Neoliberalismo impuro: una crítica freireana a las tendencias dominantes en la educación superior

Peter Roberts, Universidad de Canterbury, Nueva Zelanda.

Traducción: Verónica Calatayud

Una de las preocupaciones principales de Freire en los últimos años de su vida fue el impacto destructivo de las ideas, políticas y prácticas neoliberales sobre la dignidad humana y el desarrollo. En las dos décadas siguientes a la muerte de Freire, el neoliberalismo ha seguido evolucionando, extendiendo su influencia a una mayor cantidad de países de todo el mundo. En educación, como en otras áreas de la política social, nunca ha habido una aplicación "pura" de las ideas neoliberales. La formación, interpretación y aplicación de la política educativa es a menudo un proceso complejo, desordenado, controvertido; caracterizado por las tensiones y acuerdos entre los diferentes actores de la política e imperativos éticos contradictorios. Así, la tarea de analizar y comprender la política nunca es fácil. Sin embargo, a pesar de las innumerables variaciones en el grado y formas en que los principios neoliberales han tomado fuerza en el mundo occidental, pueden identificarse algunos temas centrales constantes. De especial importancia para los educadores son la ontología del individualismo centrado en intereses personales que sustenta el pensamiento neoliberal, la confianza en el modelo del mercado como guía en la estructuración de los sistemas educativos, el tratamiento del conocimiento como una mercancía y la lógica de la performatividad que impulsa la vida institucional. En estas áreas entre otras, Freire provee un claro punto de diferencia en el examen y evaluación de las orientaciones políticas actuales. Este documento aborda dichos contrastes con especial referencia al neoliberalismo y a la reforma de la educación superior en Nueva Zelanda. [1]

Neoliberalismo y educación superior: un caso práctico.

En la década de 1980, Nueva Zelanda fue considerada por algunas figuras políticas y legisladores como un caso modelo de reforma neoliberal. [2] Tras la elección del cuarto gobierno Laborista en 1984, Nueva Zelanda fue testigo de una serie de cambios económicos radicales. Estos han sido bien documentados durante años (véase Roberts y Peters, 2008) pero vale la pena recordarlos aquí brevemente. Las industrias que previamente habían estado sujetas a un estricto control gubernamental fueron liberalizadas, los subsidios agrícolas fueron eliminados, y el

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

dólar de Nueva Zelanda fue flotado. Se promovió el “libre” comercio, y se redujeron los niveles arancelarios. Un arquitecto clave de las reformas fue Roger Douglas, quien sirvió como Ministro de Finanzas durante el mandato del Partido Laborista de 1984-1987 en el gobierno. Douglas abogó por cambios rápidos, a pasos agigantados, dejando poco o ningún tiempo para que los grupos de interés se movilizaran. El primer ministro David Lange quiso retrasar el ritmo de la reforma y cuando el Laborista fue reelegido en 1987, despidió a Douglas de la cartera de Finanzas. A finales de los ochenta y principios de los noventa, se esperaba que los departamentos gubernamentales y las instituciones públicas actuaran como corporaciones. Se hizo un compromiso para lograr una mayor eficiencia, mejorar el rendimiento y reducir las burocracias. Se eliminaron los amortiguadores entre el gobierno y las instituciones afectadas por los cambios políticos.

El Partido Laborista fue derrotado por el Partido Nacional en las elecciones generales de 1990, pero el proceso de reforma neoliberal continuó. [3] El programa de ventas de activos estatales iniciado por el Partido Laborista fue acogido con entusiasmo por el gobierno Nacional. El Nacional estaba predispuesto a seguir con un plan de privatización, y esto se llevó a cabo de manera intermitente durante los años noventa. Se promovió una fuerte cultura del emprendimiento, y el Nacional trató de ampliar el alcance de Nueva Zelanda en el escenario económico mundial. Con la introducción de la Ley de Contratos de Trabajo, se debilitó el poder de los sindicatos y se obligó a los trabajadores a ser más flexibles para responder a las demandas de los empleadores. El Nacional trató de minimizar la intervención estatal en la vida individual y de poner mayor fe en los mecanismos de mercado como medio para la distribución de oportunidades y recursos. Donde el Laborista se había centrado principalmente en la reestructuración económica, el Nacional dejó su marca en la manera en que aplicó ideas neoliberales a las carteras de política social. Se redujo el apoyo gubernamental a los beneficiarios, se reformaron los hospitales como “empresas de salud de la corona” y se introdujeron las tasas de mercado para los arrendatarios de viviendas estatales. Los cambios de mayor alcance, sin embargo, fueron en el ámbito de la educación.

En las universidades, las ideas neoliberales encontraron la expresión administrativa y organizativa a través de la filosofía y el gerencialismo. El corporativismo que había comenzado durante el segundo mandato del Laborista en los años ochenta fue impulsado de manera agresiva. El Vicecanciller era ahora considerado como un Director Ejecutivo, y las estructuras de gobierno se asemejaban cada vez más a las que se encuentran en el mundo de los negocios. Se introdujeron los préstamos

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

estudiantiles, marcando el inicio de una montaña de deuda que crecería en pocos años a miles de millones de dólares. El espíritu de compañerismo que había servido como base de la vida académica fue sistemáticamente socavado por los discursos de rendición de cuentas, la adopción de “indicadores de rendimiento” y la reconfiguración de las relaciones de personal mediante líneas más jerárquicas. Se establecieron requisitos de información nuevos y más rígidos, y una auditoría más estrecha de las actividades académicas se convirtió en la norma. Donde antes había existido una cultura de confianza con un sentido de responsabilidad, ahora había la sospecha, entre algunos políticos y funcionarios, de que no se podía confiar en que los académicos gestionaran sus propios asuntos. Lo que se creía que se debía evitar era el fenómeno de la “captura de proveedores”, donde se otorgaría demasiado control a las instituciones, con riesgos inaceptables para el gobierno y los estudiantes de la educación terciaria. La “elección” y la “competencia” se convirtieron en los dos pilares del nuevo entorno de la política de la educación terciaria. Se esperaba que el sistema terciario funcionara como un cuasi-mercado, con diferentes proveedores compitiendo entre sí para atraer a los “consumidores” educativos a sus cursos y programas.

