

# PARA REFLEXIONAR SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA TO REFLECT ON THE EDUCATIONAL REFORM

Manuel Cacho Alfaro\*

*Artículo recibido: 13-02-2018.*

*Aprobado: 21-02-2018.*

## Resumen

El propósito de este artículo es proporcionar algunos referentes teóricos que permitan analizar, reflexionar, cuestionar y en su caso repensar los fundamentos pedagógicos que pudieran estar detrás de la Reforma Educativa que se ha venido implementando en nuestro país, sobre todo el llamado Nuevo Modelo Educativo y sus propuestas “Innovadoras”, como es el caso de las “Habilidades socioemocionales”, la “Escuela al Centro”, la “Autonomía Curricular”, la “Autonomía de Gestión” que permitan tomar decisiones pertinentes en cuanto a su discusión y su práctica.

## Abstract

The purpose of this article is to provide some theoretical guidelines to allow the analysis, reflection, questioning, and in its case, the re-thinking, about the pedagogical fundamentals that could be behind the Educational Reform that has been implemented in our country. Specially, the so called New Educational Prototype and its “innovative” proposals, as it is the case of the “socio-emotional abilities”, “the school at the center”, “the curricular autonomy”, and “the autonomy of management”, that allow to make pertinent decisions about its discussion and its practice.

\*Coordinador de  
Investigación en la  
Universidad Pedagógica  
Nacional Unidad 113 León,  
en  
León, Guanajuato, México;  
cursó el Doctorado en  
Educación en la Universidad  
Nacional Autónoma de  
México (UNAM).  
[castoriadis2@hotmail.com](mailto:castoriadis2@hotmail.com)

**Palabras clave:** Reforma educativa, Posturas pedagógicas, Organización escolar.

**Keywords:** Educational reform, Pedagogical postures, School organization.

*“Sentimos que aun cuando todas las posibles cuestiones de la ciencia hayan recibido repuesta, nuestros problemas vitales todavía no se han rozado en lo más mínimo... los grandes problemas de la vida, preguntas sobre la tragedia, el sufrimiento, la verdadera felicidad, y el significado mismo de nuestras vidas, nunca serán arregladas por la ciencia o la tecnología”.*

L. Wittgenstein *Tractatus lógico-philosophicus*

De alguna manera, estemos o no involucrados directamente en el campo de la educación, a todos nos ha tocado vivir una reforma educativa. Hoy vivimos en México un proceso de reforma que tuvo su inicio en el año de 1992 con el “Programa para la Modernización Educativa” planteado por Carlos Salinas de Gortari en los inicios de su sexenio como presidente de nuestro país, a partir del cual nos vemos involucrados en el cuarto momento, lo que ha hecho que la reforma se convierta en una especie de estado permanente.

Tomando en cuenta la literatura sobre el tema, las reformas educativas pueden ser generadas fundamentalmente por dos tendencias:

La primera relacionada con participar en la competencia internacional, el progreso del país, el avance tecnológico, con el señalamiento de que si no se implementa, se corre el riesgo del subdesarrollo.

La segunda tendencia se refiere a tomar en cuenta problemáticas específicas que se manifiestan en el entorno social: cuestiones empresariales, de género, étnicas, ambientales, religiosas.

En este sentido, la Reforma Educativa puede ser un paliativo de la Reforma Social. Es decir, tratar de promover cambios sociales a partir de la educación, sin modificaciones de la estructura social.

Es importante tener claro que una reforma educativa no es una reforma social, puede ser una, pero no se reduce a ella. No por ello es menos necesaria. En la distribución de oportunidades sociales, el acceso y el éxito individuales en la escuela no aseguran nada por sí solos, su ausencia sí lo puede hacer en sentido negativo.

Muchas veces se reforma la educación por resultar menos costoso en lo económico y menos conflictivo en lo político, que transformar cualquier otra área relevante de la sociedad, sobre todo cuando existe un gran malestar social. La escuela se presta fácilmente a ello al formar parte de la esfera pública y ser algo sobre lo que cualquiera puede opinar.

En toda reforma educativa podemos identificar dos planos: el discursivo y el de la práctica. Generalmente el consenso social se manifiesta en el plano del discurso, sustentado en consignas ambiguas como “calidad de la educación”, “educación como palanca del desarrollo”, que pueden ser interpretadas de distinta manera por los diferentes grupos sociales. Pero la reforma real es la que se presenta en el plano de la práctica, inmersa en un entramado de relaciones de poder distribuido de manera desigual.

