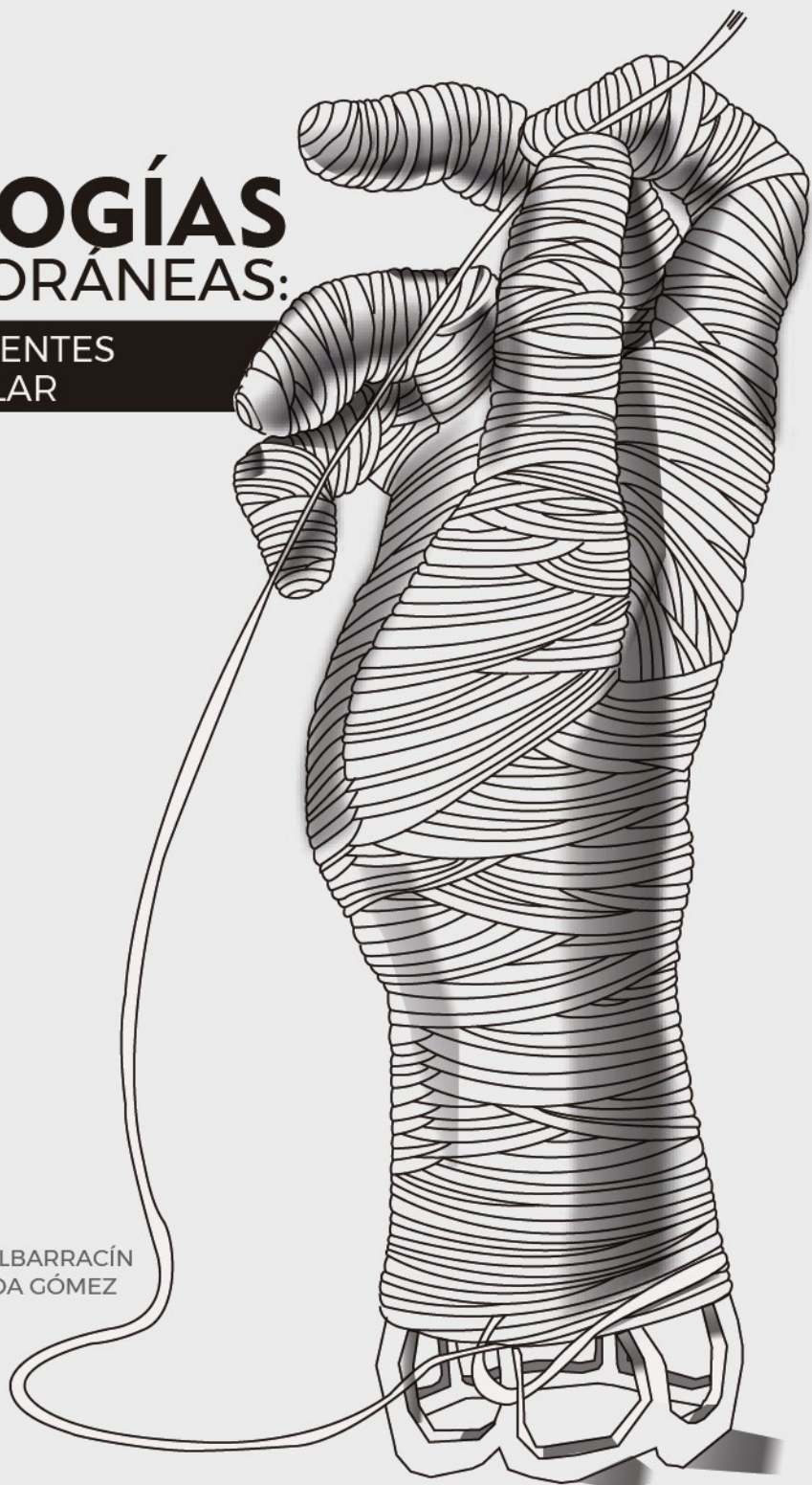


PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:

MIRADAS DIVERGENTES
AL MUNDO ESCOLAR



EDITORES:

JUAN DIEGO HERNÁNDEZ ALBARRACÍN
MÓNICA LILIANA PEÑARANDA GÓMEZ

PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:

MIRADAS DIVERGENTES
AL MUNDO ESCOLAR

EDITORES:

Juan Diego Hernández Albarracín / Mónica Liliana Peñaranda Gómez

PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:

MIRADAS DIVERGENTES AL MUNDO ESCOLAR

© Juan Diego Hernández Albarracín • Luis Ricardo Navarro Díaz • Carlos Fernando Álvarez González • Antonio Enrique Tinoco Guerra • Julie Maitreya Montañez Albarracín • Carla Patricia Da Silva • Juan Pablo Salazar Torres • Dierman Davet Patiño • Elkin Gélvez Almeida • Sandra Bonnie Flórez • Joan José Garavito Patiño • Susana Marles Herrera • Sandra Milena Vargas Angulo • Dayana Buitrago Carrillo • Gladys Shirley Ramírez Villamizar • Andrea Lisbeth Hernández Niño • Yorlandy Andrea Quiñonez Sanabria • Wilkar Simón Mendoza Chacón • Samuel Leonardo López Vargas • Mateo Piza Chaustre • Johan Andrés Estupiñán Silva

Editores: Juan Diego Hernández Albarracín • Mónica Liliana Peñaranda Gómez

Diseño de portada

Ricardo Alexis Torrado Vargas

Facultad Ciencias Sociales y Jurídicas

Grupos de Investigación

Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar

Líder: Patricia del Pilar Martínez Barrios

ALEF de la Universidad Simón Bolívar

Líder: Rina Mazuera Arias

Interdisciplinario en Comunicación - Apira-Kuna de la Universidad Francisco de Paula Santander

Líder: Félix Lozano

Conquiro de la Universidad de Pamplona

Líder: Pablo Bautista Latorre

Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales de la Universidad Simón Bolívar

Líder: Marly Johana Bahamón

Ingebiocaribe de la Universidad Simón Bolívar

Líder: Alexis Rafael Messino Soza

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Noviembre de 2017

Evaluación de propuesta de obra: Febrero de 2018

Evaluación de contenidos: Marzo de 2018

Correcciones de autor: Abril de 2018

Aprobación: Junio de 2018

PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:

MIRADAS DIVERGENTES
AL MUNDO ESCOLAR

EDITORES:

Juan Diego Hernández Albarracín / Mónica Liliana Peñaranda Gómez

Juan Diego Hernández Albarracín - Luis Ricardo Navarro Díaz - Carlos Fernando Álvarez González
Antonio Enrique Tinoco Guerra - Julie Maitreya Montañez Albarracín - Carla Patricia Da Silva
Juan Pablo Salazar Torres - Dierman Davet Patiño - Elkin Gélvez Almeida
Sandra Bonnie Flórez - Joan José Garavito Patiño - Susana Marles Herrera
Sandra Milena Vargas Angulo - Dayana Buitrago Carrillo - Gladys Shirley Ramírez Villamizar
Andrea Lisbeth Hernández Niño - Yorlandy Andrea Quiñonez Sanabria - Wilkar Simón Mendoza Chacón
Samuel Leonardo López Vargas - Mateo Piza Chaustre - Johan Andrés Estupiñán Silva

Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar / editores Juan Diego Hernández Albarracín, Mónica Liliana Peñaranda Gómez; Luis Ricardo Navarro Díaz... [y otros 20] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

358 páginas ; figuras a color; 17x24 cm
ISBN: 978-958-5430-89-1

1. Educación – Historia 2. Educación – Teorías - Siglo XX 3. Pedagogía 4. Educación – Investigaciones – Siglo XX I. Hernández Albarracín, Juan Diego, editor-autor II. Peñaranda Gómez, Mónica Liliana, editora III. Navarro Díaz, Luis Ricardo IV. Álvarez González, Carlos Fernando V. Tinoco Guerra, Antonio Enrique VI. Montañez Albarracín, Julie Maitreya VII. Da Silva, Carla Patricia VIII. Salazar Torres, Juan Pablo IX. Davet Patiño, Dierman X. Gélvez Almeida, Elkin XI. Bonnie Flórez, Sandra XII. Garavito Patiño, Joan José XIII. Marles Herrera, Susana XIV. Vargas Angulo, Sandra Milena XV. Buitrago Carrillo, Dayana XVI. Ramírez Villamizar, Gladys Shirley XVII. Hernández Niño, Andrea Lisbeth XVIII. Quiñonez Sanabria, Yorlandy Andrea XIX. Mendoza Chacón, Wilkar Simón XX. López Vargas, Samuel Leonardo XXI. Piza Chaustre, Mateo XXII. Estupiñán Silva, Johan Andrés XXIII. Torrado Vargas, Ricardo Alexis, diseño de portada

371 P371 2018 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. edición

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



© Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla y Cúcuta - Colombia

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Barranquilla

Agosto 2018

Barranquilla

Made in Colombia

Cómo citar este libro:

Hernández Albarracín, J.D., y Peñaranda Gómez, M.L. (Ed.). (2018). *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO I

Cuatro teorías que conformaron la educación en el siglo XX*

Antonio Enrique Tinoco Guerra¹

* Capítulo relacionado con el proyecto del departamento de pedagogía titulado: Diseño curricular para el fortalecimiento de competencias genéricas en estudiantes de pregrado.

¹ Licenciado en filosofía, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas. Magíster en Ciencias Sociales, Université Laval, Canadá. Doctor en Historia de las Ideas en América Latina, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas. Post Doctorado en Ciencias Humanas, Universidad del Zulia, Maracaibo. Profesor titular de la Universidad del Zulia, profesor de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, Colombia.
atinoco@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN

La finalidad de este capítulo es la de presentar cuatro teorías pedagógicas del siglo XX, representadas por autores como Neill, Freire, Illich y Bourdieu, todos ellos críticos de la sociedad contemporánea y en especial de la escuela y del sistema escolar convencional como elemento que no ha permitido la realización plena del ser humano ni la transformación que la sociedad actual requiere para hacerse cada vez más humana, armónica y equilibrada. La metodología utilizada fue estrictamente documental y descriptiva, tratando en lo posible de ilustrar a través de los textos de cada uno de los autores el pensamiento de estos, evitando interpretaciones, subjetivas.

Palabras clave: educación liberadora, crítica social, pedagogía del oprimido, teorías pedagógicas, filosofía de la educación.

FOUR THEORIES THAT SHAPED EDUCATION IN THE 20TH CENTURY

ABSTRACT

The purpose of this chapter is the presentation of four pedagogical theories of the 20th century, represented by authors such as Neill, Freire, Illich y Bourdieu, all of them critics of contemporary society and especially of the school and the conventional school system as element that has not allowed the full realization of the human being or the transformation that real society requires to make more time more human, harmonious and balanced. The methodology used was strictly documentary and descriptive, trying as much as possible to illustrate through the texts of each of the authors the thought of these, avoiding interpretation, as far as possible subjective.

Keywords: liberating education, social criticism, pedagogy of the oppressed, pedagogical theories, philosophy of education.

INTRODUCCIÓN

La filosofía de la educación, como cualquiera de las disciplinas que integran la filosofía, pretende responder a la pregunta ¿Qué es? En este caso concreto la pregunta recae sobre la educación. Preguntarse y qué es la educación es la base en la que descansa toda filosofía de la educación, el qué es remite inmediatamente a una idea de hombre, es decir, que toda filosofía de la educación se centra y responde a una visión particular de lo que es el ser humano, por ello su vinculación con la antropología filosófica. Al preguntarse sobre una determinada forma de educación, la respuesta vendrá dada, en última instancia, por una determinada concepción del hombre y esta remite de inmediato a una concepción de la sociedad. Esto se debe a que el ser humano es inseparable de lo social; fuera de la sociedad y de la cultura es imposible la vida humana (Abbagnano y Visalberghi, 2005).

Si todos los seres humanos fueran una especie de Robinson Crusoe, de ermitaños, de Adán sin la presencia de Eva, no habría ni sociedad, ni cultura; tampoco educación. La educación entonces, es condición necesaria, entre otras, para que exista una sociedad. Es por ello que la educación tiene cuatro funciones fundamentales. La primera, es la de producir nuevos conocimientos para que la sociedad progrese y pueda resolver los problemas presentes y futuros que se presentan en todo grupo humano. La segunda, transmitir la herencia cultural, es decir, los conocimientos acumulados desde el pasado hacia el presente; todo el bagaje de información, saberes, conocimientos, principios y valores que ha producido la humanidad a lo largo de su devenir en el tiempo. La tercera es preservar los valores culturales fundamentales de una determinada sociedad. Por último está la función predictiva, la cual consiste en dotar al individuo de una capacidad especial para poder enfrentar el futuro.

El futurólogo Toffler (2000) se refiere a esta capacidad utilizando un ejemplo que grafica de manera sencilla el sentido de esta función. Invita al lector a imaginarse una sociedad primitiva que vive aislada en medio de una gran selva, su permanencia en ese lugar ha sido ancestral, durante siglos ha vivido en medio de ese espacio geográfico, a la orilla de un río; desde tiempos inmemorables la educación en ese grupo social se ha centrado en enseñar a los habitantes del grupo a vivir de la riqueza del río hacer canoas, enseñar a pescar, entre otras actividades. Pero 200 kilómetros río arriba una compañía constructora ha decidido cambiar el curso del río, y este desaparecería frente al grupo humano señalado. El autor se pregunta ¿Qué pasaría con esa sociedad primitiva? Seguramente desaparecería, si su sistema educativo no tiene la capacidad de ser predictivo y de enseñar a vivir, no solo para el presente sino también para el porvenir.

El ejemplo señalado por el autor, explica claramente la cuarta función planteada como propia de todo sistema educativo, es decir, no solo educar para el presente, ni siquiera para el futuro, sino también para el porvenir, es decir, para aquello que está más allá del futuro inmediato. Educar para el futuro es educar para el mundo de la computación y la cibernética; educar para el porvenir implica ir más allá, este término puede ser entendido como la robótica que sería en cierto modo limitarlo, sería mejor hablar de una educación para la creatividad ilimitada. En otras palabras, el porvenir va más allá de un mundo robotizado, no está limitado por la ciencia y la tecnología del presente o del futuro, por el contrario, el porvenir abarca otras dimensiones de la creatividad humana, como el arte, las manifestaciones estéticas, y si se quiere, hasta enseñar una nueva forma de percibir la vida y aprender a vivir (Tinoco, 1996).

Las teorías propias de la educación que surgieron a todo lo largo del siglo XX, postularon estos cuatro elementos señalados, pero

como toda teoría educativa, descansaron sobre una serie de principios que encerraban una concepción del hombre y la sociedad. En cuanto al hombre, lo trataron de definir desde la axiología, el ser humano es un portador de valores y estos deben ser exaltados; entre los valores fundamentales, propios de la cultura occidental están la libertad, distinguir entre lo bueno y lo malo, entre lo feo y lo bello, entre la bondad y la maldad, entre la solidaridad y el egoísmo, entre la creatividad y la monotonía. Autores como Pestalozzi, Dewey, Montessori, entre otros, esto sin tener que remontarse a autores como Sócrates, Platón, Aristóteles, Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, hasta llegar al gran ilustrado Rousseau. Todos ellos, de una u otra manera conformaron las ideas filosóficas y pedagógicas que se impusieron a todo lo largo del siglo XX.

Entre las teorías a examinar en este trabajo, se encuentran como representativas del siglo XX, la de Neill con su obra *Summerhill* (2005), Freire con sus libros *La pedagogía del oprimido* (2002) y *La educación como práctica de la libertad* (1997), Illich con su opúsculo *La sociedad descolarizada* (1974a) y *Alternativas* (1974b), y, por último, Bourdieu con sus obras *Meditaciones pascalianas* (1999) y Bordieu y Passeron *La reproducción* (2002).

SUMMERHILL UNA AXIOLOGÍA PEDAGÓGICA EN ACCIÓN

Neill fue un pedagogo escocés (1883-1973). Su labor comienza temprano, pero no fue sino hasta 1921 cuando funda su propia escuela, conocida mundialmente con el nombre de *Summerhill*, cuya traducción al español sería “colina de verano”. Pareciera ser que la finalidad del autor fue la de crear una colonia educativa, donde siempre brillara el sol como en verano y se pudiera ver el mundo desde una colina, es decir, desde arriba. El libro que hoy se conoce con

el nombre de *Summerhill* (2005), recoge la experiencia educativa, vivida por el autor y todos los integrantes de esa colonia educativa; Neill (2005) narra de manera sencilla lo que son los principios que rigieron y rigen, lo que se denomina actualmente la nueva escuela.

Hoy día está de moda hablar de la educación en valores, ese fue el proyecto de Neill; la diferencia reside en que la pedagogía actual que propugna educar en valores lo hace desde la teoría, mientras que en la escuela *Summerhill*, Neill la concibió y realizó como praxis. Los valores para este pedagogo escocés se enseñan y se transmiten en el quehacer cotidiano; la axiología del autor no es una simple teoría de los valores, escritos en forma de manual. Todo lo contrario, esta enseñanza de los valores se produce en el día a día, en el ejercicio mismo de la vida, es una acción pedagógica que tiene como base el ejercicio de la libertad, en su más amplio sentido. Para el autor, la vivencia es la base de todo aprendizaje, la libertad no escapa a ello.

Las conductas y los comportamientos son fundamentales en la praxis pedagógica; un ejemplo vale más que mil teorías. El ejercicio de la libertad, de la responsabilidad y del compromiso, son parte fundamental del modelo pedagógico, ensayado en *Summerhill* desde el momento de su fundación y continuando hasta nuestros días, en la misma escuela pionera y en otras experiencias similares replicadas en diferentes partes del mundo.

En *Summerhill* cada quien va a su nivel guiado por sus intereses; las motivaciones son particulares, propias de cada persona. Cada uno lleva su ritmo de aprendizaje, este no lo establece el docente ni la institución, de eso se desprende que no hay una evaluación formal que se refleje en notas y calificaciones, como tradicionalmente lo ha hecho y lo hace la escuela convencional. Las motivaciones particu-

lares y los intereses de cada estudiante, son la guía que marca la pauta en el proceso de aprendizaje. La vida es una especie de libro donde el estudiante aprende a leer, el docente no es más que un motivador que incita a vivir y que debe comprender las inquietudes de cada quien para poder canalizarlas. En esta escuela, la formación tiene mayor valor que la información; la formación está concebida como una búsqueda de la felicidad, un crecimiento espiritual centrado en el amor a sí mismo y hacia los demás, un respeto hacia uno y hacia los otros. En síntesis, la formación implica la realización plena de la persona humana como individuo y como ente social.

Por otra parte, en *Summerhill*, la relación entre el alumno y el maestro es horizontal, no hay diferencias jerárquicas dadas por la autoridad intelectual, ni por la diferencia de edad o experiencia de vida entre uno y otro. Esta relación igualitaria, obliga a concebir las relaciones humanas desde una perspectiva del respeto mutuo, el docente y el estudiante mantienen una relación cordial que permite que el proceso pedagógico surja libremente, de manera espontánea, rechazando cualquier forma de imposición cognoscitiva que pueda generar rechazos, y si se quiere, en términos de Bourdieu (1999), es rechazar el fomento de la violencia simbólica.

Desde la experiencia de Neill (2005), ocurrida entre los años de preguerra, y postguerra ocurrida en Europa y denominada Segunda Guerra Mundial (1929-1945) hasta 1960 cuando el autor condensó en forma de libro los eventos más importantes ocurridos en su escuela experimental. Neill entendía que detrás del acto pedagógico tradicional de la enseñanza y en la escuela convencional se escondía una acción pedagógica violenta, impositiva y encubierta, en la que se imponen criterios sustentados en la autoridad del maestro que descansa sobre una especie de sapiencia absoluta que no es más que una arbitrariedad subjetiva que ejerce el docente y el sistema institucionalizado sobre el estudiante.

El prólogo que acompaña la edición hispana de *Summerhill* es del pensador y psicoanalista Fromm (2005), uno de los grandes estudiosos de la libertad del siglo XX y crítico de la sociedad industrial. El prologuista ve en la praxis pedagógica ejercida por Neill un esfuerzo por romper las barreras convencionales que someten al ser humano, y particularmente al hombre que vive bajo el régimen económico del capitalismo, donde el consumismo y la tiranía del mercado constituyen formas de alienación que socavan la libertad personal y social. Para Fromm (2005), la concentración del capital, condujo a la formación de empresas gigantescas administradas por burocracias jerárquicamente organizadas. Grandes aglomeraciones de obreros y de oficinistas trabajan juntos y cada individuo es una pieza de una enorme maquinaria. Para Fromm el sistema económico debe crear hombres adecuados a las necesidades del sistema, hombres que quieran cada vez más consumir productos homogéneos, sustentados en un mismo gusto colectivo. *Summerhill*, como escuela liberadora, tiende a crear hombres críticos, capaces de contrarrestar el efecto homogeneizante de la sociedad de masas, lograr resistir a los embates del capitalismo salvaje que aliena y convierte a los hombres en engranajes de una gran máquina (Fromm, 2005).

El sistema educativo en general, y en particular el convencional, tiene como misión crear hombres y mujeres que sirvan al sistema económico vigente, hombres dóciles que sirvan a la gran máquina, que obedezcan a sus capataces y al patrón, al gerente, al empresario; seres consumidores alienados y viviendo un simulacro de libertad; para Fromm (2005) *Summerhill* es un antídoto y una negación a este estereotipo de ser humano, denominado por muchos como el hombre “máquina”.

Para Moreno y Monzón (s.f.) la visión de Neill de libertad hecha pedagogía, tiene sus orígenes en el pensamiento de Rousseau,

quien postuló en su obra *Emilio o de la educación* (1999) una visión del niño como esencialmente bueno y es la sociedad la que lo perverte. La visión del filósofo ginebrino se contrapone a la del filósofo inglés Hobbes (2008), quien en su célebre sentencia *homo homini lupus*, proponía una visión del ser humano cuya esencia estaba en la maldad, el hombre es un lobo del hombre, es una sentencia que encierra un concepto claro y preciso de cómo su autor concebía, no solo al hombre, sino también a la sociedad. Tanto Hobbes como Rousseau, por distintas vías, propusieron la necesidad de crear al Estado como elemento regulador de las relaciones humanas, allí nace el contractualismo jurídico. El Estado, tiene como función principal evitar el abuso del más fuerte sobre el más débil. El problema se presenta, cuando el Estado se convierte en un abusador más, limitando las libertades de los hombres.

La escuela convencional es para los autores seleccionados, entre otros pensadores del siglo XX, un instrumento represivo que somete al ser humano a los designios de la política y de las convenciones tradicionales que hacen depender al hombre de los designios del Estado. En última instancia, existe una especie de complicidad tácita y encubierta entre el Estado, el Gobierno, el sistema económico y la escuela como instrumento que sirve a la realización y a la producción de una especie de ejército de individuos anónimos, que se forman tras largos años de estudios para servir a los intereses de unos pocos; todo ello en aras de una falsa idea de progreso, centrada en lo económico, lo material y en el individualismo, idea esta que ha imperado en occidente desde el renacimiento hasta la actualidad.

No hay que olvidar el contexto en el cual se desarrolló la vida de Neill. Este revolucionario de la pedagogía vivió las atrocidades del Estado fascista representado por Adolfo Hitler y del despiadado estalinismo que imperó en la Unión Soviética desde 1924, cuando

muere Lenin, hasta la llegada de la Perestroika, en la década de los noventa del siglo XX. *Summerhill* es una respuesta al autoritarismo; la crítica de Neill va más allá de una simple crítica a la escuela y a la sociedad. Es, ante todo, un cuestionamiento profundo a toda forma de autoritarismo. La autogestión a través de la asamblea que representa el gobierno de la escuela da muestra del ejercicio democrático, donde todos los miembros de la comunidad participan en las decisiones que regirán los designios de la comunidad educativa.

En *Summerhill* se ve claramente un rechazo a todos los convencionalismos, entre estos los sexuales. Esto lo hereda Neill de su amistad con Reich, quien llegó a ser su propio psicoanalista y de su contacto con el pensamiento y la obra de Fromm y otros autores críticos de la sociedad. Otro de los elementos cuestionados es la religión como forma dogmática de explicar el mundo; esto debido a que todo dogmatismo, sea político, religioso o ideológico es una forma de coacción sobre la libertad. Esta idea podría emparentarse, remotamente, con el pensamiento del filósofo alemán Nietzsche (1970), quien fue no solo un crítico de la religión y de la moral burguesa, sino también un cuestionador de la sociedad de su tiempo. No podemos hablar de una relación directa entre Neill y Nietzsche, pero mucho del pensador escocés remite al lector al filósofo alemán. Es por ello que *Summerhill* prepara al futuro hombre para vivir en comunidad y no simplemente en sociedad.

Neill fue un pensador vinculado a la izquierda moderada. No se le puede calificar de un marxista ortodoxo, tampoco de un marxista heterodoxo; su pensamiento debe ser enmarcado dentro de una pedagogía humanista y términos del mismo Fromm dentro del socialismo humanista. Estos dos elementos, el humanismo y el socialismo, son la base de su pensamiento, es un humanista cabal, ya que el hombre es el centro de su reflexión; no el hombre abstrac-

to de la antropología filosófica ilustrada, sino un hombre de carne y hueso que persigue la felicidad y la realización personal a toda costa, donde la educación no es más que un instrumento para el logro de esta.

PAULO FREIRE Y LA PEDAGOGÍA LIBERADORA

Desde finales de la década de los sesenta, pasando por la de los setenta y hasta comienzos de la década de los ochenta del siglo XX, se suscitó en América Latina una verdadera revolución en el pensamiento y la intelectualidad del continente. Apareció el llamado movimiento liberador integral del pensamiento y de la acción (Tinoco, 1996). Esta revolución intelectual abarcó las más diferentes áreas del pensamiento; así apareció la llamada Teología de la Liberación, donde figuraron autores como: Gutiérrez, Boff, Sobrino, entre otros. En el ámbito de la Filosofía de la Liberación se destacaron: Zea y Salazar; luego apareció el llamado Grupo Argentino, donde figuraron Dussel, Casalla, Kush, Scannone entre otros; después surgió el llamado Grupo de Bogotá, liderado por Martínez; en el ámbito de la economía surgió la llamada Teoría de la Dependencia, donde figuraron autores como: Cardozo, Falletto, Furtado, Do Santos, entre otros; en el campo de la Sociología de la Liberación, se destacó Ander-Egg y Colombres; por último, aunque fue el primero cronológicamente está Freire con la llamada Pedagogía del Oprimido o Pedagogía Liberadora.

Torres (s.f.) asegura que la década de los sesenta impulsó proyectos fabulosos, con la imagen de que todo era posible, desde la transformación individual hasta la revolución total. Este fenómeno no fue simplemente una experiencia en América Latina, sino prácticamente tuvo lugar en el mundo entero. El autor añade a la lista de pensadores ya señalados a estudiosos de la realidad latinoamericana.

mericana como Gunder-Frank, González y Stavenhagen, quienes hicieron del subdesarrollo el centro de sus reflexiones.

La importancia de este movimiento intelectual radica en que fue el primer intento de elaborar distintas teorías, propias, auténticas, originales y autóctonas que interpretaran la realidad latinoamericana, desde ella misma y propusiera soluciones a la problemática subcontinental desde la misma realidad; este fue un primer intento por pensar autónomamente la realidad del subcontinente, independientemente de las visiones eurocéntricas.

A partir del año 2000, comienza un declive de este pensamiento, la intervención vaticana sobre los teólogos de la liberación y las reprimendas a los clérigos terminaron por frustrar el proyecto de una teología propia latinoamericana, cuyo centro estaba en la liberación del pobre y de los oprimidos. La Filosofía de la Liberación, comienza su decadencia con la dispersión y la pérdida de cohesión tanto en el grupo argentino, como el de Bogotá. En cuanto a la Sociología de la Liberación, Ander-Egg (1971) fue el único de los más destacados representantes, pero su trabajo posterior fue hacia la gerencia cultural y continuó con el trabajo social; su texto *Sociología de la Liberación* (1971) fue un opúsculo que tuvo poca resonancia entre la intelectualidad del momento, pero no por ello deja de tener importancia. En cuanto a la Teoría de la Dependencia, esta fue perdiendo vigencia cuando Cardozo llega al poder, al ser nombrado Presidente de Brasil y su pensamiento, como el de tantos otros teóricos de la materia, no se convirtió en praxis. Casi todos los estudiosos de la economía liberadora fueron incorporados a proyectos institucionales, nacionales e internacionales, que los neutralizaron.

En cuanto a Freire y la *Pedagogía del Oprimido* o *Pedagogía Liberadora*, continúan siendo centro de atención dentro del pensamien-

to latinoamericano y el interés por su trabajo, se prolonga hasta muchos países africanos (Carreño, 2010). La muerte del autor no fue un freno para que sus ideas trascendieran, estas se continúan estudiando con mucho vigor en Brasil, su tierra natal y en todo el subcontinente latinoamericano. El Instituto Católico de París, al igual que otros institutos en el resto de Europa dieron mucha importancia al estudio del pensamiento de Freire, lo cual le proporcionó una gran difusión a su obra en todo el mundo intelectual europeo y norteamericano. En Canadá, universidades como las de Toronto, Laval, Montreal y Quebec, han dado cabida al pensamiento de este pedagogo brasileño.

Freire nació en Recife el 19 de septiembre de 1921 y murió en São Paulo, el 2 de mayo de 1997; fue un educador y experto en temas de educación para adultos. Se le considera uno de los más influyentes teóricos de la educación del siglo XX. La formación de Freire estuvo muy ligada a la filosofía; de hecho, el conjunto de su obra es una gran reflexión sobre la educación, se le podría considerar entre las más importantes escrita en el siglo XX. Aunque Freire fue un católico convencido, su obra está íntimamente relacionada con el marxismo; la influencia de Marx se percibe a todo lo largo de su pensamiento, pero también sus ideas recibieron influencia del existencialismo francés, del personalismo de Mounier, además del pensamiento propio de la fenomenología de Husserl y también de la axiología de Scheller. Limitar la influencia filosófica de Freire a la escuela de Frankfurt, como lo sugiere Torres (s.f.), es un error; Freire fue un hombre que recibió una amplia formación y sería inconveniente centrarlo o hacerlo pasar como un heredero de una u otra corriente eurocéntrica. Precisamente su originalidad está en el haber conjugado muchas influencias intelectuales y no haber perdido su esencia de pensador latinoamericano.

Desde un punto de vista pedagógico, Freire establece una relación

entre opresor y oprimido; esta relación trasciende a la realidad pedagógica y tiene sus orígenes históricos en el capitalismo surgido desde finales del medioevo con la aparición de la burguesía, pero que sus orígenes se remontan al esclavismo de la época antigua. La visión de opresor y oprimido desde el punto de vista ideológico es vista como una especie de binomio pedagógico; tiene sus orígenes en el pensamiento marxista. La relación entre capitalista y proletario es transferida al ámbito educativo y transformada en una relación de características similares y convertidas en opresor y oprimido. Para Freire, el educador se enfrenta a los educandos como una antinomia necesaria, donde reconoce la razón de su existencia en la ignorancia de estos últimos. “Los educandos alineados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador” (Freire, 2002, p.4). De esta manera Freire, invocando a Hegel, que es una de las fuentes primigenias del marxismo, revitaliza el concepto de enajenación hegeliana, propuesta en la dialéctica del amo y del esclavo de Hegel (2002). De esta manera, el pedagogo brasileño concibe a la educación convencional como un acto de alienación sobre el educando.

Freire (2002) caracteriza la relación alienante entre educador y educando en los siguientes términos:

1. El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
2. El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
3. El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
4. El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan.
5. El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.

6. El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
7. El educador es quien actúa; los educandos son quienes tienen la ilusión de que actúan en la propuesta del educador.
8. El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos quienes jamás se escuchan sus sugerencias, se adaptan al contenido impuesto.
9. El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que se opone antagónicamente a la libertad de los educandos.
10. El educador es el sujeto del proceso; los educandos, son meros objetos.

Esta visión o caracterización de la relación entre educador y educando, que no es otra que la relación entre opresor y oprimido, a nivel pedagógico encierra un concepto, no explícito, o si se quiere de lo que no es la libertad, de lo que es la educación como acto alienatorio, y en última instancia, es la educación convencional un reflejo o microcosmos de lo que es la sociedad vista como macrocosmos. La escuela tradicional y el proceso de enseñanza y aprendizaje son vistos por Freire (2002) como una forma más de mantener el *status quo* y de someter al individuo a un estado de sumisión que sirve para reforzar y aceptar lo inaceptable que es la explotación del hombre por el hombre, tal cual lo postula el marxismo.

El corazón, o centro del pensamiento pedagógico de Freire, lo constituye el concepto de educación bancaria; se podría decir que este es el aporte fundamental de su obra *La pedagogía del oprimido* (2002). Para este pedagogo, la educación convencional se ha convertido en un acto de depositar en los educandos un cúmulo de co-

nocimientos, donde ellos son los depositarios y el educador quien deposita (Freire, 2002). Esta concepción de la educación bancaria obliga a ver al estudiante como una especie de alcancía en la que día a día se depositan y guardan conocimientos. El autor está claro en que los hombres son convertidos en archivos vivientes, tanto los educadores como los educandos se transforman en archivos, desapareciendo la posibilidad de la creatividad. Sin embargo, Freire, como buen cristiano, recurre a la esperanza, esta es la última opción que le queda al hombre y a la sociedad para romper con esta manera de educación alienante.

En la propuesta planteada por Freire, la educación bancaria se presenta como una donación, si se quiere un tanto generosa, de aquellos que se juzgan sabios a los que son juzgados como ignorantes. La donación pedagógica o cognoscitiva en la escuela convencional son manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión. Para Freire, "...la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, siempre se encuentra en el otro" (2002 p.3). Esto demuestra una y otra vez que el pensamiento de Freire descansa, fundamentalmente, en el concepto de alienación inicialmente propuesto por Hegel y ampliado en el pensamiento de Marx y en todo el marxismo del siglo XX.

En otra de las obras de Freire, intitulada *La educación como práctica de la libertad* (1997), el autor se centra en la situación particular de Brasil a finales de los años sesenta, donde un gran número de dictaduras sacudían a los países latinoamericanos. La educación para ese momento, según el autor, tenía como misión fundamental la formación de un individuo capaz de vivir en una sociedad democrática. Para Freire (1997), Brasil nació y creció dentro de condiciones negativas con respecto a la experiencia democrática; esta visión ha podido hacerse extensiva a todos los países que integran

el subcontinente latinoamericano. El origen de este mal proviene de la colonización ibera y se ha prolongado a través de la explotación capitalista, representada por el capital extranjero y el capital local, quienes han disfrutado de las condiciones de opresión que los gobiernos dictatoriales han impuesto al pueblo.

Revertir el proceso de sumisión a las dictaduras y propiciar una vida democrática es la propuesta fundamental que realizó Freire a través de su propuesta pedagógica. Para el autor: “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa” (1997, p.92). De esta manera, ubica el autor la necesidad perentoria de un cambio educativo; de mantener la educación tradicional y convencional, donde la relación opresor y oprimido se mantenga, será más difícil formar hombres capaces de impulsar y de vivir en un sistema democrático. Por ello la tentación totalitaria, la tentación dictatorial y el autoritarismo despótico estará presente, no solo en Brasil, sino en toda América Latina. Como señala el título del libro, la educación no es otra cosa que la práctica de la libertad.

IVAN ILLICH Y LA SOCIEDAD DESESCOLARIZADA

A todo lo largo de las décadas sesenta, setenta y ochenta del siglo pasado, surgieron una cantidad de críticas y críticos a la sociedad industrial, como también a la deshumanización del hombre, producto de los avances científicos y tecnológicos; desde diferentes ámbitos del pensamiento se proponían reformas a la sociedad, al sistema económico, se propiciaba la lucha contra la injusticia social, contra cualquier forma de autoritarismo político y se estimulaba la participación ciudadana para la creación de una cultura nueva centrada en la paz, y en el reforzamiento de los valores identitarios que

trataban de subsistir frente a la dominación de los medios de comunicación de masas y del imperialismo cultural.

Entre los autores más representativos de este pensamiento renovador que en el fondo proponía nuevas utopías que rescataran al ser humano de una sociedad caótica, donde el sentido de la vida se perdía a cada instante por causas de un sistema económico injusto y de un frustrado intento de reforma social, centrado en la experiencia marxista. Allí figuraban los nombres de Sartre, Marcuse, Fromm, Goodman e Illich, entre otros. Junto a este pensamiento intelectual se suscitaron movimientos de tendencias renovadoras de la sociedad, como fueron el movimiento *hippie*, los movimientos ecológicos, los movimientos separatistas pro-defensa de las culturas locales, los movimientos pacifistas, los movimientos feministas, el famoso Mayo Francés de 1968 y la Primavera de Praga del mismo año, entre otros. Durante esas décadas que surgieron como antesala del siglo XXI, el mundo vivió una gran convulsión, nadie se sentía satisfecho de la realidad circundante, había un gran deseo de transformar la realidad. Todo este torbellino de cambios culminó con la caída del muro de Berlín y la Perestroika, que terminó con la Unión Soviética y desboronó la Europa del Este. Se habló entonces de la muerte de las utopías.

Illich nació en Viena en el año de 1926, murió en Bremen en 2002. En 1941 abandona Austria por razones del antisemitismo nazi y se dirige a Italia donde estudia filosofía y teología en la Universidad Gregoriana de Roma; se doctoró en la Universidad de Salzburgo. Ejerció el sacerdocio en distintas partes, fundamentalmente en la ciudad de New York; posteriormente se radica en Puerto Rico, donde asume el vice-rectorado de la Universidad Católica de Ponce. En 1961 funda en México el Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca (CIDOC); donde imparte seminarios sobre alternativas

a la sociedad tecnológica e industrial, como también realizó críticas a la institución eclesiástica. Illich fue ante todo un crítico de las instituciones; en 1969 abandonó el sacerdocio.

Para Illich, (1974a), en *La sociedad desescolarizada*, la escuela –como toda la sociedad occidental– está inmersa en una crisis; ha perdido su carácter esencial como es el de poder educar. En el opúsculo citado, el autor recogió una serie de charlas, conferencias y discusiones sobre el tema de la educación, y cuestiona la vigencia de esta en la sociedad contemporánea. Tomando como ejemplo la sociedad estadounidense, el autor presenta de manera clara cómo anualmente los presupuestos educativos aumentan y cómo cada vez más aumenta la marginación escolar, la deserción y el bajo rendimiento de la escuela. La escuela contemporánea no logra reducir la exclusión social sobre todo en los grupos más vulnerables como son los afrodescendientes y los latinoamericanos, quienes, al terminar el quinto grado de la educación primaria, se transforman en “desertores” (Illich, 1974a).

La deserción escolar no es un fenómeno exclusivo de la sociedad estadounidense, igualmente ocurre en Argentina, México o Brasil, en cualquier país del mundo industrializado o subdesarrollado. La escuela ha perdido vigencia, cada día la escuela se hace más burocrática, más institucional, dejando a un lado sus verdaderos objetivos primarios: educar, formar e instruir al mayor número de personas. Para Illich “La escuela se apropia del dinero de los hombres y de la buena voluntad disponible para la educación y fuera de eso desalienta a otras instituciones respecto a asumir las tareas educativas” (Illich, 1974a. p.19). De lo dicho por el autor, se desprende que no solo la escuela debería asumir la función educativa, sino que esta debe ser compartida por otros elementos que integran la parte activa de la sociedad, la cual debe convertirse en una gran

escuela; toda la sociedad, desde la familia hasta la vida comunitaria en general debe coadyuvar al proceso educativo.

Tradicionalmente, el trabajo, el tiempo libre, la política ciudadana e incluso la vida familiar, han trasladado paulatinamente sus antiguas competencias educativas a la escuela. La función pedagógica que antaño correspondía a distintos entes sociales, quienes la ejecutaban en la sociedad tradicional ha quedado reducida exclusivamente a la escuela en la sociedad contemporánea. Según el autor, muchos creen erróneamente que la escuela asegura la confianza pública, la comunidad debe confiar en la escuela, pensar que esta lo hace bien y que las metas como la formación del buen ciudadano está en buenas manos.

Todo ello para Illich (1974a) es un error; la escolarización no garantiza la formación de buenos ciudadanos, la posibilidad de solventar estos errores podría estar en la desescolarización de la sociedad. La escuela es ineficiente para instruir en destrezas; en su mayoría la frustración es constante, la historia está amarrada a las matemáticas, y así sucesivamente; el diseño curricular no es más que un instrumento que obliga al estudiante a cumplir todo un ciclo, donde la aprobación depende de un número determinado de materias por aprobar y no por la importancia que cada asignatura tiene para el estudiante. El ejemplo de la historia y las matemáticas se repite entre el estudio de las lenguas y las ciencias naturales, una y otra son obligatorias, una y otra no son de libre elección. El conocer tanta matemática o historia, no garantiza la formación de un buen ciudadano, tampoco garantiza que el estudiante haya ganado destrezas suficientes para ser un individuo competente en tal o cual materia.

El autor se entusiasmó con una propuesta de desescolarización, propuesta por Fidel Castro, quien sostenía que, en 1980, Cuba

estaría en condiciones de disolver su universidad, puesto que toda la vida de Cuba sería una experiencia educativa. La frustración vino con el pasar del tiempo, al igual que otros países latinoamericanos, la isla continuó reforzando e incrementando la función educativa de la escuela, desterrando la posibilidad de una verdadera revolución educativa en la sociedad. La idea de Illich de hacer de la sociedad una gran escuela, quedó en una utopía, su pensamiento fue más allá de lo esperado y su visión de una sociedad mejor, tomó forma de utopía en su libro *La convivencialidad* (1978), en el cual el cambio social se produce a través de una desaparición casi total de las instituciones. Hay una especie de obsesión anti-institucional en el pensamiento del autor; de hecho, en otra de sus obras, intitulada *Alternativas* (1974b), se encuentra un apartado titulado “La escuela como manía obsesiva,” como parte de un capítulo, donde el autor señala que la obsesión en el pensamiento occidental, no es el de fortalecer a la educación sino el de expandir el poder de la escuela, pensando que esta es la forma por excelencia de lograr una educación eficiente y capaz de hacer hombres y mujeres útiles a la sociedad.

En la obra *Alternativas* (1974b) –con introducción de Fromm– el autor comparte su visión humanista y su crítica a la sociedad contemporánea, propuesta por Illich. En este libro la crítica a la institución escolar es mucho más radical que en otras de sus obras. Allí encontramos, que la escuela en una forma anticuada de enseñar. El autor afirma que: “Latinoamérica no necesita más establecimientos escolares para universalizar la educación. Esto suena ridículo porque estamos acostumbrados a pensar en la educación como en un producto exclusivo de la escuela” (1974b, p.75). En la misma obra se habla de la escuela como tabú intocable, dado por la idea de que escuela es igual a progreso, lo que para Illich no es verdad. La escuela es un símbolo de estatus; los pocos que arriban a finali-

zar y a obtener un título o diploma van a formar parte de una “casta” o grupo privilegiado; esto ocurre principalmente en los países subdesarrollados. Este grupo tiende a constituirse en seres dísparos, que negando sus orígenes modestos se convierten en líderes empresariales, políticos, religiosos, etc. Según el autor, la escuela tiene sus días contados, sin haber vivido a profundidad la revolución electrónica de los medios masivos de comunicación, del internet y de la nueva tecnología. Illich presentía que estas iban a desplazar en algún momento a la escuela convencional.

Se puede discutir si la obra de este autor es o no una filosofía de la educación, pero lo que no es discutible es que hay una visión clara de lo que es el hombre dentro de la sociedad contemporánea, de las diferencias entre escuela y educación, y sobre todo, una propuesta clara de hacia dónde debería ir la sociedad en la que habitamos.

PIERRE BOURDIEU. LA REPRODUCCIÓN UNA TEORÍA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA

Bourdieu representa uno de los sociólogos más importantes de Francia y del mundo en el siglo XX, no solo su labor como sociólogo le ha dado un lugar relevante en el pensamiento contemporáneo, sino una aguda crítica a la sociedad actual y particularmente a los valores burgueses que sustentan a esta sociedad. Además de su crítica social, se le reconoce por haber sido un activista que luchó por la liberación de Argelia del dominio francés. Bourdieu nació en Denguin, Francia en 1930, y murió en París en el año 2002. Se le conoce fundamentalmente por ser el autor de dos términos importantes en la sociología de hoy; el concepto de capital social y el de capital cultural. El primero señala los elementos sociales y económicos que ubican a una persona o familia en el ámbito social, elementos que producen prestigio y que sirven para ubicar a la persona

con un determinado estatus en el ámbito productivo. En cuanto al capital cultural, este lo constituyen los bienes materiales que posee una comunidad determinada, una familia o una persona; el capital social se incrementa a través de elementos como diplomas o títulos académicos, matrimonios entre familias poderosas, etc. En tanto, que el cultural se incrementa a partir de la adquisición de conocimientos, educación, habilidades y ventajas que tiene una persona y que le dan un estatus más alto dentro de la sociedad de bienes culturales. Es el caso de las obras de arte. Uno y otro inciden en el prestigio personal y familiar (Bourdieu y Passeron, 2002).

Desde el punto de vista educativo, las nociones propuestas por este autor, tienen alta significación. ¿Cómo se obtiene un aumento del capital social y del cultural? Es a través de la educación como sistema reproductor del status social que el capital social y cultural aumentan. Bourdieu trató de despejar en varias de sus obras la cuestión planteada, pero sin duda alguna, en una de la más reconocida intitulada *La reproducción* (2002).

En la obra señalada se describe minuciosamente el sistema educativo francés. En la primera parte de la obra se presentan las características y los escollos o tropiezos surgidos de la acción pedagógica tradicional; aunque el libro remite a la experiencia educativa francesa, podrían sus implicaciones tener significación en el resto de los sistemas educativos occidentales. En cuanto a la segunda parte, los autores explican el significado de la pedagogía tradicional y cómo esta reproduce el estatus social de generación en generación en una sociedad determinada; en este caso la francesa, pero podría ser cualquier otra dentro del sistema capitalista que rige la economía y la mayoría de las sociedades de occidente.

En la primera parte del libro, los autores parten de la idea transformada en concepto y denominada por Bourdieu como violencia

simbólica, es decir, un poder que logra imponer significaciones y hacerlas o presentarlas como legítimas, disimulando una determinada fuerza que está en el fondo de la propuesta simbólica. En otras palabras, esta violencia es una fuerza encubierta, sutil, que se esconde tras muchas de las acciones que rigen la vida del ciudadano en la sociedad capitalista. El origen de esta teoría sociológica se remonta a autores como Marx, Durkheim y Weber; pero no hay que olvidar que estos autores son la fuente primaria del pensamiento de Bourdieu.

A partir del concepto de violencia simbólica, los autores buscan la implicación de este en la acción pedagógica, afirmando que: “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en tanto que es imposición por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (2002, p.19). Para los autores, la violencia simbólica media las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social; esta fuerza sutil y encubierta, sustenta poder arbitrario que le da primacía a un grupo social sobre otro. Según la propuesta de los autores, la violencia simbólica serviría para explicar porqué una clase social determinada controla al resto de la sociedad. Marx lo había insinuado al afirmar que las ideas dominantes en una época son las ideas propias de las clases dominantes (Marx y Engels, 1982). Reinterpretando a Bourdieu, se podría decir que las ideas dominantes en una época son la base de la violencia simbólica; que las ideas que sustentan la superestructura en la sociedad capitalista, donde el derecho, la religión, el Estado y las instituciones que rigen la vida ciudadana están sustentadas por una violencia simbólica, es decir, en las ideas dominantes de una época que son las ideas de las clases dominantes.

Los autores de *La reproducción* (2002) afirman que la escuela convencional y la pedagogía tradicional son las fuerzas o poderes

simbólicos que sustentan la estructura de clases, es por ello que las ideas dominantes se manifiestan en la pedagogía tradicional y sirven para sustentar el poder de las clases dominantes, reproduciendo, una y otra vez, a través de una y otra generación un sistema de cosas que en el fondo no es más que un sistema de injusticias.

La educación convencional cumple con la función de proveer al sistema socio-económico de los individuos capaces de hacer funcionar el orden preestablecido. Obreros, técnicos calificados, profesionales liberales, empresarios y capitalistas son formados por la escuela; el sistema escolar desde el preescolar hasta la educación superior cumple esta finalidad. Las salidas intermedias que propone el sistema francés de educación sirve para dotar de mano de obra calificada o no al sistema económico. Esta necesidad imperiosa del sistema de contar con personal en todas las áreas de la cadena productiva es saciada por el sistema educativo. Ya Weber (2012) había visto la importancia de cómo el sistema económico funciona con base en una diversificación de quienes laboran en él. Weber descartó la lógica de Marx, sustentada en la propuesta hegeliana de la dialéctica del amo y el esclavo, donde para que exista amo, siempre debe existir un esclavo; en términos del marxismo, para que exista un capitalista, siempre debe existir un proletario. Weber, con su visión de la burocracia y la necesidad de esta para la existencia del sistema socioeconómico, estableció una nueva relación de poder, al afirmar que todos los elementos que constituyen el sistema son indispensables para su funcionamiento. Uno no es condición necesaria para la existencia del otro, todos se interrelacionan en un sistema de dependencia, donde no hay una jerarquía que determine la existencia del otro.

La escuela y el sistema educativo que la sustenta no hace otra cosa que reproducir las exigencias de un sistema económico plagado

de injusticias. En la concepción de Bourdieu y Passeron (2002), el obrero se reproduce como obrero a través de sus hijos, el campesino de igual manera, el burócrata también, igual que el empresario y el capitalista. Por experiencia propia me correspondió presenciar, cómo en el sistema educativo francés, el día miércoles es libre en todas las escuelas de primaria y secundaria, ese día es destinado al cultivo personal del individuo, visitas al teatro, museos, conservatorios de música, ópera, etc. de carácter obligatorio para todo niño que viva en las urbes. Se exceptúa de esta obligación a los hijos de campesinos, quienes aprovechan el día para ayudar a sus padres en las labores del campo; también se exceptúan aquellos hijos de obreros que colaboren con sus padres en las labores propias de su oficio. Este sistema que reduce la posibilidad de aumentar el capital cultural individual en algunas personas, surgió como una negociación o trueque entre los padres campesinos y obreros y el sistema escolar francés, quien incentivó a la educación pública, obligatoria y gratuita, permitiendo un determinado número de horas de los hijos en las labores propias de los oficios de sus padres. Antes de 1902, el trabajo infantil en el campo y en el medio obrero era la pauta que regía la sociedad francesa (Lois Jules Ferry, 1881-1882)². Esta situación no permite un aumento del capital cultural en determinados individuos, ya que su adquisición de cultura se ve limitada frente a otros individuos que tienen mayores posibilidades. Este sistema igualitario y excluyente, en cierto sentido refleja una paradoja propia de las sociedades de occidente, donde la adquisición, aumento y expansión del capital social y cultural no es equitativo en todos los miembros de la sociedad. Bourdieu dejó claro que la escuela es un elemento reproductor de la sociedad de clases, con sus prebendas, su sistema de exclusión y su sistema de inclusión según la clase social a la que pertenezca cada individuo.

² Para mayor información sobre esta Ley, véase Lois Jules Ferry 1881-1882. En <http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>

En el único texto filosófico de Bourdieu intitulado *Meditaciones pascalianas*, el autor, desprendiéndose un tanto de su condición de sociólogo, aunque no totalmente desvinculado de esta, plantea un capítulo intitulado “Crítica de la razón escolástica”, donde habla de la necesidad de desescolarizar, o si se quiere, romper con la visión escolástica que rige todavía a la sociedad occidental. Para el autor la escolarización de la sociedad se remonta a Platón en la antigua Grecia; esta visión escolástica que impera en occidente se caracteriza por una lógica inherente al orden social. Según Bourdieu, “La situación escolástica (de la que el orden escolar representa la forma institucionalizada) es un lugar y un momento de ingravidez social en el que, desafiando la alternativa común entre jugar y estar serio, se puede jugar en serio, como dice Platón, para caracterizar la actividad filosófica, tomar en serio apuestas lúdicas, ocuparse en serio de cuestiones que la gente seria ignora” (1999, p.28). La gente ignora sencillamente porque está ocupada y preocupada por el quehacer práctico de la vida cotidiana. Esta condición o actitud de negar lo lúdico y de reírse un tanto de la vida, lo denomina Bourdieu (1999) la disposición escolástica, esta se adquiere, sobre todo, en la experiencia escolar y se va a reforzar con la inclusión del individuo en el mundo del trabajo.

La creciente escolarización de la sociedad se sustenta en lo filosófico y en lo científico, quienes día a día tratan de desvincular más al ser humano de la visión lúdica, creando una ambigüedad fundamental con el mundo concreto. Para Bourdieu hay una ruptura entre el mundo escolástico y el mundo de los placeres, entendidos los placeres en sentido lato. Esta visión “seria” de la realidad, obliga a proponer una ruptura liberadora que establezca o restablezca un orden armónico de la existencia humana. Al igual que Illich, Bourdieu, propone una desescolarización de la sociedad contemporánea.

nea, la cual debe ser reestructurada desde sus orígenes más profundos (el pensamiento racional griego) hasta la descolarización de las instituciones que rigen el mal llamado mundo civilizado (Bourdieu, 1999).

CONCLUSIONES

El siglo XX se caracterizó por ser sumamente violento: dos guerras mundiales y un centenar de guerras dispersas a todo lo largo del planeta, motivadas por las causas más diversas, entre estas ideológicas, económicas y religiosas. La aparición de la energía atómica y su uso bélico es otra de las características del siglo pasado que ha dejado huella indeleble en el siglo XXI. También el siglo XX se caracterizó por ser un siglo sumamente creativo a nivel de la ciencia, de la tecnología, del arte en general.

Por otra parte, hubo un fortalecimiento del humanismo que se manifestó en una gran cantidad de críticos que cuestionaron el sistema de vida del hombre occidental, la violencia, la falta de libertad, la alienación, el subdesarrollo de los pueblos y todo aquello que implicaba alguna forma de opresión, de agresión a lo humano en su esencia y a la naturaleza como ecosistema. El marxismo cultivado en el siglo pasado, el existencialismo, la filosofía crítica de la escuela de Frankfurt, los movimientos y teorías psicológicas como el psicoanálisis, la gestalt, la psicología humanística, la literatura surrealista, y desde América Latina, los movimientos de liberación, tanto en la teología como en la filosofía dan muestra de cómo el ser humano buscaba entender de manera precisa cuál era el norte, hacia dónde se dirigía la humanidad en un futuro no muy lejano, el tercer milenio.

La pedagogía no escapó a la crítica social, autores como Neill,

Freire, Illich, Bourdieu, entre otros, fueron críticos, no solo del sistema educativo sino de la sociedad en su conjunto; además tienen un elemento en común, la visión del hombre como ser pre-determinado a ser libre y actualmente oprimido por una serie de condiciones socioeconómicas que se manifestaron en el sistema educativo. También presentaron visiones claras de la sociedad, tal cual es y cómo debería ser.

La obra de Neill fue una utopía realizada en su escuela *Summerhill*, una comunidad escolar donde se vivía día a día la libertad y la responsabilidad. Illich por su parte, logra postular su propia utopía en su libro *La convivencialidad* (1978) donde proponía una sociedad totalmente desescolarizada, en el sentido lato de la palabra, no solo la escuela como ente rector del proceso educativo, sino de todas las instituciones que rigen la vida social contemporánea. Por otra parte, Freire y Bourdieu postulaban una crítica al sistema escolar. El primero, por no dar cabida a los más pobres de la sociedad en el sistema educativo; el segundo, por considerar que la escuela es la reproductora fundamental de la situación de clases sociales en la sociedad contemporánea.

Se podría afirmar que, desde un punto de vista filosófico, las cuatro teorías analizadas en este trabajo encierran una filosofía de la educación, entendida esta como una visión particular del hombre y de la sociedad, ambas presentadas en forma de modelo que, a manera de deber ser, deberían procurar la creación de una humanidad más sana, equilibrada, pacífica y feliz, donde viva armónicamente el hombre con la naturaleza, consigo mismo y con el resto del mundo que lo rodea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. y Visalberghi A. (2005). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ander-Egg, E. (1971). *Sociología de la Liberación*. Mendoza: Editorial Centro de Estudiantes de Ciencias Políticas y Sociales.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron J. (2002). *La reproducción. Elementos para una teoría sistemática de la enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Carreño, M. (2010). Teoría y práctica de una educación liberadora: El pensamiento pedagógico de Paulo Freire en: *Cuestiones pedagógicas*, (20), 195-214. 2009/2010. En: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *La pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.
- Fromm, E. (2005). Prólogo a *Summerhill*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, J. (2002). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hobbes, T. (2008). *Leviatán*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Illich, I. (1974a). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral Editores.
- Illich, I. (1974b). *Alternativas*. México: Joaquín Mortiz Editor.
- Illich, I. (1978). *La convivencialidad*. Barcelona. Barral Editores.
- Jules Ferry, L. (1881-1882). Ley Jules Ferry (1881-1882). En: <http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>
- Marx, K. y Engels, F. (1982). *Obras escogidas*. Moscú: Editorial Progreso.

- Moreno, L. y Monzón, V. (s.f.). *Rousseau, Illich y Freire y sus aportes a la concepción de educación y formación de un modelo pedagógico*. Artículo de revista digital. En: <http://www.monografias.com/trabajos71/rousseau-illich-freire-aportes-educacion/rousseau-illich-freire-aportes-educacion.shtml>
- Neill, A. (2005). *Summerhill*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. (1970). *Obras Completas*. Buenos Aires: Ediciones Prestigio.
- Rousseau, J. J. (1999). *Emilio o de la educación*. México: Editorial Porrúa.
- Tinoco, A. (1996). *Latinoamérica profunda. Aproximación a una filosofía de la cultura*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Toffler, A. (2000). *Learning for tomorrow*. New York, United States of America: Vintage Books.
- Torres, C. (s.f). Los mundos distorsionados de Iván Illich y Paulo Freire. *Revista Digital*. En www.institutpaulofreire.org/downloads/losmundos%20.doc
- Weber, M. (2012). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cómo citar este capítulo:

Tinoco Guerra, A.E. (2018). Cuatro teorías que conformaron la educación en el siglo XX. En J. D. Hernández Albarracín., y M.L. Peñaranda Gómez. (Eds.), *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar* (pp.27-57). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.