven para legitimar el poder de una nueva clase, no para lograr la equidad social ni el *progreso* del país.

Quizás por este motivo se está buscando sacar de las mallas curriculares los cursos de filosofía y lógica. Así, se busca eliminar de la formación educativa estos contenidos tan vitales para el razonamiento y el intelecto humano. Existen universidades que ni los mencionan, pues existe el prejuicio de que se tratan de algo inútil. Y parece que el único refugio de la filosofía y la lógica es un puñado de universidades estatales. Pues lo que se busca no es aprender a cuestionar, preguntar, argumentar o inquirir, sino, más bien, se busca que los de menor rango obedezcan y repitan sin chistar a los de mayor rango académico. Pero esto no es lo que permitirá que se logre el tan ansiado *progreso* y *desarrollo*. En cambio, lo que se bus-

ca es que la formación difundida en el proceso educativo de las escuelas logre estabilizar, organizar y legitimar la cultura de la clase dominante.

Teoría de los códigos sociolingüísticos de Basil Bernstein

Basil Bernstein es un sociólogo y lingüista británico que tiene ciertos aportes a la sociología de la educación. Él en *Class, codes, and control* manifiesta dos preocupaciones; la primera, averiguar cómo los factores de clase regulan la estructura de comunicación en la familia y su consiguiente código sociolingüístico (es decir, la estructura social de los significados); la segunda, establecer cómo los mismos factores de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en la educación.

Para él, el lenguaje tiene un papel fundamental en la transmisión cultural. Es por medio del lenguaje que el orden social se interioriza y que la estructura social se incorpora en la experiencia del individuo. Cada clase social utiliza un código diferente de comunicación, lo cual produce variantes en el habla. Así, el autor encuentra dos tipos de códigos:

a) *Código restringido (o público)*

Es el que utilizan los individuos de la clase obrera. Es una forma de discurso muy vinculada a su entorno cultural. Muchas personas viven en un entorno muy familiar, en donde los valores y las normas se dan por supuestas y no se expresan mediante el lenguaje. Los padres tienden a socializar a sus hijos

de forma directa; reprimiéndolos o recompensándolos según su comportamiento. El uso de este código da acceso a un orden de significados particularista vinculado a sus relaciones sociales basadas en roles colectivos. En este código, el sujeto toma menos conciencia de los fundamentos de su socialización (en consecuencia, no se posibilita un cambio en los principios de su socialización). Esto hace que su reflexión sea limitada. En estos individuos prima las expresiones metafóricas y, a la vez, no hay incertidumbre ni duda.

Acompañado al proceso anterior va el concepto de *solidaridad mecánica*. Con ello, se indica que hay cohesión en estos individuos por la similitud de los comportamientos y, además, existe una definición cerrada de los roles sociales, por lo que se expresa exigencias del rol social o familiar. Esta solidaridad mecánica será propia de *familias posicionales* que poseen la forma fuerte del mantenimiento de los límites simbólicos: todos los integrantes se someten a sus roles y se responde al criterio de obligación, lo cual genera que exista mayor identidad social pero también menor autonomía del individuo.¹⁰

b) *Código elaborado (o formal)*

Es el que practican los niños de la clase media. Comprende una forma de hablar en la que los significados de las palabras pueden individualizarse para

¹⁰ Basil Bernstein, "Class, codes, and control", en Vol. 1: *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* (Londres: R. K. P, 1971), 100.

adecuarse a las demandas de situaciones particulares. Estos individuos pueden generalizar y expresar ideas abstractas con mayor facilidad, ya que la forma que aprenden el lenguaje está menos ligada a contextos particulares y más a significados universales. En ellos prima la racionalidad. En este código, el sujeto puede establecer posibles cambios en los principios que rigen su socialización porque va a reflexionar sobre ella, lo cual, a su vez, genera cierta sensación de incertidumbre, duda y cuestionamiento.