**Muchas veces se reforma la educación por resultar menos costoso en lo económico y menos conflictivo en lo político, que transformar cualquier otra área relevante de la sociedad**

## Nadie se atreve a defender abiertamente la desigualdad y el privilegio, pero es difícil hacer frente a la ideología de la racionalidad económica y técnica

Nuestra actual reforma establece como fines los de “elevant la calidad de la educación”. Planteamiento que puede tener significados contradictorios. Unos la pueden entender en términos del desarrollo integral de las capacidades de la persona, otros como el adiestramiento en las competencias relevantes para ocupar un puesto de trabajo. Para unos puede significar la equiparación de las escuelas peor dotadas con las escuelas mejor dotadas, es decir, una visión igualitaria. Mientras que para otros implica la defensa de escuelas exclusivas a las que solo accederían unos pocos, los mejor calificados, o sea, una propuesta antiigualitaria. Para unos la ampliación del presupuesto al servicio de las oportunidades de formación de los individuos y para otros la introducción de criterios de eficiencia económica al servicio de las necesidades de mano de obra de las empresas. Nadie se atreve a defender abiertamente la desigualdad y el privilegio, pero es difícil hacer frente a la ideología de la racionalidad económica y técnica.

Hablar de una reforma implica el cambio escolar a nivel macro, es decir, a la estructura y organización de las escuelas. Este aspecto resulta relevante porque toca un fenómeno del interior de las escuelas, sobre el que deben esclarecerse sus características y el impacto de sus dimensiones sobre los procesos de gestión de la calidad de la educación.

Abordar el estilo de los procesos de gestión institucional, a propósito del planteamiento de “La escuela al centro” requiere reconocer la singularidad de cada centro educativo, como instituciones únicas e irrepetibles, poseedoras de su propia historia y de una singular cultura instituida, por lo que cada uno se diferencia de los otros, aunque comparta con ellos principios normativos comunes. Hablar de niveles de organización de las escuelas es un recurso metodológico de conocimiento teórico de referencia que puede ayudar a conocer y explicar la dinámica gestiva de las instituciones escolares cuyas sutilezas y diferencias particulares, reflexionadas por los propios agentes que la movilizan, puede generar teorías particulares de su situación que posibilite formas más adecuadas de pensar e intervenir en la misma realidad que le da sustento.

Joaquín Gairín (1998) plantea que los sistemas educativos, sociales y culturales, tradicionalmente han determinado los contenidos de la formación y los procesos de su evaluación, ambas características de la política educativa como de la administración de la educación que determinan la manera como se organizan las escuelas para atender el desarrollo de su función social, de acuerdo con estas determinantes externas a la dinámica propia de la vida de la institución, Gairín propone hablar en términos de niveles de maduración organizativa.

Una de las políticas que se establece en la Reforma Educativa es la de colocar a la escuela en el centro del sistema educativo y fortalecerla en todos sus aspectos, lo cual hace posible recuperar el análisis sobre los distintos niveles de maduración

**Joaquín Gairín (1998)  
plantea que los  
sistemas educativos,  
sociales y culturales,  
tradicionalmente  
han determinado  
los contenidos de la  
formación y los procesos  
de su evaluación**

organizativa, que les permitan a los profesores reflexionar sobre la dinámica organizativa de sus escuela y las implicaciones que tiene el hablar de las escuelas al centro.

El primer nivel hace referencia a la organización como marco que se caracteriza por los siguientes elementos: se trata de instituciones educativas fuertemente centralizadas y jerarquizadas por niveles de decisión descendentes, rigidizados debido a que los aspectos normativos son fines poco cuestionados que se asumen como objetivos sobrepuestos a la función social de la enseñanza, por lo tanto, constituyen el marco de la vida de la institución dentro de la cual se aborda el desarrollo curricular: la selección de contenidos, los ritmos de su enseñanza, los procesos de evaluación. No deja alternativa para su adecuación a circunstancias socioculturales específicas, puesto que lo administrativo se impone sobre lo pedagógico y el énfasis de la enseñanza se reduce a problemas de didáctica con el propósito de optimizar los aprendizajes de contenidos, en el marco de los tiempos administrativos señalados para ello.

**El tercer nivel es el de la organización que aprende la cual está caracterizada por una reflexión colectiva, abierta a evaluaciones externas e internas**

Un segundo nivel es el de la organización como contexto, que se caracteriza por la existencia de un proyecto escolar en el centro educativo, que enuncia los objetivos hacia los que debe orientarse todo el desarrollo de la institución. Este proyecto, producto de una tarea de reflexión colectiva, prevé cambios estructurales en la organización como en las relaciones con la comunidad intra y extraescolar. El contexto se organiza con la finalidad de que realmente sustente una nueva estructura del centro, para avanzar en el camino de lo planteado en los objetivos del proyecto. De esa forma, los procesos de intervención en las aulas, adquieren primacía en el interés colectivo e individual de todos los agentes de la institución, los cuales se comprometen en los cambios de actitudes y en el desarrollo de nuevas y mejoradas prácticas educativas.

