

2014-12-01

Ideas sobre la responsabilidad de la educación en el contexto contemporáneo

Adriana Mercedes Mórtigo Rubio

Universidad Militar Nueva Granada (UMNG), adriana.mortigo@unimilitar.edu.co

Karolina González Guerrero

Universidad Militar Nueva Granada (UMNG), kgonzalezg@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/gs>

Citación recomendada

Mórtigo Rubio, Adriana Mercedes and González Guerrero, Karolina (2014) "Ideas sobre la responsabilidad de la educación en el contexto contemporáneo," *Gestión y Sociedad*: No. 2 , Article 4.

Disponible en:

This Artículo de reflexión is brought to you for free and open access by Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Gestión y Sociedad* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Ideas sobre la responsabilidad de la educación en el contexto contemporáneo*

Adriana Mercedes Mórtigo Rubio**

Karolina González Guerrero***

Recibido: 20 de enero de 2014. **Aprobado:** 15 de junio de 2014

Resumen

En el contexto de la crisis del mundo contemporáneo, cuyas diversas aristas pasan por lo económico, lo ecológico y lo social, la educación es sometida nuevamente a evaluación, dado su carácter dinámico, ecléctico y potente. Pensar la educación, reiterada e inagotablemente, es tarea de la comunidad educativa ampliada, es decir, no solo de profesores e intelectuales que se dedican a repensar modelos y estrategias, sino también de todos los actores que intervienen de una u otra manera en los procesos educativos. De esta forma, el conjunto de la sociedad replantea sus propios intereses con respecto a los propósitos de formación para sus educandos, el modelo de sujeto-ciudadano que persigue, el tipo de metabolismo entre escuela, universidad, trabajo y progreso, entre otros elementos que constituyen un marco ampliado definitorio del rol de la educación en el contexto contemporáneo. Así, para indagar estas prácticas colaborativas enmarcadas en el concepto de responsabilidad en educación, se hace uso de una metodología de corte cualitativo, basada en la teoría fundamentada en el marco metódico axial y selectivo, orientada a la reflexión sobre las implicaciones sociales y contemporáneas de la responsabilidad en los contextos contemporáneos.

Palabras clave

Contexto contemporáneo, educación, responsabilidad, sociedad.

Cómo citar: Mórtigo Rubio, A. M. y González Guerrero, K. (2014). Ideas sobre la responsabilidad de la educación en el contexto contemporáneo. *Gestión & Desarrollo*, 7(2), 45-59.

* Artículo de reflexión, resultado del proyecto de investigación: "Sistema de formación integral para la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG)".

** Magíster en Gestión de Organizaciones. Profesora de tiempo completo e investigadora del grupo Liderazgo de la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG), Facultad de Educación y Humanidades. Correo electrónico: adriana.mortigo@unimilitar.edu.co

*** Doctorando en Educación, Magíster en educación, Licenciada en Electrónica. Profesora de tiempo completo. Investigadora grupo PYDES de la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG). Correo electrónico: kgonzalezg@gmail.com

Ideas on the Responsibility of Education in the Contemporary Context

Abstract

In the context of the crisis of the contemporary world, which has economic, ecological and social variables, education is once again submitted for evaluation, given its dynamic, eclectic and powerful character. To think about education repeatedly and endlessly is the duty of the extended school community, that is, not just the professors and intellectuals in charge of rethinking models and strategies, but all actors involved in educational processes in one way or another. Thus, the whole society redefines its own interests regarding the purposes of training for their students, the citizen-subject model aimed for, the type of metabolism between school, college, work and progress, among other elements of an expanded framework defining the role of education in the contemporary context. Accordingly, in order to investigate these collaborative practices within the concept of responsibility in education, a qualitative methodology is used, supported on the theory based on the axial and selective methodological framework, aimed at reflecting on the social and contemporary implications of responsibility in contemporary contexts.

Keywords

Contemporary context, education, responsibility, society.

Introducción

Dewey inicia una de sus más famosas reflexiones sobre la educación llamando la atención sobre la función transformadora de esta, recurriendo a una potente imagen sobre la naturaleza de los organismos vivos: la diferencia entre los objetos inanimados y los organismos vivos radica en que los primeros sobreviven resistiendo al medioambiente (una piedra, por ejemplo), mientras que los segundos sobreviven renovándose. Esto es a lo que Dewey llama *principio de continuidad mediante la renovación* (2004, p. 14).

En el marco de ese principio, la educación se muestra como el garante de la renova-

ción que asegura la supervivencia de la vida, en este caso, de la vida social. En ese sentido, la experiencia de la vida social influye y se deja influir por las vivencias propias del individuo en contexto y en la medida en que su "capacidad social" va en aumento. Educar tiene que ver entonces con la resignificación constante de la vida social, por lo que se constituye en un ejercicio dinámico completamente conectado con las circunstancias del individuo y que permea, a la vez, las estructuras sociales, culturales, políticas, etcétera, que lo determinan: "la vida social no solo exige señalar y aprender para su propia permanencia, sino que el mismo proceso de convivir educa. Este amplía e ilumina la experiencia; estimula y enriquece la imaginación; crea

responsabilidad respecto a la precisión y la vivacidad de expresión del pensamiento” (Dewey, 2004, p. 17).

