

POLÍTICAS EDUCATIVAS NEOLIBERALES Y POSTURAS TEÓRICAS SOCIOPEDAGÓGICAS RURALES. Aportaciones al debate actual en América Latina*

Liberio Victorino Ramírez** y Lilia Lechuga Ortiz***

RESUMEN	PALABRAS CLAVE
El neoliberalismo educativo, inserta su política educativa bajo teorías que auspician su desarrollo y consolidación en el medio rural (teoría del capital humano y de las competencias); sin embargo existen otras posturas sociopedagógicas vigentes (pedagogía crítica y corriente de la educación como bien social) que permiten desde otro enfoque, vislumbrar nuevas posibilidades en los procesos educativos y sus finalidades esenciales, en aras de la recuperación de la función social de la educación coadyuvante en la formación de una sociedad más justa y democrática. Así, el debate teórico ante los cambios de diferentes gobiernos nacionales en la primera década del siglo XXI, adquiere relevancia y actualidad en América Latina, especialmente en el medio rural.	Neoliberalismo educativo. Capital humano. Competencias. Pedagogía crítica Educación de resistencia Educación social-rural

Introducción.

El impacto del neoliberalismo en la educación se manifiesta a través de políticas modernizadoras tendientes hacia la privatización, la descentralización, la reducción del presupuesto público para el rubro educativo, así como la modificación curricular al servicio del mercado, bajo el encuadre regulador de sistemas de evaluación de la función de los centros escolares y del desempeño docente tanto en el medio rural como en el urbano en todo el continente.

A lo largo de esta ponencia se pretende comprender y explicar, las implicaciones de las teorías que sustentan las principales líneas orientadoras de la política educativa actual para la educación en nuestro país. Específicamente a la teoría del capital humano desde una visión amplia y a la teoría del modelo de competencias desde una perspectiva cercana al desarrollo curricular impuesto en los planes y programas de estudio.

Como contraparte a las teorías mencionadas anteriormente, se hace referencia a varias teorías sociopedagógicas alternativas, surgidas en las últimas décadas del siglo XX, que mantienen vigencia para

* Ponencia a presentarse en el VII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, del 20 al 24 de noviembre de 2006 en Quito, Ecuador. Para el GT -16 Educación para el desarrollo en América Latina.

** Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma Chapingo. Investigador Nacional II por el Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México. C.E.

liberio_v@hotmail.com y victorinoz05@yahoo.com.mx

*** Estudiante de Doctorado en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

afrontar las condiciones dadas para la educación en estos momentos. Entre éstas se destacan a la pedagogía crítica y la corriente de la educación como bien social; posturas que posibilitan una visión humanística de una urgente transformación social, que orienta a los hombres y mujeres hacia la construcción de una sociedad más justa, democrática, racional, alejada de la injusticia y la explotación.

Teorías que sustentan la política educativa neoliberal.

Ante el acelerado embate de transformaciones, relativamente homogéneas; que han experimentado las tendencias políticas y administrativas de rasgos neoliberales para la educación en el mundo, se hace necesario revisar el soporte teórico que les da forma y los sustenta.

Al respecto Margarita Noriega, hace referencia a las teorías dominantes en los sistemas educativos, donde indica: "En la actualidad, la mayoría de los proyectos de reforma impuestos o propuestos para los sistemas educativos tienen su anclaje teórico en conceptualizaciones que circulan de manera predominante y constituyen el fundamento racional sobre el que se edifican. Predomina la teoría del capital humano y las ideas derivadas de la concepción de que existe un mercado de la educación" (Noriega, 1996; 33)

Sin embargo desde una perspectiva más cercana, se hace necesario analizar también una corriente pedagógica relativamente nueva, articulada a la teoría del capital humano y que generalmente se ha aparejado a los cambios curriculares y metodológicos de los planes y programas educativos, en esta reciente oleada modernizadora de la educación en su versión neoliberal, que impacta a todos los niveles y modalidades escolares: la teoría de las competencias.

Teoría del capital humano

El origen específico del capital humano en el ámbito educativo, data de hace apenas poco más de cuatro décadas, cuando economistas de la Universidad de Chicago Theodore Schultz y Gary Becker¹ en la década de los sesenta, principiaron un discurso que sentó las bases de la economía de la educación², donde la teoría del capital humano destaca de manera importante.

Inicialmente Schultz, observó, que el aumento en el trabajo y en el capital, medidos por horas de trabajo y valor de capital, sólo explicaban en parte el crecimiento de un país. Él atribuyó el crecimiento residual a la tecnología en un principio, pero posteriormente incluyó la inversión en recursos humanos generada por la educación. Así estableció que el gasto en educación, no era tal, sino una inversión que aumentaba la capacidad productiva del trabajo.

¹ Ambos economistas norteamericanos se hicieron acreedores al Premio Nobel de Economía. Schultz en 1979 y Becker en 1992. Otros economistas que también contribuyeron a fortalecer esta teoría son Edward Denison, Psacharopulus y R Lucas, entre los más importantes.

² La economía de la educación concibe al desarrollo económico de un pueblo, como un proceso generalizado de acumulación de capital físico y humano, donde la educación tiene un lugar muy importante, precisamente en la conformación del capital humano.

Sin embargo, los antecedentes primigenios del capital humano, se encuentran (aunque no con esa denominación) en la teoría ortodoxa del mercado de trabajo del liberalismo inglés, del siglo XIX, donde se estipula el equilibrio natural entre las fuerzas de oferta y demanda del trabajo. Diversos autores clásicos y contemporáneos, abordaron de alguna manera la importancia de los conocimientos y habilidades, como factores de crecimiento y rendimiento.

La noción de capital humano, como se indicó, fue propuesta por el economista norteamericano T. Schultz. Las ideas básicas se centran en concebir a la educación como una inversión, dado que la educación no sólo proporciona beneficios y satisfacciones a los sujetos, sino que incrementa su capacidad y calidad productiva. Para la teoría del capital humano, el hombre, a través del desarrollo de actividades educativas, aumenta aquellas capacidades humanas que mejoran su perspectiva de renta real. Las personas adquieren capacidades tanto de producción, como de consumo, como producto de una inversión. Así el proceso educativo favorece la productividad económica.

La tesis central del capital humano, apuntó a que la inversión en educación desarrolla en la población escolarizada destrezas cognitivas, que a su vez generan mayor productividad en los centros de empleo. Otra idea básica, se refiere a las decisiones personales de gastar e invertir recursos en educación, con el objetivo de aumentar el flujo de futuros ingresos. Para ello las personas pueden escoger entre inversiones alternativas, en este sentido la educación genera tasas de retorno mayores a las invertidas en educarse.