El tercer nivel es el de la organización que aprende la cual está caracterizada por una reflexión colectiva, abierta a evaluaciones externas e internas, cuyos resultados le sirven de soporte para tomar decisiones e institucionalizar los cambios; se asume por lo tanto un nuevo discurso institucional que instaura, aplica y utiliza nuevos procesos a nivel organizativo de la escuela y de las aulas, que permiten el ejercicio de la racionalidad como el medio adecuado para superar la irracionalidad de determinadas prácticas en los procesos de formación del alumnado.

Dada esta prioridad, la organización que aprende se estructura sobre una flexibilidad y autonomía para adecuar el currículo, así como otros programas de intervención que lo fortalezcan, para educar y formar de acuerdo con las necesidades individuales y sociales de los estudiantes. De esta forma, el desarrollo de toda la institución como de todos los agentes educativos es una tarea permanente y construida desde el propio centro, se socializa y se evalúa interna y externamente para adoptar e implicar nuevos cambios cuyo fin es el avance en la mejora constante de la educación que imparte la institución.

En torno de este tercer nivel de organización, es importante recuperar el planteamiento de Santos Guerra (1995), quien considera que el eje articulador de los cambios de una organización que educa es la racionalidad construida colectivamente, pues desde ella se analizan las contradicciones y se implementan los cambios que permiten avanzar con mayor coherencia entre la realidad presente y la deseable. La base de esta racionalidad es el aprendizaje a partir de la propia práctica que se convierte en el epicentro vital del desarrollo profesional e institucional. Por esto, su desafío de mejora sólo puede lograrse a partir del aprendizaje, medio adecuado para situar en condiciones de pertinencia a la organización para decidir con autonomía su trayecto futuro.

Por ello, lograr este nivel de organización que aprende requiere de apertura y de compromiso de cada docente, para interiorizar nuevas actitudes y nuevas prácticas en las que él mismo es agente primordial de los avances de la institución, entidad cuya capacidad para hacer frente a los retos del futuro, no está en la fortaleza de su estructura, sino en la flexibilidad de adecuar los cambios necesarios. En este sentido, cabe la afirmación de Antúnez (1994) sobre lo valioso de una organización que aprende en periodos de grandes cambios socioculturales ante los cuales, la escuela no debe caminar a la zaga, sino adelante de los mismos para guiar las rutas del futuro deseable. Tales planteamientos nos llevan a la pregunta: ¿en la Reforma Educativa de qué tipo de organización se está hablando?

Además de reflexionar sobre la orientación que queremos darle a nuestras escuelas con respecto a su organización, los profesores nos enfrentamos a desafíos importantes para entender y reconceptualizar la Reforma Educativa que plantea la SEP en el ámbito pedagógico. De ahí que sea necesario aprender de la historia y tomar en cuenta algunas tradiciones que se han venido desarrollando por lo menos partir del siglo XVIII.

**Esta visión pedagógica utilitaria correspondía al salto capitalista y se desarrolla en forma desigual en sus aparatos e instituciones**

El siglo XVIII había sido el siglo de la “pedagogía industrial”. La escuela se entendía como preparación para la vida y ésta, al menos para las clases populares, como trabajo. Bajo toda una ideología que reivindica el derecho a la enseñanza, la burguesía estaba transformando la Escuela, subordinándola a la producción. Por primera vez aparecen las “escuelas de los pobres”, dedicadas a la formación profesional. Y todo ello parecía “natural y razonable”. Nada resultaba más humano y digno del hombre que el trabajo.

Esta visión pedagógica utilitaria correspondía al salto capitalista y se desarrolla en forma desigual en sus aparatos e instituciones. Y la Ilustración representaba el salto en lo cultural. Se embellece el trabajo manual, la práctica productiva y aparece toda una ideología de ensalzamiento del hombre trabajador. Es la época de la Enciclopedia como nueva forma de saber; saber práctico, útil, aplicado y técnico.

**En este sentido, cabe la afirmación de Antúnez (1994) sobre lo valioso de una organización que aprende en periodos de grandes cambios socioculturales**

Viendo Diderot que los artículos sobre máquinas y técnicas hechos por no servían intelectuales para la Enciclopedia, optó por encargárselos a los artesanos y trabajadores manufactureros. Pero éstos, para quienes no tenían secretos ni las máquinas, ni las herramientas, no eran capaces de plasmar en artículos teóricos su experiencia, su conocimiento práctico. Y así llega a la opción de invitar a los intelectuales a que se quiten su chaqueta y su corbata y a que trabajen en las máquinas, para después elaborar teóricamente aquel conocimiento directo a través de la práctica. Él mismo dio el ejemplo, pero las cosas no salían. La necesidad de unir teoría y práctica en la producción capitalista no podía satisfacerse a través del obrero-científico: pasaba más bien por una división del trabajo, por la articulación entre los obreros y los científicos.