Un cambio de gobierno en 1999, a una coalición de la Alianza Laborista, dio lugar a la versión neozelandesa de la política de la “Tercera Vía”. El gobierno Laborista fue reelegido por dos períodos más, y durante este período se publicaron dos documentos sobre la estrategia de educación terciaria (Ministerio de Educación, 2002, 2006). La educación terciaria fue vista como un medio para hacer avanzar a Nueva Zelanda como una “sociedad y economía del conocimiento”. El enfoque más laxo que había sido propugnado por los reformistas neoliberales en los años noventa dio paso a un proceso de gobierno dirigido por una supervisión estatal más sólida en la formación de una “visión compartida” de la educación terciaria. En la política de educación terciaria se puso de manifiesto un compromiso más abierto a lograr una mayor inclusión social y a abordar las aspiraciones de los maoríes y de los estudiantes del Pacífico. Se redujo en cierto modo el gran énfasis en la maximización de las posibilidades en el sector de la educación terciaria. Al mismo tiempo, algunos elementos clave de la agenda neoliberal de los años noventa fueron impulsados aún más bajo los años del gobierno Laborista de 1999 a 2008. El conocimiento llegó a ser visto, cada vez más, como una mercancía, sujeta a las mismas leyes que rigen la producción, la circulación y el consumo de otros productos en una sociedad capitalista. La competencia, tanto entre instituciones como dentro de ellas, se intensificó. La comercialización de la educación terciaria, con cada institución que busca promover su “marca” distintiva para futuros

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

estudiantes de Nueva Zelanda y en el extranjero, llegó a ser más prominente que nunca. La lógica de la performatividad continuó prevaleciendo y surgieron nuevos sistemas de medición y seguimiento académicos. Una de las iniciativas más significativas fue el Fondo de Investigación basado en el Rendimiento (PBRF), introducido en 2003 y todavía hoy en funcionamiento. Las universidades de Nueva Zelanda ahora compiten vigorosamente entre sí para aumentar su participación en el PBRF, ya que éste se ha convertido en la principal fuente de financiación gubernamental para la investigación.

Con un cambio hacia un gobierno Nacional desde 2008 hasta la actualidad, el esfuerzo para alinear la educación terciaria más estrechamente con las necesidades de la industria y los negocios se ha vuelto más acusado. El gobierno ha dado una alta prioridad a los temas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Matemáticas), y las ciencias humanas y sociales se han devaluado progresivamente. Dos términos empleados en versiones anteriores de la Estrategia de Educación Terciaria (pertinencia y calidad) han encontrado un lugar continuo en documentos de política más reciente (Ministerio de Educación, 2009; Gobierno de Nueva Zelanda, 2014). La preocupación principal del gobierno es hacer a Nueva Zelanda más competitiva en el escenario económico mundial. Con este fin, se ha enviado un mensaje claro a los proveedores de educación terciaria de que tendrán que responder más directamente a las señales del mercado de trabajo en sus ofertas de cursos y programas. Se ha establecido una “comisión de productividad”, aparentemente con el objetivo de proporcionar “consejos perspicaces, bien informados y accesibles que conduzcan al mejor avance posible en el bienestar de los neozelandeses” (New Zealand Productivity Commission, 2016, p. ii). En un “documento temático” publicado a principios de 2016, la comisión abordó la cuestión de la innovación en el sector de educación terciaria. Los términos de referencia para la investigación se basaron en la suposición de que el sistema de educación terciaria neozelandés se caracteriza por una “inercia considerable” y una “falta de voluntad para probar cosas nuevas” (p. 1). Si bien el período posterior a 2008 tiene mucho en común con la mentalidad impulsada por el mercado de los años noventa, todavía existe un considerable control gubernamental sobre el sistema de educación terciaria, aunque con un enfoque más limitado. En el documento de la comisión de productividad, por ejemplo, se ha sugerido que el gobierno puede “cambiar la ecuación de beneficios versus costes”, “comprar innovación directamente”, “estimular un flujo de nuevas incorporaciones”, “premiar el rendimiento, incluso mediante la distribución de los recursos”, “establecer y hacer cumplir buenas leyes de propiedad intelectual” y “facilitar a los participantes la diversificación de su

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

riesgo financiero” (pp. 80-94).

Humanizar la educación superior: la alternativa freireana

La idea central del pensamiento neoliberal es la comprensión de los seres humanos como individuos interesados en sí mismos, racionales, que maximizan la utilidad y autónomos. El individuo neoliberal es un perpetuo seleccionador y consumidor, que busca satisfacer sus deseos y obtener una ventaja sobre otros en un mundo competitivo. El trabajo de Freire proviene de un punto de partida ontológico muy diferente. Desde una perspectiva freireana, tenemos una vocación ontológica e histórica de la humanización (Freire, 1972). Buscamos este ideal a través de la praxis: reflexión crítica, dialogante, transformativa y acción (Roberts, 2000). Humanización significa hacerse más plenamente lo que ya somos como seres humanos, pero esto no es un proceso abstracto. Nos humanizamos como seres en contextos particulares, en determinados momentos de la historia, con otros. Impedir a otros esta búsqueda es deshumanizador. Mientras que los neoliberales se centran en los individuos, Freire enfatiza la naturaleza social de la existencia humana (Freire, 1976). Básicamente, muestra que nunca podemos estar completamente solos. Incluso si otros no están físicamente presentes con nosotros, su influencia en nosotros permanece. Siempre estamos moldeados por cómo pensamos, sentimos, actuamos y nos relacionamos con los demás por las estructuras sociales, las prácticas históricas y las tradiciones culturales de los mundos que habitamos. Esto no quiere decir que estamos siempre completamente *definidos*; para Freire, cualesquiera que sean nuestras circunstancias sociales actuales, el cambio siempre es posible (Freire 1998a). Freire no niega que a veces los seres humanos puedan estar motivados por el interés propio en sus decisiones y acciones, pero él no ve esto como un impulso innato. El egoísmo no es inevitable, y la propensión a apelar a él es en sí misma un reflejo de los sistemas económicos, sociales y políticos que estructuran nuestras vidas. En educación, como en otros muchos campos de la actividad humana, gran parte de lo que hacemos se demuestra más por un interés en el bienestar de los demás que por nuestro propio interés económico personal (Freire, 1998b; Horton y Freire, 1990).

