



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**EL ALUMNO: REFLEXIÓN Y ANÁLISIS**

**TESINA**

**(ENSAYO)**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A:**

**JOEL ALEJANDRO MORALES HERNÁNDEZ**

**ASESOR:**

**DR. MAURO PÉREZ SOZA**

**CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO 2023**

## **Dedicatoria**

Para Aramis:

“no se puede educar al niño sin contrariarlo en mayor o menor medida. Para poder ilustrar su espíritu hay que formar antes su voluntad y eso siempre duele bastante” (SAVATER, 2012, pág. 88).

## **Agradecimientos**

Mi agradecimiento perpetuo a Dios compañero eterno de sus hijos, el único constante a lo largo y ancho de mi vida...y más allá.

Deseo agradecer también a mis padres Alejandro Morales Flores (†) y María Basilisa Hernández Cruz, a mis hermanos Alma Delia, Álvaro de Jesús y Alejandra, de todo corazón, muchas gracias por su respaldo.

De igual forma, deseo agradecer a mis entrañables y queridas compañeras y amigas de la Universidad Pedagógica Nacional, Abigail Delfina Martínez M., Karla Karina Morales Rojo y Vania Edith Silva Díaz, gracias por su amistad y su gran apoyo.

## Índice

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Introducción.....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>Elementos de la educación informal: El niño y la familia .....</b>                    | <b>5</b>  |
| <b>El niño .....</b>   | <b>6</b>  |
| <b>La familia .....</b>  | <b>10</b> |
| <b>Elementos de educación formal: La escuela, el alumno, el maestro y el método.....</b> | <b>13</b> |
| <b>La escuela .....</b>  | <b>16</b> |
| <b>El alumno.....</b>  | <b>23</b> |
| <b>El maestro .....</b>  | <b>34</b> |
| <b>El método .....</b>   | <b>39</b> |
| <b>El papel del pedagogo .....</b>   | <b>45</b> |
| <b>La crisis de la educación.....</b>  | <b>47</b> |
| <b>El optimismo pedagógico ingenuo de otras épocas.....</b>                              | <b>67</b> |
| <b>Conclusiones.....</b>   | <b>73</b> |
| <b>Bibliografía.....</b>   | <b>78</b> |

## Introducción

Comienzo por resaltar que el papel del pedagogo no está circunscrito única y exclusivamente a la tarea docente ya que además es un profesional capaz de analizar la problemática educativa, en este sentido, el presente ensayo está dirigido a docentes y alumnos, se enfoca a la figura del alumno buscando por medio de la reflexión y el análisis, entender ¿cómo ha llegado a ser lo que es actualmente?, todo dentro del marco de la configuración de la institución que hoy representa la “Escuela” como medio para dar educación a grandes masas de la sociedad; esto a partir del desarrollo de los sistemas escolares durante el siglo XIX, procurando generar una concepción más integral de ese ser humano al que llamamos alumno.

En la actualidad, en el panorama de nuestra vida cotidiana, ser alumno, es una condición y situación común para niños, jóvenes e incluso adultos, que buscan mediante la educación, prepararse los unos para la vida adulta y su futura incorporación al mundo del trabajo y los otros, un mejor grado académico que amplíe o mejore sus condiciones laborales, es una cuestión que puede observarse de manera natural en nuestra sociedad, en este contexto, concuerdo con Gimeno (2003) cuando manifestó que al “alumno le pasa eso: es tan natural serlo y verlo en nuestra experiencia cotidiana (lo ha sido tanto en nuestra propia vida), que no cuestionamos lo que supone tener esa condición social que es contingente y transitoria” (p. 15), situación que se logra intuir con la toma de conciencia de que la construcción de nuestra realidad es fruto de la experiencia social, entonces se puede observar que mediante el transcurrir del tiempo y las necesidades contextuales de cada época, paulatinamente, se van produciendo cambios en la manera de ver y entender ciertas figuras culturales, la que hoy analizo no es la excepción, ya que, como Gimeno (2003) describió:

En su origen *alumno* es quien era enseñado por un maestro en artes (pintura, escritura, etc.); implicaba seguir a un maestro. En la Edad Media, tienen la condición de alumnos sólo los pocos estudiantes de la universidad. A partir del siglo XIX esa condición social empieza a generalizarse a quienes

frecuentan los distintos niveles del sistema educativo, prácticamente toda la población de menores en el siglo XX. Hoy ser menor lleva adherida la condición de ser *alumno*. (p. 121).