Asociado al código mencionado se da la idea de *solidaridad orgánica*. Esto significa que los roles no son cerrados en las familias de estos individuos, lo que deja espacio para la innovación y la expresión de la individualidad. Esta solidaridad orgánica será propia de las *familias basadas en la persona* que poseen la forma débil del mantenimiento de los límites simbólicos. Este tipo de colectivo es de la familia egocéntrica, que contiene ambigüedad y configuran sus propios roles, lo cual genera que exista mayor autonomía pero a la vez menor identidad social¹¹.

Contextos de socialización

Ahora bien, la socialización es un proceso mediante el cual un individuo adquiere una identidad cultural y pasa así de ser *algo* biológico a ser *algo* cultural. Existen diversos agentes de socialización: la familia, el grupo de amigos, la escuela y el trabajo. Especí-

ficamente en la familia se dan 4 tipos de contextos:

a) *Regulativo-moral*: se encarga de impartir nociones éticas de conducta. Son las relaciones de autoridad dentro de las cuales se inculca al individuo las reglas morales y sus diversos fundamentos.

b) *Instruccional-cognitivo*: se relaciona con los conocimientos útiles que se debe saber. Aquí el individuo adquiere el conocimiento objetivo de las cosas, personas y adquiere habilidades de diferentes clases.

c) *Imaginario-inventivo*: está involucrado con el ámbito creativo del individuo. En este contexto el individuo es estimulado a experimentar y recrear libremente su mundo en sus propios términos y de su propia manera.

d) *Interpersonal-psicológico*: se vincula a la conciencia de los sentimientos y los afectos. El individuo aprende a percibir sus estados afectivos y el de los demás.

Esto hace que los individuos aprendan a interiorizar un tipo de lenguaje que proviene de la familia que, a su vez, está condicionada por la división de clases y la jerarquía de clases. Pero, en la mayoría de instituciones educativas lo que se tiene que enseñar y la forma de cómo enseñarlo ya están establecidos y resulta indiscutible; esto ocurre por las fuertes relaciones de autoridad existentes. No se da lugar para una enseñanza creativa o innovadora (o suscitadora). Los centros educativos exigen información y una capacidad de curiosidad por el conocimiento, tienen un lenguaje no emocional y

¹¹ *Ibid.*, 101.

abstracto que implican, en ese sentido, generalización y abstracción¹².

Bernstein plantea que los individuos que han adquirido códigos de habla elaborados o formales, son más capaces de abordar las exigencias de la educación académica. Esto significa que el modo en el que usan el lenguaje los individuos de clases bajas choca con la cultura académica de la escuela. Los que dominan códigos elaborados se adaptan mejor al entorno escolar. Por lo tanto, en la escuela se priorizan los dos primeros contextos: el regulativo y el instruccional pero se deja de lado el imaginario y el interpersonal. Esto muestra cierta desventaja de clase a la que se encuentran sometidos los individuos de familias proletarias o trabajadoras¹³.

La misma situación se puede plantear desde una paradoja. Enseñada, explicamos la *paradoja (o dilema) de la educación democrática*. Esta nos dice lo siguiente. Si un estado determinado adopta un sistema único que incide en cuanto a la solidaridad social, entonces se retrasará el desarrollo de

las mentalidades superiores; y si, por el contrario, este adopta un sistema dual como el característico de Europa en la segunda mitad del siglo XX, el cual se preocupaba por el desarrollo de los caudillos y los súbditos en dos sistemas separados, entonces se abrirá una grieta social entre las dos clases.

Relacionando lo anterior con la propuesta de Bernstein, diríamos que se ha resuelto esta paradoja a favor de las clases pudientes toda vez que se ha priorizado la forma de entendimiento del código formal propias de las clases medias. Pero esto no ha desencadenado una brecha clasista. Todo lo contrario: se enseña a los futuros jefes a ser buenos jefes y se enseña a los futuros obreros a ser buenos obreros. En el primer caso, se consigue una persona que comprende su proceso educativo y lo usa a su favor. En el segundo caso, se consigue personas en las que hay cierta inconsciencia de su proceso educativo por lo que prefieren *dejar hacer y dejar pasar (laissez faire, laissez passer)* sin preguntar nunca nada para no ser vistos como ignorantes.