Como se ve, hay una conexión sugerente que Dewey nos plantea como reto: la educación debe movilizar la vida social, pero lo debe hacer atribuyéndole un peso fundamental a la experiencia de la convivencia como promotora de la imaginación y del enriquecimiento de la experiencia misma. En el contexto de la educación tradicional, que para Dewey es “en esencia, una imposición desde arriba y desde afuera” (1945, p. 13), las prácticas acostumbradas tienen que ver con la transmisión de información, repetición de modelos y tradiciones, métodos mecánicos de verificación del aprendizaje, entre otras. Por el contrario, por la naturaleza misma de la imaginación, la dinamicidad que se gana promoviendo la capacidad de diversificar lo establecido, resulta completamente útil a propósitos educativos que persigan el ensanchamiento de la vida social. Aquí el concepto de *imaginación* tiene una potencia inspiradora: promover la imaginación de miles de formas de vida posible, innovar socialmente para transformar maneras de dominación preservadas como tradiciones y “cultura”, generar en el individuo el potencial crítico de imaginar otro orden posible, otras configuraciones político-económicas, entre otras.

Por lo anterior, darle sentido a la vida social exige revisar la pluralidad de posibilidades y de establecimiento de relaciones que reconstruyen tejido social y que permiten al individuo involucrarse en la experiencia de la convivencia: “Puesto que nuestro principal quehacer con él [el estudiante]

es capacitarle para compartir una vida en común, no podemos dejar de considerar si estamos o no formando los poderes que aseguran esa capacidad” (Dewey, 2004, p. 18).

La potencia social de la imaginación tiene que ver con lo que Nussbaum llama el “*pensamiento empático* o la capacidad de ver el mundo desde la perspectiva del otro” (Nussbaum, 2011, p. 63). Esta idea constituye un viraje en la esencia de la educación tradicional, basada en la verticalidad del conocimiento y en la repetición de estereotipos y modelos imperantes en lo que tiene que ver con el reconocimiento del otro. Repetir estereotipos y reproducir categorías sin más tiene como consecuencia encasillar al “otro” en una serie de lugares comunes para limitar la percepción que tengamos sobre él. Así las cosas, el “otro” se vuelve para nosotros la materialización de un estereotipo simple que me niega la posibilidad del encuentro profundo, que cierra las puertas a la sensibilidad del encuentro, la riqueza de la experiencia, el aprendizaje en el contexto vital.

Sin duda, la concepción que tenga del “otro” es un gran desafío del individuo para la vida social, por lo que la educación que reproduce estereotipos limita al mismo tiempo ese ensanchamiento de la vida social del que hemos venido hablando. Esa educación tradicional, al basarse en la imposición vertical desde arriba y desde afuera, desvirtúa el sentido reflexivo y crítico de la educación para orientarlo hacia un fin productor de manos trabajadoras que renuncien al ejercicio de la renovación y la autocrítica, olvidando por completo que “la vida es un proceso de autorrenovación.

Lo que la nutrición y la reproducción son a la vida fisiológica, es la educación a la vida social" (Dewey, 2004, p. 19).

En esa línea, Nussbaum llama la atención sobre el papel que ocupan las humanidades en el contexto de las crisis actuales, y sobre su notable desaparición gradual de los *pensum* universitarios, orientados cada vez más hacia el desarrollo de competencias laborales y productoras y que desvirtúan el rol de la educación en el sentido en que hemos venido hablando:

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. (Nussbaum, 2011, p. 20)

El *pensamiento empático* me pone en el contexto de la vivencia del otro, apelando a la integridad del mío propio. Genera individuos críticos capaces de resignificar estereotipos y de generar acciones de inclusión, tolerancia, apertura, encuentro, etcétera. Más allá de individuos productores de meros resultados y productos, se trata de individuos capaces de replan-

tearse críticamente sus propias creencias y tradiciones en el contexto de lo que significa ensanchar la vida social:

Cuando nos encontramos en una sociedad, si no hemos aprendido a concebir nuestra persona y la de otros de ese modo, imaginando mutuamente las facultades internas del pensamiento y la emoción, la democracia estará destinada al fracaso, pues ésta se basa en el respeto y el interés por el otro, que a su vez se fundan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos. (Nussbaum, 2011, p. 25)