En este sentido, Gimeno (2003) manifestó que:

El discurso dominante en educación en las últimas décadas se ha centrado mucho más en la institución escolar, en su eficacia, en el currículum, en el éxito o fracaso escolar, en la acomodación de la educación al sistema productivo o en las reformas educativas (p. 18).

En este contexto, coincido con Gimeno (2003) cuando declaró que “Quienes más presencia tienen en el sistema escolar pueden quedar de esa forma diluidos en el discurso, ausentes en nuestras conciencias y relegados en nuestras preocupaciones. Todo es para el alumno, por supuesto” (p. 18). Partiendo de la idea de que la educación escolar contiene elementos positivos tanto para la formación del alumno como para el desarrollo de la sociedad, hay que advertir también su latente capacidad para generar efectos negativos, voluntaria o involuntariamente, como son el caso de la generación de exclusión y marginación social, en este aspecto, considero que entre más clara tenga un docente la idea que conlleva su práctica, del alumno y lo que está implícito en su labor, podrá adaptar su accionar para la mejora de su práctica en beneficio de los alumnos y en términos generales para la sociedad. He aquí, por lo que considero relevante poner a la figura del alumno en el foco del análisis y la reflexión.

Para lograr entender que es y como se ha configurado la figura del alumno lo realizo desde una perspectiva de análisis crítico, donde las categorías relacionadas con el alumno que analizo son: el niño, la familia, la escuela, el alumno, el maestro, el método, la crisis de la educación y los medios de comunicación. Dentro del argot pedagógico se tiene, principalmente, dos conceptos para identificar los procesos de socialización en los que está inmerso el ser humano, estos son “la educación informal”, en la que el recién llegado al mundo recibe influjos educativos en el ámbito familiar, y “la educación formal”, es decir, la educación recibida por el niño que se da en el marco de la institución escolarizada, dentro de estos conceptos englobo y desarrollo las categorías de este análisis.

En un primer apartado llamado “Elementos de la educación informal”, debido a que dentro de este concepto se engloban dos elementos de gran interés para este análisis, como son “el niño” y “la familia”, en términos generales se puede decir que el niño es la condición anterior a la figura del “alumno” quién sin la incorporación a una institución “escolar” recibe influjos de carácter educativo dentro del entorno familiar, por lo que se debe tener en consideración la trascendencia de estos y como impactan en su desarrollo posterior; adicionalmente procurare aclarar dos cuestiones fundamentales en la cuestión educativa como son ¿Por qué el hombre debe ser educado? y ¿Qué es la educación?.

En un segundo apartado llamado “Elementos de la educación formal”, motivado de forma similar al antes mencionado, en este concepto puedo englobar elementos tales como “la escuela”, “el alumno”, “el maestro” y “el método”; la escuela porque cuando la familia va desprendiéndose de sus funciones educativas, entra la institución escolar para proveer un conocimiento de carácter más especializado y justo al ingreso del niño a esta institución, este adquiere la condición de alumno, mientras que la función que al principio realizaban los padres ahora recae en la figura del maestro, ya no en el marco de la casa como en la familia sino en el lugar que coloquialmente se conoce como escuela; sobre el método a razón de que es la forma que se utiliza para la transmisión de los conocimientos, se pretende revisar como se han ido configurando estos cuatro elementos fundamentales del acto educativo como hoy se le conoce; este apartado da pie a la generación de un tercer apartado en el que se analice y reflexione sobre “el papel del pedagogo”.

En el cuarto apartado analizo lo relativo a “La crisis de la educación”, es común en la cotidianidad de la vida diaria ver o enterarse de diversas problemáticas sociales que han ido en aumento, por ejemplo, la violencia, la drogadicción, el desempleo, etc. situaciones que afectan a la sociedad en su conjunto, en algunos casos se acusa a la institución escolar y a la educación en general de tener cierto grado de responsabilidad al no preparar a los alumnos de manera eficiente o correcta y para superar este tipo problemáticas, en cualquier caso, se sigue recurriendo a la educación en la escuela como medio para tratar de corregir estos problemas, por lo que se analizara y reflexionara sobre esta situación ambigua y sobre lo que se considera crisis en la educación, revisando lo que algunos autores han escrito sobre

el tema. Incluyo en este apartado lo referente a “Los Medios de Comunicación Masiva”, ya que, son parte de nuestra realidad cultural y, por tanto, se considera que influyen de manera importante tanto en los niños y alumnos como en el resto de la sociedad, en consecuencia, se analizara y reflexionara estos influjos y como aportan o no a la crisis de la educación.