Lo que puede ayudar a entender este aspecto de la escuela es su propio origen. Sucede que la escuela pública, gratuita y obligatoria recién aparece en el siglo XVIII. Con esta escuela se buscaba un pueblo dócil, obediente y sumiso (respetuoso de las jerarquías de poder) que pudiese participar en las guerras y defender a su país. Ya Napoleón decía que quería, con la escuela, formar un cuerpo docente para dirigir la manera de opinar de su pueblo. Así, la escuela en el siglo XIX fue financia-

¹² Por ejemplo, pensemos en el surgimiento de los llamados colegios pre-universitarios (denominación que el MINEDU ha prohibido desde el 2014, según nota del Perú21 del 27/12/2014), que preparan al estudiante desde muy joven para postular a una carrera profesional. En estos colegios se enseña matemáticas a los niños de 8 años o menos cuando, según Piaget, la etapa de las operaciones formales recién comienza a los 12. Rousseau tampoco estaría de acuerdo con este tipo de educación infantil pues debe también profundizarse el aspecto emocional-sentimental del alumno.

¹³ Basil Bernstein, "Class, codes, and control", 24. En el tomo 2 se desarrolla con más énfasis.

da por los propios industriales que querían generar obreros inteligentes con una conducta controlable y predecible. Los procesos de la escuela son comparables, pues, al proceso mecánico que ocurre en una fábrica y es preparada, principalmente, por administrativos y funcionarios.

Entonces, la idea es que la educación actual es muy pragmática. Solo busca enseñarse lo que sirve para hacer producir a las máquinas, lo que sirve para arreglar problemas inmediatos. Lo demás es visto como algo que no sirve: no sirven nuestros sentimientos, nuestra angustia, nuestra sensación de estar siendo devorados por el entorno laboral y académico del día a día. Pero, precisamente es esto lo que nos hace humanos. También, las nuevas formas creativas de hacer las cosas: todo eso ha hecho posible nuestra cultura. Ya Hegel lo planteó en su dialéctica del amo y el esclavo cuando apunta que con el trabajo el hombre descubre que es libre y que puede crear. Sin embargo, hoy se nos abandona a la suerte de escoger una carrera rentable para luego estar preso en un oficio repetitivo viviendo una vida llena de insatisfacción y con múltiples carencias afectivas y de autoestima.

La Pedagogía crítica del sentido común de Michael W. Apple

Michael W. Apple es un estadounidense, quien, además, es uno de los primeros teóricos de la pedagogía crítica. Su propuesta visible en *Comiendo papas fritas baratas* está dirigida a

examinar las ideas de sentido común que se asumen sin cuestionamiento en el mundo actual. Para él, el significado de un hecho tiene contenido político, social y económico. Por ejemplo, examinemos el caso de *comer papas fritas baratas*. Si vemos el caso anterior con el sentido común debido, nos daremos cuenta que este significa un hecho de consumo muy normal, el cual no considera los procesos económicos y sociales para su producción sino que se reduce a satisfacer una necesidad biológica y vital. Pero desde la visión de la pedagogía crítica este simple hecho de comer papas fritas baratas significa que:

- a. Un territorio asiático se ha dedicado a producir papas.
- b. Este hecho ha implicado cierto desplazamiento de personas del campo a la ciudad.
- c. Ha habido un reemplazo de personas por máquinas.
- d. Un estado militar ha cedido en concesión por 20 años exonerados de impuestos un terreno a una firma transnacional.
- e. Hay ciertas estadísticas manipuladas que justifican no invertir en la clase trabajadora del país.

En conclusión, “comer papas fritas” baratas puede implicar el apoyo a la destrucción de las posibilidades de un futuro mejor para miles de individuos que se quedarán sin medicinas y sin escuelas. Desde luego, lo anterior pare-

ce desbordante y, sin embargo, tiene fundamento¹⁴.

La idea de una nueva educación debe estar relacionada con la modificación de la situación anterior mediante un currículo escolar adecuado. El sentido común que le atribuye a la actividad de *comer papas fritas baratas* la cualidad de ser un simple acto de consumo es considerado una manifestación del conocimiento oficial vinculado al poder y a la dominación, para así silenciar voces del mundo no occidental. Por ello, el conocimiento neutral no existe. Toda educación en el fondo reconduce y dirige el sentido común de la gente para aceptar lo normal sin analizar lo que hay detrás de cada hecho llamado “normal”.

