

1.

PARA UNA FILOSOFÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Mario Germán Gil Claros^{1*}

Esencialmente, profundamente, ése debe ser el propósito vital de la educación y de todos los maestros; ayudarles desde la infancia a que se liberen del temor, de modo que cuando salgan al mundo sean seres humanos inteligentes, plenos de verdadera iniciativa.

Jiddu Krishnamurti. *El arte de vivir*

La estructura de los hechos institucionales es una estructura de relaciones de poder, incluidos los poderes negativos y positivos, condicionales y categóricos, colectivos e individuales.

John R. Searle. *La construcción de la realidad social*

Resumen

El presente artículo, centra su atención en destacar la importancia de una pensamiento crítico y de una pedagogía crítica al interior de la escuela, en el que la palabra, el saber, son objeto de discusión y ejercicio de democracia en la academia, que atraviesa el discurso y la práctica del docente y del educando. Para ello, el presente escrito se apoya en diversos filósofos y pedagogos, que abordan la escuela y el pensamiento de manera distinta a como se ven hoy sometidos por el influjo de la perorata del mercado.

Palabras clave. Crítica, currículo, educación, pedagogía, poder, política, resistencia, saber, verdad.

summary

^{1*} Ph D en filosofía. Catedrático universitario. Líder del grupo de investigación Redipe: educación, epistemología y filosofía. Director de Investigación de Redipe.

This article focuses its attention on highlighting the importance of critical thinking and critical pedagogy within the school, in which the word, knowledge, are the object of discussion and exercise of democracy in the academy, which goes through the discourses and the practice of the teacher and the student. For this, this writing is supported by various philosophers and pedagogues, who approach school and thought in a different way from how they are today subjected to the influence of the spiel of the market.

Keywords. Criticism, curriculum, education, pedagogy, power, politics, resistance, knowledge, truth.

Introducción

Tal como vemos en los argumentos de Michel Foucault, en el texto *Vigilar y castigar*. (Foucault, 1976) La escuela moderna y contemporánea, no es ingenua, no es neutral y no está exenta del ejercicio del poder y del mismo saber, en el momento de construir un discurso, una comunidad académica, un currículo. El entramado del discurso escolar, hoy elevado a la cuestionada epistemología de las competencias, aun sigue atrapado en su decir y en su hacer, de unas intenciones ideológicas dominantes, en franca lucha contra otras formas de saber-hacer que le hace *resistencia* al interior del mundo escolar, tal como lo destaca la reflexión de Althusser en su texto *Ideología y aparatos de Estado*, (Althusser, 1977) entorno al problema del papel de la ideología en las instituciones, en especial de la escuela. En relación a esto último, el escrito centra en destacar las posturas de la pedagogía crítica, cuya característica central coincide con los filósofos franceses mencionados. Igualmente con algunas posturas de Arendt y Nausbaunn, entre otros.

Las luchas políticas en torno al saber y al poder en la escuela

Indudablemente al interior como al exterior de la escuela, se dan luchas de poder en torno al saber, ya sean entre comunidades académicas, científicas o de otro orden; luchas que no están aisladas de las disputas políticas que cruzan el entramado social en el que está inserta la escuela. Así, el sujeto educando, como el sujeto docente, fijan posiciones en torno a este escenario, tal como lo plantea McLaren en su prefacio al libro de Henry Giroux, en su ya conocida obra *Los profesores como intelectuales*. (Giroux, 1977) “En resumidas cuentas, la obra de Giroux está comprometida fundamentalmente en la tarea de denunciar aquellas prácticas ideológicas y sociales, que en las escuelas suelen ser un obstáculo para que todos los estudiantes se preparen