Finalmente, el quinto y último apartado llamado “El optimismo pedagógico ingenuo de otras épocas...”, hago un llamado a perseverar en las cosas positivas que la educación tiene y puede ofrecer, más allá de que el panorama inmediato pueda parecer poco alentador, dadas las circunstancias que atraviesan los sistemas educativos y la sociedad misma en la actualidad.



## Elementos de la educación informal: El niño y la familia

Hay que tener presente como señaló Buenfil et. al. (2000) que “la acción educativa no comienza y termina en la escuela, y esto puede verse no sólo en la época contemporánea, [...] [incluso] cuando aún no existía la institución escolar y las funciones educativas se desarrollaban en otros ámbitos sociales.” (p. 10), analizando y reflexionando sobre esta cuestión, en términos generales, se puede observar que los elementos básicos para que exista la acción educativa, como tal, son: un saber o conocimiento que se considere valioso para ser transmitido y conservado, alguien que posea este saber o conocimiento y por último alguien que reciba este saber o conocimiento, esta situación se puede suscitar perfectamente en el marco de las relaciones familiares, por ejemplo.

Dentro de los procesos de socialización en los que se ve inmerso el niño, diversos autores señalan como formas principales el de la educación en la familia y el de la educación en el marco de la institución escolar, Panza, Pérez y Moran (2006) identificaron a cada una de estas como “**educación informal o espontánea**, y de **educación formal** a la escolar” (p. 23), en lo personal prefiero la visión de otros autores como el caso de Savater (2012) quien las ubicó como “proceso de socialización primaria y proceso de socialización secundaria” (p. 53), ya que dan una connotación de complementariedad secuencial que considero vital para el buen desarrollo de la formación del niño, es decir, del ser humano.

Cuando se habla de educación informal esto refiere principalmente a la carencia de organización de la enseñanza, lo que se puede observar con mucha claridad cuando se analizan las diferencias en la forma de cómo se da el aprendizaje entre los ámbitos familiar y escolar, Savater (2012) destacó que “el clima familiar está recalentado de afectividad, apenas existen barreras distanciadoras entre los parientes que conviven juntos y la enseñanza se apoya más en el contagio y en la seducción que en lecciones objetivamente estructuradas.” (p. 54), en este sentido, la educación informal en la familia “funciona por vía del *ejemplo*, no por sesiones discursivas de trabajo, y está apoyada por gestos, humores compartidos, hábitos del corazón, chantajes afectivos junto a la recompensa de caricias y castigos distintos para cada cual,” (Savater, 2012, p. 55), ciertamente tanto la educación

informal como la formal representan situaciones diferentes, pero están estrechamente relacionadas, de tal forma que, se puede vislumbrar como la calidad del acompañamiento que recibe el niño en la educación informal, es decir, en la familia principalmente, afecta necesariamente la calidad del acompañamiento que recibe en la educación formal en el marco de la institución escolar. Por esta razón y para efectos de alcanzar el objetivo de este trabajo a continuación se analizarán un par de elementos relacionados con la educación informal como son la figura del niño y la familia.

## El niño

Empezaré por dilucidar una cuestión importante ¿Por qué el hombre debe ser educado? Como naturalmente sabemos existe una condición anterior a la de ser “alumno” y esta inicia al momento de nuestro nacimiento, pero, como Savater (2012) apuntó “Nacemos humanos, pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo” (p. 21), este llegar a serlo es lo que Moore (2007) señaló como convertir “de animales humanos en seres humanos” (p. 17), motivo por el cual Savater (2012) manifestó que “sólo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos *contagian* su humanidad a propósito...y con nuestra complicidad.” (p. 22), en el mismo sentido, Savater (2012) destacó como “Los demás seres vivos nacen ya siendo lo que definitivamente son, lo que irremediamente van a ser pase lo que pase” (p. 22), lo que se puede constatar en muchas especies animales que desde su nacimiento ya vienen dotados de características físicas (pelaje, dientes, garras) que les permiten desarrollarse y adaptarse con mayor rapidez respecto a nosotros, por lo que es fácil concordar con Rousseau (1970) cuando declaró que “La Naturaleza formó a los niños para que fuesen amados y socorridos” (p. 58). Al analizar y reflexionar sobre la figura del niño se debe considerar en él, lo que März (2001) describió como su “pobreza esencial” (p. 105), misma que queda de manifiesto ya que “cuando niño, llega al mundo completamente desamparado, de modo que, sin un acogimiento amoroso y sin ciertos cuidados no podría vivir; en una pobreza que desde el primer día es, sin embargo, una necesidad anímico-espiritual” (März, 2001, p. 105).