La epistemología de Freire también se opone al concepto neoliberal de conocimiento. En el contexto neozelandés, la mercantilización del conocimiento es un aspecto del neoliberalismo que se ha mantenido constante a lo largo de la era del “más mercado“de los años noventa, los años de la “Tercera Vía” de 1998 a 2008, y los años posteriores a 2008. Se ha alentado a los estudiantes a ver el

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

conocimiento como algo que se adquiere, con el fin de mejorar su capacidad para obtener ingresos. Las universidades y otras organizaciones de educación terciaria han sido retratadas como “vendedoras” de conocimiento, en competencia entre sí para empaquetar y comercializar su producto de manera efectiva mientras tratan de establecer su lugar destacado en el mercado. El conocimiento basado en este modelo es visto como algo que puede ser recogido, poseído, difundido y comercializado. Es, a todos los efectos, indistinguible de la información. La educación ha sido vista desde la misma perspectiva, como una mercancía con un valor de cambio. Así, en las dos últimas décadas en Nueva Zelanda, la “exportación de la educación” ha surgido como una industria en fuerte crecimiento. Esta manera de pensar sobre el conocimiento y la educación habría sido repugnante para Freire. Bajo el neoliberalismo, los conocedores son casi secundarios al proceso de compra y venta del conocimiento. “Conocer” es simplemente otra forma de “tener” en un mundo neoliberal. Para Freire, conocer es un modo de ser: una forma de entendernos a nosotros mismos, a los demás y al mundo (Freire, 1985, 1996, 1998a, 1998b). El conocimiento no es un producto estático para ser comprado y vendido; sino que está en fabricación constante. Bajo el neoliberalismo, existen incentivos para que el proceso de adquisición de conocimientos sea lo más fácil y rápido posible. Desde el punto de vista de Freire, la tarea de conocer es exigente y difícil; se necesita tiempo, esfuerzo y dedicación. Puede ser tan doloroso como gozoso (Chen, 2016; Roberts, 2016). Los conocedores son seres curiosos, investigadores, inquisitivos, y también son persistentes. Frente a la tendencia a tratar y “complacer a los clientes”, un enfoque freireano ve la educación como un proceso que está destinado a hacernos sentir incómodos.

La lógica de la performatividad que ha sido tan dominante en el sistema de educación terciaria es también preocupante desde una perspectiva freireana. La idea de maximizar el “rendimiento” opera a través de varios niveles. A nivel internacional, la posición de Nueva Zelanda en las tablas de clasificación que comparan el rendimiento económico o educativo entre países (p. ej., el informe PISA) es importante. A nivel nacional, se establecen estándares de rendimiento para que las instituciones educativas cumplan con los requisitos de información, atraigan a los estudiantes, obtengan financiamiento externo y se mantengan dentro de los presupuestos designados. La crisis financiera mundial de 2008 fue utilizada por Nueva Zelanda como una justificación para decir, explícitamente, que las instituciones tendrían que hacer más con menos (Ministerio de Educación, 2009). La obtención de rendimientos cada vez mayores, con resultados maximizados en comparación con las aportaciones, ha sido otro tema recurrente a través de las

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

diferentes versiones del neoliberalismo en Nueva Zelanda. Dentro de las universidades y otras organizaciones de educación terciaria, también predomina el lenguaje del rendimiento. El personal académico ha sido sometido a una presión incesante para ser productivo en su trabajo. La enseñanza se evalúa a través de encuestas estudiantiles (generalmente basadas en la escala de clasificación de Likert), permitiendo a la administración de la universidad, comités de promoción y paneles de revisión de continuación reducir el valor de un maestro a poco más que un número. En general, los académicos son supervisados y medidos con más frecuencia y de manera más invasiva que nunca.

Freire no estaba en contra de la idea de rendimiento *per se*. A través de muchos de sus escritos enfatiza la importancia de cumplir con altos estándares en el trabajo académico. Hablaba regularmente de la necesidad de rigor en la escolaridad y la docencia (ver Freire, 1985, 1998a, 1998b; Freire y Shor, 1987). Siempre insistió en que, independientemente de los compromisos políticos de un profesor, él o ella tiene la responsabilidad de conocer bien su tema, de prepararse a fondo y de organizar bien las actividades de aula. La enseñanza para Freire no fue un asunto de “todo vale”. Su famosa crítica de la educación bancaria en *Pedagogy of the Oppressed*(Freire, 1972) a veces se interpretó como una licencia para abandonar cualquier sentido de la estructura y la disciplina en el aula. Sin embargo, una lectura atenta de esa obra y de otras que le siguieron, hace evidente que su alternativa a la educación bancaria -educación problematizadora o educación liberadora- era un rechazo no a la autoridad sino al autoritarismo. Un maestro debe ser una autoridad en su conocimiento de un campo de estudio, y él o ella necesita ejercer la autoridad en la práctica pedagógica del día a día (Freire, 1987, 1997a). La enseñanza para Freire no es un mero asesoramiento (Freire y Macedo, 1995). Tanto los profesores como los estudiantes son importantes en un contexto educativo, pero no son equivalentes entre sí. Los profesores tienen algunas responsabilidades que los distinguen de los estudiantes. Saber cómo y cuándo intervenir en un diálogo educativo puede ser importante, por ejemplo, para permitir que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar (Freire y Shor, 1987). Freire podría haberse mostrado satisfecho de decir que la enseñanza es siempre un tipo de “rendimiento” y de aquellos que practican este arte cabría esperar que se convirtieran en expertos en él. Pero estas ideas tienen poco en común con el rendimiento como performatividad en el discurso de la política de educación terciaria contemporánea.