Así las cosas, la educación, al darle sentido a la vida social, promoverá la experiencia misma de la socialidad, lo que en nuestro contexto de crisis emergente significa retornar a concepciones de solidaridad y altruismo. Con ello la educación no podrá seguir reproduciendo modelos que solo promueven la competencia, el sobrepaso y la deslealtad, sino que deberá insistir en modelos pedagógicos y estrategias docentes que vayan más allá del individualismo y generen cooperación, pues "cuando la adquisición de información y destreza intelectual técnica no influye en la formación de una disposición social, la experiencia vital ordinaria no logra adquirir sentido, mientras que la escolaridad solo crea cultos 'ingeniosos', es decir, especialistas egoístas" (Dewey, 2004, p. 19). De acuerdo con lo que se ha dicho, la función social de la educación es asegurar el desarrollo de los individuos en comunidad, lo que hemos llamado *ensanchar la socialidad* que pone al individuo en contexto y lo piensa como ser social en relación con el "otro", por lo que "cultivar

la capacidad de reflexión y pensamiento crítico es fundamental para mantener a la democracia con vida y en estado de alerta” (Nussbaum, 2010, p. 29).

Método

Teniendo en cuenta el objeto del estudio, el cual es la responsabilidad de la educación en el contexto contemporáneo, la investigación adopta un enfoque cualitativo (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005; Valles, 2003) para establecer relaciones o tendencias de los concepto de *responsabilidad* y *educación* a través de la exégesis y categorización de textos con base en la teoría fundamentada. En este tipo de metodología se consideran varios documentos primarios y se analizan mediante un ejercicio interpretativo, de tal manera que los datos clasificados, codificados y representados en redes semánticas —categorías y subcategorías de análisis— sean contrastados por medio del método de la comparación constante (Valles, 2002), con apoyo técnico del *software* Atlas.ti.

En referencia a lo expuesto, la búsqueda, la clasificación y la codificación de los documentos se realizó con una definición operativa de la categoría de análisis *conceptos de responsabilidad*, en cuanto permitiera develar la densidad y fundamentación de subcategorías como *responsabilidad social*, *responsabilidad y educación* y *contextos contemporáneos* (en Atlas.ti se traduce en la cantidad de citas compartidas por varios códigos). De ahí que las concurrencias entre códigos a la luz de la *Grounded Theory* (Strauss y Corbin, 2002, p. 13), con apoyo de Atlas.ti, se reflejen en tendencias

útiles para establecer marcos de referencia e interpretación. En suma, para Strauss y Corbin (2002), la teoría fundamentada puede ser utilizada en un mayor entendimiento de cierto fenómeno emergente y así poder profundizar en este en términos descriptivos, explicativos o, en este caso, interpretativos.

Búsqueda y selección de la información

La búsqueda de los documentos se realizó a través de bases de datos virtuales especializadas como Sciencedirect, SciELO, Redalyc, Dialnet, Google Académico, entre otras. De lo anterior se tuvieron en cuenta 45 documentos (relacionados con la responsabilidad y la educación) de los cuales 10 referían directamente al objeto de estudio: responsabilidad y educación en contextos contemporáneos.

Proceso de codificación

De manera previa al proceso de codificación o clasificación de la información, se formularon las categorías *responsabilidad social*, *responsabilidad y educación* y *contextos contemporáneos*, de las cuales se fueron alimentando los códigos de análisis como referente para la clasificación de la información que va a ser interpretada desde las categorías de análisis o emergentes. Estas categorías se construyeron, en principio, a partir de la discusión y la conceptualización de teorías consolidadas del tema objeto de esta reflexión, además de investigaciones efectuadas sobre el tema por el grupo de investigadores.

En la primera fase de codificación (codificación abierta) se aplicó una clasificación

inicial de los datos que permitiera reducir los documentos a unidades analizables, es decir, a fragmentos de texto con significado (citas), cuyo fin es organizar y dotar de sentido las lecturas hechas sobre los documentos primarios. Posteriormente, en la interpretación de los datos por cada categoría fue necesaria la codificación axial para relacionar códigos con citas compartidas. Finalmente, como segunda fase en la codificación, se adicionó el método de codificación selectiva, puesto que con mayor entendimiento del objeto de estudio se realizaron comparaciones de los códigos y sus respectivas citas, leyendo a profundidad y, de ser necesario, ajustando las subcategorías en nuevos códigos y jerarquías.