Por ejemplo, es normal para algunos estudiantes creer que la carrera de ingeniería es de por sí más valiosa que una carrera de humanidades como la literatura, el arte o la filosofía. Se suele creer, sin lugar a dudar, que la ingeniería es más importante que esos saberes. En consecuencia algunos piensan como Comte, que si desaparecieran todos los humanistas no pasaría nada, pero si desaparecieran todos los científicos entonces sí habría atraso. Lo que no se percatan es que esa manera de pensar es lo que precisamente el sistema de poder quiere que se piense: que las humanidades no sirven. Solo así se explica que un país como el Perú soporte humillaciones y vejámenes constantes por parte de las empresas. Algu-

nas no pagan sus impuestos, otras contaminan, algunas engañan al consumidor con productos falsos. Es que se piensa que lo valioso es ser rentable: no importa mucho actuar con valores. Y algunos los defienden: “Pero dan trabajo”. Como si dar trabajo fuera un favor. Cuando se trata de un derecho. Ciertamente, nos están formando para conformarnos con lo que tenemos y saber sacarle provecho hasta que se gaste sin capacidad de poder vislumbrar un futuro mejor o diferente.

La Pedagogía crítica del aprendizaje de Henry Giroux

Henry Giroux es un crítico cultural estadounidense y uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica en ese país. Giroux en *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* afirma que es importante reflexionar lo que significa el conocimiento. Lo que se aprende en clase es más que simple información.

Según el *enfoque estructural-funcional*, los conocimientos impartidos en clase serían normas o creencias que solo tienen valor instrumental que llevan al alumno a conformarse con su realidad social para poder encajar en la sociedad. Esta postura, sin embargo, olvida el componente político del conocimiento escolar.

Según el *enfoque social-fenomenológico*, los conocimientos serían creaciones humanas que intentan enseñar los significados usados en cada sociedad. No obstante, esto plantea el

¹⁴ Michael Apple, “Comiendo papas fritas baratas,” *Reflexiones Pedagógicas, Docencia* N° 20 (Agosto 2003): 47-55.

riesgo de caer en un relativismo cultural que podría derivar en un idealismo subjetivo.

El *enfoque neomarxista* parece ser el más adecuado. Esta postura pone énfasis en sostener que el conocimiento posee finalidad social de control ideológico. Es decir, los saberes aprendidos en los centros educativos detentan una naturaleza social. Por lo tanto, pueden estar dirigidos a formar una falsa conciencia, o una conciencia cosificada. Para evitar esto, sería conveniente contar con una idea de justicia asociada a una perspectiva de clase social.

El conocimiento está ligado a intereses humanos, pues contienen fuerzas sociopolíticas. El conocimiento sirve, o bien para adaptarse y conformarse a la sociedad, o bien para mejorarla y lograr la libertad. Por lo tanto, el conocimiento no es neutral, ofrece normas o principios de conducta camuflados. Pensemos, por ejemplo, en la polémica abierta en algunas escuelas estadounidenses con un enfoque ultraconservador sobre la enseñanza de la teoría de la evolución. Como se sabe el asunto llegó tan lejos que incluso se llegó a proponer enseñar la teoría de la creación como competidora de la teoría darwiniana. Según Okasha:

(...) en Estados Unidos, sobre todo en los estados del sur, muchos protestantes evangélicos no están dispuestos a vincular sus creencias religiosas con los hallazgos científicos. Ellos insisten en que el relato bíblico de la creación es literalmente verdadero y que, por lo tanto, la teoría de Darwin esta por completo

equivocada. Esta opinión se conoce como “creacionismo” y es aceptada por alrededor del 40 por ciento de la población adulta de Estados Unidos, una proporción mucho mayor que en Gran Bretaña y Europa. El creacionismo es una poderosa fuerza política y ha ejercido una considerable influencia en la enseñanza de la biología en las escuelas estadounidenses, para consternación de los científicos. En la famosa “prueba del mono” de la década de 1920, un maestro de escuela de Tennessee fue acusado de enseñar la teoría de la evolución a sus alumnos, violando así una ley estatal. (Esta ley fue derogada por la Suprema Corte en 1967.) En parte por la prueba del mono, durante décadas el tema de la evolución se omitió del currículo de biología en las escuelas de enseñanza media de Estados Unidos. Varias generaciones de estadounidenses crecieron sin saber nada de Darwin.

