



Innovación Educativa

ISSN: 1665-2673

innova@ipn.mx

Instituto Politécnico Nacional

México

McLaren, Peter; Huerta-Charles, Luis

Educación pública y formación de profesores: una visión desde la pedagogía crítica revolucionaria

Innovación Educativa, vol. 11, núm. 57, octubre-diciembre, 2011, pp. 225-231

Instituto Politécnico Nacional

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350025>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Educación pública y formación de profesores: una visión desde la pedagogía crítica revolucionaria

Peter McLaren y Luis Huerta-Charles

Resumen

Desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica Revolucionaria se analiza el papel que juegan las escuelas públicas en el desarrollo de las sociedades democráticas. Al mismo tiempo se presenta un análisis de cómo el capitalismo neoliberal globalizado actúa en contra de una educación pública de calidad para todas/todos y promueve una visión de libre mercado que es contraria a los intereses sociales de las mayorías. Para alcanzar esa educación de calidad para todos y todas es necesario que se recupere y defienda la educación pública, siendo la formación crítica de maestras y maestros un espacio fundamental para lograrlo.

Palabras clave

Democracia, pedagogía crítica revolucionaria, capitalismo neoliberal globalizado, formación crítica de maestros.

Public Education and Education of teachers: From the Revolutionary Critical Pedagogy's perspective

Abstract

The role that public schools play in the development of democratic societies is analyzed from the Revolutionary Critical Pedagogy's perspective. At the same time, an analysis of the ways in which globalized neoliberal capitalism operates against a quality public education for all and how it promotes a free-market's view that is contrary to the social interests of the majority of people is presented. In accomplishing a quality public education for all, it is necessary to recover and defend public education, being the critical preparation of teachers the fundamental space for doing that.

Key words

Democracy, revolutionary critical pedagogy, globalized neoliberal capitalism, critical education of teachers.

Éducation publique et formation de professeurs: une vision à partir de la pédagogie critique révolutionnaire

Résumé

À partir de la perspective de la Pédagogie Critique Révolutionnaire est analysé le rôle qui jouent les écoles publiques dans le développement des sociétés démocratiques. Au même temps est présenté une analyse de comment le capitalisme néolibéral globalisé agit en contre d'une éducation publique de qualité pour toutes et tous et favorise une vision de marché libre qui est contraire aux intérêts sociaux des majorités. Pour atteindre cette éducation de qualité pour toutes et tous, il est nécessaire qu'il récupère et défende l'éducation publique, en tant que formation critique des enseignants comme espace fondamental pour le réussir.

Mots-clefs

Démocratie; Pédagogie Critique Révolutionnaire; capitalisme néolibéral globalisé; formation critique des enseignants

En 1916, hace casi ya un siglo, John Dewey mencionó en su libro *Democracia y Educación*, que la educación tiene un papel fundamental en la construcción de las sociedades democráticas. Dewey indicó que las sociedades democráticas eran devotas de la educación porque los gobiernos que descansan en el sufragio popular no pueden tener éxito a menos que las personas que los eligieron y que siguen las reglas sociales estén educados (p. 87). Esto resulta significativo porque Dewey señaló que la democracia es más que una simple forma de gobierno; democracia es principalmente un modo de vida asociada, compartida. Para Dewey (1916), una sociedad democrática debe facilitar la participación de todos sus miembros en los bienes sociales en términos iguales y eso debe permitir el reajuste flexible de las propias instituciones a través de la interacción con los mismos ciudadanos en esa forma de vida asociada.

Si seguimos a Dewey en sus orientaciones sobre lo que es una sociedad democrática, en los tiempos que vivimos actualmente pareciera que las sociedades democráticas están en peligro de extinción. Esto es debido a que estamos viviendo, o más bien sufriendo la mayoría de la humanidad, bajo el gobierno de un sistema capitalista neoliberal que se ha globalizado pero que, paradójicamente, ha excluido de los beneficios sociales de esa globalización a la mayor parte de los que habitamos este mundo (Dussel, 2002). Como Fischman y McLaren (2005) lo señalan, el mercado global no ha entregado todos los beneficios que sus defensores públicos prometieron y de hecho la economía global ha sido un desastre que ha causado serias consecuencias sobre las personas más oprimidas del mundo. El conflicto entre la apropiación privada y las necesidades sociales de la humanidad ha alcanzado una coyuntura extrema. No es una exageración afirmar que en este capitalismo globalizado la supervivencia de la humanidad está en juego (McLaren y Jaramillo, 2011). Arundhati Roy (2002) muestra claramente las contradicciones de este proceso:

En los diez años anteriores, el ingreso total del mundo se incrementó en un promedio de 2.5% por año. Y aún el número de pobres en el mundo se incrementó en 100 millones. De las 100 economías más grandes, 51 son empresas, no países. El 1% de la población ubicada en la parte de arriba de la escala de ingresos del mundo tiene el mismo ingreso combinado que obtiene el 57% en el fondo de la escala.