Al reducir el trabajo académico a una serie de ingresos, gastos y resultados, todos

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

medidos a intervalos regulares, con medidas tomadas para controlar a quienes no cumplen con los estándares establecidos, la educación terciaria pierde su humanidad. El personal y los propios estudiantes se convierten en “productos” y “resultados”. Cada vez más, se nos hace creer, que nada importa en educación a menos que pueda medirse de alguna manera. Bajo regímenes de evaluación de la investigación, como el PBRF, no solo el conocimiento se convierte en mercancía, sino también los investigadores que crean ese conocimiento. Se alienta a los investigadores a venderse a sí mismos y a su trabajo, al servicio del aumento de los ingresos para sus instituciones a través de grados más altos de PBRF. La aceptación de la necesidad de que el dinero del contribuyente se gaste bien en el sector de la educación terciaria no significa que sistemas como el PBRF estén bien justificados. Para eso hay mejores formas de evaluar la competencia y los logros (p. ej., mirar un CV completo, leer el trabajo de un académico, obtener declaraciones de compañeros y estudiantes de tesis, observar a la persona en acción impartiendo clases o sirviendo en comités, considerar sus contribuciones a la comunidad, etc). Pero tales enfoques son demasiado “desordenados”, demasiado imprecisos, demasiado laboriosos e ineficientes en la universidad contemporánea. La noción de rendimiento que se incorpora en la política y la práctica contemporánea de la educación terciaria está orientada hacia el cumplimiento, más que hacia el crecimiento y el desarrollo. En este sentido, es antieducativo, y se está socavando la idea de basar la investigación en una cultura fuerte de compañerismo y apoyo. Todo el proceso de preparación y presentación de los portafolios del PBRF se ha sistematizado fuertemente, y se espera que los investigadores participantes se vuelvan más similares a las máquinas, no solo produciendo productos y resultados, sino registrándolos (Roberts, 2007, 2013). Desde un punto de vista freireano, se trata de un enfoque degradante y deshumanizante de la investigación.

El autoritarismo al que se oponía Freire en su relato de la enseñanza está ahora presente de una forma más sutil en el sector de la educación terciaria. El autoritarismo como Freire lo entiende es evidente en los enfoques pedagógicos que niegan la subjetividad crítica de los estudiantes. Puede existir cuando un maestro reprime la controversia y la crítica, o desalienta el diálogo y la discusión, o niega la posibilidad de alternativas cuando se abordan cuestiones sociales complejas (Escobar et al., 1994; Freire y Faundez, 1989; Freire y Shor, 1987). Pero también se puede decir que hay un carácter autoritario en el lenguaje del rendimiento que se exhibe en la política actual. Se supone que la prosperidad económica es la meta primordial de todos los seres humanos y que la educación terciaria debe ser dirigida en primer lugar hacia ese fin, tanto para Nueva Zelanda como país como para las

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

personas concretas que participan en el sistema de educación terciaria. El predominio de los imperativos económicos se ha vuelto tan absoluto que los documentos de política contemporánea parecen no ofrecer nada significativo o substancial al discutir los beneficios sociales de la educación terciaria (Roberts, 2014). La noción de educación terciaria que sirve a un bien público más amplio ha desaparecido de estos documentos. No se cuestiona el sistema económico mundial en el que la experiencia de la educación terciaria no encuentra lugar en este discurso político. La creatividad y la innovación son permitidas, incluso alentadas, pero solo si se adhieren a la misma lógica básica que sustenta toda la reforma de la educación terciaria en las últimas tres décadas. Deben ser aprovechadas para seguir impulsando el crecimiento capitalista y para posicionar mejor a Nueva Zelanda en los mercados económicos mundiales. La creatividad bajo tales condiciones termina convirtiéndose en conformidad.

En su obra posterior, Freire volvió a la idea de humanización, hablando en esta etapa de una “ética humana universal”, contra la cual colocó la ética de mercado (Freire, 1998a). La última, según él, ignoraba en gran medida las cuestiones de justicia social, y el resultado, observado en Brasil y en otros lugares, era la desigualdad generalizada, la pobreza y la miseria. Él fue sincero al declarar su propia preferencia por el socialismo democrático y su aborrecimiento ante las injusticias del capitalismo global neoliberal. Sin embargo, si bien Freire nunca temió hablar abiertamente de sus propias opiniones políticas, también subrayó la importancia de permitir que se oyeran posiciones alternativas. Éste es un tema clave en el libro *Paulo Freire on Higher Education*(Escobar et al., 1994). En ese volumen, Freire defiende un concepto de tolerancia que va más allá de la simple aceptación de puntos de vista opuestos. Sostiene que los profesores universitarios no solo deben permitir, sino alentar activamente la exploración y discusión de ideales sociales alternativos. La tolerancia, argumenta, no significa dejar ir los propios ideales; al contrario, saber a lo que uno se compromete (y por qué) es un componente clave de una vida intelectual bien vivida. Pero lo que los profesores universitarios no tienen derecho a hacer es imponer sus puntos de vista sobre los demás (Freire y Shor, 1987; Roberts, 2010). La enseñanza universitaria es un proceso necesariamente intervencionista, pero intervención no es lo mismo que imposición. En el momento en que entramos en una aula universitaria, no podemos evitar dejar una huella en otras vidas, pero sí debemos respetar la independencia intelectual de los estudiantes que enseñamos, debemos permitir y fomentar la expresión e investigación de opiniones contrarias a las nuestras. Esto refleja un sentido más amplio de las política de educación.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Desde sus primeros escritos, Freire sostuvo que la educación nunca puede ser neutral; la enseñanza y el aprendizaje son siempre procesos políticos (Mayo, 1999; McLaren, 1999; Schugurensky, 2011, Shor, 1993). En la enseñanza, no podemos sino favorecer algunas maneras de entender a los seres humanos y al mundo, algunas prácticas culturales, algunos modos de vida social, sobre otros. El concepto de política de Freire no se limita al partidismo político. Las dimensiones políticas de la educación son evidentes en cómo enseñamos, qué enseñamos y por qué; en la lectura que seleccionamos o recomendamos; en lo que aparece o no en el plan de estudios; en las formas de evaluación empleadas; en las estructuras físicas de los espacios de clase; y en los puntos de vista que profesores y estudiantes llevan consigo a cualquier entorno pedagógico. Organizaciones internacionales como la OCDE, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial tienen una relación directa o indirecta con los métodos pedagógicos en muchos países. Las corporaciones multinacionales, particularmente las asociadas con la informática y las tecnologías digitales, ejercen también una influencia sobre los gustos, las aspiraciones, los hábitos académicos y las relaciones sociales de los participantes en la educación superior. A nivel nacional, las decisiones tomadas, las leyes aprobadas y las políticas constituidas por los gobernantes tienen un impacto sustancial en la vida educativa.