para asumir un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos”. (Giroux, 1977. P. 12) Es decir, *darle la palabra al educando*, pasivo durante mucho tiempo en el aula de clase, que pueda asumir a través de la voz una postura reflexiva y propositiva en torno al saber, que hoy parece escapar del discurso tradicional del docente; dicha postura, ha de tener incidencia en el espacio político de los sujetos; lo cual llevaría a un posicionamiento liberador, tal como vemos en la pedagogía de Freire, que por medio de una propuesta de una educación democrática, el *Otro* se vuelve pieza clave para lo que sería una teoría crítica de la educación, inserta en un diálogo con la misma filosofía en el aula, como lo enfatiza Lipman a través del currículo; (Lipmann, 1998) en lo que sería una democratización del conocimiento escolar. Al respecto dice Giroux: “Naturalmente, el objetivo principal de la pedagogía crítica es potenciar a los alumnos para que ellos mismos intervengan en su propia formación y transformar los rasgos opresivos de la sociedad en su conjunto que hacen necesaria esta convención”. (Giroux, 1977. P 13) Si actualizamos la palabra alumno en la cita por educando, tendría una mayor repercusión en la pretensión de la pedagogía crítica, que en esencia, al igual que en Freire, apunta hacia una liberación del pensamiento desde actitudes reflexivas y prácticas, en aras del cultivo de la libertad de los educandos en el mundo de la escuela, en el cultivo de la *resistencia* frente a políticas abusivas de mercado que invaden el espectro escolar, con un régimen de verdad que ha distorsionado el proceso formativo y la ha transmutado en un mero discurso informativo de compradores pragmáticos. Contrario al papel emancipatorio que ha de tener la escuela, donde el rol del docente, ha de ser activo y transformativo. Es decir, asume una postura ética y política en los procesos de aprendizaje a través de la praxis escolar.

El problema de la verdad

Ahora bien, la verdad con la cual la escuela se encuentra en permanente diálogo y acción, ya que es su razón de ser, para la pedagogía crítica, es de carácter situacional y relacional, es decir, dinámica, tensionante y abierta, por tanto, es anti dogmática y no exenta del ámbito cultural y político, además del económico. Lo que podríamos decir con Foucault en torno a la verdad: es régimen de veracidad, que está asociado a estrategias y tecnologías que tienen sus efectos en los comportamientos de los sujetos escolares. Lo importante es cómo desde la escuela, el sujeto escolar dueño de su discurso y de su praxis, es capaz de elaborar pensamiento crítico. Giroux es claro al respecto: “Percibir de dónde procede nuestro lenguaje, cómo está sustentado y cómo funciona para nombrar y construir experiencias particulares y formas sociales es un aspecto central del proyecto de teoría crítica” (Giroux, 1977. Pp. 25-26) Así, lo central desde una postura crítica, es explorar y medir la reflexión de lo que va respecto al objeto de estudio, es más,

respecto al mismo sujeto de aprendizaje; lo primordial es no dejar pasar directamente como un vaciado, el discurso y la práctica pedagógica en la formación del educando como del docente, ambos no son, ni pueden ser entes pasivos. En consecuencia, la labor de la subjetividad ha de ser activa, transformadora o libertaria en el proceso de construir pensamiento, el cual incide políticamente como posibilidad; lo cual evita caer presos en dogmas y dejar opciones abiertas.

El papel del poder

Tal como podemos ver en Foucault y en Bernstein, la escuela como la educación, no están eximes del discurso y del juego de poder dominante a su interior, en la modelación de los cuerpos, de los pensamientos y conductas de sus integrantes, en especial el docente y el educando. Ya Althusser lo formula desde una postura marxista acerca de la escuela como aparato ideológico de la clase social dominante. En este sentido, el saber, como el conocimiento, no son inocentes en sus pretensiones; así, la escuela es un hervidero de tensiones, de ideas, de luchas que la atraviesan en sus distintos discursos: académicos, políticos y administrativos. Frente a estos discursos y prácticas, se enfrenta el docente desde su intelecto, en el afán de desmarañarlos y formar su propia postura. “Al hacerlo su principal tarea ideológica y política consiste en desenmarañar la madeja referente al modo en que las escuelas reproducen la lógica del capital a través de las formas ideológicas y materiales de privilegio y dominación que estructuran las vidas de estudiantes de diversas agrupaciones basadas en la clase social, el sexo y la etnia”. (Giroux, 1977. P. 31) La crítica al aprendizaje social, pasa por lo cultural, por el género, lo ecológico, entre otros. El problema de fondo es cuando unas prácticas y saberes dominantes y flexibles, ejercen un control escolar, que permite discursos y procedimientos “democráticos”, pero que en la base refuerzan la institucionalidad de la que no escapa el docente, con discursos que en apariencia son de corte meramente “académicos”, pero que no ocultan su naturaleza política, como deja ver Giroux. Son posturas que por su accionar ideológico (Althusser), legitiman políticas y ejercicios de poder hegemónicos (Gramsci). Un ejemplo, la excesiva mercantilización de la escuela a través de las competencias insertadas en un sistema de calidad, que van dejando a un lado la formación interior, en aras de unos resultados que no demuestran en la mayoría de las veces con el tiempo: nada. “La expresión más obvia de este enfoque puede verse en el discurso positivista que determinó y sigue determinando todavía la corriente principal de la investigación y la política educativas; las preocupaciones más importantes de este discurso se centran en el dominio de técnicas pedagógicas y en la transmisión del conocimiento que puede ser instrumentalizado por la sociedad existente”. (Giroux, 1977. P. 32) Donde la evaluación se transforma en mera técnica estadística, desconociendo el proceso de afianzamiento del