Hemos mencionado con anterioridad (McLaren y Huerta-Charles, 2010) que es importante tener en claro que enfrentamos un capitalismo que promueve la dominación de los objetos por encima de los seres humanos y cuyo sistema de acumulación ha demostrado que prefiere un alto margen de ganancias al bienestar de las personas (Chomsky, 1999).

Actualmente, las políticas sociales y económicas del capitalismo neoliberal —que pueden ser conocidas como políticas imperialistas— tienen profundos alcances en la reestructuración de los sistemas educativos públicos. Esto ha implicado la aplicación de sistemas estrictos y rígidos de rendición de cuentas y exámenes estandarizados que les quitan a las y los profesores el dominio que deben tener sobre su objeto de trabajo, y los lleva a convertirse en técnicos que aplican las medidas establecidas y terminan enseñando únicamente para que las y los estudiantes sean capaces de

presentar los exámenes y no para que aprendan los contenidos y le den sentido a su mundo. En muchos países como en los Estados Unidos, esto ha llevado a que las escuelas tengan que hacer más con menos, en el mismo tiempo y con grupos más grandes en cuanto al número de estudiantes, lo que tal vez ha sido común en los países en desarrollo desde hace tiempo. Michael Apple (1997) llamó a este proceso “intensificación de la enseñanza”.

Estas políticas, es fundamental señalarlo, están en completa oposición con el concepto de una democracia abierta y participativa. Es por eso que se hace primordial entender cómo funcionan las dinámicas del sistema capitalista —por ejemplo, su paso de capitalismo global a capital transnacional— y cómo han guiado el sentido y la finalidad de las reformas educativas y han influido en las instituciones y en los enfoques educativos propuestos. Nuestras vidas están orgánicamente interrelacionadas en un ensamble poderoso y suprasensible de relaciones sociales.

Si desciframos esas dinámicas podremos entender el por qué varios autores (Apple, 1999; 2000; Cole, 2005; Fischman y McLaren, 2005; McLaren y Jaramillo, 2007; Mészáros, 1995) han develado cómo el capitalismo global ha ejercido presión tanto económica como política, a través de sus agencias internacionales, para obligar a los países del mundo a implementar políticas específicas. No es que un país sea culpable de esto solamente, los Estados Unidos como se puede pensar, sino el capitalismo neoliberal en general —que ha sido llamado capitalismo vagabundo, turbo-capitalismo, fast-capitalismo, o capitalismo financiero.

En la década de los años 70, los llamados “países capitalistas” persuadieron a los gobiernos de los llamados “países tercermundistas” a detener la industrialización por sustitución de importaciones (ISI). No se deseaba en realidad que Latinoamérica continuara con programas de industrialización basados en la protección de sus nuevas industrias locales a través de aranceles proteccionistas, cuotas de importación, control en el tipo de cambio, licencias especiales para la importación de bienes capitales y los préstamos subsidiados para las nuevas industrias, porque esto implicaba la regulación por parte del Estado, sobre el comercio exterior y su inversión. Por ese motivo, desde principio de los 80s el capitalismo global trató de imponer una política de libre mercado sobre los gobiernos latinoamericanos. De tal forma que desde los años 80 hasta el 2005, se incrementaron las importaciones y disminuyeron las exportaciones, lo que llevó a que se incrementara el déficit comercial, restringiendo así el crecimiento.

Sólo así pueden entenderse los nuevos mecanismos de acumulación que se están aplicando en este nuevo modelo de acumulación transnacional: aumento excesivo del número de personas en situación de pobreza y pobreza extrema; búsqueda incesante de trabajo más barato; el crecimiento del trabajo flexible y desregulado; la súper explotación de las mujeres en comparación a la de los hombres; el desempleo incontrolable; la ofensiva exterminadora contra los sindicatos y otros sectores de trabajadoras y trabajadores del campo y la ciudad que tratan de resistir las políticas neoliberales; la destrucción sin límite de los recursos naturales, sin preocupación alguna por la supervivencia humana y de las otras especies con las que cohabitamos en el mundo; la violencia aterradora e incontrolable, cuya prevalencia hace evidente el absurdo de buscar la paz a través de la violencia misma; y la creación de una estructura neoliberal que trata de crear las condiciones de libertad

para realizar operaciones de este capital trasnacional a través de fronteras y entre países (McLaren, 2011).

Esto es simplemente una muestra de los estragos generados y de la insensibilidad ante el sufrimiento de la humanidad que exhibe el capitalismo neoliberal, que deshumaniza a las personas transformándolas en “cosas desechables”. La acumulación por desposeimiento ha marcado completamente la historia del capitalismo y ahora estamos viendo los resultados de una muy larga y sistemática crisis. El capitalismo es más irracional, es un sistema que funciona parecido a un culto religioso.