Freire vio que el neoliberalismo era retratado como si fuera un enfoque neutral; la única solución sensata y razonable a los problemas sociales, económicos y educativos. Esta apelación implícita a la neutralidad no es casual; no solo enmascara la política en el trabajo de la reforma neoliberal sino que es en sí una indicación de esas políticas. Calificando las posiciones opuestas de “anticuadas”, “irrelevantes” o “irreales”, los políticos neoliberales a sabiendas o sin saberlo, suprimen el tipo de debate sólido que es necesario para sostener la vida democrática auténtica. El principio “TINA” (“No hay alternativa”), a menudo atribuido a la ex primera ministra británica Margaret Thatcher, se ha consolidado en la conciencia política y de la política. Desde una perspectiva freireana, sin embargo, *siempre* hay alternativas. Esto no significa que todos los problemas sociales se presten a soluciones rápidas o fáciles. En la mayoría de los casos es todo lo contrario, y esto es, en parte, a lo que Freire se refirió con la “educación problematizadora” como su ideal en la *Pedagogy of the Oppressed*, y no a la “educación resolutiva” (Freire, 1972).

Los problemas que Freire vio como educador en Brasil a principios de los años sesenta -pobreza desesperada, desnutrición, atención médica deficiente,

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

condiciones de vida deterioradas, analfabetismo desesperado, etc.- tenían profundas raíces estructurales (Freire, 1976). La educación por sí sola no podría "resolverlos", y el proceso para abordar esas dificultades llevaría años, no semanas o meses. Esto no significa que la educación no tenga ningún papel que desempeñar; Freire cree que puede y debe comprometerse y abordar los problemas sociales más difíciles a los que nos enfrentamos. Pero una cualidad importante para cualquier educador es la paciencia. Una comprensión de la historia es útil también al colocar los temas contemporáneos en una perspectiva más amplia. Esto a menudo escasea en un mundo estructurado por sistemas y políticas neoliberales. Hay una tendencia a tratar únicamente con el aquí y ahora o de centrarnos solo en el futuro en nuestra manera de pensar. El pasado puede enseñar si sabemos "escuchar", y siempre que no seamos demasiado rápidos en imponer nuestras categorías actuales de comprensión sobre otras de generaciones distantes. Es necesaria una postura de apertura radical, donde el presente, el pasado y los posibles futuros se puedan contemplar con cuidado y humildad (Freire, 1976, 1998a; Peters y Roberts, 2011). El deseo de gratificación instantánea es una característica de nuestro momento actual en la historia, y este fenómeno encuentra su camino en la educación. Pero Freire era consciente de que la educación superior, en particular, tiene un papel clave que desempeñar a la hora de hacernos frenar en cierto modo -en incitarnos a la pausa, a reflexionar, a pensar de nuevo lo que queremos y por qué. Cuando nos permitimos que este proceso funcione, a menudo podemos encontrar que lo que al principio parecía más obvio, menos cuestionable, es más problemático de lo que imaginábamos. A veces podemos descubrir que las alternativas a nuestros acuerdos sociales y económicos actuales han estado ahí delante de nosotros todo el tiempo, aunque solo sea de manera incipiente. Una idea aparentemente simple -p. ej., favorecer la cooperación en lugar de la competencia- puede asumir una importancia mucho mayor de lo que imaginábamos si estamos dispuestos a considerar, de manera exhaustiva y equitativa, algunas de sus implicaciones más amplias para la política y la práctica.

La universidad y la educación cívica crítica

Freire expresó su preocupación por el neoliberalismo en los años inmediatamente posteriores a la caída del Muro de Berlín y la desintegración del imperio soviético. Para algunos, estos acontecimientos trascendentales señalaron el comienzo de una nueva era, un orden mundial completamente dominado por una determinada modalidad de producción. Se suponía que el debate sobre la mejor manera de organizar la vida social y económica había terminado: el capitalismo había triunfado

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

y la posibilidad de un futuro socialista había desaparecido para siempre. Freire hizo una advertencia sobre el peligro de llegar a ser demasiado dogmático en las certezas de uno, de hacerse presumido, irreflexivo y despreciativo de posiciones opuestas (Freire, 1994, 1997b). Esto, pensó, era uno de los rasgos definitorios del pensamiento neoliberal. No solo eso; vio una especie de fatalismo en el trabajo en los discursos neoliberales: una aceptación casi casual de las desigualdades sociales en curso como inevitables (Freire, 1998a, 2004, 2007). Se negó a ceder a este tipo de pensamiento y luchó duro, hasta su muerte, para demostrar los defectos y las consecuencias de esta mentalidad fatalista.