Esta situación comenzó a cambiar en la década de 1960, enviando un poco de aire fresco a las batallas entre creacionistas y darwinistas, y dando origen al movimiento llamado “ciencia de la creación”. Los creacionistas quieren que los estudiantes de bachillerato aprendan la historia bíblica de la creación exactamente como aparece en el libro del Génesis. Sin embargo, la Constitución de Estados Unidos prohíbe la enseñanza de religión en escuelas públicas. Para darle la vuelta a esta disposición, se ideó el concepto de ciencia de la creación. Sus inventores afirmaban que la descripción bíblica de la creación proporciona una mejor explicación científica de la vida en la Tierra que la teoría de la evolución de Darwin. De esta mane-

ra, enseñar la creación bíblica no viola la prohibición constitucional porque se toma como ciencia, no como religión! A lo largo del Sur Profundo se exigía la enseñanza de la ciencia de la creación en las clases de biología, y en múltiples ocasiones dicha demanda fue aceptada. En 1981 el estado de Arkansas emitió una ley que pedía a los maestros de biología dar “el mismo tiempo” a la evolución que a la ciencia de la creación, y otros estados lo imitaron. Si bien la ley de Arkansas fue declarada inconstitucional por un juez federal en 1982, la petición de “el mismo tiempo” continúa escuchándose hasta nuestros días. A menudo se le presenta como un arreglo justo: enfrentados a dos creencias conflictivas, ¿qué puede ser más justo que dar el mismo tiempo a las dos? Las encuestas de opinión muestran que una abrumadora mayoría de estadounidenses adultos está de acuerdo: desean que la ciencia de la creación se enseñe junto con la teoría de la evolución en las escuelas públicas.¹⁵

El currículum oculto

Las escuelas son considerados agentes de socialización. Esto implica prestarle atención a las relaciones sociales que se presentan en toda clase escolar. Supuestamente, la institución educativa debe provocar el desarrollo de conocimiento, ideas, actitudes y pautas de comportamiento que le permitan al educando una incorporación eficaz al

¹⁵ Samir Okasha, *Una brevísima introducción a la filosofía de la ciencia* (México: Océano, 2007), 177-178.

mundo civil, al ámbito de la libertad en el consumo, de la libertad de elección y participación política, de la libertad y responsabilidad en la esfera de la vida familiar. Pero, estas características son distintas a las que se requiere para que un individuo se incorpore sumisa y disciplinadamente al mundo del trabajo asalariado¹⁶. Según Paulino Murillo:

(...) existe una visión que concibe a la escuela como institución dominante, pero que asume una actitud pasiva y que no se enfrenta a lo formalmente establecido. Su objetivo fundamental es socializar al individuo y prepararlo para su incorporación al sistema productivo. Desde este punto de vista, la escuela desarrolla mediante su currículum oculto procesos de socialización autoritaria que se amparan en una ideología igualitaria y de control social. En realidad, se trata de una visión que pone de manifiesto la perspectiva reproductora de la escuela, inspirada en los valores de la economía capitalista.¹⁷

En una escuela tradicional, por una parte, se dice formar humanamente con valores a la persona; pero, por otra parte, sin que se plantee de forma explícita, también se busca formar buenos trabajadores industriales fabriles: por ejemplo, se imparten los valores del respeto a la autoridad, la puntualidad,

¹⁶ Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (Barcelona: Paidós, 1990), 63-86.