Así, para la teoría del capital humano, los sujetos tienen la capacidad y la oportunidad, de invertir en sí mismos e ir formando su propio "capital humano", si así lo desean, finalmente esa libertad de elección es parte de las ventajas del capitalismo liberal. La teoría del Capital Humano pone especial énfasis en la elección individual de invertir o no invertir en si mismo para explicar la distribución del ingreso y el desempleo, afirmando que ambos son el resultado de las diferencias individuales en los niveles de educación. De acuerdo a esto, el desempleo de trabajadores no calificados es un problema de oferta más que de demanda. Al respecto, en los círculos neoliberales, ahora se dice; "no hay desempleo, hay gente no empleable" (Victorino, 2003; 100)

En ese sentido, en la idea de la posibilidad de elegir y poseer capital, es decir convertirse en capitalista, la teoría del capital humano, empezó a conformar su verdadera fuerza ideológica: "es el atractivo directo para los sentimientos ideológicos pro-capitalistas su insistencia en que el trabajador es un detentador de capital corporizado en sus habilidades y conocimientos, y que tiene capacidad de invertir (en sí mismo). Así, en un atrevido golpe conceptual, el asalariado, que no es propietario y que no controla ni el proceso ni el producto de su trabajo, es transformado en un capitalista." (Karabel J. y A. H. Halsey, 1976; 24)

No debemos olvidar que la época en que surge esta teoría, se da en el contexto histórico de los 70 y 80 en un ambiente de luchas guerrilleras y otros focos de resistencia social sobre todo en Argentina, Bolivia y México (aunque se aclara que en 1973 en Chile se da el golpe de Estado y se instaura una dictadura militar y por su parte en Argentina en esa misma década se lo mismo) como contraparte a la implementación de la guerra fría, donde en el plano político ideológico eran fundamentales para, en este caso, el fortalecimiento del capitalismo ante su corriente ideológica opuesta: el socialismo. Sin embargo, a pesar "del fin" de la guerra fría, el aspecto

ideológico del capital humano se perpetuó a tal grado que actualmente conserva su vigencia aún en los países pobres con clases sociales excluidas de nuestra América Latina, incluyendo México.

Otro elemento del capital humano que impactó en décadas pasadas, y que aún tiene actualidad en el énfasis en el discurso neoliberal, es la posibilidad del desarrollo de los pueblos en función (fórmula casi mágica) del incremento de los procesos educativos.

La teoría del capital humano actúa como articulador en la ideología desarrollista en la educación. Esta idea se engancha a la de libertad de elección del sujeto en sí mismo, de modo que, según el capital humano, el proceso educativo proporciona una mayor calificación de la fuerza de trabajo, la cual se refleja en la productividad de los individuos y a su vez en el incremento de las tasas de crecimiento de la producción, que finalmente impactan a la economía, haciéndola eficiente, y contribuyendo al efectivo desarrollo de las naciones.

Schultz, ya había indicado que, los países subdesarrollados estaban en esa condición, por su carencia de los conocimientos y habilidades; que a través de la educación, contribuían a asimilar y usar con eficiencia las técnicas superiores de producción industrial. Esa es una idea conveniente para el capital por lo que se retomó con ahínco.

“El atractivo de la teoría del capital humano para las instituciones capitalistas, tales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, se encontraba esencialmente en el reconfortante carácter ideológico de su mensaje. La teoría afirmaba que las naciones del Tercer Mundo eran pobres, no a causa de la estructura de las relaciones económicas internacionales, sino debido a características internas, especialmente a su carencia de capital humano. [...] Así se desviaba la atención de las variables estructurales a las individuales.” (Karabel J. y A. H. Halsey. Op..27)

Entonces se desencadena, una política de institucionalización³ de la teoría, que impacta en muchas partes del mundo, Latinoamérica y nuestro país no son la excepción. Recordemos que la década de los sesentas y setentas, representó el periodo de máximo crecimiento de instituciones y matrícula de la educación en México, donde esta idea del crecimiento y desarrollo implícitos y necesariamente articulados a la educación se dio como base de la política social y educativa de la nación.

Bajo esa concepción “el desarrollo se concibió como una entelequia ahistórica, sin conflictos de clase ni de países... llave maestra para montar una política gradualista.” (Finkel, 1984; 276). A partir de entonces la teoría del capital humano, llegó a infiltrarse en las principales discusiones sobre política educativa, particularmente la educación técnica, capacitación y superior en los ámbitos rurales y urbanos.

³ “Agencias gubernamentales, fundaciones privadas, y organizaciones internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), y la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCED) participan en forma activa en la promoción del capital humano. [...] la teoría fue ampliamente difundida a través del patrocinio de publicaciones, conferencias internacionales y consultas con destacados responsables de la planificación educativa”. Idem. P. 24

Sin embargo los esfuerzos y expectativas respecto del ideal redentor de la educación, fracasan sobre todo en países en vías de desarrollo, donde las fuentes estructurales de la riqueza, contribuyen al desempleo, la crisis y a perpetuar la desigualdad, como una condición natural del equilibrio del sistema.

Así el elemento discursivo de la teoría del capital humano, que fundamenta la educación, como un factor esencial para el crecimiento y desarrollo de la economía, se inserta de manera proporcional y correspondiente en países altamente desarrollados. Pero en países como el nuestro, esto es parte de la falacia o espejismo ideológico que se adhiere a un discurso; lejos de llevarse a cabo en la realidad, sirve para disfrazar las verdaderas fuentes estructurales de la pobreza y el subdesarrollo de los pueblos⁴, circunstancias que bajo los parámetros del neoliberalismo económico, se han agudizado a niveles preocupantes incluso para las propias agencias del capital mundial.

La actualidad de los preceptos ideológicos del capital humano, conservan una vigencia renovada. En el centro de la economía de la educación se localiza el concepto del capital humano, el cual es adoptado en esencia por el modelo neoliberal por constituirse como una extensión de sus supuestos acerca del comportamiento humano, según el cual el sujeto económico toma sus decisiones acordes a cálculos económicos racionales. Así esta teoría, resume la lógica del pensamiento neoliberal; ambas construcciones teóricas sustentan una visión similar de los propósitos del proceso educativo, ya que éstos fomentan una orientación de la política educativa acorde a las necesidades del sistema económico (primero nacional, actualmente global), conforme a los intereses de la empresa y la industria.

El neoliberalismo educativo, por tanto, se afianza a la teoría del capital humano; donde se prioriza a la educación como un bien de inversión, que se ajusta a los procesos de interacción de la economía, bajo los esquemas de libre mercado (y libre elección). La educación que adquieren los individuos se asume entonces ideológicamente, como una norma que posibilita la mejoría del precio relativo de la fuerza de trabajo de los sujetos en el mercado. Representación de la fórmula costo beneficio donde los trabajadores maximizan su ingreso de renta real, debido a la inversión realizada en educarse.

Sin embargo, una diferencia muy importante de las ideas prístinas del capital humano, con respecto a la adopción y transformación de las mismas, a partir de su inserción en el neoliberalismo educativo, se refiere a el impulso a la inversión pública, propuesto para fomentar la educación. Tendencia que se ha modificado en el discurso reciente, debido a que se recomienda dejar a la educación al juego del libre mercado, desincentivando la participación pública en ésta.

⁴“En la teoría del premio nobel Teodoro Schultz, que pretende la universalidad de su teoría de capital humano, cuando obviamente está vinculada a una realidad concreta determinada, es decir a determinados parámetros políticos, económicos y sociales. Donde no se dan esos parámetros, como es en América latina, la teoría se vuelve ideología e instrumento de dominación. En América latina la educación no va a resolver el problema, porque de nada sirve que haya una población con buena educación cuando no existe el capital para invertir, o cuando existe capital para invertir, pero no hay mercado para demandar.” (Dieterich Steffan, 1996; 107)

Lo anterior es sin duda, un pilar de la transformación de la educación desarrollista por el modelo de educación neoliberal, que si bien en esencia se sustentan en la teoría del capital humano, aquélla se ha mercantilizado a tal punto que tiende a incorporarse como tal, al mejor postor.