¿Qué habría hecho él, entonces, en los años siguientes? En su Brasil natal, el partido político al que había apoyado -el partido de los trabajadores de Brasil- siguió ganando poder con Luiz Inácio Lula da Silva ("Lula") sirviendo como Presidente del país de 2003 a 2011. Los cambios en el pensamiento político durante la primera década del siglo XXI, no solo en Brasil sino también en otros países sudamericanos (p. ej., Venezuela, Argentina y Bolivia), han llevado a algunos comentaristas a hablar del surgimiento de una era *post*-neoliberal (Grugel y Riggirozzi, 2012; Lewkowicz, 2015). Es posible ver otros cambios – p. ej., la aparición de la política de la "Tercera Vía" en el Reino Unido y en otros lugares, y los movimientos "okupa" que siguieron a la crisis económica mundial de 2008) como indicaciones adicionales de que el término "neoliberalismo" ya no es útil para describir las tendencias de las políticas contemporáneas. Sin embargo, como observa Springer (2015), es importante no tratar el neoliberalismo como un "estado final monolítico, estático e indiferenciado" (p. 5). El neoliberalismo es una doctrina con cierta elasticidad; es una forma de pensar sobre los seres humanos y el mundo que ha dejado su marca de diferentes maneras. Podríamos decir, más correctamente, que no hay un neoliberalismo; en sentido estricto, lo que hemos observado es una pluralidad de neoliberalismos, cada uno con sus propias características distintivas en contextos específicos, en momentos determinados, pero todos ligados entre sí por algunas tendencias e ideas comunes. Algunas de las características del neoliberalismo que preocuparon a Freire han persistido, o se han reafirmado, en Brasil y otros países. A largo plazo, las políticas de renacionalización y los esfuerzos gubernamentales para prestar más apoyo a los miembros más vulnerables de la sociedad resultaron ineficientes para reducir significativamente las desigualdades económicas. La cultura del consumo implacable es, en todo caso, cada vez más difundida en todo el mundo. Las visiones instrumentalistas del conocimiento y la educación han prevalecido sobre otras concepciones, y la idea de asegurar una ventaja económica en un mundo competitivo ha seguido siendo un objetivo político clave. Han surgido

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

nuevas formas de privatización en la educación. El neoliberalismo puede haber "implosionado" con las crisis bancarias e hipotecarias de 2007/2008 (Hall, Massey y Rustin, 2013), pero en los últimos años se ha recuperado fuertemente. En algunos países (incluyendo Nueva Zelanda), el mercado de la vivienda, especialmente en las grandes ciudades, ha sido boyante, ampliando las brechas existentes entre ricos y pobres. En el siglo XXI, la ropa, los calzados y otros bienes de consumo continúan produciéndose para los mercados mundiales a través de fábricas clandestinas masivas, con salarios y condiciones terribles para los trabajadores, Tanto si nuestra época actual se describe mejor como neoliberal o como post-neoliberal, hay aún, desde una perspectiva freireana, un trabajo considerable por hacer.

Una forma de pensar en este "trabajo" en instituciones como las universidades es concebirlo como un proceso de educación crítica de la ciudadanía. Existe un cuerpo substancial de trabajos teóricos sobre ciudadanía, globalización y educación (p. ej., Haynes, 2009; Peters, Britton y Blee, 2008; Petrovic y Kuntz, 2014; Pashby, 2011; Veugelers, 2011). Pero se ha dicho relativamente poco de lo que podríamos llamar "ciudadanía académica". [4] Como académicos, vivimos como ciudadanos no solo fuera de las puertas de la universidad, sino dentro de nuestras instituciones. Los valores que encarnamos en nuestro trabajo con estudiantes y colegas son a menudo los mismos que abrazamos y ejemplificamos en otras esferas de la vida. La forma en que abordamos la tarea de "ser académico" depende mucho de lo que entendemos por ciudadanía. Muchos profesores, no solo en las universidades, sino en las instituciones de todos los niveles del sistema educativo, están comprometidos con su trabajo no solo por razones financieras sino porque realmente desean hacer una valiosa contribución en otras vidas. [5] Pero al enseñar a otros, no solo estamos jugando un papel importante en la formación de su futuro, sino también en la formación de nosotros mismos como seres éticos. Nuestras responsabilidades de servicio -p. ej. en comités, en la comunidad en general, y hacia nuestra disciplina) también contribuyen a este proceso formativo. Si se trata de la educación académica cívica y *crítica,* en particular con lo que aquí nos concierne, ¿qué podría significar? Nueva Zelanda ofrece de nuevo un caso práctico para abordar esta cuestión.

Si bien Nueva Zelanda se ha visto a menudo como uno de los ejemplos "menos impuros" de la reforma neoliberal (Jessop, 2002), al menos durante el periodo en que se estaban instituyendo los cambios económicos fundamentales (1984-1990), incluso en este país y especialmente en el ámbito de la política social o educación terciaria, el neoliberalismo ha evolucionado de manera desigual y desordenada.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Esta “impureza” es, potencialmente, una inyección de esperanza para quienes trabajan en el sector terciario. El gerencialismo continúa ejerciendo una influencia dominante sobre la vida universitaria, pero esto no es, ni remotamente, una victoria completa para el neoliberalismo. Los académicos de Nueva Zelanda han resistido las reformas neoliberales desde el principio. Lo han hecho de diferentes maneras, unas veces en silencio, otras en voz alta, tanto a través de acciones individuales como a través de diferentes colectivos. El sindicato de Educación Terciaria ha desempeñado un papel importante en este proceso, y a veces los académicos han protestado en las calles por los recortes en la financiación, el cierre de programas de estudio y otros asuntos de interés. Algunos eruditos han escrito artículos críticos en los diarios, y otros han aparecido regularmente en televisión para discutir cuestiones polémicas sobre educación. Igualmente importantes son las formas menos visibles de resistencia promulgadas mediante la enseñanza y la supervisión. Estas pueden ser evidentes en las preguntas que los profesores universitarios plantean, en los problemas que atraen la atención de los estudiantes, en las lecturas que recomiendan y proporcionan, en las formas de diálogo y reflexión que fomentan y en la comprensión implícita del propósito educativo, entre otras cosas.

En Nueva Zelanda, las universidades están obligadas por ley a aceptar el papel de “crítica y conciencia de la sociedad”. Existe, por lo tanto, cierta protección legal para los académicos que hablan, pero hay límites a esto -particularmente en la enseñanza. Las universidades pueden y de hecho imponen sus propias restricciones sobre el contenido curricular y la conducta académica. En su mayor parte, los académicos son muy conscientes del sentido de responsabilidad que acompaña al ideal de libertad académica. Los casos que sugieren un abuso de esta libertad son relativamente raros. También inusuales, aunque no desconocidos, son los ejemplos de interferencia ministerial directa en asuntos relacionados con la enseñanza de un académico. Las aulas universitarias nunca son espacios completamente abiertos, pero incluso en ambientes gerencialistas opresivos, pueden crear oportunidades para la investigación y exploración de modos alternativos de pensamiento, de ser y de organizarse socialmente. Servir de “crítico de la sociedad” en tales espacios no significa, desde una perspectiva freireana, que la tarea principal del académico sea simplemente “criticar”. La crítica es una forma importante de actividad académica, pero en última instancia es un ejercicio constructivo. La crítica de Freire al capitalismo neoliberal global fue a la vez expresión de su profundo compromiso con la justicia social y la idea de humanización (cf. Freire, 1993, 1994, 1998a, 2004, 2007; Kirylo, 2011; McLaren, 2000; Rozas, 2007).