Resultados

Superación de la educación tradicional. Apuesta por la educación como promotora de la democracia

Ese papel de la educación como promotora de socialidad tiene un vínculo estrecho con la esencia de la democracia. Para establecer esta relación, iniciemos considerando que “somos una especie de criaturas que puede construir imaginativamente nuevas posibilidades y reconstruir su experiencia de tal manera que le capacite para lograr los bienes a que más profundamente aspira y hacerlos estables” (Bernstein, 1979, p. 220). Con ello se afianza la idea de promover individuos que no renuncien a su capacidad de reconstruir las instituciones sociales, ejercicio que se nos hace necesario si nos damos cuenta de la influencia decisiva del

entorno social en lo que el hombre ha de ser. Si ha de promover la socialidad, los modelos educativos deberán entonces resignificar sus concepciones de lo que significa enseñar, así como las relaciones profesor-estudiante, sujeto-objeto. En suma, se trata de superar los modelos verticales de la educación en los que aprender

[...] significa adquirir lo que ya está incorporado en los libros y en las cabezas de sus mayores. Por otra parte, lo que se enseña es pensado como esencialmente estático. Se enseña como un producto acabado, teniendo poco en cuenta el modo en que originalmente fue tomado o los cambios que ocurrirán en el futuro. (Dewey, 1945, p. 14)

Esa “imposición desde arriba” de la educación tradicional va totalmente contra el ideal democrático que está en la base de la educación progresiva a la que aquí estamos aludiendo e impide la expresión y el cultivo de la individualidad, ya que la disciplina externa propia de la educación tradicional no hace posible la actividad libre. La educación tradicional apela constante y rutinariamente a los maestros y textos y niega el aprendizaje por otros medios como el de la experiencia, la imaginación, el juego, por lo que el conocimiento se muestra como algo ya dado que puede ser alcanzado por medio de la lectura de libros de texto y el adoctrinamiento de los maestros. En la educación tradicional no se tiene en cuenta la importancia de la experiencia en el proceso educativo, y con la utilización de materiales y fines estáticos no se tiene en cuenta la realidad del mundo cambiante, el contexto y la dimensión de las crisis del propio tiempo.

Lo que importa a ese tipo de educación son los resultados productivos; así, mientras más corto sea el tiempo de instrucción, es mucho mejor. Por ejemplo, en nuestros días la avalancha de centros tecnológicos, que en menos de cuatro niveles instruyen a la persona en un oficio, han surgido por esa necesidad de más producción y menos educación: la educación quita tiempo.

La educación se ocupa de preparar a los estudiantes para intervenir en las distintas formas de trabajo productivo en los diversos sectores de la economía [...] Su eficacia depende también del dominio de determinadas técnicas [...] Se trata en esencia de prepararlo como empleado del capital, por lo tanto lo importante no es que piense o no piense sino que haya logrado manejar determinadas habilidades que permitan producir resultados determinados. (Zuleta, 2001, p. 30)

De esta forma, el verdadero objetivo de la educación debería centrarse en el desarrollo de la inteligencia crítica entendida como

[...] un conjunto completo de hábitos de flexibilidad creciente que implican sensibilidad; pericia en discernir las complejidades de las situaciones; imaginación ejercida en descubrir nuevas posibilidades e hipótesis; voluntad de aprender de la experiencia; firmeza y objetividad a la hora de enjuiciar y valorar opiniones y valoraciones conflictivas; y el coraje de modificar nuestros propios puntos de vista cuando lo requieren las consecuencias de nuestras acciones y las críticas de los otros. (Bernstein, 1979, p. 228)

Con su propuesta de educación progresiva, Dewey critica los métodos y formas de la enseñanza tradicional, y con ello pretende mostrar la importancia de abandonar este modelo autoritario de pedagogía y más bien luchar por construir uno que tenga en cuenta la importancia de otros modelos de aprendizaje, para que con ello haga posible la creación de una comunidad democrática que tenga el poder de extenderse a toda la sociedad. La crítica que Dewey hizo a la educación tradicional se basa en un problema de concepción de relaciones que él ve como la fuente principal del error en esta concepción, a saber, la relación maestro-alumno, y la relación escuela-medio.

En lo que respecta a la relación maestro-alumno, hemos de decir que para la educación progresiva la escuela tradicional hace un mal uso de la autoridad. En la educación tradicional hay una clara dualidad excluyente: el que sabe (es decir, el profesor con un título) y el que no sabe (el alumno ignorante), en la que la única relación posible es la de respeto, la intimidación y hasta el miedo del estudiante, agente inferior en esta relación, hacia el maestro que se convierte en un ideal casi inalcanzable: "Por eso el maestro con frecuencia subraya: 'usted no sabe nada'; 'todavía no hemos llegado a ese punto'; 'eso lo verá el año entrante, mientras tanto tome nota'; 'eso es así porque lo dijeron gentes que saben más que usted', etc." (Zuleta, 2001, p. 19).

Esta actitud reprime y en ocasiones anula la capacidad investigativa e imaginativa del individuo, su carácter de pensador crítico-reflexivo. Generalmente lo que hace el profesor es limitarse a recitar datos

que, aunque admite que para el alumno son desconocidos, extirpa la facultad de este de preguntarse acerca de lo que se le está presentando. Este tipo de relación se basa en la intimidación, es una relación autoritaria en la que el poder está asociado al que posee el saber. Se establece, pues, una relación entre conocimiento y poder, en la cual el agente que sabe no reconoce al individuo-estudiante como pensador.