Haciendo eco de las ideas de Walter Benjamin, Michael Lowy (2010) observa que “las practicas utilitaristas del capitalismo —la inversión de capital, las especulaciones, las operaciones financieras, la manipulación de las bolsas de valores, la venta y compra de mercancías— tienen el significado de un culto religioso...” que gobierna la vida de los individuos. La construcción de este significado religioso provee la coartada moral para los actos de guerra y las incursiones militares en todo el mundo que son tan necesarias para este capitalismo neoliberal que se sigue en una expansión imperialista, y al mismo tiempo auxilia al capitalismo a evitar conflictos de clase (McLaren, 2011).

La financiarización como lo señala Harvey (2003), el hacer dinero sin invertir en producción, no es un error de los avariciosos ejecutivos de las corporaciones, sino que es parte del capital desencadenado o desbocado, como Petit (2009) lo denomina. No es una cuestión de exceso o sobreproducción y bajo consumo como lo señala la lógica sin conflictos del capitalismo, en donde presenciamos que la producción ocurre solamente para el beneficio del capital a fin de generar ganancias y valor agregado, en un proceso que integra la copropiedad del capital y el poder. Este proceso automáticamente restablece un sistema de jerarquías que resulta en la reconstrucción de un centro y una periferia y la creación de un mito que se presenta a sí mismo como la erosión del las jerarquías a través de la producción de la dispersión, la multiplicidad, y la realidad múltiple (Petit, 2009; Gržinić, 2009).

István Mészáros (1995) menciona que cuando Margaret Thatcher tenía el poder en el Reino Unido se ganó el apodo de TINA, porque siempre afirmaba que ‘no hay alternativa’ (las siglas en inglés de este acrónimo significan: *There Is No Alternative*), lo que implicaba en su política y acciones que no existía nada más fuera del capitalismo, como si no pudiéramos imaginar un mundo diferente afuera de este sistema capitalista o de este sistema basado en la producción de valor.

Es lo que Quijano y Ennis (2000) llaman “patrón de poder colonial”, afectando todas la dimensiones de la vida social como lo son la sexualidad, autoridad, subjetividad y trabajo. Ramon Grosfoguel, profesor de Berkeley, conceptualiza esto como una totalidad histórica-estructural heterogénea que se consolidó a partir de los finales del Siglo XIX y cubrió todo el planeta.

Extendiendo el trabajo de Quijano y Ennis (2000), Grosfoguel (2004; 2008) describe el poder colonial como un entramado de jerarquías globales múltiples y heterogéneas (“heteroarquías”) de formas de dominación y explotación sexual, política, epistémicas, económicas, espirituales, lingüísticas y raciales donde la jerarquía racial/étnica, del binomio Europeo/no-Europeo, reconfigura transversalmente todas las otras estructuras globales de poder. Como la noción de raza y racismo se convierten en el principio

organizador que estructura todo de las múltiples jerarquías del sistema mundial, Grosfoguel (2008) afirma que las diferentes formas de trabajo que fueron articuladas en la acumulación capitalista a escala mundial fueron asignadas a esta jerarquía racial. El trabajo forzado y barato era desempeñado por las personas no europeas en la periferia, a diferencia del salario que se pagaba en el centro de la colonia; tal como se sigue presentando el caso hasta nuestros días. En el mismo sentido, Grosfoguel señala que contrario a la perspectiva eurocéntrica, la raza, género, sexualidad, espiritualidad, y epistemología no son elementos aditivos a las estructuras económicas y políticas del sistema mundo capitalista, pero sí una parte constitutiva del “paquete” más amplio del entramado llamado sistema-mundo patriarcal / capitalismo colonial / modernismo Europeo.

Dentro de las formas de relaciones sociales en el capitalismo, la propiedad del capital se vuelve la pobreza de la vida, como Pomeroy (2004; 2004a) lo indica. Además señala que hay una reducción de todos y cada uno de los elementos objetivos para valorar el trabajo socialmente necesario, su forma de dinero. Como resultado, el universo social y relacional, como proceso fluido, donde vivimos nuestras vidas se deshumaniza y heredamos, en la vida capitalista, una economía de muerte. De acuerdo a Pomeroy,

Por lo tanto, disfrutamos la opción de veinte nuevas marcas de detergente mientras Marcuse condena lo unidimensionalidad del pensamiento. Paladecemos la habilidad de elegir entre treinta nuevas fragancias de nuestro desodorante mientras los teóricos críticos lamentan la pérdida del yo, de la fe, o de la cultura. Esperamos con entusiasmo los nuevos estilos y modas cada primavera mientras Foucault analiza la cuantificación reduccionista de los seres humanos a través de prácticas disciplinarias. Atrapamos el auto deportivo más nuevo, consumidor de gasolina, mientras las especies de plantas y animales se balancean en la orilla de y finalmente caen en la extinción. (2004, p. 162)

Como hemos empezado a valorar lo abstracto por lo concreto como nuestra forma de las relaciones sociales (¡y aún reificamos esas abstracciones!) nos involucramos, en palabras de Anne Fairchild Pomeroy (2004, p. 161), “en una forma destructiva de creación del yo y del mundo.”