conocimiento como un ejercicio de apropiación. Aun se puede decir que, seguimos con una escuela “instructiva”, con un lenguaje y un simbolismo, aparentemente democrático y liberal. En esta dirección, la postura de la pedagogía crítica es clara: la escuela en la que se da educación, es el lugar en el que se piensa, se respira y se vive la cultura y la política; consciente que a su interior se mueven fuerzas económicas, de conocimiento, de poder y de dominio particular, como lo ha destacado Foucault en sus análisis sobre el poder y las instituciones. Así, para los pedagogos críticos, encuentran en la escuela dos características: (Giroux, 1977. P. 32)

1. La escuela no ofrece el desarrollo del potencial individual y social de sus integrantes en la sociedad. La tradición “humanística” queda reducida a un mero discurso abstracto. En este caso, la crítica respecto al papel del humanismo en la escuela queda reducido a una labor de domesticación y no de liberación. La cual es reprochada por Nietzsche, Foucault y Sloterdijk.
2. La escuela con sus dispositivos de reproducción social, económico, cultural y político, es un reproductor ideológico.

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

1. El currículo oculto.
2. El papel de la ideología.

Ambos puntos profundamente enraizados en las mentes y en los discursos escolares que brillan por posturas de exclusión. “Lejos de mantenerse neutral, la cultura dominante en las escuelas se caracteriza por ordenar selectivamente y legitimar formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales y modos de razonamiento privilegiados”. (Giroux, 1977. P. 33) Es una red de situaciones ligadas en su intencionalidad y acción a unas políticas hegemónicas.

Más allá de la ideología reproductiva

En Giroux vemos una reflexión y una propuesta en la pedagogía crítica, que va más allá de la mera denuncia de lo que es la escuela en su dominio ideológico. La escuela es algo más que una mera reproducción social, en ella están presentes todos los sujetos, miembros de la sociedad, ella está cruzada por conflictos y tensiones de lo que debería de ser el aprendizaje, el currículo, la administración, entre otros. Es decir, los sujetos escolares, no son entes pasivos, objetos de manipulación, modelación y control por el discurso y acción dominante

del momento; en este sentido, Giroux va más allá, propone desde la pedagogía crítica un programa liberador para la escuela, como escenario público y democrático, que impacta a los profesores como intelectuales transformativos. (Giroux, 1977. P. 34)

Una escuela democrática, permite profundizar en el currículo, no sólo en el aspecto político, sino académico, ya que la manera de circular el saber, se hace de modo abierto y fluye libremente en el aula, no retenido y concentrado en pocas figuras o en una sola. La democracia, asumida como un campo de lucha y tensión por los interesados, lo es para el conocimiento. Giroux asume la escuela a través de un diálogo significativo. (Giroux, 1977. P. 35) Donde las relaciones intersubjetivas de los involucrados, tiende a una simetría, a pesar de la relación de poder subyacente a su interior, que afecta a cada uno de sus miembros de diferentes formas al llevarse a cabo, generando políticas y situaciones de sumisión, de dominio particular y de *resistencia*, lo cual se ve a diario en la escuela.