De cualquier forma, la “pedagogía industrial” del siglo XVIII, a niveles elementales, presentaba cierta coherencia. La sociedad burguesa en su configuración necesitaba la preparación profesional de ciertas capas obreras, necesitaba escuelas profesionales basadas en el trabajo productivo. Y aquel nivel de desarrollo lo permitía: los niños podían ser iniciados en el trabajo artesano. Las escuelas podían disponer de las herramientas que normalmente se usaban en el trabajo productivo.

La concepción de la Escuela basada en el trabajo útil y productivo era una alternativa históricamente adecuada; en la formación profesional, en la escuela, se preparaba técnicamente al futuro trabajador en unas labores y con herramientas similares a las socialmente utilizadas.

A nivel filosófico, el siglo XIX va a estar fuertemente influenciado por la tradición alemana, por el “idealismo alemán”. Incluso en las zonas europeas donde el fuerte afianzamiento del capitalismo sometía más y más a la Escuela a su dinámica y servicio, se hizo sentir la filosofía pedagógica teorizada en Alemania. La explicación habría que buscarla fundamentalmente en dos aspectos. Por un lado, la ideología del “hombre integral” que caló hondo en la ideología humanista del cristianismo presente en la conciencia europea, lo cual se vería favorecido por el hecho de que ya en este siglo el capitalismo comienza a dejar ver su otra cara: la de la miseria y el paro, la de la destrucción de la economía y formas culturales artesanas y campesinas, la de la aglomeración en las zonas urbanas de masas en busca de trabajo y pan. Pero por otra parte, también es evidente que la “pedagogía industrial”, la concepción de la Escuela como centro de formación profesional, comienza a resultar inadecuada. La “revolución industrial” utilizará en el trabajo social medios de producción difícilmente trasplantables a la Escuela. Ya no se trata de enseñar al niño el manejo de herramientas y máquinas simples, tal hecho no es garantía de una verdadera capacitación.

La nueva visión pedagógica reivindicará cada vez con mayor claridad la “formación integral” frente a la “formación profesional”, y cada vez irá dando mayor preferencia al desarrollo de lo “verdaderamente humano”. El desarrollo de lo “espiritual” se afianza cada vez más como la tarea de la Escuela. Es en

los niños podían ser iniciados en el trabajo artesano. Las escuelas podían disponer de las herramientas que normalmente se usaban en el trabajo productivo

este ámbito donde surge la propuesta pedagógica de Pestalozzi, con su objetivo de “educación de la sensibilidad”, con su concepción del hombre como un ser con corazón, manos y cerebro, con su concepción de la Escuela como desarrolladora de sus potencialidades. De esta manera, la educación del “corazón” (incluyendo la moral y la estética) es la dominante en términos de hegemonía, pues la educación profesional (de las “manos”) e intelectual (del “cerebro”) se subordinan a la educación de la “sensibilidad” (del “corazón”).

La pedagogía del siglo XIX se sustenta en una filosofía idealista que permite la sublimación de la impotencia práctica. Es la pedagogía del rechazo de la vida en su forma histórica existente; de la afirmación del hombre en sus dimensiones socialmente negadas; de la afirmación del artista negando el trabajo asalariado; de la afirmación de la libertad negada en el mundo social; de la afirmación de la espontaneidad negada por la disciplina de las fábricas; de la afirmación de la creatividad negada en la automatización mecánica; de la afirmación del ser integral negada en la parcialización de la práctica productiva.

El hacer hincapié en esta pedagogía es porque buena parte de sus elementos están presentes en las teorizaciones y alternativas actuales. Y es necesario dejar claro que el “idealismo” aquí no viene tanto por estar basado en un “ideal” del hombre, cuanto en ser un ideal ahistórico. Por ello fue una pedagogía del rechazo, sin nada que ver con la vida social, frecuentemente en contradicción con ella. Una pedagogía que se situaba más allá de las necesidades sociales, como algo absoluto, una pedagogía que ni siquiera se basaba en una teoría seria del conocimiento. Era una pedagogía fuera del reino de la productividad y de la necesidad, fuera de la historia.

No obstante, jugó un cierto papel progresivo. Era un papel de crítica, de rechazo, de contrastación al modelo de “pedagogía industrial”, que pese a todo, seguía manteniéndose.

Los planteamientos pedagógicos de los socialistas utópicos es una especie de síntesis de las dos anteriores. En ellos encontramos sin duda, raíces ilustradas: la introducción en la escuela del trabajo productivo. Y no faltan elementos de la pedagogía idealista: el “hombre universal” como objetivo.

El rasgo principal de esta pedagogía, es sin duda, el optimismo. Se ve en la educación el cauce de todo el bien o todo el mal, de la miseria y el bienestar. Robert Owen está convencido de que la sociedad, desde las formas políticas a las relaciones de producción y la conducta ética, no es sino la expresión del individuo: hagamos un hombre honesto, laborioso y tendremos una sociedad igualitaria, ordenada y justa. El hombre es el centro de la vida y el actor de la historia y por lo tanto responsable del complejo social. Es posible cambiar la naturaleza humana por la educación; en el mejor de los casos, se puede conseguir mediante la educación que la verdadera naturaleza humana surja fluida en sus potencialidades y ella inundará todos los rincones sociales tiéndolos de justicia, de igualdad, de fraternidad.

surge la propuesta pedagógica de Pestalozzi, con su objetivo de “educación de la sensibilidad”, con su concepción del hombre como un ser con corazón, manos y cerebro

Y Owen montó, para dar ejemplo, la escuela en la fábrica, en su fábrica modelo del socialismo que pretendía crear la envidia de los capitalistas

Charles Fourier ofrece los mismos elementos: educación polivalente, del cuerpo y del espíritu, armónica y siempre mediante la participación en el trabajo

Esa educación se ha de hacer no en escuelas del espíritu, sino en escuelas del trabajo. Mejor aún: disolviendo la escuela en la fábrica. Y Owen montó, para dar ejemplo, la escuela en la fábrica, en su fábrica modelo del socialismo que pretendía crear la envidia de los capitalistas y arrastrar en la línea justa. Trabajo en la fábrica por la mañana, cursos a los niños y jóvenes por la tarde, a partir de los 10 años. Pues en la “escuela preparatoria”, solamente se dedicaban a juegos (hasta los 6 años) y a nociones elementales (hasta los 10 años), al mismo tiempo que se les educaba en los buenos hábitos y en trabajos domésticos y artesanales.

En cualquier caso, para el socialismo utópico la educación es la base de la sociedad y por lo tanto el arma revolucionaria para construir una sociedad nueva, en cuanto que es ella la que hace al hombre y de éste depende la conformación social.

Charles Fourier ofrece los mismos elementos: educación polivalente, del cuerpo y del espíritu, armónica y siempre mediante la participación en el trabajo. En el trabajo productivo, es cierto, pero idealizado, tomado en su dimensión ética: el trabajo como forjador de voluntades, de disciplina y hábitos sociales; y en su dimensión estética: el trabajo como vía de formación humana de desarrollo de sus potencialidades.

Frente a los planteamientos pedagógicos anteriores debemos situar las ideas marxistas sobre la educación. Ideas que tienen de común con las pedagogías estético-idealistas y utópicas el surgir desde y frente a la situación real de los niños en el capitalismo librecambista, situación recogida por Engels en “La situación de la clase obrera en Inglaterra” y por el propio Marx en “El capital”. Situación que puede resumirse en pocas palabras: “El capital se nutría de la salud, de la vida de los trabajadores, de sus mujeres y de sus hijos”... “La sangre de los niños se convertía en capital” (Marx, 1976, p. 132).

¿Preocuparse de la educación, de la enseñanza, mientras la jornada de trabajo duraba 16 horas? No, no había tiempo para la enseñanza, ni “para el cumplimiento de las funciones sociales para las relaciones con la familia y los amigos, para el libre juego de las fuerzas del cuerpo y del espíritu” cuenta Marx (1976, p. 135).

En tales condiciones ¿de qué servían las leyes que regulaban el trabajo de los niños? Eran los mismos padres los que rehusaban enviar a sus hijos a la escuela: necesitaban su salario para la subsistencia familiar. Y así, los padres se enfrentaban a la escuela, a los maestros y a la ley; una ley que en definitiva,

era una conquista para la clase trabajadora. Los padres rechazaban la obligatoriedad escolar, la enseñanza para sus hijos. Bastaba al capitalismo, crear condiciones de miseria, salarios muy bajos que hicieran imprescindible el trabajo asalariado de los niños para su supervivencia familiar, para que los trabajadores se enfrentaran a la escuela, a los maestros, y rechazaran la enseñanza aunque así se condenaran a la “miseria moral e intelectual”, y perpetuaran las condiciones de miseria y explotación.

Esa era la realidad, los hermosos ideales sobre la educación del hombre no salían de los restringidos círculos intelectuales. Y desde esa realidad va a comenzar Marx a reclamar el Derecho de los niños: “Los padres no deberían tener el poder absoluto de transformar a sus hijos en puras máquinas a cambio de sacar algo de dinero cada semana” (1976, p. 245).

Es en el “Manifiesto Comunista” donde se establece uno de los más importantes principios de la concepción marxista de la enseñanza, y sobre el cual, con mayor o menor acierto, se trató de montar la alternativa socialista a la Escuela. El principio es: “unión de la educación con la producción material”. Y es conveniente expresarlo así, insistiendo en que se trata de la producción social de bienes materiales, en lugar de la formulación de “unión de teoría y práctica”, que da cabida a la confusión en el uso habitual de los mismos. Pues no se trata de montar la enseñanza en programas de utilidad práctica inmediata, ni de combinar horas de enseñanza teórica con horas de enseñanza práctica. Se trata de unir la “educación” y la “producción material”, que para Marx siempre es una producción social e históricamente definida.

El segundo principio configurador de la pedagogía de Marx es el de “hombre polivalente”. El “hombre polivalente” como objetivo pedagógico aparece contrapuesto a una enseñanza orientada a la profesionalización que gira sobre el eje de la especialización.

Es analizando la sociedad capitalista como se aprecia que la división del trabajo es una tendencia creciente, que hace cada vez más difícil que la Escuela pueda cumplir su tarea “profesionalizadora” en su forma clásica. Marx no se oponía a la especialización porque estos fueran precisamente los intereses de la producción capitalista, se oponía a ella porque las nuevas fuerzas productivas convertían en antihistórica y reaccionaria la vieja “escuela profesional”, ya que la Escuela ni podía profesionalizar, ni en la medida parcial en que lo consiguiera, eso tenía interés para los trabajadores. Marx apreciaba que el desarrollo del capitalismo iba acentuando la “movilidad absoluta del trabajador”, iba exigiendo cada vez más fuerza de trabajo abstracta, ocupable en puestos diferentes. La necesidad de cambiar de trabajo era una necesidad cada vez más imperante en la producción.

El “hombre polivalente” pues, lo exige cada vez más la producción social y no el capitalismo. En la “Ideología alemana”, con un cierto utopismo, señala cómo es la profesionalización uno de los factores que atan más al trabajador, que le condenan a una esfera estrecha y lo sitúan en un continuo temor a perder su trabajo, fuera del cual no sabe hacer otra cosa, y lo contrasta con el comunismo donde el hombre hace “hoy tal cosa, mañana otra, cazador por la mañana, pescador a medio día...”. Es la forma de acabar con la antigua división del trabajo, convertir al trabajador en apto para todos los trabajos, que sea cada vez menos un “molusco” y más un “hombre” (1976, p. 245).

Por lo general, hasta entonces las críticas que se llevan a cabo dentro del terreno pedagógico son en relación con algún aspecto del proceso educativo; sin embargo, a partir de la década de los sesenta del siglo XX, las críticas ya no sólo se centran en el proceso educativo, sino que llegan a la institución educativa por excelencia: La Escuela.

Uno de los principales críticos del papel que juega y ha jugado la escuela a través del proceso histórico es Iván Illich. Autor que destaca constantemente la existencia de una diferencia entre la enseñanza y la escolarización. Esta distinción proporciona el eje sobre el cual giran todas sus argumentaciones, en lo referente a la educación. Para Illich, la enseñanza no debe estar necesariamente ligada a la escolarización. El aprendizaje debe ser realizado en libertad; se trata de un proceso que se desenvuelve por una dinámica propia en la vida de una persona, es un acto natural y personal. Las escuelas que se basan en la obligación y en la colectividad destruyen la posibilidad del aprendizaje (Illich, 1975).

Textualmente Illich (1974, p. 36) nos dice: “una gran ilusión en que se apoya el sistema escolar... es aquella de que la mayor parte del saber es el resultado de la enseñanza... la mayoría de las personas adquieren la mayor parte de sus conocimientos fuera de la escuela... lo principal del aprendizaje sobreviene casualmente, e incluso el aprendizaje más intencional no es el resultado de una instrucción programada. Con la escolaridad no se fomenta ni el saber ni la justicia porque los educadores insisten en aunar la instrucción y la certificación. El aprendizaje y la asignación de funciones sociales se funda en la escolarización. Y no obstante, aprender significa adquirir una nueva habilidad o entendimiento, mientras la promoción depende de la opinión que otros se hayan formado. El aprender es con frecuencia el resultado de una instrucción, pero el ser elegido para una función o categoría en el mercado de trabajo depende cada vez más sólo del tiempo que se ha asistido a un centro de instrucción”.

Para referirse a las funciones manifiestas y latentes de la escuela, ha seleccionado como punto de comparación a la Iglesia Católica: la escuela es la iglesia de nuestra era, la educación es la religión de la civilización tecnológica, y los maestros y profesores forman parte de su clero universal. Las características de la iglesia según Illich son: una burocracia central y jerarquizada; una organización que se ha tornado en su propio fin y absorbe la mayoría de sus otras finalidades; la impartición de un dogma, rito de enseñanzas sagradas estilizadas y habitualmente que cubren y hacen tolerables las contradicciones habidas entre la fe o el mito y la realidad. Dichos planteamientos nos permiten un análisis sobre ¿qué tanto de lo que dice se encuentra presente, en nuestro sistema educativo y en las prácticas dentro de nuestras escuelas y aulas?

Ubicándonos específicamente en América Latina, Paulo Freire ha llevado a la madurez un pensamiento pedagógico autóctono brotado de la vida de los pueblos latinoamericanos, y no de los centros universitarios de Europa o Estados Unidos. Se podría señalar que toda la obra de Freire, no obstante su evolución y sus nuevos puntos de vista adoptados a lo largo de los años,

**Para Illich, la enseñanza no debe estar necesariamente ligada a la escolarización. El aprendizaje debe ser realizado en libertad**

desde su punto de vista, es la educación institucionalizada, y no la ignorancia, el mecanismo de opresión y manipulación que las élites políticas emplean para mantener sometido al pueblo

gira en torno de una doble idea central: la sociedad moderna no desea el acceso de las masas a la libertad, necesita y busca su esclavitud; en segundo lugar, el pueblo debe liberarse para cumplir su cometido humano. De aquí que la razón fundamental de la política pedagógica que propone estriba en su intuición sociológica de que la marginación social del pueblo, la opresión histórica de las masas populares, es fruto no de la ignorancia sino de la falta de un sentido crítico o sea que, desde su punto de vista, es la educación institucionalizada, y no la ignorancia, el mecanismo de opresión y manipulación que las élites políticas emplean para mantener sometido al pueblo.

Freire propone una pedagogía de la concientización que se centra en los tres puntos siguientes:

- Un método activo mediante el diálogo crítico. El diálogo es un camino indispensable no sólo para las cuestiones vitales de nuestro ordenamiento político, sino en todos los sentidos de nuestro ser. El diálogo, opuesto al antidiálogo tan enraizado en nuestra formación histórico-cultural y tan antagónica a un clima de transición.

“El antidiálogo que implica una relación vertical de A sobre B... es desamorado. Es acrítico y no genera crítica... No es humilde. Es desesperanzado. Arrogante, autosuficiente. En el antidiálogo se quiebra aquella relación de simpatía entre sus polos. Característica del diálogo. Por todo ello, el antidiálogo no comunica. Hace comunicados. Necesitamos una pedagogía de la comunicación, con la cual vencer el desamor acrítico del antidiálogo” (Freire, 1973, p. 28).

Si pronunciando al mundo los hombres lo transforman, el diálogo es el camino por el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. Por eso, el diálogo es una exigencia existencial; con su solidaridad de la acción y de la reflexión elimina el simple depósito de ideas de un sujeto en otros.

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. “Más, si decir la palabra verdadera que es trabajo, que es praxis es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres” (Freire, 1975, p. 33).

El diálogo es hermandad de amor y democracia de igualdad, de lo contrario: ¿Cómo puedo dialogar si aliento la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? ¿Cómo puedo dialogar si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar?

- Modificación del contenido programático de la educación. Quien dialoga, lo hace con alguien sobre alguna cosa. Éste debería ser el nuevo contenido programático del nuevo sistema

El diálogo es hermandad de amor y democracia de igualdad, de lo contrario: ¿Cómo puedo dialogar si aliento la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?

de educación. La primera dimensión de este nuevo contenido es el concepto antropológico de cultura, es decir, comprender por parte del educador:

- La distinción entre dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura.
- El papel activo del hombre en su realidad y con ella.
- El sentido de mediación que posee la naturaleza por las relaciones y la comunicación de los hombres.
- La cultura como contribución que realiza el hombre al mundo que lo creó.
- La cultura como resultado de su trabajo creador y recreador.
- El sentido trascendental de sus relaciones.
- La cultura como adquisición de experiencia humana; como incorporación crítica y creadora, y no como yuxtaposición de informes y prescripciones donadas.
- La democratización de la cultura.
- El aprendizaje de la lectura y escritura como llave al mundo de la comunicación.
- El hombre en y con el mundo; sujeto, no objeto.

De este modo el proceso educativo inicia la operación de cambio de sus actitudes anteriores, adopta una nueva visión del mundo y de su puesto y su tarea en él y en la sociedad.

- Uso de las técnicas de reducción y codificación. Para la introducción de este concepto de cultura se recurre a la técnica de la reducción, por medio de la cual se sistematiza el mundo a los ojos del educando, se ordena, se sintetiza y se reduce a dimensiones comprensibles, abarcables por él. Ello se logra reduciendo la vida y el mundo del educando a sus situaciones significativas, existenciales, capaces de desafiar al individuo.

**La Pedagogía de Freire busca precisamente presentar a los educandos unas “dimensiones significativas” de su propia realidad**

Las situaciones, así concentradas y sistematizadas forman un “código” de experiencia humana social. Son fórmulas ricas de contenido cultural y de significación social. El código encierra el contenido cultural que los educandos han de descubrir por sí mismos, con la ayuda del educador al desentrañar cada una de las situaciones cifradas en el código.

Es una técnica que integra tres tiempos: reducir, codificar y decodificar. La primera situación reducida provoca la curiosidad del educando y que lo lleva a a experimentar su “integración en el tiempo”. A continuación se plantea el debate, la discusión, el diálogo, para decodificar la situación abordada. Cuanto más existencial sea ésta, tanto más rica de contenido será la codificación y más enriquecedora la discusión decodificante.

La Pedagogía de Freire busca precisamente presentar a los educandos unas “dimensiones significativas” de su propia realidad, para que mediante un análisis crítico puedan reconocer

la interacción de sus partes constituyentes. Para esto es necesario, en cierto sentido, un paso de lo concreto a lo abstracto, y en el análisis de una situación existencial concreta, codificada se genera ese movimiento de pensar. Por su parte, la decodificación incluye una idea de las partes al todo y una vuelta de éste a las partes, lo cual implica dos elementos importantes: El reconocimiento del sujeto en el objeto (la situación existencial concreta) y el reconocimiento del objeto como la situación en que está el sujeto.

Reflexionar sobre los puntos anteriores nos lleva a tomar en cuenta los desafíos fundamentales a enfrentar en nuestro quehacer como profesionales y ciudadanos, como gestores de procesos de formación y difusión de conocimientos, generados por las grandes transformaciones planetarias producidas desde la Globalización y que se expande hasta lo más profundo e íntimo de las comunidades educativas.

La recuperación de Paulo Freire es con la convicción de que el mundo puede ser mejor, que la educación puede ser mejor si trabajamos para ello y luchamos para modificar las condiciones contextuales que impiden avanzar hacia la Esperanza de una vida plena para todos, sin discriminaciones.

En este proceso la praxis juega un papel central, no entendida como un discurso pragmático que establece que todo cambio se genera en las prácticas pedagógicas. No es suficiente con hacer, hay que reflexionar críticamente sobre la actividad; no basta con pensar críticamente hay que analizar y comprender teóricamente la realidad: sólo así podremos actuar plenamente como educadores profesionales, comprometidos con el desarrollo pleno de nuestros alumnos, con su memoria del pasado, sus sueños de futuro y sus claves presentes de desarrollo personal que podrán ser realidad a partir de ese momento.

El mundo está cambiado de manera acelerada y consecuentemente cambia también la Educación y la función docente. Si los profesores queremos afirmarnos profesional y gremialmente, debemos estar preocupados por entender el mundo y sus dinámicas de cambio, para comprender y actuar en nuestro ámbito específico.

Esto desafía a los docentes a comprender el sentido de la educación, de nuestra disciplina y nuestra praxis en ese contexto dinámico. Si no lo hacemos, no tendremos elementos para reformular la Reforma Educativa y repensar su implementación a nivel escuela. No entenderemos por qué debemos actualizarnos permanentemente en nuestros saberes específicos, no percibiremos los cambios que se producen en nuestros alumnos, en sus familias y en sus comunidades.

No podemos seguir viendo el rol del profesor con una visión en el pasado, el mundo ha cambiado mucho, lo que hace que la función del profesor esté en transición entre el modelo en que nos formamos y desempeñamos, y otro en construcción. Para ser actores sociales de la transformación social y educativa debemos informarnos, formarnos y aprender críticamente el mundo en que vivimos, y que cambia cambiándonos, pero que nosotros podemos incidir en su orientación, a partir de nuestra propia praxis pedagógica.

no basta con pensar  
críticamente hay que  
analizar y comprender  
teóricamente la realidad:  
sólo así podremos  
actuar plenamente  
como educadores  
profesionales

## REFERENCIAS

- Antúnez, S. (1994). "La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación", en *Revista de Educación*, N° 304, mayo-agosto, pp. 81-112.
- Freire, P. (1973). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1975). *Concientización*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Gairín, J. (1998). "Los estadios de desarrollo organizacional". En *Contextos Educativos*, N° 1, Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 14-12-2017.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Illich, I. (1975). *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?* Buenos Aires: Búsqueda.
- Labarca, G. (1981). *La educación burguesa*. México: Nueva imagen.
- Marx, K. (1989). *Obras escogidas*. Moscú: Progreso.
- Palacios, J. (1994). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia
- Santos, M.A. (1995). "Organizaciones que educan". En Gairín, J. *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, pp. 17-470.