La libertad, queremos enfatizar, no puede ganarse solamente por la realización de la forma política apropiada de democracia. No solamente necesitamos formas de democracia que vayan más allá de la representación, sino que necesitamos transformar el modo de producción capitalista y lo que significa moverse más allá de la uni-linealidad, el evolucionismo y las perspectivas económicas reduccionistas. Necesitamos nuevos luchadores sociales y pedagógicos, que pueda desencadenar la dialéctica para los y las maestras. Necesitamos, en otras palabras, trascender la revolución auto-limitada y el trabajo alienado. Los maestros necesitarán practicar teóricamente la filosofía, a través de acercarse a cualquier situación con el supuesto de que no saben la respuesta, lo que es una aproximación preferida a simplemente repetir conclusiones que ya han sido probadas. De acuerdo con Peter Hudis (2005; 2010a; 2010b), la lucha de nuestro tiempo busca metas específicas: el fin de la ley capitalista del valor y de la sociedad de clases; el fin del racismo y las relaciones alienadas hombre/mujer;

la abolición de *todas* las relaciones sociales en las cuales nuestro potencial humano es objetivado de una manera alienada. Los cuerpos de ideas no son cosas sino procesos y necesitamos pensar afuera de este cuerpo de ideas hasta sus últimas consecuencias al fusionar la teoría y la práctica.

Dentro de esta matriz de dominación capitalista, la educación y sus relaciones dentro de las escuelas y las comunidades se ven profundamente afectadas con una frecuencia inquietante. Las políticas educativas actuales, como lo mencionamos previamente, están basadas en más control y procedimientos burocráticos que presionan a docentes y estudiantes a través de rígidos sistemas de evaluación cuantitativa, que confunden la evaluación con las pruebas estandarizadas.

Consecuentemente, los sistemas educativos públicos que debiesen coadyuvar en la construcción y consolidación de las sociedades democráticas están bajo presión constante también. Esto puede entenderse porque los sistemas educativos no son neutrales y por lo tanto no están desligados de los contextos políticos, económicos e históricos en los que surgen, como en el tiempo actual que vivimos donde se involucran relaciones capitalistas neoliberales globalizadas. De la misma manera, las escuelas como parte de los sistemas educativos, tampoco no son sitios neutrales, sino sitios políticos que están siendo usadas para promover una perspectiva capitalista neoliberal de libre mercado, cuya finalidad es mantener los mismos privilegios para continuar lucrando con la sangre y el sudor de los trabajadores.

Como lo mencionamos en otro espacio (McLaren y Huerta-Charles, 2010), si como educadores críticos revolucionarios entendemos este contexto, entonces debemos luchar por una sociedad autónoma en la que el espacio público incluya a todos los ciudadanos, donde podamos ejercer una democracia inclusiva y donde las decisiones a nivel macro —es decir, decisiones sobre la economía y la política— sean parte de un marco institucional de distribución equitativa del poder político y económico entre los ciudadanos. Aquí es donde tenemos una concepción diferente de libertad que los libre-mercaderes: libertad de alcanzar la auto-determinación y participar en actividades reflexivas y deliberadas de la sociedad, a fin de traer un contenido substantivo a la esfera pública. No podemos limitarnos a ver el capitalismo como el último horizonte social, es necesario construir un futuro post-capitalista. Necesitamos desafiar las estructuras sociales represivas y violentas del capitalismo, ya que el actual sistema mundial no tiene la menor intención de cambiar.

La pedagogía crítica revolucionaria que apoyamos se basa principalmente en entender al mundo dialécticamente, como efecto de múltiples antagonismos cuyas condiciones de posibilidad se intensifican por la contradicción ente trabajo y capital. Estamos interesados en cómo el capitalismo global está dialécticamente entrelazado con el subdesarrollo, y cómo ese proceso está relacionado a la producción de conocimiento, específicamente en los sistemas escolares y cómo tales sistemas escolares nos enseñan cómo pensar, investigar, y desarrollar nuestras habilidades metodológicas que a menudo nos dejan dóciles y disociados (McLaren y Jaramillo, 2011). El *locus classicus* de esta perspectiva se localiza en el volumen uno del libro de Marx, *El Capital*. La pedagogía crítica revolucionaria cuestiona lo que se da por hecho y se interesa en el movimiento de la totalidad mundial, así como en la manera

en la que los seres humanos descubren esta totalidad y cómo, en nuestro entendimiento de tal totalidad de niveles múltiples, desarrollamos una apertura ontológica particular hacia el ser y el llegar a ser. La realidad es vista como un conjunto auto-formado y estructurado. La cognición de un hecho o conjunto de hechos es, de acuerdo a Kosik (1967, pp. 62-63), “el conocimiento del lugar que ocupan en la totalidad de esta realidad.” Kosik explica en detalle el concepto de pensamiento dialéctico y es importante citarlo en extenso:

A diferencia del conocimiento sistemático (que obra por vía acumulativa) del racionalismo y del empirismo, que parte de principios fijados en un proceso sistemático de adición lineal de nuevos hechos, el pensamiento dialéctico [parte] de la premisa de que el pensamiento humano se realiza moviéndose en espiral, donde *cada* comienzo es abstracto y relativo. Si la realidad es conjunto dialéctico y estructurado, el conocimiento concreto de la realidad consiste, no en la sistemática adición de unos hechos a otros, y de unos conceptos a otros, sino en un proceso de *concretización*, que procede del todo a las partes y de las partes al todo; del fenómeno a la esencia y de la esencia al fenómeno; de la totalidad a las contradicciones y de las contradicciones a la totalidad, y precisamente en este proceso de correlación en espiral, en el que todos los conceptos entran en movimiento recíproco y se ilumina mutuamente, alcanza la concreción. El conocimiento dialéctico de la realidad no deja intactos los distintos conceptos en el camino ulterior del conocer; no es una sistematización que se levanta sobre una base inmutable y de una vez para siempre, sino que es un proceso en espiral de *comp penetración* y *esclarecimiento* mutuos de los conceptos, en el que la abstracción (unilateralidad y aislamiento) de los diversos aspectos es superada en una correlación dialéctica cuantitativa-cualitativa, regresivo-progresiva.

La pedagogía crítica revolucionaria cuestiona el punto de vista oficial hegemónico y ahistórico de las pedagogías autoritarias, que son presentadas como si estuvieran aisladas de las relaciones sociales y de producción capitalistas. Como educadores críticos revolucionarios, es necesario luchar por la construcción de una reforma educativa sustentada en una visión socialista del futuro, como lo indicara hace muchos años el autor marxista peruano Mariátegui (1971; 1981; 1996). En el mismo sentido, Paula Allman (2001) también enfatiza que sin una visión social de una sociedad fuera de la forma de trabajo asalariado, el tipo de transformación social que promovemos sería imposible. El trabajo por hacer, entonces, debe ser parte de un proyecto mayor que busque liberar a la humanidad de la explotación capitalista. Sin embargo, somos conscientes que esta tarea no será nada fácil, ya que en estos tiempos nos enfrentamos a un capitalismo salvaje e inhumano.

Lo que está en juego aquí es desarrollar el carácter histórico de nuestro ser social. Los problemas que enfrentamos en la crisis actual no es la ausencia de valores o confusión causada por la pluralidad de los mismos, sino la ausencia de la capacidad crítica de actuar de nosotros, de los ciudadanos (Bauman, 1999; McLaren y Jaramillo, 2011). Necesitamos comenzar a definir nuestro mundo fuera del esquema del valor del capital, y para ello necesitamos preparar a los y las docentes para que hagan esta labor política, pedagógica y social. Debemos enfocarnos en el desarrollo de una

subjetividad revolucionaria en las profesoras y los profesores. Creemos que Ernesto “Ché” Guevara sabía esto claramente. Él sabía que la sociedad socialista necesitaba un desarrollo socialista —un desarrollo humano-socialista y la creación de los nuevos hombres y mujeres. Por lo tanto, la formación docente para la justicia social no sólo es relevante, sino imprescindible, ya que muchos de estos docentes fueron educados bajo un sistema que valora la racionalidad tecnocrática y el individualismo posesivo; un sistema que pregona el evangelio de la prosperidad y se postra ante el altar de la acumulación de capital en busca del beneficio propio.

Habrà mucho qué aprender y desaprender. Debemos adoptar una postura política sólida, dirigida hacia la humanización y la emancipación de los individuos. Freire (1993) indica esta tarea con claridad,

Si la reproducción de la ideología dominante implica fundamentalmente ocultar verdades, la distorsión de la razón de ser de hechos que, explicados, revelados o desvelados trabajarían en contra de los intereses dominantes, la tarea de las educadoras y los educadores progresistas es desocultar verdades, jamás mentir. (pp. 109-110)

Por lo tanto, tenemos que admitir que estamos en un largo camino hacia la revolución; sin embargo, esto no debe desanimarnos, ya que estamos seguros que la alternativa a esto es aún peor.