Lo fundamental de una pedagogía crítica, es que las diversas reacciones democráticas al interior de la institución escolar, provocan transformaciones de beneficio para el grueso de sus miembros, que afecta la red social, en concreto y no en abstracto. “En definitiva, los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales transformativos”. (Giroux, 1977. P. 36) Lo que genera un pensamiento reflexivo y crítico y una acción coherente, como podemos ver en la propuesta pedagógica de Lipman. Lo anterior recoge dos aspectos centrales en una pedagogía crítica, que Foucault plantea en sus últimas clases en el Colegio de Francia, sin ser un pedagogo crítico. (Giroux, 1977. P. 37)

1. El concepto de *resistencia pedagógica* se caracteriza por estar ligada a formas de conocimiento y de comprensión, que permite generar creativamente políticas educativas nacidas de sus luchas.
2. La pedagogía crítica se vuelve *liberadora*, como en Paulo Freire, que genera situaciones de solidaridad para un mejor vivir, en lo que sería un estilo de vida, que el mismo Foucault y Hadot formulan o Guattari, en la construcción de unas subjetividades estéticas y políticas para nuestro presente y para la escuela. (Gil,2011)

Lo que se cuestiona es la escuela gerencial-productivista-consumista-competitiva, tras un discurso de calidad que opaca la formación democrática y académica del sujeto educando y el discurso del docente, no del maestro, quedando atrapado en unos estándares de competencia, como cualquier empresa ubicada en un centro comercial. Atrapados en unas

políticas administrativas de costos racionales e instrumentales. El discurso, la reflexión analítica del lenguaje, rápidamente se reemplaza por imágenes planas y por un tipo de lenguaje liso, que evita el ejercicio hermenéutico. A ello, se aúna una escuela que vive en medio de la sociedad de control, tal como se puede apreciar con la introducción de las cámaras de tv en el mundo escolar, que sigue atentamente los movimientos de sus miembros, o del manejo de la política de datos, entre otros. Giroux destaca: “De manera parecida, la necesidad de desarrollar en todos los niveles de la enseñanza una pedagogía militante, ha retrocedido ante el impulso de una pedagogía conservadora que pone de relieve los aspectos técnicos y la pasividad”. (Giroux, 1977. P.41) Ya no hay una escritura y aprendizaje de sí mismo, como del mundo, sino una serie de tecnologías de control, que apuntan a un cuerpo de aprendizaje productivo, innovador y emprendedor, inserto en el mundo del capital cognitivo. En este sentido, la postura crítica desaparece y por ende su espíritu liberador; este último, acompañado por una *resistencia creativa* al interior del currículo, que permite nuevas ideas, nuevos conceptos, nuevos paradigmas, de una racionalidad escolar liberada de toda instrumentalización de orden tecnológico. En esta dirección, se pretende una *escuela significativa* en su quehacer crítico. La idea central, es formar “ciudadanos” activos, y no meros reproductores laborales. En otro sentido, desde posturas kantianas, un sujeto con capacidad de pensar y de actuar autónomamente; lo que implica dar la palabra al educando como al propio docente. Giroux nos diría: tomar conciencia, tanto en el estudiante como en el profesor, o lo que la misma Arendt nos dice acerca del pensamiento crítico, el cual ha de tener repercusiones políticas en su comunicabilidad en el seno de una comunidad de hombres y mujeres, con capacidad de escucha y de deliberación, dado en los actos de habla que expresan el pensamiento de los involucrados, ya que pensamos en comunidad. Precisamente, es lo que hace el docente en el aula, en la conformación de una *comunidad de indagación* escolar. Al respecto nos dice la filósofa alemana Arendt: “El pensamiento consiste en gran medida en esta suerte de <<análisis>>. El examen presupone a su vez que cada uno esté dispuesto y sea capaz de justificar lo que piensa y dice”. (Arendt. 2003. P. 81) En otras palabras, el pensamiento crítico da cuenta de sus ideas ante los demás. Es lo que políticamente hace al ciudadano. De nuevo: “Pensar de manera crítica se aplica a doctrinas y conceptos recibidos de otros, a prejuicios y tradiciones heredadas; es precisamente al aplicar las normas críticas al propio pensamiento cuando se aprende el arte del pensamiento crítico.” (Arendt. 2003. P. 82) De ahí su contraste con otras formas de pensar, que no solamente se presentan en medio del disenso, sino también creativamente en un entretrejer de saberes con los demás, como terceros. De modo