Así, en pleno siglo XXI “la doctrina dominante en educación encuentra su centro de gravedad en las teorías del capital humano. Estas últimas por muy ideológicamente sesgadas que sean, revelan una tendencia muy real del capitalismo contemporáneo a utilizar saberes cada vez más numerosos, bajo su doble aspecto de factores de producción y de mercancías”. (Laval, 2004; 60)

Las premisas básicas del capital humano, bajo el esquema neoliberal, se han endurecido, ya que se planea dotar de educación a las personas conforme a las necesidades del sector productivo, y si éste requiere preferentemente personal con habilidades y competencias básicas y en menor escala personal técnico capacitado, pues así hay que diseñar la política educativa, favoreciendo poco a poco a través de mecanismos eficientes la paulatina mercantilización del servicio educativo, sobre todo para el nivel superior.

Teoría de las competencias

Con la consolidación del neoliberalismo como la postura política-económica, que sustenta el capitalismo global actual en gran parte del mundo; la educación ha sufrido transformaciones de fondo y forma muy importantes, las cuales se han llegado a cristalizar incluso en las propuestas curriculares plasmadas en los planes y programas de estudios desde la educación básica hasta el nivel superior, en diversos puntos del orbe. En distintos países se han sumado a esta oleada de reformas y transformaciones a partir de los cambios estructurales generados en la década de los 80 y 90 en los ámbitos social y educativo, generados desde el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) y los subsiguientes gobiernos hasta el 2006 en México, con Augusto Pinochet desde los 70 en Chile y con Carlos Menen durante los 80 y 90 en Argentina, tan solo por señalar algunos casos.

Específicamente, en el campo de las políticas educativas “la repercusión de la globalización capitalista flexible fue el modelo educativo por competencias, desprendido de la Secretary’s Commission en Archieving Necessary Skills de la Secretaria del Trabajo de USA en 1991, en cuyos informes se analizaban las capacidades que la gente necesita en una economía flexible” (Moreno, 2002; 136)

En México, las competencias básicas se insertaron desde 1993, en los nuevos planes y programas de estudios del nivel primaria y secundaria, esencialmente en el territorio nacional. Las competencias han figurado desde ese momento como herramienta indispensable para acceder a la calidad educativa; de ese modo las competencias básicas a las que se aspira son en relación a la lectura, expresión oral y escrita, la capacidad para resolver problemas y trabajar en equipo, entre las más importantes.

En educación media, sobre todo en la de tipo técnica, se han implementado proyectos basados en modelos de competencias laborales, siendo punta de lanza de este proyecto el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), a través de una propuesta denominada Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC) cuyo objetivo es “responder a las nuevas exigencias del mundo contemporáneo por lo

que se estima que la educación debe ser más abierta, flexible y, sobretodo, permanente, estando al mismo tiempo, más vinculado con los sectores productivos” (Argüelles, 2002; 18).

Por otra parte, las competencias profesionales o específicas, van ganando terreno poco a poco en la educación superior, donde se pretende la construcción de aprendizajes profesionales en estrecho vínculo con los centros laborales, a través de la realización de situaciones reales de desempeño en los centros de trabajo; con lo anterior se pretende consolidar la relación de las escuelas con las empresas y el sector productivo en general.

Como se denota el llamado modelo educativo por competencias (Moreno, 2002), Pedagogía de las competencias (Laval, 2004) o educación basada en competencias (Argüelles, 2002), entre otras denominaciones que recibe, son ya una realidad en las propuestas y desarrollo curricular en los centros escolares de todos los niveles educativos en nuestro país y en varios países de América Latina y el Caribe.

El auge de la teoría del modelo de competencias, se ha consolidado como la teoría pedagógica de las políticas educativas neoliberales en el mundo; hecho que sin duda ha sido propiciado por el gran impulso que le han brindado en los últimos años, organismos internacionales, tales como: el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), aunque con diferentes énfasis, ésta última.

A pesar de la expansión vertiginosa del modelo de competencias, existe una gran diversidad conceptual acerca de la noción de competencia (término, que antes de aplicarse al ámbito educativo, ya poseía de por sí, diversas connotaciones). No pocos autores brindan diferentes concepciones acerca del significado de competencias, así por ejemplo:

- “Borich, considera que una competencia ha venido a denominar una destreza, conducta o actuación que se espera de un sujeto que se entrena cuando finaliza su entrenamiento y/o capacitación.
- Pelberg y Kremer, escriben que las competencias se refieren a actitudes, conocimientos, destrezas y conductas que facilitan el desarrollo intelectual, social, emocional y físico del niño...especifican que las competencias a demostrar por el estudiante, hace explícitos los criterios a aplicar para evaluar las competencias.
- Reyes, define que una competencia es la aptitud de una persona para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos de trabajo con base en los resultados esperados.” (Flores, 2001; 38-39)

Ante el panorama expuesto, se hace posible concluir que la noción de competencia es de carácter polisémico, dado que responde a diversos parámetros y modelos del tipo de habilidades y contextos a los que se refiera. Sin embargo “hay dos características que de una u otra manera se encuentran implícitas en cualquier definición de competencia: por un lado, el centrarse en el desempeño y, por el otro, el recuperar condiciones concretas de la situación en que dicho desempeño es relevante”. (Malpica, 2002; 133).

De igual modo, es posible determinar que la noción de competencia, implica necesariamente desarrollar una actividad, hacer uso de determinados saberes, pero sobretodo de procedimientos, puestos en práctica en conjunción con capacidades, habilidades o destrezas para realizar una actividad académica o profesional. Sin embargo lo anterior no significa soslayar el conocimiento conceptual o las actitudes axiológicas, por el contrario “desde la óptica de los promotores de la educación basada en competencias, la competencia no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que se ve acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales” (Díaz y Rigo, 2002; 79)

Los aspectos anteriores parecen filtrarse con mayor facilidad en los niveles básicos, ya que las competencias se integran a los saberes conceptuales y actitudinales con cierta naturalidad por los esquemas curriculares y de formación de los educandos. Sin embargo en los niveles superiores, sobretodo en los ámbitos de la educación tecnológica, parece imponerse una dimensión pragmática de la educación en y para el sector productivo, donde la capacitación más que formación en competencias laborales específicas y/o profesionales se imponen en el anclaje del vínculo escuela-empresa, dejando de lado la función social originaria integral de esas instituciones.

Las competencias profesionales, centran su atención en las potencialidades individuales, para que los estudiantes sean capaces de manejar con maestría las destrezas requeridas en el campo laboral. Este modelo busca generar profesionistas competentes, con una preparación más completa, realista, flexible, imaginativa y abierta a todos los cambios y ajustes que se vayan presentando.