En el mismo sentido, Meirieu (2007) detalló como “el hombre no está presente en su propio origen. Que nadie puede darse la vida a sí mismo aunque adquiera, o crea adquirir, progresivamente la capacidad de dirigirla por su cuenta [...]. Nadie puede darse [...] su propia identidad” (p. 21), y como se puede deducir “somos introducidos en el mundo por adultos” (Meirieu, 2007, p. 21); en este aspecto, coincidentemente Savater (2012) señaló como efectivamente “aparecemos en un mundo donde ya está vigente la huella humana de mil modos y existe una tradición de técnicas, mitos y ritos de la que vamos a formar parte y en la que vamos también a formarnos” (p. 36), situación que revela como “La posibilidad de ser humano sólo se realiza efectivamente por medio de los demás, de los semejantes, es decir de aquéllos a los que el niño hará enseguida todo lo posible por parecerse” (Savater, 2012, p. 24). De esta manera y debido a la forma en la que el niño arriba al mundo totalmente privado de autonomía, logro coincidir plenamente con März (2001) cuando declaró que “La formación, como realización de sí mismo, sería imposible sin la ayuda biológica y dialógica de los demás. Y esta ayuda no es otra cosa que la educación” (p. 105). Como se puede observar “El niño necesita, pues, ser acogido; necesita que haya adultos que le ayuden a estabilizar progresivamente las capacidades mentales que le ayudarán a vivir en el mundo, [...] y a construir él mismo, progresivamente, sus propios saberes.” (Meirieu, 2007, p. 23), en este punto hay dos circunstancias que deseo resaltar por su alto grado de importancia, primero, concuerdo con März (2001) cuando advirtió que:

se recomienda la mayor prevención ante un concepto estático de la formación que haga hincapié en ella en cuanto “estado”. El “hombre formado” está siempre en camino de hacerse un hombre formado, y no alcanza ni alcanzará la meta en su peregrinaje antes de ser llamado a la muerte. (p. 105).

Y segundo, sintonizo con Meirieu (2007) cuando confirmó la afirmación de Kant:

*El hombre es el único ser susceptible de educación. [...] El hombre no puede hacerse hombre más que por la educación. No es más que lo que ella hace de él. Y observamos que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que a su vez la hayan recibido. (p. 28).*

Tenemos de este modo una idea general a la cuestión del por qué el hombre debe ser educado, por lo que, creo tal cual como Meirieu (2007) manifestó que:

la educación ha de concebirse como el movimiento por el cual los hombres permiten a sus hijos vivir en el mundo y decidir su suerte en él. Es un movimiento, un acompañar, un “acto” nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo. (p. 81).

En el mismo contexto, concuerdo con Savater (2012) cuando indicó que:

educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento. (pp. 19-20).

En este caso mi opinión está en total sintonía con la de Meirieu (2007) cuando afirmó que:

Ésa es la finalidad de la empresa educativa: que aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado. Que, [...], pueda “ser obra de sí mismo” (Pestalozzi, 1994). (p. 70).

Todo lo antes descrito da el panorama para poder adoptar el concepto para definir a la educación, para esto, me ajustaré a la concepción que Gadotti (2005) señaló de Émile Durkheim:

*La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones que aún no se encuentran preparadas para la vida social; tiene por objeto suscitar y desarrollar, en el niño, cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, requeridos por la sociedad política en su conjunto y por el medio especial al que el niño, específicamente, se destine. (pp. 116-117).*

Ahora bien, después de haber clarificado estas cuestiones tan trascendentales retomaré algunas consideraciones sobre la figura del niño, particularmente en cuestiones educativas, hay que tener presente lo que Buenfil et. al. (2000) destacó:

Si el hombre es un invento reciente de la modernidad, el niño lo es aún más; incluso podríamos rastrear, con espíritu biográfico, la fecha de nacimiento y el nombre del primer niño *ilustrado* y afirmar, sin temor a equivocarnos, que este extraño ser nació en 1762 y que su nombre, según Rousseau, fue Emilio. (p. 37).

Esta cuestión tan singular es especialmente relevante ya que provocó un cambio radical en la concepción que de el niño se tenía, hay que recordar que antes de la intervención de Rousseau en educación, se solía considerar al niño como un adulto en miniatura lo cual naturalmente comporta una serie de formas para ver y tratar a los niños que fueron fuente de crítica y rechazo por parte de tan notable autor, como ejemplo de lo anterior, Rousseau (1970) advirtió que:

“Entre todas las facultades del hombre, la razón, que, por decirlo así, es un compuesto de todas las demás, es con la que más dificultad y lentitud se desenvuelve; ¡y de ella se quieren valer para desenvolver las primeras! La obra maestra de una buena educación es formar un hombre racional; ¡y pretenden educar a un niño por la razón! Eso es empezar por el fin, y querer que la obra sea el instrumento.” (pág. 59).

Fue en este contexto que Rousseau (1970) descubrió como “La humanidad tiene su lugar en el orden de las cosas y el niño el suyo en el orden de la vida humana; es necesario considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño.” (p. 48), así describió como, efectivamente, “Tiene la infancia modos de ver, pensar y sentir, que les son peculiares; no hay mayor desatino que querer imponerles los nuestros; (p. 61), haciendo un llamado preciso a “Tratad a nuestro alumno conforme a su edad;” (p. 61). La propuesta de Rousseau va más allá de ubicar la infancia como una fase diferente de la adultez ya que además identifica diversas etapas dentro del mismo periodo, por lo que insistía en que la educación iniciará desde el mismo instante del nacimiento, así Rousseau (1970) consideró “que empieza la educación del hombre desde que nace; antes de hablar y antes de oír, ya se instruye. Precede

la experiencia a las lecciones; y cuando conoce a su nodriza, ya tiene mucho adquirido. (p. 29). De esta forma destacando la importancia del ámbito familiar, es por esta razón que a continuación se revisará lo concerniente al siguiente elemento de la educación informal que es la familia.

## La familia

Como se ha descrito hasta ahora el niño desde su nacimiento depende del acompañamiento de otros seres humanos para su pleno desarrollo y para poder entrar en conocimiento del mundo, buscando así, poder desenvolverse de mejor manera en él; este “acompañamiento” se le proporciona por medio de la educación, donde, precisamente, el primer contacto educativo que tiene el recién llegado al mundo, es con el medio familiar, situación que Savater (2012) confirmó cuando manifestó que:

los niños siempre han pasado mucho más tiempo fuera de la escuela que dentro, sobre todo en sus primeros años. Antes de ponerse en contacto con sus maestros ya han experimentado ampliamente la influencia educativa de su entorno familiar y de su medio social (p. 53).

En este aspecto, para Delors et al. (1997) el entorno familiar “es el primer lugar donde se produce la educación y, como tal, establece el enlace entre los aspectos afectivo y cognoscitivo y asegura la transmisión de los valores y las normas” (p. 115), como se puede observar este es el proceso de socialización primaria del que habló Savater (2012), un proceso de “socialización primaria’ del neófito, por la cual éste se convierte en un miembro más o menos estándar de la sociedad” (p. 53), ya que, como Savater (2012) describió:

En la familia el niño aprende -o debería aprender- aptitudes tan fundamentales como hablar, asearse, vestirse, obedecer a los mayores, proteger a los más pequeños (es decir, convivir con personas de diferentes edades), compartir alimentos y otros dones con quienes les rodean, participar en juegos colectivos respetando los reglamentos, rezar a los dioses (si la familia es religiosa), distinguir a nivel primario lo que está bien

de lo que está mal según las pautas de la comunidad a la que pertenece, etc. (p. 53).

Posteriormente, Savater (2012) indicó que “la escuela, los grupos de amigos, el lugar de trabajo, etc., llevarán a cabo la ‘socialización secundaria’, en cuyo proceso adquirirá conocimientos y competencias de alcance más especializado” (pp. 53-54), de tal forma que logro concordar en que existe una estrecha relación entre ambos procesos, ya que, como Savater (2012) destacó:

Si la socialización primaria se ha realizado de modo satisfactorio, la socialización secundaria será mucho más fructífera, pues tendrá una base sólida sobre la que asentar sus enseñanzas; en caso contrario, los maestros o compañeros deberán perder mucho tiempo puliendo y civilizando (es decir, haciendo apto para la vida civil) a quien debería ya estar listo para menos elementales aprendizajes. (p. 54).