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

La noción de servir de “conciencia” de la sociedad invita a otras preguntas. La idea de ser un vehículo para, o una expresión de, la conciencia de otra persona es problemática (Roberts y Peters, 2008). Una manera más fructífera, si tenemos en cuenta a Freire, es ver *teniendo* una conciencia propia y *ejercerla* como una virtud pedagógica en entornos universitarios. Permitir que la voz de la conciencia trabaje en nosotros mientras llevamos a cabo nuestras actividades académicas diarias es crucial si queremos vivir con integridad en entornos universitarios. La formación de académicos como ciudadanos críticos puede verse como un proceso de concientización. Este concepto es uno de los más complejos en la pedagogía de Freire, y fue una fuente frecuente de malentendidos (según Freire) entre sus intérpretes -tanto que Freire dejó de usar el término por un tiempo. Es esencial para la concientización el desarrollo de una comprensión más profunda y crítica de las sociedades en las que vivimos. Pero lo más importante, y a menudo olvidado, es el elemento de “conciencia” en la concientización (Freire, 2004; Liu, 2014). Nuestras conciencias proporcionan un puente entre los aspectos reflexivos y activos de la praxis humanizadora. Una conciencia bien desarrollada nos permite entablar una especie de diálogo interior, y esto puede estar en medio de un diálogo externo con otros, que nos lleva a la acción. Nuestras conciencias no nos dejarán ir; siguen empujándonos. La ciudadanía académica que es capaz de escuchar atentamente, con calma y con un sentido de la ecuanimidad, a la voz insistente de la conciencia, a menudo tendrá una mayor conciencia de aquello a lo que está comprometida y por qué. Esto no hace la vida académica más fácil, de hecho, a menudo significa tomar el camino más difícil, más complejo, más estresante y más lento.

Un enfoque freireano de la educación crítica de la ciudadanía coloca al ser humano, no a la economía, en el centro de cualquier institución terciaria. Las humanidades han sido marginadas bajo el neoliberalismo; para un académico comprometido con la educación freireana, son vitales. En particular, habría dicho Freire, tenemos que preguntar y abordar cuestiones fundamentales ontológicas, epistemológicas, éticas y políticas: “¿Qué significa ser un ser humano? ¿Cuál es la naturaleza de la realidad? ¿Qué es el “conocimiento” y cómo llegamos al saber? ¿Qué debemos hacer? (¿Cómo debemos vivir? ¿Cómo debemos estructurar nuestra sociedad?) ¿Cuáles son los impedimentos para la realización de nuestros ideales?” (Roberts, 2014, pp. 232-233). La educación de la ciudadanía crítica concebida en estos términos reconoce que gran parte de lo que más importa en la educación no es, o no debería ser, mensurable. La “inmensurabilidad”, la incertidumbre y la imprevisibilidad de la educación no tienen por qué ser detestadas o ignoradas sino que se pueden celebrar. Un ciudadano académico crítico en el sentido freireano no

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

tendrá miedo de declarar que él o ella se acerca a la vida universitaria como un acto de amor. No como amor en el sentido romántico, sino el amor como cuidado, atención y compromiso: el amor por los estudiantes a quienes enseñamos, por los colegas con los que trabajamos y por el acto de estudio. Los estudiantes, diría Freire, no deben ser vistos como "consumidores" de la educación, sino como participantes activos y críticos en el proceso de construcción y avance del conocimiento. Los ciudadanos académicos críticos buscarán, cuando sea apropiado al programa de estudios, maneras de fomentar el compromiso pedagógico con los problemas globales más urgentes de la época (p. ej., el cambio climático y el terrorismo). Este enfoque de la educación para la ciudadanía crítica reconoce que no hay *una única* mejor manera de enseñar, de entender el mundo o de vivir en ese mundo. Al mismo tiempo, el reconocimiento de una pluralidad de opiniones diferentes no debe impedirnos decir que algunas maneras son mejores que otras. Freire habría querido darnos su manera, su filosofía y pedagogía, una audiencia imparcial, pero como parte de una conversación intelectual mucho más amplia y en relación con los temas y problemas distintivos de nuestro tiempo y lugar.

Referencias bibliográficas

Chen, R. H. (2016). Freire and a pedagogy of suffering: A moral ontology. En M. A. Peters (Ed.) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer.

Escobar, M., Fernández, A. L., Guevara-Niebla, G. con Freire, P. (1994). *Paulo Freire on higher education: A dialogue at the National University of Mexico*. Albany, NY: State University of New York Press.

Flew, T. (2014). Six theories of neoliberalism. *Thesis Eleven*, 122(1), 49-71.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.

Freire, P. (1976). *Education: The practice of freedom*. Londres: Writers and Readers.

Freire, P. (1985). *The politics of education*. Londres: MacMillan.

Freire, P. (1987). Letter to North-American teachers. En I. Shor (Ed.) *Freire for the*

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Classroom(pp. 211-214). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. Nueva York: Continuum.

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*. Nueva York: Continuum.

Freire, P. (1996). *Letters to Cristina: Reflections on my life and work*. Londres: Routledge.

Freire, P. (1997a). *Pedagogy of the heart*. Nueva York: Continuum.

Freire, P. (1997b). A response. En P. Freire, J. W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon y W. T. Stokes (Eds.) *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire*(pp. 303-329). Nueva York: Peter Lang.

Freire, P. (1998a). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield.

Freire, P. (1998b). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Boulder, CO: Westview Press.

Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Freire, P. (2007). *Daring to dream*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Freire, P. y Faundez, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. Ginebra: World Council of Churches.