La flexibilidad y adaptación al devenir y transformaciones del futuro, incluso a lo inesperado, es una característica importante de la teoría del modelo de competencias, ya que estas mismas también, son modificables. “Vivimos en una sociedad cambiante. Las competencias de hoy no son las de mañana. Los profesionales competentes no sólo deben poder sobrellevar los cambios, sino que deben ser capaces de participar en ellos activamente.[...] No se trata simplemente de poseer ‘competencias’, sino también de tener la capacidad para conversar acerca de ellas, para evaluarlas, para adquirir otras nuevas y descartar las viejas.” (Barnett, 2001; 111)

Sin duda alguna la teoría del modelo educativo por competencias, ha replanteado los esquemas de formación, así como los principales propósitos educativos en el mundo en los últimos años. Si bien este modelo ha contribuido a acercar al ámbito escolar (muchas veces demasiado teórico y aislado) a la realidad cotidiana de la vida y el mundo productivo, también es cierto que la “competencia está estrechamente conectada con la exigencia de eficacia y de flexibilidad exigida a los trabajadores en la sociedad de la información” (Laval, 2004; 95)

La teoría de las competencias, paradójicamente encierra en su esencia, su principal virtud y defecto, ya que por una parte es loable su pretensión de incidir fuera de las escuelas y establecer el anhelado vínculo entre la escuela y la vida exterior a las aulas, desdeñando el academicismo teórico, o mejor aún, las clases magistrales tradicionales centradas en nociones conceptuales, que nada tenían que ver con el mundo y la vida cotidiana de los estudiantes. De ese modo, la educación basada en competencias “intenta promover un

saber funcional, dinámico, que trascienda la pedagogía esencialmente teorizante y memorista” (Díaz y Rigo, 2002; 84)

Sin embargo, el principal riesgo que corre la educación basada en competencias, donde se han centrado numerosas críticas, tiene que ver con que el mundo exterior al que se han enfocado: el mundo empresarial. En este sentido se prioriza la visión del *homo economicus*, que en esencia privilegia una educación pragmática, con fundamento en una visión instrumental al servicio de la empresa y el capital, soslayando o minimizando la función social, pública humanizadora de la educación. Al respecto coincidimos con Latapí Sarre cuando afirma que la “educación en este sentido debe servir para convertir a los seres humanos no en medios para el desarrollo, sino en la razón de éste; asimismo, debe superarse la visión reduccionista de que el fin último sería el de promover recursos para la economía”. (Latapí, 1996; 41-42).

Posturas sociopedagógicas alternativas

La Pedagogía crítica.

Esta postura teórica, tiene sus más profundas raíces en las aportaciones filosóficas de la Escuela de Frankfurt⁵, postura que resalta la importancia de construir un discurso de emancipación y transformación social. Así la pedagogía crítica prioriza la importancia pedagógica del espacio social concreto que contextualiza a la educación; donde el conocimiento se historiza, produce y socializa, para brindar elementos que permitan a los sujetos la toma de conciencia de su realidad, con miras a la búsqueda de transformaciones sociales, políticas y económicas, que conlleven a una sociedad más justa y democrática.

“La pedagogía crítica no sólo contiene propuestas meramente teóricas, sino abre un fértil campo a la investigación social, económica y política en cuanto a la descripción de las condiciones concretas en las cuales se ofrece la educación en nuestros países, entre ellas, las múltiples desigualdades y limitaciones sociales y culturales que impiden o bloquean los intentos por conseguir objetivos pedagógicos de especial importancia para la formación de los escolares, con el propósito de actuar en una sociedad verdaderamente democrática” (Briones, 2002; 161)

La pedagogía crítica es una corriente teórica antagónica a la del capital humano, que en esencia persigue transformar las desigualdades e injusticias sociales a través del conocimiento y comprensión que la clase dominada realice de las represiones a las que son sometidos. Sin embargo sus diversos representantes⁶

⁵ Escuela de pensamiento creada en la década de los veinte en el Instituto para la Investigación Social de Frankfurt Alemania, cuyos representantes más importantes son: H. Marcuse, Max Horkheimer, E. Fromm, Theodor Adorno y Jürgen Habermas. De hecho, éste último es el más conocido por sus análisis sobre la modernidad como época de cambios y las posturas teóricas sobre la acción comunicativa, y el conocimiento e interés. Además Habermas es el filósofo social más retomado en los campos de la filosofía, teoría y campo de la educación en México y por buena parte de los científicos sociales en América Latina (De Alba, 2003).

⁶ Este mismo autor en la obra referida inserta las aportaciones de Paulo Freire, Peter Mc. Laren y Henry Giroux, dentro de esta postura teórica (Pedagogía Crítica). También se incluye aquí a Christian Laval, ya que su posición es antagónica a la Teoría del capital humano, donde no sólo no acepta sus premisas, sino que afirma: “la implementación integral de la escuela neoliberal no es de ningún modo irremediable. Frente a ella,

brindan especiales tintes teóricos individuales a la misma, ya que la pedagogía crítica “no consiste en un conjunto homogéneo de ideas. Es más exacto decir que los teóricos críticos están unidos por sus objetivos: habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales” (Mc Laren, 1984; 195) de ahí que se revise en lo particular algunas aportaciones teóricas al respecto, destacando ciertos casos emblemáticos no sólo en América Latina y Europa sino También en América del Norte (Torres, 2004).

Como principios fundamentales de la teoría crítica, destacan conceptos como política, cultura y economía, entre los más importantes. De este modo las instituciones escolares son vistas como espacios de lucha y resistencia entre fuerzas de poder ideológicas y culturales por la dominación; es decir, desde la visión de la pedagogía crítica, la escuela no es un espacio neutral, encapsulado y ajeno a conflictos por el poder, por el contrario, “los teóricos de la educación crítica han comenzado a ver la escuela como una empresa resueltamente política y cultural” (Mc Laren, 1984; 196) donde se manifiestan desigualdades, que favorecen a la clase dominante en un falso discurso de igualdad de oportunidades.

Una característica más de la pedagogía crítica, como un proceso dialéctico, es la imposibilidad de constituirse como un producto acabado, cerrado o finito; al contrario, la pedagogía crítica se distingue por ser un proceso en construcción, en permanente lucha y esfuerzo por alcanzar la igualdad, democracia y por tanto la justicia social. “La pedagogía crítica es en última instancia un sueño, pero uno que se sueña en la vigilia de la praxis. Dado que un individuo no puede decir que él o ella ha alcanzado la pedagogía crítica si deja de luchar para lograrla” (Mc Laren, 1999; 203).

De este modo se presentan a continuación las ideas centrales de las teorías que se insertan como pilares, de la construcción de la pedagogía crítica, destacando la teoría de la liberación y la teoría de la reproducción-resistencia.

El principal representante de la teoría o pedagogía de la liberación es Paulo Freire.⁷ Educador brasileño que desarrolla su importante labor pedagógica durante la segunda mitad del siglo XX, inicialmente trabaja en su país natal, hasta 1964, cuando es exiliado por alfabetizar a centenares de campesinos, a quienes les hace ver la realidad de su mundo social y político, lo cual significaba un riesgo y puesta en peligro para el sistema político hegemónico imperante en Brasil en ese momento. A partir de entonces el autor se traslada a desarrollar su trabajo teórico pedagógico a algunos países de Latinoamérica, especialmente en Chile y después a otros continentes para desplegar su trascendente influencia en varios puntos y plataformas del orbe.

La teoría de la liberación es una clara manifestación de la preocupación por la educación, que se genera desde las trincheras del tercer mundo, pero también en países desarrollados (Torres, 2004) donde las vivencias empíricas dan tela suficiente para diseñar valiosas aportaciones al respecto.

emergen sordas resistencias, luchas colectivas, y una toma de conciencia de los peligros que conlleva esta mutación impuesta por la globalización del capitalismo. Los actores de la escuela deberán afrontar en adelante un debate crucial que implicará también al modelo de civilización que deseamos” (Laval. 2004)

⁷ Autores que también han dado importantes aportaciones a la teoría de la liberación son: Almicar Cabral y Augusto Boal. (Gómez y Hernández.,1991)

La acción educativa debe buscar, según las bases de la teoría de la liberación, dignificar, democratizar, pero sobre todo humanizar las relaciones sociales; en este sentido educar no es una mera transmisión de conocimientos verticales y estáticos, sino la creación de una situación pedagógica en la que los seres humanos se descubran a sí mismos y aprendan a tomar conciencia del mundo en el que viven e interactúan.

Educar es ante todo concienciar, de este modo: “toda acción educativa debe ir necesariamente precedida de una reflexión sobre el hombre y de un análisis del medio de vida concreto de los hombres a educar; sin esa reflexión el sujeto quedaría convertido en objeto; el hombre quedaría en el vacío. La tarea de la educación es, precisamente, ayudar al hombre a que partiendo de lo que constituye su vida, se convierta en sujeto”. (Palacios, 1984; 525)

Lo anterior es un punto clave en la divergencia con la corriente del capital humano, donde el ser humano se cosifica al formar parte de las relaciones económicas para generar productividad y riqueza. La visión de Freire es profundamente humanizadora, donde el hombre, su contexto, historia, reflexiones y acciones buscan que el sujeto se construya como persona, para transformar el mundo y sus relaciones económicas, políticas y sociales. De este modo la concepción de concientización, rebasa a la simple toma de conciencia, ya que con aquélla se adquiere también un compromiso para actuar a favor del cambio de las estructuras sociales.

Bajo este esquema teórico metodológico, la juventud estudiantil adscrita al nivel educativo superior, tendría posibilidades y finalidades de transformación de la función social de la educación, orientándola hacia la resolución de necesidades sociales sobre todo de los grupos humanos menos desfavorecidos económicamente, porque obviamente es en estos sectores donde la justicia social es una necesidad prioritaria. Postura que se opone a la visión funcionalista y pragmática que las políticas neoliberales le imprimen a este aspecto donde lo que importa es la producción de recursos humanos eficientes y de calidad aptos para contribuir a los procesos de globalización económica.

Las aportaciones de Freire también adquieren relevancia en cuanto a la relación pedagógica del educador y los educandos, especialmente en el desarrollo de las nociones de educación bancaria versus educación liberadora.

La educación bancaria recibe esta denominación, debido a que se concibe a los educandos como a objetos en los cuales hay que depositar (como en una institución bancaria) archivos o bonos de conocimientos al ser educados, algo así, como insertar información a un disco duro para almacenarla, y en el mejor de los casos ocuparla cuando sea necesario.

En el texto de Paulo Freire “Pedagogía del oprimido” el pedagogo explicita la concepción de la educación bancaria:

- “El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado;
- el educador es quien sabe; los educandos, quienes no saben;
- el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados;
- el educador es quien habla; los educandos, quienes escuchan dócilmente;

- el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados;
- el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos, quienes siguen la prescripción;...
- finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos meros objetos.” (Freire, 1980; 78).

En contraposición la educación liberadora, el educador fomenta la creatividad y la conciencia crítica en el educando, donde éstos van desarrollando aptitudes para la comprensión del mundo a través de la reflexión y acción sobre la realidad. Ambos actores del proceso educativo se enfrentan al proceso de conocer a través del dialogo ya que nadie educa a nadie, sino mediatizado por la sociedad, favoreciendo así la construcción de una práctica educativa histórica.

De esa manera el trabajo de Freire y su decisiva contribución a la teoría de la liberación “constituye una contribución importante para la pedagogía crítica, no sólo por su refinamiento teórico, sino por el éxito de Freire al llevar la teoría a la práctica” (Mc Laren, 2004; 115)

Las ideas de la teoría de la liberación hoy en día adquieren una vigencia extraordinaria, puesto que sus ideas, se insertaron inicialmente en contextos latinoamericanos, con altos índices de marginación, explotación e injusticia social, que desgraciadamente también siguen vigentes.

Aunque sus ideas se originaron en actividades para el proceso de alfabetización, el prolífico desarrollo teórico del autor, ha continuado en función de los actuales embates de la política educativa mundial para los países subdesarrollados, así sus ideas se ajustan perfectamente al análisis de las políticas educativas oficiales, que direccionan a los diversos niveles educativos hacia la conveniencia de intereses económicos y funcionalistas, en momentos en que la explotación y la injusticia social se han agudizado, bajo la opresión de fuerzas económicas no solo nacionales, sino incluso internacionales. De esa manera las ideas de la teoría de la liberación, insertas en la pedagogía crítica conservan vigencia para el análisis de situaciones sociales y educativas contemporáneas.

Las ideas de Freire fueron influencia para el trabajo de otros educadores del primer mundo dentro de la vertiente de la pedagogía crítica con base también en el sustento teórico de las aportaciones críticas de la escuela de Frankfurt, cuyas ideas más importantes comparten la contraposición a una educación de y para los intereses de los opresores. Así se empieza a conformar una teoría crítica de la educación (llamada también radical) enfocada hacia una teoría de la resistencia.

Dentro de los principales representantes de la teoría de la reproducción- resistencia se encuentran Henry Giroux, Stanley Aronowitz, Michael Apple, Paul Willis y Peter Mc. Laren; éstos dos últimos desarrollan también una aportación metodológica inserta en la denominada etnografía crítica.

Los teóricos de la reproducción-resistencia, valoran a las escuelas como espacios histórico-culturales, en los que pueden emerger conflictos de poder y resistencia a través de la participación de los actores sociales que protagonizan la dinámica escolar, dominados y dominadores, ambos participando en la determinación de la historia cotidiana.

Otro elemento que se toma como base en la conformación de la teoría de la resistencia, son los estudios pedagógicos y sociológicos acerca del currículo oculto. En esta perspectiva se concluye que el sistema educativo sirve pasivamente a la reproducción y sostenimiento de las relaciones de explotación y dominación de las clases sociales.⁸

En esta corriente teórica se manifiesta el antagonismo frente a las políticas neoliberales, que buscan silenciar a las teorías críticas, debido a que como ya se mencionó anteriormente, el principio fundamental de la pedagogía crítica es la búsqueda permanente de la igualdad y la justicia social, principio opuesto a los intereses del capitalismo neoliberal. Así “Frente al recorte financiero, la recesión económica, y el retraimiento del mercado de trabajo, las críticas radicales y progresistas de la escuela han sido reducidas a susurros, siendo remplazadas por la retórica de los expertos del costo-eficiencia”. (Giroux, 1992; 67)

Henry Giroux es uno de los principales exponentes de esta teoría. Este profesor norteamericano (docente de Miami University en Ohio, EU.), exponente de la pedagogía crítica o radical, ha desarrollado la base más importante a los estudios acerca de la teoría de la reproducción-resistencia en la nueva Sociología de la Educación.

Actualmente es considerado uno de los mejores exponentes de la pedagogía crítica, a lo largo de los últimos veinte años, al lado de Peter Mc. Laren ha desarrollado una línea de investigación de sociología del currículo y sociología del discurso escolar, que ha contribuido a fortalecer el sustento teórico-analítico de la corriente que representa.

A partir de la lectura del texto “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico” se puede percibir que a partir de la revisión de los fundamentos y elementos que caracterizan a la teoría de la reproducción, reconoce fortalezas, pero también debilidades sobre las que aporta interesantes postulados.

En el texto mencionado, se explicita que los teóricos de la reproducción (como Bowls, Gintis, Althusser, Baudelot y Establet) brindan explicaciones acerca del papel de las escuelas como agentes legitimadores de valores, conocimientos y habilidades que la cultura capitalista, requiere para la conformación estratificada de las relaciones de producción de la sociedad, donde las escuelas reproducen (de forma alienada, impuesta y mecánica) los imperativos ideológicos y económicos de la sociedad dominante. Giroux no comparte del todo esta posición hegemónica. Por que su trabajo trasciende a la función pasiva, de sometimiento y resignación que la teoría de la reproducción otorga a los actores sociales de la educación.

⁸ Bowls y Gintis, “argumentan que la forma de socialización, más que el contenido formal del curriculum, suministra el vehículo más importante para inculcar en las diferentes clases de estudiantes las disposiciones y habilidades que necesitarán para tomar sus lugares correspondientes en la fuerza de trabajo. En el centro de esos supuestos se encuentra el “principio de correspondencia”. En esencia este principio argumenta que las relaciones sociales en la escuela y en el salón de clases burdamente reflejan las relaciones sociales del lugar de trabajo, siendo el resultado final la reproducción de la división social y de clases necesarias para la producción y legitimación del capital y de sus instituciones”. (Giroux, 1992; 84)

El propósito de la teoría de la reproducción-resistencia se centra en brindar explicaciones teóricas respecto a cómo diversos mecanismos sociales y escolares, contradicen a la reproducción, a través de conflictos, lucha y resistencia, que se hacen manifiestos en las escuelas como espacios de relaciones de poder asimétricas, y por lo tanto contradictorias, que otorgan a las escuelas la oportunidad de ser ámbito de resistencia y respuesta a las políticas sociales, económicas, educativas, culturales, etc. verticales de dominación.

La teoría de la reproducción-resistencia, se niega a asumir que los estudiantes y la escuela puedan ser analizados sólo mediante mecanismos reproductores, para ésta “el poder y el discurso son investigados ahora no meramente como el único eco de la lógica del capital, sino como una polifonía de voces mediadas dentro de diferentes estratos de realidad conformados mediante una interacción de formas de poder dominantes y de subordinación” (Gómez y Hernández, 1991; 409)

En la concepción de teoría de la resistencia, se explica que el poder no es unidimensional, sino que tiene implícito un espíritu de emancipación, que hace que el poder se ejerza como acto de dominio, pero también de resistencia.

Los principales postulados de la teoría de la reproducción-resistencia, de manera sintética y clara pueden ilustrarse a continuación:

- “Las escuelas son espacios para la reproducción, resistencia y creatividad. En ella se reflejan no solo los valores de los grupos hegemónicos sino también las prácticas de los grupos subordinados./..
- Las escuelas gozan de una autonomía relativa, que les permite dejar de ser fieles aparatos de la clase dominante tanto para la reproducción como para el consenso social.[...]
- La cultura deja de ser una noción monolítica propiedad de los grupos hegemónicos. La cultura está constituida tanto por los grupos dominantes como por los grupos subordinados,{...]
- Las teorías de la reproducción-resistencia ponen especial cuidado, en lo que se denomina microfísica del poder en la escuela y que la existencia de su lógica se debe en cierta forma a la resistencia.” (Victorino, 2003;. 220 y 221

Así, la teoría de la reproducción-resistencia se pronuncia por una posición teórica que confirma que los mecanismos de dominación no son absolutos ni totalizadores, sino que se enfrentan a elementos de oposición.

Otro profesor de origen canadiense, que hace relevantes aportaciones a la teoría de la resistencia y a la pedagogía crítica, es Peter Mc. Laren, él a través de sus experiencias y reflexiones busca la explicación y comprensión de la educación en términos culturales, políticos y éticos.

El trabajo de Mc. Laren, es muy interesante, ya que al igual que Freire, parte de la reflexión que le brinda la práctica (plasmada en un diario), con grupos de niños en un barrio pobre en la ciudad de Toronto, en la década de los ochentas del siglo pasado, donde la similitud en cuanto a problemas de conducta, académicos,

de relaciones humanas y agudos conflictos cotidianos, no distan mucho de los que diariamente se suscitan actualmente en las escuelas urbanas marginales de nuestro país.

El trabajo de Mc. Laren no se estanca sólo en la recopilación anecdótica de situaciones al interior de la escuela, su trabajo trasciende en una reflexión analítica, que se inserta en la pedagogía crítica. Sus escritos desentrañan la compleja red de coincidencias entre la sociedad y las estructuras que generan desigualdad e injusticia. Él analiza la situación escolar como un espacio histórico, politizado subyugado a la sociedad dominante, coincide con teóricos críticos (como Freire y Giroux) en los objetivos que persiguen al procurar habilitar a los desposeídos (pobres) y transformar las desigualdades e injusticias sociales.

Las ideas de Mc Laren denotan una clara tendencia hacia la procuración de una sociedad más igualitaria, a la formación de estudiantes críticos y reflexivos, que aprendan a reconocer su propia autorrepresión y las represiones a las que son sometidos, originadas por la sociedad capitalista dominante, que impone sus intereses, modelos, educación, valores, etc.

En el libro de Mc. Laren "La vida en las escuelas" se reconoce que los programas educativos son diseñados para formar sujetos que se desempeñen dentro de los intereses del Estado, así mismo explica como la acción docente es deliberadamente despojada de su potencial para analizar y remediar necesidades sociales existentes. Los maestros "a menudo son silenciados para remover cualquier distracción o desviación que pudiera darse con respecto a las demandas que la industria hace a la escuela para que esta genere un modo de pensar más empresarial entre los futuros trabajadores y una fuerza de trabajo más sumisa, devota y eficiente" . (Mc Laren, 1984; 15)

Como se observa, el autor reconoce la fuerza del Estado para moldear conductas, normas y habilidades que requiere del estudiantado (a través de la política educativa oficial), así mismo por la contemporaneidad del trabajo manifiesta claramente como los intereses empresariales capitalistas (neoliberales) están presentes, brindando orientaciones a la educación para el logro de sus fines. Al respecto, en otro apartado de su texto Mc. Laren reconoce que los neoconservadores han definido a la escuela como una entidad anexa al mercado laboral, articulando su análisis al lenguaje tecnocrático de la teoría del capital humano. Ante lo cual Mc. Laren reitera la necesidad de una nueva visión de lo que debería significar la educación, enfoque que se concretiza en sus aportaciones teóricas.

Otra relevante aportación del autor, inserta en la pedagogía crítica, es la que se refiere a la trascendencia de la función social de la educación. Él indica que los intereses económicos dominantes son valorados por encima de los intereses colectivos de la humanidad, así en los discursos oficiales no se reconoce que la escuela sea una institución para la transformación social, sin embargo esa debería ser su preocupación principal. "Cualquier práctica pedagógica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados" (Mc Laren, 1984; 198)

Tales aseveraciones brindaron nuevas alternativas para el enriquecimiento de la pedagogía radical, que finalmente contribuye a promover proyectos de transformación social de los grupos subordinados.

Por otra parte, el actual trabajo analítico de Christian Laval, se considera un estudio que contribuye al enriquecimiento de las posturas teóricas alternativas ante la educación neoliberal. Este investigador educativo francés, profesor de ciencias sociales, ha escrito diversos textos y artículos sobre sociología y educación, acercándose a los postulados que enfatizan los terribles resultados del neoliberalismo educativo para los pueblos y su historia.

Ante las transformaciones de los sistemas educativos en el mundo, a través de pormenorizadas investigaciones, analiza cómo la escuela está siendo sometida a presiones, en torno a un proceso que persigue su adaptación a los requerimientos del neoliberalismo económico de nuestros días.