El enfoque contemporáneo de la autoridad ha cambiado y ya no se manifiesta a través de la violencia física como en la época de nuestros padres, sino a través de sutiles represiones que se basan en la relación conocimiento-poder que incide en la incapacidad de servirse del propio entendimiento. Desde esta perspectiva, ni siquiera es posible la reconstrucción de conocimientos y saberes, ya que no se le permite al estudiante acceder al conocimiento de cierta teoría siguiendo los pasos que llevaron a su realización, sino que se le muestra el resultado sin ninguna clase de contextualización. La transmisión de saberes entendida de esta manera tiene como consecuencia la adopción dogmática de la teórica, hace imposible la crítica. Esta falta de criticismo se refleja en lo que José Muñoz llama una actitud de mansedumbre que consiste en que:

Este grupo social (maestros), cuando se inscribe en las formas de acumulación-distribución del poder reducida, no posibilita acceso al dominio de aprehensión del conocimiento, desde el punto de vista de generación de intereses (técnico, práctico o emancipatorio), delimitando así a los educandos (alumnos) al marco de las finalidades restrictivas y los medios res-

tringidos, es decir, a las formas ideologizadas del conocimiento, constituyéndose en un soporte para el fomento de actitudes de mansedumbre frente al poder que significa la generación de conocimiento, de las cual además depende. (1990, p. 76)

Estas prácticas pedagógicas muestran una supuesta superioridad del maestro sobre el alumno por la creencia de que el primero tiene el poder por poseer el conocimiento. Lo anterior muestra que la educación se ha convertido ahora en transmisión, en una simple memorización mecánica de conceptos y no se preocupa por la asimilación y comprensión de estos, prácticas que llevan a fomentar las actitudes de mansedumbre dentro de la escuela.

Esta actitud es radicalmente distinta a lo que Muñoz llama actitud del ser altivo o de portento, en la cual los estudiantes acceden al conocimiento mediante la crítica; así, mientras que “la actitud de mansedumbre bloquea la vehiculización hacia las prácticas de conocimiento, [...] la del portento relativamente asegura el tránsito hacia una posición de los sujetos dentro de las jerarquías propias para la acumulación futura de poder” (Muñoz, 1990, p. 77). Esta actitud muestra un espacio en el que las posibilidades de desarrollo del individuo no estén dadas por el mercado; en el cual el maestro sepa cómo atender a las preguntas que suscita determinado tema, que conozca a su alumno y que este a la vez abandone el miedo hacia su profesor; en el que se muestre la necesidad de eliminar la estratificación en el aula y asimilar una igualdad de condiciones; en el cual la educación ya no sea productora de agentes conformes, sino que forme

personas que duden, que piensen, en fin, que posibilite la reflexión crítica de personas que ya no se conformen con lo estipulado, sino que busquen respuestas a aquello que en verdad les preocupa.

En la línea de lo que hemos venido diciendo, si se sigue fomentando una actitud de mansedumbre, “el resultado de ello no es otro que un mundo cada vez más cosificado, despojado y homogenizado, moldeado a través de la imagen de las teorías del ‘desarrollo’ y con avidez de ‘consumo’; aprendido sobre todo a través de los medios de comunicación (que hoy representan una amenaza a la hegemonía de las prácticas escolarizadas)” (Muñoz, 1990, p. 98). Se muestra entonces la necesidad imperante de poner en marcha prácticas pedagógicas críticas que hagan posible la actitud de portento, que fomenten la capacidad reflexiva en el hombre, con el fin de que se amplíen las posibilidades de acceso a las diferentes disciplinas del conocimiento y a la crítica permanente que produce la emancipación del hombre.

Esta necesidad de fomentar la reflexión y la crítica está en sincronía con lo expresado en la primera parte de este texto, en la cual se devela el rol social de un tipo de educación progresiva que rechaza la imposición de los métodos del maestro sobre el estudiante, lo que no significa que el maestro no tenga nada que decir ni que su experiencia no valga en el proceso educativo; antes bien, lo que se quiere contestar es ¿cómo establecer estos contactos sin violentar los principios del aprender mediante la experiencia personal? ¿Cómo socializar con el otro en el contexto educativo?