El cambio educativo que buscamos a través de la pedagogía crítica revolucionaria sólo puede lograrse con la participación activa de las maestras y maestros, tomando el poder en sus manos para que, trabajando colaborativamente, transformen su realidad social. Este proyecto social amplio debe intentar *desocultar* las estructuras abstractas, ocultas, que constituyen la materialidad de la vida social, a fin de ayudar a las y los profesores a actuar sobre esa totalidad social transformando “cosas” abstractas en fuerza material, a través de ayudar al pensamiento abstracto a llegar a la praxis, a una praxis revolucionaria, para concretar un universo social —insistimos nuevamente— que no esté basado en la lógica del trabajo asalariado y la explotación.

La pedagogía crítica revolucionaria debe guiarnos en la construcción de una lucha emancipadora anti-capitalista, anti-imperialista, anti-racista, anti-sexista y pro-democrática. Esto no será una tarea fácil en este tiempo cuando muchos educadores son influenciados por intelectuales que desde 1980 aproximadamente han hecho un hábito el atacar la razón dialéctica, no sólo los Althusserianos de la vieja izquierda, sino teóricos más recientemente como Hardt y Negri (2004) quienes trabajan desde una trayectoria autonomista. Lamentablemente, esta tendencia dominante se ha convertido en un humanismo abstracto —una subjetividad sin sujeto— que rechaza la visión del futuro que Hegel ha llamado ‘idea absoluta’ y que Marx llamó ‘humanismo real.’

Es fundamental que construyamos nuestras sociedades como sociedades más democráticas, y para ello es indispensable que luchemos por rescatar y defender la escuela pública. Creemos que hemos iniciado ese camino pero aún falta mucho por recorrer; una batalla larga por encontrar el ánimo y la disposición de la sociedad en su conjunto para construir una escuela pública de calidad para todas y todos los ciudadanos del mundo. Es complejo porque en este momento el sistema capitalista mundial ha creado un imagi-

nario social en donde todo lo público es negativo, de mala calidad —especialmente la educación pública—, y todo lo privado por naturaleza es positivo o de buena calidad. Por eso creemos que hay que rescatar la educación pública de la orientación y el sentido que el capitalismo neoliberal le ha ido confiriendo a través de asignarle menos recursos, al no preparar críticamente a las profesoras y profesores y alienarles su objeto de trabajo con controles cuantitativos que los hacen preocuparse por muchas otras cosas administrativas en lugar de enfocarse más hacia un compromiso pedagógico con los estudiantes que asisten a las escuelas públicas como el único espacio, a veces en toda su vida, en donde tendrán oportunidad de aprender a ser ciudadanos activos en la sociedad.

De la misma forma consideramos que es necesario defender la escuela pública de los ataques de los defensores del libre mercado y promotores de la privatización que tienen intereses contrarios a la mayoría de la población y que nunca tendrán como interés principal el brindar una educación de calidad y altos estándares a las poblaciones históricamente desposeídas. Este será un largo trabajo de concientización de las profesoras y profesores porque, en estos momentos, el sistema ha capturado, atrapado a la mayoría para que no desarrollen un trabajo de calidad. Aún y cuando se firmen alianzas políticas por la calidad entre gobiernos y las dirigencias de los sindicatos de profesores, estos acuerdos negociados entre gobiernos que siguen políticas neoliberales y las dirigencias sindicales de maestros se encuadran en el marco de intercambios políticos que casi nunca llegan a las maestras y maestros que laboran en las escuelas. Además, estamos presenciado casos en donde los dirigentes sindicales se mueven de los sindicatos a posiciones políticas en los gobiernos o en los congresos como representantes del partido en el poder; o a través de la creación de su propio partido político que de alguna manera sigue al servicio del aparato de gobierno por mayores condiciones económicas para unos cuantos de los representantes de los sindicatos. Estos ejemplos de intercambios de favores políticos muestran lo complejo de la tarea que tenemos por delante.

La formación de las maestras y maestros es uno de los espacios fundamentales para lograr y extender la perspectiva de la pedagogía crítica revolucionaria. Es el espacio para lograr que los maestros y maestras aprecien y promuevan la capacidad de los estudiantes para actuar autónomamente dentro del contexto político-social más amplio de la lucha de clases, de tal forma que los estudiantes, futuros maestros o maestros ya en servicio, se identifiquen en solidaridad con los trabajadores, con los campesinos, con los pobladores originales de la nación, o las poblaciones que en México han denominado “ni-nis” —grupos de la población, generalmente jóvenes que “ni estudian ni trabajan” y que son estigmatizados por ese mismo motivo, quitándole la responsabilidad social que los gobiernos tienen en esta situación— y con todos aquellos que luchan cotidianamente contra formas de opresión por motivos de clase, raza, lenguaje, género y preferencia sexual. De tal forma que los futuros maestros y maestras o maestros en servicio abracen el compromiso político-pedagógico por la emancipación y la justicia social.