¹⁷ Paulino Murillo, “Currículum oculto”, en *Sobre el currículum oculto escolar*, (Biblioteca Virtual Omegalfa, 2012), 5-6.

la limpieza, la docilidad y conformidad. A esta situación se le puede denominar como la *paradoja de la educación y la realidad laboral*. Esto significa que existe un currículum oculto que influye en los estudiantes inculcándoles algunos aspectos tales como: competitividad, individualismo y autoritarismo. Todos estos valores conforman lo que se ha llamado el *ethos capitalista* que se basa en relaciones sociales de dominio y subordinación bajo la aceptación del principio de autoridad. Se aliena a los alumnos haciéndoles creer que solo deben preocuparse de sus propios asuntos.

El alumno aprende a ser miembro de una multitud, por ende debe renunciar a sus deseos siendo tranquilo, aislado, paciente e inclusive sufrir en silencio. Esto se nota, por ejemplo, en la distribución del aula que se organiza sentando a los alumnos en filas, viendo solo la nuca de su compañero, para poderle darle un lugar más privilegiado al profesor en su campo visual. También, se nota en que el aprendizaje de un tema se hace en función a un tiempo predeterminado que implica obedecer un horario establecido. El tiempo no se adapta al hombre sino que el hombre debe adaptarse al tiempo. Todo esto expone un estado deplorable de la educación actual.

Conclusión: posibles soluciones a la problemática educativa detectada

Para lograr una educación más democrática, humanista y libre se tendría que evitar caer en favoritismos como

cuando se separa la paja del trigo y se busca alumnos talentosos para aislarlos del resto. En vez de buscar que todos los alumnos imiten a ese alumno brillante logrando un aula homogénea, se podría aprovechar el talento del estudiante de otra forma.

Por ejemplo, se podría empezar a repartir el poder del profesor a esos alumnos para que sean líderes; esto generará cierta autoridad compartida, además, logrará que el alumno alcance cierta independencia y, a la vez, genere cierta interdependencia entre sus semejantes provocando la necesidad de trabajar en grupo.

Otra variable que podríamos cambiar es la de la calificación. En vez de buscar al alumno que repita bien al profesor, la calificación puede empezar a ser dialogada para así brindarle herramientas al educando que le ayuden a entender qué criterios se están usando para evaluarlo. Suele ocurrir que para aprobar unos cursos, uno ha tenido que aprenderse todo el discurso del profesor, memorizándolo por completo. Esto no es lo más óptimo aunque pueda inculcar algunas buenas costumbres como el rigor y la disciplina. Es preferible ser indisciplinado a ser memorista.

Por último, hasta el tiempo puede volver a ser controlable por la clase haciendo que el límite de este no se base en una unidad de tiempo determinado sino en la consecución de objetivos específicos planteados. Todo esto nos indica que aprender es algo social.

Bibliografía

- Apple, Michael. “Comiendo papas fritas baratas”. En: *Reflexiones Pedagógicas*, Docencia N° 20, Agosto, 2003: 47-55.
- Bernstein, Basil. *Class, codes, and control*. Vol. 1: *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Londres: R. K. P, 1971.
- Bourdieu, Pierre. *Razones prácticas*. París: Points, 1996.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. *Constitución política del Perú* (1993). Lima: Litho & Arte S.A.C, 2016.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI: México, 1970.
- Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1990.
- Izazaga Carrilo, Luis. “Reflexiones sobre la filosofía de la educación”. En: *Filosofía y Educación: Perspectivas y propuestas*. Editado por Romano C. y J. Fernández (eds.), 53-56. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2011, 53-56.
- Mendieta, Eduardo. “Educación liberadora”. En *Filosofía de la Educación*. Hoyos, G. (ed.). Madrid: Trotta, 2012, 341-356.
- Murillo, Paulino. “Currículum oculto”. En: *Sobre el currículum oculto escolar*. Biblioteca Virtual Omegalfa, 2012.
- Okasha, Samir. *Una brevisima introducción a la filosofía de la ciencia*. México: Océano, 2007.
- Salazar Bondy, Augusto. *Didáctica de la filosofía*. Lima: Arica, 1967.
- (s.a). *Minedu prohíbe a los colegios denominarse “centros preuniversitarios”*. Peru21, Lima, 27/12/2014. Disponible en: <https://peru21.pe/lima/minedu-prohibe-colegios-denominarse-centros-preuniversitarios-203004>