Así, la crítica de la educación progresiva al uso de la autoridad no significa que esta deba ser rechazada; antes bien, lo que se está proponiendo es la necesidad de buscar una fuente de autoridad más eficaz y menos violenta. Siguiendo a Zuleta:

Mientras que el alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y que el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, la educación es un asunto perdido. (2001, p. 20)

Lo anterior significa que el punto de vista en el que se considera que el estudiante no sabe y no puede acceder al conocimiento a partir de su propia experiencia debe ser abandonado, ya que la autoridad en la enseñanza no se puede vincular con los ideales democráticos, pues:

El concepto de autoridad ofrece la herramienta teórica para analizar la relación entre dominación y poder, planteando y examinando, a la vez, la diferencia entre los significados compartidos que los docentes elaboran para justificar su visión de la autoridad y los efectos de sus acciones en el plano de la práctica pedagógica actualizada. En este caso, la autoridad representa tanto el referente como la crítica en comparación con los cuales se puede analizar la diferencia entre las afirmaciones que legitiman una forma particular de autoridad y el modo en que esas afirmaciones expresan realmente la vida diaria del aula. (Giroux, 2003, p. 151)

Pero, por otra parte, según Giroux, es preciso dar una redefinición de autoridad que sea compatible con la idea de democracia liberal; ello supone que la condición mínima para la existencia de un Estado democrático es el reconocimiento de la autoridad entendida como un concepto que permite pensar en

[...] un modelo emancipatorio de la autoridad, [en el que] es factible crear un discurso mediante el cual los educadores puedan luchar contra el ejercicio de aquella, a menudo utilizada por los conservadores para vincular la finalidad de la enseñanza a una visión truncada del patriotismo y la patriarquía, que actúa como velo de un chovinismo sofocante. En su modelo emancipatorio, la autoridad existe como un terreno de lucha y como tal revela la naturaleza dialéctica de sus intereses y posibilidades; por otra parte, sirve de base para ver la escuelas como esferas públicas democráticas dentro de un movimiento y un combate permanentes más amplios por la democracia. En el caso de los educadores radicales y otras personas que trabajan en movimientos sociales de oposición el significado dominante de la autoridad *debe redefinirse a fin de incluir los conceptos de libertad, igualdad y democracia.* (2003, p. 153)

Y además añade:

La autoridad emancipatoria establece como principio central la necesidad de que los docentes y otras personas pongan en juego críticamente las condiciones ideológicas y prácticas que les permiten mediar, legitimar y actuar en su capacidad de intelectuales con espíritu de autoridad.

La autoridad emancipatoria también proporciona el andamiaje teórico para que los educadores se definan no simplemente como intelectuales sino de una manera más comprometida, como intelectuales transformadores. Con ello se alude a que no están meramente interesados en los modos de capacitación que promueven el rendimiento intelectual y las formas tradicionales de éxito académico. En su labor docente también les interés vincular esa capacitación —la aptitud de pensar y actuar críticamente— al concepto de la transformación social. Es decir que enseñar en pro de la transformación social significa educar a los alumnos para que corran riesgos y luchen, dentro de las relaciones imperantes, para que puedan ser capaces de modificar el terreno sobre el cual se vive la existencia. (Giroux, 2003, p. 155)

Se ve entonces la necesidad de potenciar el papel transformador de la educación y la pluralidad de campos en los que incide, en conexión con la renovación de la democracia y la promoción del pensamiento crítico y reflexivo. Hay un lazo evidente entre la educación como socializadora y la construcción de democracia, entendida como el ejercicio público del empoderamiento de sí mismo, el debate y la transformación social.

En ese mismo sentido, tradicionalmente se ha esperado de la escuela que prepare al estudiante al tipo de vida que tendrá que asumir. En nuestro caso podemos ver que, gracias al sistema actual, se esperan sujetos homogéneos cuya vida debe estar en función del sistema económico basado en la productividad, en los resultados me-

didados en porcentajes de producción. Se observa en este punto el papel de la escuela como paso introductorio al sistema, al cual ya debemos llegar adaptados. Es como si en lugar de que la educación optara por una formación del individuo, se preocupara cada vez más por minimizarlo hasta lograr perderlo en un modelo ya dado; "la educación tiende a producir un individuo heterónomo, es decir, que tenga el máximo de dependencia de los demás y el mínimo de autonomía" (Giroux, 2003, p. 155). La educación entonces se ve subordinada a las necesidades del mercado laboral, por lo que su tarea ha sido diseñada para formar hombres competitivos y eficientes.

Así, la educación está pensada cada vez más con los métodos y modelos de la industria, por lo que podemos establecer un paralelo entre mayor información en el menor tiempo y mínimo de costos y tiempo para mayor productividad. La escuela debe preparar a los estudiantes para intervenir en las diversas formas de trabajo, de modo que no es importante si el alumno piensa, o no, de esta manera; "para el sistema capitalista es necesario formar no solamente un conjunto de individuos con determinados conocimientos, sino también una determinada actitud que es básicamente la renuncia a toda iniciativa" (Zuleta, 2001, p. 30).