Los nuevos maestros que este proyecto crítico busca formar, tendrán que aprender que cada estudiante está dotado con la capacidad de razonar críticamente acerca de su vida y debe dársele la oportunidad de comprender el contexto complejo y múltiple

en el cual la viven. Los nuevos maestros y maestras críticas tienen que defender el derecho de sus estudiantes a preguntar: ¿qué han hecho de mi mis experiencias como individuo viviendo en esta sociedad capitalista, mi historia, que ya no quiero ser? ¿Cómo puedo cambiar mi presente, para vivir en el futuro con fortaleza, decisión, compromiso y una disposición crítica que puede hacer el mundo un mejor lugar para todos los que sufren y son oprimidos? Quienes guían un sistema educativo, por ejemplo en los Estados Unidos, no se preocupan por los derechos y capacidades de los y las estudiantes; al contrario, el sistema sólo trabaja para hacerlos buenos patriotas y trabajadores para el capitalismo, que creen que su país apoya y defiende las causas de la libertad y la prosperidad para todos en el mundo.

Como Fischman y McLaren (2005) lo señalan, es imprescindible reafirmar las promesas democráticas incrustadas, pero nunca completamente realizadas, en los sistemas de educación pública y repensar los objetivos y el sentido de las escuelas en el marco del contexto antirracista, anticapitalista, de las pedagogías feministas. En el mismo sentido, los maestros y maestras deben involucrarse en el análisis de los mecanismos de la producción y el intercambio

capitalista. Así mismo, deben participar en el aprendizaje de las teorías de poder y opresión para entender cómo ellos mismos y sus maestros —los que los formando— han sido capturados en medio de esas relaciones opresivas y de exclusión (Huerta-Charles, 2004) expresadas en el control administrativo y la manipulación burocrática o sindical, entre otras. En ese sentido, es primordial que los maestros y maestras conecten sus intereses con las necesidades locales, de las comunidades con las que están trabajando y conviviendo cotidianamente.

Creemos que es esencial que los programas de formación de maestras deben estar comprometidos hacia el desarrollo de epistemologías críticas, fundamentados en una ética del cuidado por el otro, en la compasión y la solidaridad. De esa manera los y las maestras lucharán para que se cumplan las promesas democráticas de los sistemas educativos públicos, que ahora más que nunca deben ser rescatados y defendidos de los ataques y manipulaciones de los defensores y promotores del capitalismo neoliberal globalizado. Es una tarea conjunta entre todos los actores educativos y la sociedad en general que no debe postergarse más. Hay que recuperar la esperanza por un mundo mejor en estos tiempos de oscuridad.

Bibliografía

- ALLMAN, PAULA**, *Revolutionary social transformation: Democratic hopes, political possibilities and critical education*, Westport, CT, 2001, Bergin & Garvey.
- AMIN, SAMIR**, *The world we wish to see: Revolutionary objectives in the twenty-first century*, New York, 2008, Monthly Review Press.
- APPLE, MICHAEL**, "Introduction", *Review of Research in Education*, núm. 22, 1997, AERA, pp. xi-xxi.
- APPLE, MICHAEL W.**, "Rhetorical reforms: Markets, standards and inequality", *Current Issues in Comparative Education*, núm. 1(2), abril 1999. Recuperado diciembre 1999, <http://www.tc.columbia.edu/cice/vol01nr2/mwaart1.htm>.
- , "The shock of the real: Critical pedagogies and rightist reconstructions", en **PETER P. TRIFONAS** (Editor), *Revolutionary pedagogies: Cultural politics, instituting education, and the discourse of theory*, New York, NY, 2000, Routledge Flamer.
- BAUMAN, ZYGMUNT**, *In Search of Politics*. Stanford, CA. 1999, Stanford University Press.
- CHOMSKY, NOAM**, *Profit over people: Neoliberalism and global order*, New York, 1999, Seven Stories Press.
- COLE, MIKE**, "New labour, globalization, and social justice: The role of education", en **FISCHMAN, McLAREN, SÜNKER, Y LANKSHEAR** (Editores), *Critical theories, radical pedagogies, and global conflicts*, Lanham, MD, 2005 Rowman and Littlefield.
- DEWEY, JOHN**, *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, New York, 1916, Free Press.
- DUSSEL, ENRIQUE**, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid, 2002, Editorial Trotta.
- FISCHMAN, GUSTAVO Y McLAREN, PETER**, "Is there any space for hope? Teacher education and social justice in the age of globalization and terror", en **FISCHMAN, McLAREN, SÜNKER, Y LANKSHEAR** (Editores), *Critical theories, radical pedagogies, and global conflicts*, Lanham, MD, 2005, Rowman and Littlefield.
- FREIRE, PAULO**, *Política y educación*, México, 1993, Siglo XXI.
- GROSFOGUEL, RAMON**, "Transmodernity, Border Thinking, and Global Coloniality", *Eurozine*, 2008. Recuperado marzo 2010, <http://www.eurozine.com/articles/2008-07-04-grosfoguel-en.html>
- , "Race and ethnicity or racialized ethnicities? Identities within global coloniality", *Ethnicities*, 2004, Vol 4(3), pp. 315-336.
- GRŽINIĆ, MARINA**, "Capital, repetition", REARTIKULACIJA, núm. 8, 2009. Recuperado junio 2010, <http://www.reartikulacija.org/?p=695>
- HARDT, MICHAEL, Y NEGRI, ANTONIO**, *Multitude: War and democracy in the age of Empire*, New York, 2004, Penguin.
- HARVEY, DAVID**, *The New Imperialism*, Oxford, 2003, Oxford University Press.
- HUDIS, PETER**, *Marx's Critical Appropriation and Transcendence of Hegel's Theory of Alienation*, Presentación en el Brecht Forum, noviembre 2005.
- , *The Critical Pedagogy of Rosa Luxemburg*, Conferencia presentada en el "Encuentro Internacional del Pensamiento Crítico: Marxismo y Educación Popular", Morelia, Michoacán, México, diciembre 9-11 2010a.
- , "Dialectics of Economic Turbulence", *U.S. Marxist-Humanists*, December 15, 2010b. Recuperado diciembre 2010, <http://www.usmarxisthumanists.org/articles/dialectics-of-economic-turbulence-by-peter-hudis/>
- HUERTA-CHARLES, LUIS**, "Social justice: A forgotten issue in the education of teachers in Mexico", en **O'DONNELL, PRUYN, Y CHÁVEZ CHÁVEZ** (Coordinadores), *Social justice in these times*, Greenwich, CT, 2004, Information Age Publishing.
- KOSIK, KAREL**, *Dialéctica de lo concreto: Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo*, México, 1967, Editorial Grijalbo.
- LÖWY, MICHAEL**, "Anticapitalist Readings of Weber's Protestant Ethic: Ernst Bloch, Walter Benjamin, György Lukacs, Erich Fromm", *Logos*, vol. 9, núm. 1, 2010. Recuperado enero 2011, <http://www.logosjournal.com/anticapitalist-readings-of-webers-protestant-ethic.php>
- MARIÁTEGUI, JOSÉ CARLOS**, *Seven interpretative essays on Peruvian reality* (Traductor Marjori Urquidi), Austin, 1971, University of Texas Press.
- , *Defensa del marxismo*, Lima, Perú, 1981, Amauta.