que, el pensamiento crítico toma en consideración las ideas de los demás que van a ampliar las mías; en lo que lo Arendt llamaría, tomando de Kant: “El <<modo de pensar extensivo>>”. (Arendt. 2003. P. 84) Parte fundamental en todo juicio crítico, que invita a comparar los nuestros con los de los otros; poniéndonos en su lugar, pero sujeto a examen. “De ahí que el pensamiento crítico, aunque siga siendo una ocupación solitaria, no se haya desvinculado de los <<otros>>”. (Arendt. 2003. P. 84) En consecuencia, en el pensamiento y pedagogía crítica, está presente el *otro* públicamente, en lo que sería el ciudadano de Kant o de Giroux.

El currículo

La postura de la pedagógica crítica, va más allá del mero currículo formal, del cual parte la escuela contemporánea, amparada en un distorsionado discurso positivista y técnico, en una falsa neutralidad que pretende “desconocer” el juego de las relaciones de saber y poder que atraviesa el mundo escolar, a través de tecnologías discursivas de control suave, que no escapan a las relaciones sociales, que hoy pasan de una sociedad panóptica del orden, de la disciplina, de la normatividad, a una sociedad del control, de la seducción, del conocimiento mediático y competitivo, que decreta en gran medida la queja y *resistencia* de amplios sectores del pensamiento educativo, en sus diversas manifestaciones: *formación-flexibilidad-humanidad*. La idea es central en una escuela social, que exige desde el mismo discurso escolar, la elaboración de una postura ética y política, que en cualquier caso, enriquece el conocimiento, el ejercicio académico de cada área del saber, ya que todo discurso como el matemático, el químico, no están exentos de dicha postura, que potencializa y lleva al acto el pensamiento crítico. Así, la escuela conservadora, se refugia en las tradiciones en la formación de los educandos, cargada de una excesiva repetición, mientras que la escuela liberal se ampara en un formalismo, cargado de resultados inmediatos, en el cultivo de unas habilidades superficiales y pragmáticas. Ahora bien, tanto la conservadora como la liberal, crean una falsa conciencia de un academicismo, de un cientificismo neutral, metafísico, inmune al entorno social, que esconde el juego de las relaciones de saber y poder de orden ideológico en el proceso de aprendizaje. De este modo, el pensamiento crítico, va más allá del cultivo del conocimiento y de unas meras habilidades, va al entorno social en su radical transformación y no adaptación; ya que el ejercicio contemporáneo de alianza entre el poder y el saber dominantes en la escuela, es ligero en su proceder, pues parejo al discurso formativo académico, encontramos otro que se interesa por la modelización moral e ideológica de los educandos y del discurso del docente. Es decir: producir cuerpos productivos, el respeto a una autoridad, el cumplimiento, la higiene, la conformidad y la

docilidad. (Althusser-Foucault-Bernstein). Por tanto, la formación del cuerpo y del pensamiento escolar, no es incauto en sus intenciones, en la consecución de sujetos vitales, productivos intelectivamente, a través de unos discursos asumidos como verdades legítimas y que esconden otras y verdaderas intenciones (Althusser-Giroux), las cuales resoplan en el sistema evaluativo.

La postura de una pedagogía y pensamiento crítico, se interesa no sólo por la libertad académica, sino por la libertad política. No es de extrañar que una escuela conservadora reproduzca el espíritu del conocimiento y del poder hegemónico (Gramsci) por medio del discurso curricular. “La estructura de la enseñanza escolar reproduce niveles el *ethos* de la privatización y el egoísmo como actitud moral en casi todos los niveles de los currículos, del formal y del oculto”. (Giroux, 1977. P. 80) Lo que en para Giroux este caso, sería fuente de alienación, para Althusser de trabajo ideológico y para Foucault, fuente de una tecnología de poder en asocio con el saber; en nuestro caso, de un conocimiento específico de la escuela, que se da de manera puntualizada, dependiendo del

contexto: una escuela sumisa, disciplinaria, controlada o flexible; así la calificación se transforma en instrumento de ejercicio de poder en el aula, acompañado de un excesivo individualismo, como fuente competitiva, que quiebra todo principio de lo que puede ser una comunidad académica desde temprana edad, que cultiva no sólo la investigación, sino lazos de solidaridad, de diálogo académico, responsabilidad y democracia, en un espíritu de grupo. “Al tener que evaluar el trabajo de los compañeros, actuar como líderes, participar en los debates y dirigirlos, los estudiantes aprenden que la enseñanza no se basa en enfoques pedagógicos intuitivos e imitativos”. (Giroux, 1977. P. 83)

Para una escuela democrática

Como vemos, se pretende una escuela horizontal en las relaciones entre docentes y educandos, incluyendo el cuerpo administrativo, empleados y servicios generales; en la búsqueda de una escuela analítica, crítica y propositiva en su visión de mundo; ya que toda pedagogía, detrás de su discurso, vive una carga de epistemes, de creencias, de supuestos, de conocimientos, de valores; es decir, una visión de mundo de orden ideológico estructurado, que no escapa a los intereses y dinámicas, que se dan al interior de la sociedad. Esto último, es lo que pretenden hoy olvidar ciertos discursos conservadores y neoliberales a través de pedagogías dominantes en el mundo de la escuela, acompañados de un vacío teórico; o sea, sin reflexión crítica de los procesos formativos, centrada en la consolidación

de sujetos hábiles, productivos y consumidores. Frente a este juego, Giroux es claro: “El conocimiento productivo se ocupa principalmente de los medios; la aplicación de este tipo de conocimiento da como resultado la producción de bienes materiales y servicios. De esta manera, el conocimiento directivo que es un preguntar, un sentido de que innova sus métodos usados en el campo de la tecnología y la ciencia”. (Giroux, 1977. P. 94) O sea, el conocimiento no debe quedar reducido a una mera instrumentalización, que descansa en recoger, clasificar y resumir lo hecho. Un pensamiento activo, implica transformación en su proceso de comprensión y relación con la visión de mundo. Por tanto, precisamos de una metodología vital, participativa y transformativa, que no esconda sus intenciones (currículo oculto) y deje participar a todos los implicados en el proceso de un *aprendizaje significativo*; en una subjetividad que, en su proceso de formación, obliga a pensar y a no ser meros repetidores competentes. Lo que en el fondo se propone, es una relación deconstructiva a la vez constructiva de la verdad, desde posiciones críticas del pensamiento, que permean el discurso escolar, problematizándolo y reformulándolo a través de la indagación, tanto teórica como práctica, en comprensión de aquellas temáticas del presente; para así, transformar la realidad, en una lucha por descolonizarse de la manipulación cultural de los medios de comunicación y de la ideología dominante fracasada; (Giroux, 1977. P.126) en una contienda contra la industrialización y virtualización de la psiquis, que bloquea la posibilidad del pensamiento reflexivo y crítico, ya que una cultura meramente visual, reduce al pensamiento a una postura técnica y plana, a una postura de habilidad, a una postura de competitividad, que exige en gran medida un pensamiento procedimental.

Ahora bien, desarrollar una pedagogía crítica, precisa de una subjetividad con espíritu y deseo de saber, que recrea, que reinventa, que reescribe lo que aprende, lo cual lo da la praxis en relación al mundo. (Giroux, 1977. P.153) O sea: “El discurso es aquí al mismo tiempo fuente y producto del poder”. (Giroux, 1977. P. 137) El discurso en la escuela, sino se tiene una postura crítica respecto a el poder desde la subjetividad, lo que hace es modelar y transformar a su antojo dicha subjetividad. En términos semejantes a los planteamientos de Foucault, dice Giroux: “El discurso como tecnología de poder tiene su expresión concreta en formas de conocimiento que constituyen los currículos formales, así como en las relaciones sociales del aula, que <<empalma>> a profesores y estudiantes en el cuerpo y la mente”. (Giroux, 1977. P.137) Esto conlleva a competencias del libre mercado, en el adiestramiento de los educandos, en lo que Nussbaum ha dado en llamar una educación para la renta, en la consolidación de funcionarios o intelectuales orgánicos, que buscan la satisfacción del cliente