Freire, P. y Macedo, D. (1995). A dialogue: culture, language, and race. *Harvard Educational Review*, 65(3), 377-402.

Freire, P. y Shor, I. (1987). *A pedagogy of liberation*. Londres: Mac Millan.

Grugel, J. y Riggirozzi, P. (2012). Post neoliberalism: Rebuilding and reclaiming the state in Latin America. *Development and Change*, 43(1), 1-21.

Hall, S., Massey, D. y Rustin, M. (2013). After neoliberalism: Analysing the present. *Soundings*, 53, 8-22.

Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Haynes, B. (Ed.) (2009). *Patriotism and citizenship education*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Horton, M. y Freire, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Filadelfia: Temple University Press.

Jessop, B. (2002). Liberalism, neoliberalism, and urban governance: A state-theoretical perspective. *Antipode*, 452-472.

Kirylo, J. D. (2011). *Paulo Freire: The man from Recife*. Nueva York: Peter Lang.

Lewkowicz, J. (2015). Post-neoliberalism: Lessons from South America. *openDemocracyUK,*9 February.

Liu, K. (2014). *Conscientization and the cultivation of conscience*. Nueva York: Peter Lang.

Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and adult education: Possibilities for transformative action*. Londres: Zed Books.

McLaren, P. (1999). A pedagogy of possibility: reflecting upon Paulo Freire's politics of education. *Educational Researcher*, 28, 49-56.

McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Ministry of Education (2002). *Tertiary education strategy, 2002-07*. Wellington: Ministry of Education (Office of the Associate Minister of Education-Tertiary Education).

Ministry of Education (2006). *Tertiary education strategy, 2007-12*. Wellington: Ministry of Education (Office of the Associate Minister of Education-Tertiary Education).

Ministry of Education (2009). *Tertiary education strategy, 2010-2015*. Wellington: Ministry of Education (Office of the Minister for Tertiary Education).

New Zealand Government (2014). Tertiary education strategy, 2014-2019. Wellington: Ministry of Education and Ministry of Business, Innovation and Employment.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

New Zealand Productivity Commission (2016). New models of tertiary education: Issues paper. Available from www.productivity.govt.nz/inquirycontent/tertiary-education

Pashby, K. (2011). Cultivating global citizens: Planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 427-442.

Peters, M. A., Britton, A. y Blee, H. (Eds.) (2008). *Global citizenship education: Philosophy, theory and pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers.

Peters, M. A. y Roberts, P. (2011). *The virtues of openness*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Petrovic, J. E. y Kuntz, A. M. (Eds.) (2014). *Citizenship education around the world: Local contexts and global possibilities*. Nueva York: Routledge.

Roberts, P. (2000). *Education, literacy, and humanization: Exploring the work of Paulo Freire*. Westport, CT: Bergin and Garvey.

Roberts, P. (2007). Neoliberalism, performativity and research. *International Review of Education*, 53(4), 349-365.

Roberts, P. (2010). *Paulo Freire in the 21 st century: Education, dialogue and transformation*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Roberts, P. (2013). Academic dystopia: Knowledge, performativity and tertiary education. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 35(1), 27-43.

Roberts. P. (2014). Tertiary education and critical citizenship. En J. E. Petrovic y A. M. Kuntz (Eds.) *Citizenship education around the world: Local contexts and global possibilities*(pp. 220-236). New York: Routledge.

Roberts, P. (2016). *Happiness, hope, and despair: Rethinking the role of education*. Nueva York: Peter Lang.

Roberts, P. y Peters, M. A. (2008). *Neoliberalism, higher education and research*. Rotterdam: Sense Publishers.

Rozas, C. (2007). The possibility of justice: The work of Paulo Freire and difference.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Studies in Philosophy and Education, 26, 561-570.

Schugurensky, D. (2011). *Paulo Freire*. Londres: Continuum.

Shor, I. (1993). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. En P. McLaren & P. Leonard (Eds.) *Paulo Freire: A Critical Encounter*(pp. 25-35). Londres: Routledge.

Springer, S. (2015). Postneoliberalism? *Review of Radical Political Economics, 47*(1), 5-17.

Torres, C. A. (1994). Introduction -Intellectuals and university life: Paulo Freire and higher education. En M. Escobar, A. L. Fernandez, y G. Guevara-Niebla, con P. Freire, *Paulo Freire on higher education: A dialogue at the National University of Mexico*(pp. 1-25). Albany, NY: State University of New York Press.

Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education, 9*(3-4), 473-485.

Notas

[1] En Nueva Zelanda, el término "educación terciaria"es usado más comúnmente en política que „educación superior". El primero es más amplio que el segundo, e incluye todas las formas de educación postobligatoria (p.ej. universidades, escuelas politécnicas, establecimientos privados de formación, instituciones indígenas de educación superior, organizaciones de formación industrial y educación de adultos y de la comunidad). La principal preocupación en este documento, sin embargo, es el impacto de las ideas neoliberales en las universidades.

[2] Sobre la teoría del neoliberalismo, véase Harvey (2005) y Flew (2014).

[3] Los dos partidos políticos más grandes de Nueva Zelanda son el Partido Nacional y el Partido Laborista. Estos son similares en muchos aspectos al Partido Conservador y al Partido Laborista en el Reino Unido. Las distinciones tradicionales entre las dos partes como derecha (Nacional) e izquierda (Laborista) se han ido deteriorando desde 1984. Ahora, la tendencia en los medios de comunicación neozelandeses es que el Nacional sea retratado como "centro derecha" y el

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Laborista como “centro izquierda”, pero esto enmascara el hecho de que ha habido un movimiento general a la derecha del espectro político por ambas partes.

[4] Una línea de investigación relacionada examina el papel del intelectual desde el punto de vista freireano. Una fuente útil en la exploración de esa vía es Torres (1994).

[5] Freire era muy crítico con los salarios relativamente bajos que se pagados a los maestros (ver Freire, 1997b). Su punto de vista no era que los profesores debían ser motivados por el dinero en sus decisiones profesionales, sino que a la enseñanza no se le daba el respeto que merecía.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual