

## **SOCIEDAD COMPLEJA Y EDUCACIÓN BÁSICA DESDE UN ENFOQUE CRÍTICO<sup>1</sup>**

Juan Gómez Torres

Profesor e investigador de la División de Educología/CIDE/UNA

En la presente conferencia, intentaré plantear algunas interrogantes sobre el tema de la educación básica abordada desde un enfoque pedagógico crítico y transformador, interrogantes que nos servirán para discutir o interactuar entre nosotros, pero antes será necesario decir algunas ideas sobre lo que se entiende por “La educación básica desde un enfoque pedagógico crítico y transformador”.

En la educación básica centroamericana en concreto y latinoamericana en general, se vive una tensión entre los fines de la educación y las prácticas educativas, pues se suele mostrar un alejamiento entre ambas. Los fines pretenden, por lo general, formar sujetos humanistas o sensibles, críticos, reflexivos o espirituales y comprometidos o transformadores, pero en la práctica se suelen alcanzar personas materialistas, consumistas, indiferentes ante la realidad que les rodea, violentos, desinteresados, apáticos, sin capacidad de indignarse, competitivos, insolidarios, fanáticos y hasta nihilistas. De inmediato surge la pregunta ¿qué sucede en la educación formal pues existe una distancia abismal entre lo que se pretende y entre lo logra?

Obviamente la realidad no es tan sencilla de describir, la complejidad de la misma la cruza, nada es lo que parece, tampoco es dicotómica, de tal modo que lo anterior es una exageración intencionada que intenta mostrar los polos del globo, los que se suelen revelar de modo más fácil dado que el interés por una educación básica centrada en valores transformadores pareciera un fin común de casi todas las ideologías centroamericanas pero en la práctica solemos encontrarnos con estudiantes muy alejados de esas pretensiones de vida social. Más que separables en la realidad, la fragmentación señalada es resultado de un proceso ideológico moderno, dónde se separan ambas con el fin de controlar el proceso educativo desde arriba y desde afuera mostrando así su rostro más temible en las prácticas educativas.

Ese dilema ético-político se concreta en la acción personal del docente que opta entre seguir un currículo nacional generalmente muy apegado a los intereses de los grupos dominantes o construir uno alternativo a partir de lo rescatable del oficial e incluso elaborar uno con sello personal, comunal o local. Bien se sabe que las intenciones del currículo oficial y los intereses de los educadores, educandos y la

---

1. Conferencia impartida en el Marco del Foro: Pensamiento Complejo y transdisciplinariedad. Fecha, 14 de marzo del 2015. Escuela Normal Superior de Michoacán, Morelia, México.

comunidad suelen ser distintos, por lo que un currículo que abarque todos los intereses no suele ser común, al menos en nuestros países.

Los fines de la educación a nivel nacional suelen ser preceptos y principios a alcanzar sobre una sociedad inclusiva, solidaria y abierta, pero ese espectro se va cerrando conforme las directrices bajan al profesorado, de modo tal, que en las políticas educativas ya se ve más claro el interés ideológico de las clases poderosas, por ejemplo, en Costa Rica los fines de la educación aunque discutibles por responder más a una sociedad de mediados del siglo XX sigue siendo un derroche de sueños utópicos por una sociedad igualitaria, equitativa, justa y de apertura donde quepamos todas y todos y donde no haya discriminación, pero esa intención empieza a verse debilitada en la política educativa, por ejemplo, en la vigente se traducen esos principios en valores de eficiencia, eficacia, competencias, liderazgo, creatividad, emprendedurismo y otros valores fundamentales de una economía de libre mercado, misma que demostrado ser nada o poco humanista.

Siguiendo el aterrizaje burocrático de los fines de la educación costarricense plasmados en políticas educativas, luego pasan a ser programas de estudio que responden más a las necesidades del mercado que de las personas o la sociedad. En ellos suelen predominar el aprendizaje básico y mecánico del inglés, de las matemáticas vistas como recetarios de fórmulas para crear tecnologías, la informática como medio contemporáneo para ensamblar, y algunas asignaturas consideradas básicas que no suelen pasar de la reproducción acrítica. Además, esas asignaturas suelen ser nacionales o impuestas a todos los habitantes sin importar sus necesidades, particularidades ni expectativas.

A dichas asignaturas se le considera necesarias para impulsar la utopía moderna del orden y el progreso (positivismo y neo-liberalismo), misma que se promueve en América Latina desde finales del siglo XIX y que desde entonces ha incumplido la promesa de un mundo sin hambre, sin miseria, confortable, con derechos humanos asegurados, sin violencia... Dicha utopía suele ser en el fondo una antiutopía dado que se presenta como el fin de la historia o la imposibilidad de pensar mundos o alternativas distintas.

Esa sociedad moderna acomodada al urbanismo ha deteriorado gravemente el mundo rural, destruyendo la vida alrededor de las actividades agropecuarias y centrándose de modo abusivo en la prestación de servicios concentrados en la ciudad. Ese abandono del agro y la ruralidad por parte de los Estados ha provocado que las actividades productivas se dejen en manos de grandes empresas agropecuarias y pesqueras, agravando el problema de la seguridad alimentaria, dejando que las máquinas industriales sustituyan al campesino y reduciendo al campesino a un jornalero con poco trabajo, mucha hambre y escasas oportunidades, teniendo que huir a la ciudad en busca de nuevas y

mejores oportunidades de empleo, situación que no siempre se logra tocándole aglomerarse en anillos periféricos donde reina la miseria y el paro. Esa situación de crecimiento desmedido, desequilibrado y fruto de políticas mercadocéntricas, suelen hacer de las ciudades un sitio peligroso, lleno de trabajo informal, de explotación infantil, de servidumbre moderna, de ausencia de garantías y derechos sociales, económicos y culturales, lleno de actividades ilegales como el contrabando, el mercado negro, el narcotráfico, entre otras.

Esa situación de éxodo interno por desplazamiento ha crecido exponencialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX y hasta nuestros días, en la actualidad el 53% de la población mundial vive en ciudades, tan solo en 50 ciudades del mundo viven más de 600 millones de personas y cerca del 35% viven en barrios marginalizados sin servicios básicos. Según datos del Banco Mundial (2014) actualmente el 90% del crecimiento demográfico de los “países en desarrollo” -como los latinoamericanos – se da en la ciudad. En Centroamérica la situación no es distinta, en estos países la mayor parte de la población en el 2013 (Banco mundial) vive en la ciudad, en Panamá el 76%, en Costa Rica y el Salvador el 66%, en Nicaragua el 58%, en Honduras el 53%, en Guatemala 51% y en Belice el 44%.

Los problemas de las sociedades urbanas o modernas no son menores, la violencia se multiplica en aquellos países donde la desigualdad es muy alta, se da el paso de una sociedad rural, local, de conocidos, de fácil organización, de cadenas de solidaridad para no dejar morir a nadie... a una sociedad globalizada, anónima, sin tierras, insolidaria, inestable, apática o de masas. Ese crecimiento de la desigualdad, del desempleo, de la informalidad y del hacinamiento sin condiciones necesarias para la vida digna ha convertido a las ciudades en un lugar donde cohabitan distintas sociedades en abierta competencia, dejando a los “perdedores” en zonas muy parecidas a los guetos. Vivir en la ciudad, y más si se es pobre, se vuelve una lucha constante por la sobrevivencia, dada la presión económica que provoca la desigualdad y la pobreza. Al rico le bastará con encerrarse en sus mansiones, la clase media necesitará de la mano dura del Estado policía para asegurar su falso bienestar y a los pobres la propia organización para no ser devorados por la violencia incontrolable de unos sobre otros. Es necesario registrar que la desigualdad no solo apunta hacia asuntos de clase, sino también de género, etnia, etarios, entre otros.

En suma, esa presión por la sobrevivencia genera la “salida” fácil de atacar a la violencia con más violencia, convirtiendo al control y la opresión en las herramientas fundamentales para alcanzar la estabilidad de la sociedad moderna y urbana. Por supuesto que la educación juega un papel predominante en ese contexto social, con ella se busca llegar a todos los sectores sociales, a los ricos se

les educa para gobernar (generalmente en centros privados), a la clase media para administrar los medios de producción de los nacionales y extranjeros adinerados, mientras que a los pobres se les educa, o más bien, se les instruye para naturalizar la desigualdad, la desesperanza, la imposibilidad del cambio y la producción maquilera de bienes y servicios (la antiutopía). A los primeros y a los segundos se les asegura la educación completa hasta la universidad, solo se reparten en un *ranking* cuáles les corresponde a cada quien, a los sectores empobrecidos en general (obreros, campesinos, indígenas, discapacitados, transexuales, entre otros) les va bien si terminan la primaria o cuando mucho la educación general básica.

Así dicho, la pedagogía que suele acompañar a la educación masiva y que reciben los empobrecidos y, a veces las mismas clases medias, es una que no parte de la diferencia, que no llama la atención sobre las desigualdades sociales, que no se compromete política ni éticamente por cambiar ese estado injusto de las cosas; suele ser instrumentalista, cosificante y burocratizante, es una pedagogía bancaria como la llamó Paulo Freire. Dicha pedagogía se centra en la memorización, la reproducción acrítica y la aceptación del estado actual de las cosas. Esa pedagogía premia la obediencia, el control, la seguridad que ofrece lo establecido o la normalidad, premia a quien se acomoda a sus patrones arbitrarios y castiga a quienes los cuestiona o los pone en tela de juicio a través de sus prácticas. Esa pedagogía se suele aplicar en colegios públicos con altos índices de exclusión y repitencia, y en privados con altas dosis de mediocridad y poca criticidad. En los colegios de ricos suele haber una Pedagogía creativa, eficiente, innovadora y productiva aunque no suele ser crítica ni transformadora, pues parten de la idea ideológica de que el mundo actual es el mejor de los posibles donde la tarea a futuro es “formar” a la clase gobernante para reproducirlo desde los designios propios del mercado o los tiempos.

Tampoco es lineal lo antes sostenido, pues eso solo son tendencias dado que en la realidad se suelen mezclar varias de esas posibilidades educativas y pedagogías reproductoras, por ejemplo, no es extraño que hayan colegios modelos y científicos (estatales) o privados de alto prestigio donde se suele premiar a individuos de los sectores empobrecidos mediante becas con el fin de justificar la idea de que cualquiera puede triunfar en la sociedad moderna, pero como se nota es más una mampara que una realidad. Otros casos se dan en los demás colegios públicos donde suelen haber excepciones de colegios con altas promociones y mucho éxito escolar, pero ello no implica criticidad ni transformación de la realidad sino más bien un agregado justificativo de que se puede emprender un camino hacia el éxito o hacia el ascenso social, pero todo ello bajo la competencia, el individualismo y el aislacionismo. También hay casos de colegios públicos y privados donde se intenta hacer cosas distintas, críticas, humanistas y

transformadoras e incluso en colegios reproductivistas y apegados al libreto oficial o de las élites suelen haber docentes y estudiantes reflexivos, propositivos y capaces de emprender cambios.

Así las cosas, la pedagogía tradicional o bancaria hace muy poco para enfrentar y minimizar los efectos deshumanizantes de los modelos sociales economicistas vigentes en nuestros países centroamericanos, modelos altamente usureros, centrados en la especulación financiera y en la rentabilidad, modelos sociales con poca o ninguna distribución del poder y de la riqueza, concentrados en la producción de servicios, favoreciendo el hacinamiento en las ciudades y la desigualdad social en general, así como el abandono y destrucción del campo. Esa pedagogía clasista suele favorecer a los adultos, a los varones, a los blancos y en general a quienes suelen concentrar el poder en las sociedades modernas. Por ello, no es extraño que en las escuelas tradicionales muchas veces el profesorado vea a las y los estudiantes como sus “enemigos” y viceversa, pues ambos saben que están en distintos lugares de las cadenas de mando de la sociedad moderna, por ejemplo, el y la docente por debajo de las profesiones liberales pero por encima del estudiantado, las y los estudiantes creen que con estudio ellos ascenderán en esas cadenas de poder para luego mandar sobre otros, empezando por los miembros de la familia que no han estudiado, especialmente sobre las mujeres y los más niños.

De ese modo, la mayor parte de los docentes bajo esos preceptos tradicionales de dominación y sometimiento del otro/a, no suele tender puentes entre ellos/as y el estudiantado, a éste lo suelen ver como mero receptor de sus conocimientos, lo suelen tratar como un ser inferior, como un ser en “formación” o como alguien que todavía no es pero que lo será si se deja llenar o completar por el adulto autorizado mediante la educación. Al respecto, las y los estudiantes de un colegio de Heredia -en una IAP que realizó el equipo de Alfabetización Crítica de Educología/CIDE/UNA, “denunciaron que algunos docentes y funcionarios de la institución escolar aplican prácticas panópticas que buscan el control del cuerpo, del espacio y del tiempo del estudiante. Y que aunque los estudiantes resisten constantemente evidenciando que el cuerpo es un espacio de lucha y liberación, muchos son objeto de abusos y no soportan tal tragedia colegial” abandonando sin más sus estudios (D’Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2012).

Así las cosas, el distanciamiento entre profesores y estudiantes no solo es un asunto etario como se suele creer sino también y especialmente de estatus social. Esa distancia refleja una disrupción en el diálogo o la comunicación, situación preocupante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues se disminuye, o no se potencia, la capacidad del sujeto educativo para re-significar su vida desde la reconstrucción de saberes culturales propios (para transformar aquellas situaciones injustas que le

oprimen y le menoscaban la dignidad, le someten o desmotiven) y muchas veces se abona para que la vida colegial se pueda percibir como una experiencia trágica que propicia la exclusión escolar, social, económica y cultural.

Entonces, ¿qué educación y, sobre todo, qué pedagogía se necesita para alcanzar el dominio epistemológico, la criticidad de la realidad, la creatividad, el compromiso político, ético y estético y la capacidad para transformar la realidad hacia sociedades más justas, equitativas, libres y holísticas?

Desde mi experiencia y desde América Latina, esa alternativa puede pasar por pedagogías críticas y esperanzadoras que dan énfasis a la diferencia, la interculturalidad, la descolonización de la educación, la dialogicidad, la participación activa y real, la acción ética y política comprometida con los más desfavorecidos, entre otros aspectos destacados. Esto implica docentes y estudiantes comprometidos con el estudio de la realidad, con el intercambio de culturas, con la ética anticorrupción, con el flujo abierto de saberes entre distintas culturas y con la lucha social, pues saben que el cambio o la transformación no caerán del cielo o, dicho de otro modo, implica mucha energía. Dicha pedagogía debe romper con los esquemas dominantes que infringen sometimiento, adoctrinamiento y enajenación, reduciendo al sujeto a tareas maquileras, instrumentales, materialistas y economicistas.

Además, de lo hasta aquí sostenido surge otra pregunta, ¿cómo entablar el diálogo permanente y horizontal entre los distintos actores educativos? Sin duda la respuesta sin recetas pasa, como ya se dijo, por la utilización y vivencia de pedagogías críticas, participativas, dialécticas y dialógicas. Esa opción pedagógica rehúsa cuando sea necesario “aprender” desde el currículo oficial y desde cualquier otro tipo de currículo (el real, oculto, otro) que se torne homogenizante, cuando las y los estudiantes están aprendiendo a reprimir sus deseos y a subordinar sus principios e intereses a imposiciones o autoritarismos establecidos como regla (la normalidad), situación que suele darse de modo sutil y hasta inconsciente, naturalizando así la dominación y la desigualdad.

Las pedagogías críticas se plantean como no lineales, como interrupciones continuas que sacan a la escuela de sus paredes y que le permite “al estudiante confrontar o cruzar sus saberes cotidianos con los de otros estudiantes y profesores dentro y fuera de la escuela, enseñando y aprendiendo más allá y a pesar de las instituciones, y más allá y a pesar del currículo oficial” (D’Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2012).

El educador crítico y transformador evidencia en sus prácticas educativas un compromiso ético, político, estético e investigativo con la educación. Por ello, Freire y Macedo señalan que “los educadores que

carecen de lucidez política pueden, a lo sumo, ayudar a los alumnos a leer la palabra, pero son incapaces de ayudarles a leer la realidad” (Freire, P., Macedo, D., 1989, p. 136) y mucho menos a transformarla. Por su parte el estudiantado crítico suele superar la mera rebeldía mal atribuida a su edad, la desobediencia se mira como alternativa para no seguir los caminos de la opresión o para no llegar al sosiego inculcado por la educación y el trabajo. Se entiende que la rebeldía y hasta la violencia estudiantil suelen ser manifestaciones de esas sociedades violentas antes descritas, pero también se sabe que la represión y el control de la misma solo generarán más violencia, pues la resolución del problema es estructural e implica políticas públicas integrales que reduzcan la pobreza, redistribuya el poder y la riqueza, ordene la ciudad de modo participativo, democratice la política, aplique la ética de la responsabilidad y de la justicia social, en otras palabras que pase del mero adoctrinamiento.

Por supuesto, que parte de esas políticas públicas pasan por el campo de la educación formal y se hacen necesarias para mejorar a nivel de recursos, infraestructura, desconcentración del poder, descentralización política, participación real de toda la comunidad educativa, regionalización del currículo según las necesidades e intereses de cada comunidad, flexibilización de la evaluación según criterios rigurosos pero abiertos y flexibles, aplicaciones de didácticas críticas, reflexivas, dinámicas y lúdicas que lleven al placer de aprender, entre otros. Pero también se sabe que eso no suele venir de la nada, como ya se indicó arriba, tal esfuerzo implica mucha energía o lucha social, allí docentes y estudiantes críticos podrían hacer mucho para apuntar hacia ese cambio estructural y pedagógico organizándose desde abajo y entendiendo que ellos y ellas son más cercanos entre sí que de los poderes a los que suelen servir.

En suma, aunque el proceso educativo es en última instancia una acción autonómica como lo recalca la pedagogía crítica, es a través de la mediación de las y los docentes que se propicia y posibilita el mismo, por tanto, las y los mediadores han de ser emancipados y emancipadores. En este contexto, las pedagogías críticas puede ser una herramienta valiosa para tal fin en tanto propicia el diálogo, el encuentro, la participación, la horizontalidad o, en una palabra, la liberación.

## **Referencias.**

Banco Mundial (2014). *Datos del desarrollo urbano*. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/temas/cities/datos.htm>

Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: MEC y PAIDÓS.

D'Antoni, M.; Gómez, J, Gómez, J. y Soto, J. (2012). *La escuela en cuestionamiento: diálogos sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes*. San José: Arlekin.