- , *The heroic and creative meaning of socialism: Selected essays of José Carlos Mariátegui* (Traductor y editor M. Pearlman), Atlantic Highlands, NJ, 1996, Humanities Press International.
- MBEMBE, ACHILLE**, "Necropolitics," in *Public Culture* 15/1, 2003, pp. 11–40.
- MCLAREN, PETER**, "Afterword", en **BEST, KAHN, NOCELLA II, MCLAREN** (Coordinadores) *The global industrial complex: Systems of domination*, Lanham, MD., en prensa, Lexington Books.
- MCLAREN, PETER Y HUERTA-CHARLES, LUIS**, "El cambio educativo, el capitalismo global y la pedagogía crítica revolucionaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 47, octubre-diciembre 2010, COMIE, pp. 1124-1130.
- MCLAREN, PETER Y JARAMILLO, NATHALIA**, "Foreword: Dialectical thinking and critical pedagogy: Towards a critical tourism studies", en **ATELJEVIC, MORGAN Y PRITCHARD** (Coordinadoras), *The Critical Turn in Tourism Studies: Creating an Academy of Hope*, New York, en prensa, Routledge.
- , "Pedagogy and praxis in the age of empire: Interview by Samantha Cohen", *The Humanities Review*, otoño 2007. Recuperado enero 2010 <http://media.www.thehumanitiesreview.com/media/storage/paper1300/news/2008/01/16/Fall2007/Pedagogy.And.Praxis.In.The.Age.Of.Empire-3156532.shtml?refeature=recentlycommentedstoriesab>
- MÉSZÁROS, ITSVÁN**, *Beyond capital: Towards a theory of transition*, London, UK, 1995, Merlin Press.
- PETIT, SANTIAGO LÓPEZ**, *La movilización global. Breve tratado para atacar la realidad*, Barcelona, 2009, Editorial Traficantes de Sueños.
- POMEROY, ANNE FAIRCHILD**, *Marx and Whitehead: Process Dialectics, and the Critique of Capitalism*, Albany, New York, 2004, State University Press of New York.
- , "Why Marx, Why Now? A Recollection of Dunayevskaya's Power of Negativity", *Cultural Logic*, vol. 7, 2004a. Recuperado febrero 2010, <http://clogic.eserver.org/2004/pomero.html>.
- QUIJANO, ANIBAL, Y ENNIS, MICHAEL**, "Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America", *Nepantla: Views From South*, 2000, vol. 1, núm. 3, pp. 533-580.
- ROY, ARUNDHATI**, "Not Again", *Guardian*, Septiembre 27.