en el mercado. Así, el intelectual, no sólo pierde su autonomía, si la ha tenido, sometido al riguroso control productivo en el currículo escolar, que apuntan al desarrollo de unas meras habilidades de orden técnico. Aunque vale la pena señalar, que la escuela en profundidad y no en su forma, merece repensarse para un mundo cada vez más complejo, incierto y virtual. En otras palabras, tanto el discurso curricular como la misma escuela en su conjunto, no están exentos de las relaciones de poder que le atraviesa, tal como lo plantea Althusser, Foucault, Freire y Bernstein, de la que la subjetividad escolar no escapa y es objeto de manipulación, de seducción, de producción y reproducción en el ámbito del discurso, reflejado en unas habilidades laborales. Una forma palpable de lo anterior, es el lenguaje, que es quizá la principal herramienta de trabajo en la escuela. “En este caso, el lenguaje se entrecruza con el poder en el sentido de una forma lingüística particular es utilizada en las escuelas para legitimar y estructurar las ideologías y los modos de vida de grupos específicos. En este caso, el lenguaje está íntimamente relacionado con el poder y actúa tanto para situar como para constituir la manera en que los profesores y estudiantes definen, mediatizan y comprenden sus relaciones mutuas y con la sociedad en general”. (Giroux, 1977. P. 149) Vistas las cosas, el discurso escolar no es técnico, ni neutral, siempre está cargado de una intencionalidad que afecta las conductas en el escenario político del mismo; lo cual facilita el intercambio y exposición del pensamiento, que también genera al interior de la escuela, formas de *resistencia* ante los abusos del poder, que no son sólo posturas del mero resistir, sino transformativas, que se oponen a pedagogías instrumentales – competitivas – regulativas, que desconocen el mundo de las subjetividades.

Conclusión

En resumen, una postura crítica en el mundo escolar a de brillar porque el educando sepa quién es en su formación, que se apropie del conocimiento democráticamente y no se quede vedado ante él, como lo argumenta Giroux. La idea central, es consolidar una subjetividad crítica a través de unos docentes y educandos como intelectuales transformativos; lo que nos lleva a una política crítica de la educación, entendida como la mejor forma conceptual (teoría) y práctica (praxis) de enseñar, en la formación de cuerpos y mentes libres, para una educación que ha de servir para el cambio de las maneras de pensar, más allá de un economicismo, en que ha quedado presa la escuela. “La educación es el terreno donde el poder y la política se expresan de manera fundamental, donde la producción de significado, de deseo, lenguaje y valores está comprometida y responde a las creencias más profundas acerca de lo que significa ser humano, soñar y dar nombre y luchar por un futuro y una forma

de vida social especiales. La educación se convierte en una forma de acción que va asociada a los lenguajes de crítica y posibilidad. Representa, finalmente, la necesidad de una entrega apasionada por parte de los educadores para hacer que lo político sea más pedagógico, es decir, para convertir la reflexión y la acción críticas en partes fundamentales de un proyecto social que no sólo se oponga a las formas de opresión sino que, a la vez, desarrolle una fe profunda y duradera en el esfuerzo por humanizar la vida misma". (Giroux, 1977. P. 161)

Bibliografía

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

Arendt, Hannah. (2003). *Conferencias sobre la filosofía política de Kant.* Paidós. Barcelona, España.

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

Foucault, Michel.(1995). *¿Qué es la crítica?* Revista de filosofía ULA. 8.Universidad de los Andes. Merida, Venezuela.

Gil Claros. Mario German.(2011). *Subjetividades contemporáneas. Un acercamiento estético y político a Felix Guattari.* Aparte Rei. Revista de filosofía. 75. Madrid, España.

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

Krishnamurti, Jiddu. (1994). *El arte de vivir.* Kairós. Barcelona, España.

Searle, John R. (1997). *La construcción de la realidad social.* Paidós. Barcelona, España.

Vtgotzky. (1995). *Pensamiento y lenguaje.*Paidós. Barcelona, España.