La educación dejó de ser entendida como formación para prestar mayor interés en la instrucción, como un tipo de reproducción en serie de técnicos, "lo que finalmente logra producir es una especie de técnico con conocimientos parciales, particulares, especializados. Observan que este es el tipo de técnico que la sociedad necesita"

(Zuleta, 2001, p. 30). Así, la escuela se convierte en un mecanismo por el cual el sistema transmite sus discursos sobre el poder, transmisión en la que no interesa la persona crítica que pregunta. Como lo dice Muñoz: "cuando los derivados del dominio de aprehensión del conocimiento se aceptan despojados de crítica, se está negando la complejización propia de este dominio, auspiciando así solo la reproducción restringida, y por tanto simplificada del mismo" (1990, p. 73). Es como si en lugar de que la educación optara por una formación del individuo, se preocupara cada vez más por minimizarlo hasta lograr perderlo en un modelo ya dado.

La educación se ocupa ahora de preparar a los estudiantes para intervenir en las distintas formas de trabajo productivo en los diversos sectores de la economía. Se trata en esencia de prepararlo como empleado del capital; por lo tanto, lo importante no es que piense o no piense sino que haya logrado manejar determinadas habilidades que permitan producir resultados óptimos. De esta manera, "aquí, el sujeto al igual que en todas las perspectivas estructuralistas y post-estructuralistas es desplazado, 'descentrado'; el sujeto deviene un producto de las operaciones del discurso y no su origen" (Díaz, 1990, p. 54).

El conocimiento se muestra ahora como la fuerza que conduce a la productividad y el crecimiento económico. Pero lo problemático es que la adquisición de este conocimiento avanzado en muy pocos casos nos es posible a los países en desarrollo. Lo que se requiere de nosotros es simple producción de mano de obra barata. Ahora las escuelas y los sistemas educativos,

apoyados en nuevas tecnologías, se capacitan en lo que el mercado mundial fija de acuerdo con la transmisión de conocimiento y los procesos de gestión interna, por lo que “el capitalismo, ciertamente, dirige e impulsa el desarrollo de los conocimientos en el sentido de los intereses del capital, principalmente. [...] La ciencia no se desarrolla de acuerdo con sus efectos útiles generales para la humanidad, sino con sus efectos particulares para la acumulación del capital, evidentemente” (Zuleta, 2001, p. 142).

Este planteamiento acerca de las políticas educativas que giran en torno a los intereses económicos de las potencias mundiales trae problemas en el proceso mismo de aprendizaje. La educación ahora es vista como una industria en la que se transmiten ciertos conocimientos y saberes. Simplemente se lanzan datos, en algunos casos al azar, sin permitir interrogantes ni críticas sobre estos. El estudiante solo debe dar cuenta, de la manera más exacta posible, de dichos datos.

Este tipo de educación no permite el espíritu experiencial ni cultiva a los individuos en el uso de la imaginación como herramienta importante a la hora de concebir nuevas formas de vida. No permite la multiplicidad; de ahí la importancia de un resurgir de la educación humanística, por medio de la cual las posibilidades de desarrollo del individuo no estén dadas por el mercado; en la cual el maestro sepa cómo atender a las preguntas que suscita determinado tema, que conozca a su alumno y que este a la vez abandone el miedo hacia él; que permita la eliminación de la estratificación en el aula y asimile una igualdad de condiciones; que ya no sea

productora de agentes conformes, sino que eduque personas que duden, que piensen e imaginen, herramientas que ayudan a que la relación entre la escuela y el medio pueda ser cambiada.

Conclusiones

No podemos pretender que los problemas se resuelvan rechazando las ideas y las prácticas de la educación tradicional de entrada. Antes bien, de acuerdo con los principios pragmáticos, liberales y críticos, que es la línea que hemos seguido hasta acá, debemos recordar que el conocimiento pasado puede convertirse en una herramienta útil para afrontar con eficacia el futuro, pues separarnos de lo viejo no resuelve los problemas. El punto fundamental es darse cuenta del continuo cambio al que todo está sometido: la supervivencia a través de la renovación de la que hablaba Dewey al inicio. No obstante, en la línea de lo que estamos reflexionando: la educación como dadora de sentido a la vida social y como aliada de la democracia, se hace un fuerte hincapié en la “conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal” que va más allá de los modelos verticales, uniformes y creadores de estereotipos (Dewey, 1945, p. 21).

La promoción de la experiencia, como el campo en el que el individuo desarrolla sus habilidades investigativas, imaginativas y de alteridad, es el objetivo del enfoque educativo al que le estamos apuntando. Una experiencia educativa, entonces, promoverá la imaginación, la alteridad y la crítica. Esto significa que una experiencia es

antieducativa cuando uno de sus efectos es el embotamiento, la falta de sensibilidad y reactividad y cuando con ella se restringen las posibilidades de tener una experiencia más rica en el futuro. No puede pasar que los conocimientos se desconecten del resto de la experiencia y que esta no sea aprovechable en las condiciones actuales de la vida. Esto muestra que "la actitud más importante que se puede formar es la de desear seguir aprendiendo" (Dewey, 1945, p. 53).

Para Dewey la función de la educación es sacar a flote el espíritu experiencial de los individuos, ponerles a prueba en el ámbito de la socialidad para potenciar sus capacidades, intereses y fines:

Es menester el rechazo sistemático de todas las doctrinas que asocian el conocimiento con el 'espíritu' y con un supuesto yo individual, considerado como algo separado y encerrado en sí mismo [...] Este trabajo es preparatorio. En líneas generales, se trata de que la filosofía limpie su propia casa, y al mismo tiempo la re-amueble en cierta medida. (1961, p. 25)

Así, volvemos al inicio de este texto. Guiados por el "principio de continuidad mediante renovación" hemos de hacer un llamado a los profesores de nuestra época para que se sincronicen con la emergencia de nuestro tiempo, para que preserven el principio del respeto a la libertad individual y la distinción entre los valores inherentes de experiencias diferentes; es decir, el principio de continuidad de la experiencia.

En esta forma de educación se le pregunta a los otros qué desean, qué esperan, qué necesitan, cuáles son sus ideas. A

diferencia de la educación tradicional, la educación progresiva no supone lo que los individuos quieren, sino que le interesa que cada cual manifiesta sus propias necesidades. En la educación progresiva, todos sus participantes, tanto profesores como estudiantes, son vistos como individuo. En este modelo hay una abolición a la jerarquización tradicional que ponía por encima a los maestros sobre los alumnos. De esta manera, en la educación progresiva se sigue el modelo de igualdad que, consideran los pragmatistas, es la idea que debe seguir toda educación sana, a saber, que en ella haya espacio para que se expresen las ideas de todos sus participantes, lo cual permite ver a la democracia como un proceso educacional en el que los individuos pueden hacer una contribución al bienestar social de los otros.

El sentido filosófico que hay detrás de esto es una crítica a todas las fuerzas que solo proveen de rutina y experiencias antieducativas a los seres humanos y, como hemos visto, esta crítica no se queda en el aspecto teórico, sino que es liberadora. Libera a la actividad humana de la costumbre al abrir nuevos horizontes y posibilidades. Aquí la filosofía, entonces, tiene una función terapéutica y educativa: libera al hombre de las ataduras rutinarias y le muestra la importancia de la experiencia en el proceso educativo. De esta manera, "el único medio de salir de la confusión y conflictos existentes en la educación es justamente la exploración crítica y constructiva de las potencialidades de la experiencia existente" (Dewey, 1948, p. 105).

Así, para Dewey el objetivo de la educación debería ser el desarrollar una inteligencia

crítica, inteligencia no entendida como la capacidad de extraer inferencias y conclusiones de ciertas premisas, sino como un conjunto de hábitos de flexibilidad creciente que implican sensibilidad, imaginación para descubrir nuevas posibilidades, capacidad para discernir, voluntad de aprender de la experiencia y capacidad de evaluar nuestras propias concepciones y cambiarlas si así se requiere. De esta forma, la educación debe estar comprometida con todos los aspectos del individuo, tanto intelectual como emocional. Para Dewey, este desarrollo de una inteligencia crítica es de suma importancia para la construcción de una sociedad libre, pues:

Significa que deberíamos tomar en serio, con energía y vigor, el uso de las escuelas democráticas y de los métodos democráticos en las escuelas; que deberíamos educar a la juventud del país en la libertad para que aprenda a participar en una sociedad libre. Puede ser que con la ventaja de la gran distancia de aquellas atormentadas escenas de Europa, hayamos aprendido algo de las terribles tragedias que han ocurrido allí, de modo que tomemos más en serio la idea de democracia, preguntándonos qué significa, y empeñándonos en que las escuelas se vuelvan cada vez más activas en la preparación de individuos libres para una participación inteligente en una sociedad libre. (2004, p. 47)

Esta importancia de las escuelas, y de la educación en general, en la formación de hombres críticos y reflexivos es rescatada en la educación liberal que muestra el papel de la educación en la construcción de

una sociedad democrática. Una razón más para no desistir en el esfuerzo educativo, a pesar de la crisis y precisamente como una forma de hacer frente a ella.

Referencias

- Bernstein, R. (1979). *Praxis y acción. Enfoques contemporáneos de la actividad humana*. Madrid: Editorial Alianza.
- Dewey, J. (1945). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1948). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1961). *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Díaz, M. (1990) *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.
- Giroux, H. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrotú.
- Muñoz, J. (1990). Las prácticas pedagógicas y sus relaciones de poder. En *Pedagogía, discurso y poder*. Corprodic: Bogotá.
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Kats.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: Colección Campus Virtual.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Valles, M. (2002). *Ventajas y desafíos del uso de programas informáticos (e.g. Atlas.ti y MAXqda) en el análisis cualitativo. Una reflexión metodológica desde la grounded theory y el contexto de la investigación social española*. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200105.pdf>

Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Zuleta, E. (2001). *Educación y democracia*. Medellín: Hombre Nuevo.