La decisión de retomar las aportaciones de C. Laval responde precisamente a la actualidad y especificidad, que el autor realiza al abordar el análisis de las transformaciones que la educación está teniendo en casi todo el mundo, producto de las influencias internacionales insertas en la doctrina neoliberal.

Recientemente, Christian Laval escribió el libro “La escuela no es una empresa” donde analiza lo que él denomina el ataque neoliberal a la enseñanza pública. La vigencia de las aportaciones del autor es relevante, ya que no sólo retoma las experiencias de las transformaciones en los sistemas educativos europeos, sino que dada la globalidad del proceso, realiza explicaciones del fenómeno en Estados Unidos de América y algunos países del tercer mundo.

Laval parte de explicar que la educación europea está en crisis. Al igual que otros teóricos que ven a la educación en crisis (Coom, 1989; Latapí, 2000, Guevara, 1992) ante ese panorama, “el neoliberalismo se presenta en la escuela, y en el resto de la sociedad, como la solución ideal y universal para todas las contradicciones y disfunciones, cuando verdaderamente este remedio alimenta el mal que se supone debe curar” (Laval, 2004; 23)

El autor expone que la institución escolar está sufriendo una mutación que se puede asociar con tres tendencias principales: la desinstitucionalización, desvalorización y desintegración. La primera tendencia tiene que ver con que la escuela se empieza a concebir como instancia suministradora de servicios de organización flexible, que aspira a un modelo de empresa educadora, administrada según los principios de la gestión empresarial, bajo presiones que le obligarán a brindar resultados e innovaciones concretas.

En cuanto a la tendencia de la desvalorización, Laval afirma: “Los objetivos que se pueden llamar “clásicos” de emancipación política y de realización personal que se habían asignado a la institución escolar, se sustituyen por los imperativos prioritarios de la eficacia productiva y de la inserción laboral” (Laval, 2004; 26).

El autor indica que aun cuando en los discursos oficiales a nivel mundial, se reconoce a la educación como factor social indispensable para el progreso, sus finalidades y fundamentos culturales y sociales, han sido erosionados, ya que se está dando una transmutación progresiva de sus valores hacia el valor prioritario del neoliberalismo: el económico. Así, Laval muestra su preocupación por que se soslaye la función social de la educación en aras de los intereses económicos de los capitalistas.

Para Laval, la desintegración del funcionamiento de la escuela, se genera a partir de la introducción de los mecanismos de mercado al ámbito escolar, debido a que el nuevo modelo comercial de escuela funciona con base a la diversidad y diferenciación, a partir de las demandas del público usuario.

Las anteriores tendencias son ya una realidad en Europa, Norteamérica y América Latina, sin embargo la influencia global hace que otros países como el México, se adhieran a través de diversas políticas a las orientaciones neoliberales dominantes en educación. Tales como:

El uso estratégico de la pedagogía de las competencias.

La escuela bajo el dogma del mercado.

Una privatización indirecta de la educación pública.

La descentralización de la educación

Reiteradas políticas de austeridad hacia el subsidio.

Promoción de una filosofía de la gestión empresarial educativa, entre otras.

Corriente de la educación como bien social. Corriente teórica que parte de la convicción de que el conocimiento y la investigación pueden brindar alternativas para transformar nuestra sociedad injusta y polarizada, hacia esquemas capaces de generar la construcción de una sociedad más justa y democrática.

El exponente más importante y por lo mismo, representativo de esta postura teórica significativa en América Latina, es el investigador mexicano Carlos Muñoz Izquierdo, cuyas ideas centrales se presentan en seguida.

A través de los resultados de varias investigaciones realizadas principalmente a lo largo de la década de los 70s y 80s, acerca del impacto de la educación en la jerarquización de la sociedad en diferentes estratos, el autor analiza la necesidad de reorientar el funcionamiento del sistema educativo para favorecer a los sectores sociales menos favorecidos, que por desgracia, también son los mayoritarios en nuestro país.

En el texto "La contribución de la educación al cambio social" Muñoz Izquierdo define el desarrollo como "un proceso que favorece la aparición de las condiciones sociales que permiten a los países pasar de condiciones menos humanas, a condiciones más humanas;" (Muñoz, 1994; 270)

En ese sentido el desarrollo se manifiesta en diversos ámbitos como:

- Económico: al encauzar a la población hacia el acceso de mejores niveles de vida.
- Social: al avanzar en la conformación de grupos integrados y organizados, que constituyan una sociedad comunicada y solidaria.
- Cultural: al generar principios y valores que dé la posibilidad a los pueblos de decidir metas.
- Político: al lograr un avance significativo en la participación de los mecanismos de toma de decisiones, legitimando la voluntad e intereses de la mayoría.

Con ese marco, el autor explica cómo ha sido la función tradicional de la educación con el desarrollo, para después conformar un modelo alternativo de desarrollo que permite la transformación de la sociedad.

Muñoz Izquierdo, expone que el modelo tradicional de desarrollo, partió de la premisa de: mayor expansión escolar mejor redistribución de las oportunidades educativas, donde estas últimas modificarían económicamente las características de la fuerza de trabajo de los sectores populares que hubiesen tenido

acceso a la educación y de ese modo se lograría una mejor distribución del ingreso para alcanzar la justicia social, (como vemos este modelo tradicional se desprende de los postulados ideológicos fundamentales de la teoría del capital humano).

Sin embargo el modelo tradicional se enfrentó a varios cuellos de botella que impidieron el logro de sus objetivos, como por ejemplo: que la expansión escolar no significa ni garantiza, distribución equitativa de oportunidades escolares, o que la distribución de oportunidades educativas, no necesariamente contribuye a modificar las características de la fuerza de trabajo⁹.

Para tratar de brindar alternativas que transformasen efectivamente las estructuras sociales, Muñoz Izquierdo parte de una revisión de las teorías sociológicas que conciben a la educación como factor de transformación social. Así a partir de su investigación agrupa las aportaciones sociológicas en tres tipos de hipótesis:

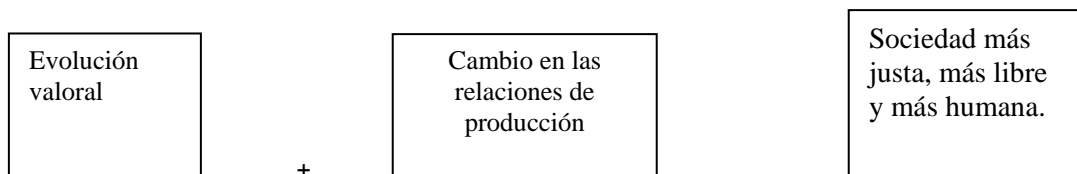
- 1.- Evolución valoral (axiológica)
- 2.- Reformismo populista (funcionalista)
- 3.- Cambio en las relaciones de producción (crítica).

La primer conjetura de la evolución valoral, apuesta por la transformación de los valores sociales a través de la educación, tanto de las élites como de las clases populares para alcanzar un desarrollo social más justo.

El reformismo populista, propone una serie de reformas suaves y superficiales tendientes a mantener el equilibrio de la funcionalidad de la educación para el empleo, no busca transformar sino ofrecer ajustes sutiles que contribuyan a continuar con el estado existente de la situación social.

La tercera hipótesis, se identifica con los pedagogos críticos populares, quienes pretenden lograr la concientización de las clases desposeídas, para que éstas se lancen a la búsqueda de alternativas que transformen su realidad social, después de haber descubierto las causas de la misma.

Sin embargo, las conclusiones de los estudios de Muñoz Izquierdo, es que cada hipótesis (axiológica, funcionalista o crítica) por sí sola no es suficiente para la transformación social, de ahí que para potencializar los cambios, él propone otra hipótesis a la que denomina “reconstruccionista” que se deriva de la conjunción de las conjeturas valoral y de la del cambio en las relaciones de producción. Esquemáticamente el autor lo representa de la siguiente manera:



⁹ Muñoz Izquierdo al realizar una investigación sobre la economía política de la educación de adultos: el caso de México, concluye que “los resultados de los estudios reseñados arrojan serias dudas acerca de la capacidad que potencialmente puede tener la educación para contribuir a reducir las desigualdades que secularmente han caracterizado a este país –mientras no sean instrumentadas diversas políticas macroeconómicas que favorezcan el desarrollo de las microempresas” (Muñoz, 1994; 268)

FUENTE: Muñoz ,1994; 292.

La tesis reconstruccionista retoma lo valioso de las conjeturas precedentes (cambio en los valores y cambio en las relaciones de producción) a fin de lograr la anhelada transformación social con fundamento en la educación para el auténtico desarrollo de la sociedad, situación planteada como viable para México y los distintos países de América Latina.

Reflexiones finales.

La política educativa a nivel internacional se ha redefinido en virtud de las necesidades del capitalismo en su versión neoliberal. En muchos países incluyendo el nuestro, la política educativa oficial se ha modificado en atención de responder a la sociedad de mercado; la axiología de la empresa ha empezado a suplantar los antiguos ideales humanistas y una versión de educación pragmática y competente, ha cobrado vigor en distintos países latinoamericanos y en la mayoría de las instituciones de diferentes niveles y modalidades educativas.

La política educativa vigente, encierra como sustento teórico principal a la teoría del capital humano y la teoría del modelo de competencias, las cuales priorizan las necesidades del sector productivo como agente generador de condiciones que configura las transformaciones de forma y de fondo para implantar en la organización del sistema educativo y sus lineamientos oficiales.

Sin embargo la posición de las posturas mencionadas anteriormente, no son únicas o exclusivas ni acabadas, más allá de la visión empresarial, existe luz al final del túnel, posturas socioeducativas alternativas que posibilitan otros enfoques y miradas hacia la educación como entramado político-cultural dialéctico, que crece y se fortalece a partir del compromiso democrático de hombres y mujeres, que buscan la humanización, conciencia crítica y acción de los profesores y educandos como actores sociales, participativos y corresponsales de la transformación de la sociedad hacia la igualdad y justicia.

Queremos dejar constancia que las implicaciones teóricas de muchas formas abstraen realidades empíricas de las sociedades latinoamericanas. En ese sendero, como se pudo apreciar en este ensayo, la realidad social educativa en América Latina está impregnada de profundas desigualdades sociales, por lo que el uso crítico de la teoría (Zemelman, 1994) y el consecuente debate de las posturas teóricas, permiten percibir distintas realidades y en función de ello, promover sus respectivas alternativas de cambio y transformación. En esta apuesta al cambio, el tiempo (tiempo-temporalidades) en la primera década del siglo XXI es muy importante, por lo que, varios países de América Latina (Venezuela, Chile, Brasil, Argentina, Uruguay y Bolivia) están reorientando sus tendencias de desarrollo y su propio proyecto de nación, para los cuales, el fantasma del neoliberalismo parece no arraigarse más.

En el continente, el enfrentamiento a las políticas neoliberales ha unificado al sector de intelectuales por la defensa de la universidad pública como un bien social y ha llevado a más de 200 rectores de las macro y micro universidades de América Latina a firmar una carta de intención, en donde los rectores propusieron a los Jefes de Estados en la pasada reunión en España, 2005, a que consideren como de gran prioridad el financiamiento a la educación pública y poner límites al crecimiento caótico y desmedido de la matrícula

universitaria privada (Virtual educa 2005, UNAM). Ese tipo de medidas, deben fortalecerse al interior de todas las naciones latinoamericanas.

BIBLIOGRAFIA.

Argüelles, Antonio (comp.)(2002) *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*, SEP/CNCCL/CONALEP. México.

Barnett, Ronald. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa editorial. España.

Briones, Guillermo. (2002). *Epistemología y Teorías de las Ciencias Sociales y de la Educación*. Trillas México.

De Alba, Alicia. Coordinadora (2003). *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación*, COMIE-SEP, México
_____. “La posmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño”. En: De Alba, Alicia (compiladora) (2004) *Posmodernidad y educación*. 2º reimpresión. CESU-UNAM- Porrúa. México.

Díaz Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo. “Formación docente y educación basada en competencias”. En: Valle Flores, María de los Ángeles. (coord.) *Formación en competencias y certificación profesional*(2002) CESU_UNAM. México

Dieterich Steffan, Heinz. “*Las perversiones de la globalización económica en la educación*” entrevista de Lourdes de Quevedo. Revista Pedagógica. Vol. 11, N° 7, verano 1996, época 3º México.

Finkel, Sara (1984), *El “Capital humano”: concepto ideológico*. En: Labarca, Guillermo, et, al. “La educación burguesa” Nueva imagen. México.

Flores Velásquez, Fernando. (2001). *Competencias didácticas de los maestros en formación* .Cuadernos de investigación educativa, Escuela Normal de Santiago Tianguistengo. México.

Freire, Paulo. (1980).*Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.

Giroux, Henry. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI. México.

_____. “La pedagogía radical y la política de la voz estudiantil”. En: Gómez Villanueva J. y Hernández Guerrero A. (compiladores) (1991) Antología: *El debate social en torno a la educación. Enfoques predominantes*. UNAM Acatlán. México.

Guevara Niebla, Gilberto. Compilador (2003). *La catástrofe silenciosa*. FCE, México.

Karabel J. y A. H. Halsey (1976). “*La investigación educativa: una revisión e interpretación*”. Trad: Jorg G. Vatalas, M. Teobaldo y S. Llomotave. Del libro: Poder e ideología en educación. Oxford University Press Nueva York E.U.A.

Latapí, Pablo. (1996) “El informe Delors” En: *Proceso*, # 1022, junio 3 de 1996. México.

----- (2000). *Un siglo de educación en México*. Vol. 1 y 2. FCE, México.

Laval, Christian. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós. España.

Mc Laren, Peter. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI UNAM, México.

_____. (1999). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Homo sapiens ediciones, Santa Fe, Argentina.

Malpica Jiménez, María del Carmen. (2002) “El punto de vista pedagógico”. En: Argüelles Antonio (comp.) *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*, SEP/CNCCL/CONALEP. México.

Moreno Moreno, Prudenciano. (2002). "Transformaciones de la educación superior en el contexto de la globalización económica, revolución tecnológica y empleo". En: Aportes: Revista de la Facultad de Economía- BUAP Año VII. Núm. 20

Muñoz Izquierdo, Carlos. (1994). *La contribución de la educación al cambio social*. CEE,UIA, Gernika. México.

Noriega Chávez, Margarita. (1996). *En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos*. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Palacios, Jesús. (1984) *La cuestión escolar .críticas y alternativas*. Editorial Laila, España.

Torres, Carlso Alberto (2004). Educación, poder y biografía. Diálogo con educadores críticos. Siglo XXI, México.

Victorino Ramírez, Liberio. (2002). *Perspectivas socioeducativas e innovación curricular. Ideas para comprender la universidad en una transición de siglo*. UACH. México.