Asimismo, Savater (2012) hizo hincapié en el hecho de como “El aprendizaje familiar tiene pues como trasfondo el más eficaz de los instrumentos de coacción: la amenaza de perder el cariño de aquellos seres sin los que uno no sabe aún cómo sobrevivir.” (p. 54), esto se ve reflejado, debido a que:

Desde la más tierna infancia, la principal motivación de nuestras actitudes sociales [...] [es] *el miedo a dejar de ser amado* por quienes más cuentan para nosotros en cada momento de nuestra vida, los padres al principio, los compañeros luego, amantes más tarde, conciudadanos, colegas, hijos, nietos... hasta las enfermeras del asilo o figuras equivalentes en la última etapa de la existencia (Savater, 2012, pp. 54-55).

Ante estos hechos puedo coincidir y concluir que la familia tiene la tarea de formar las pautas mínimas de conciencia social del niño, pero lamentablemente hoy día también es posible advertir lo que Savater (2012) señaló sobre la existencia de “una crisis de *autoridad* en las familias” (p. 61), él describió que “En su esencia, la autoridad no consiste en *mandar*: etimológicamente la palabra proviene de un verbo latino que significa algo así como ‘ayudar a crecer’.” (Savater, 2012, p. 61), y fue enfático al resaltar su importancia ya que “La autoridad en la familia debería servir

para ayudar a crecer a los miembros más jóvenes, configurando del modo más afectuoso posible lo que en la jerga psicoanalítica llamaremos su 'principio de realidad'." (Savater, 2012, p. 61), este principio implica, según Savater (2012) "la capacidad de restringir las propias apetencias en vista de las de los demás, y aplazar o templar la satisfacción de algunos placeres inmediatos en vistas al cumplimiento de objetivos recomendables a largo plazo [...]" (p. 61), en este aspecto, nótese como "Es natural que los niños carezcan de la experiencia vital imprescindible para comprender la sensatez racional de este planteamiento y eso hay que enseñárselo." (Savater, 2012, p. 61), caso contrario, advirtió Savater (2012) que:

Si los padres no ayudan a los hijos con su autoridad amorosa a crecer y prepararse para ser adultos, serán las instituciones públicas las que se vean obligadas a imponerles el principio de realidad, no con afecto sino por la fuerza. Y de este modo sólo se logran envejecidos niños díscolos, no ciudadanos adultos libres. (p. 62).

En este aspecto, Savater (2012) manifestó la importancia del aprendizaje adquirido en el seno familiar ya que este "tiene una indeleble fuerza persuasiva, que en los casos favorables sirve para el acrisolamiento de *principios* moralmente estimados que resistirán [...] las tempestades de la vida, pero en los desfavorables hace arraigar *prejuicios* que [...] serán casi imposibles de extirpar." (p. 56).

Es por estas razones que considero importante y complementaria la educación en el ámbito familiar ya que cuando el niño se encuentra en una edad previamente establecida por la comunidad y de forma obligatoria, tendrá que ser ingresado a una institución educativa, comúnmente llamada "Escuela". Ir a la escuela es el siguiente paso que debe dar el niño para continuar con su proceso de socialización y es justo en el marco de esta institución donde el niño ahora adquiere su condición de "alumno".

Como se ha podido observar en este apartado el niño desde su arribo al mundo depende del acompañamiento de la generación adulta para su supervivencia, desarrollo y formación, se habló de un arribo al mundo en general pero claramente se está hablando de un arribo a un contexto social específico de este mundo, en



nuestra sociedad contemporánea el modelo tradicional de familia conformado por los abuelos, el padre, la madre e hijos, ya no se percibe tan estable y sólido como pudo haber sido en épocas pasadas, es importante destacarlo porque como ya se comentó el recibimiento del niño se da en el seno familiar, hoy la serie de combinaciones que se produce en la conformación de la familia afecta la calidad del acompañamiento educativo que el niño puede recibir, factores como estos naturalmente afectan la formación del niño debido a que como ya se pudo observar la familia tiene la función de enseñar las pautas mínimas de conciencia social al niño que serán de gran ayuda para su mejor adaptación, desarrollo y formación posterior en el marco de la institución escolar. Claro está que la conformación familiar no está en manos de la institución escolar, pero esta sí sufre la ausencia o lo limitado del acompañamiento que recibió el niño, por lo que, el docente debe redoblar esfuerzos para dar al alumno el mejor acompañamiento posible. Con esto deseo destacar que la calidad del acompañamiento que recibe el niño en la educación informal, es decir en la familia principalmente, afecta necesariamente la calidad del acompañamiento que recibe en la educación formal en el marco escolar.

### **Elementos de educación formal: La escuela, el alumno, el maestro y el método.**

Como se ha logrado observar hasta este punto la educación informal es fundamental para el desarrollo educativo del niño, del ser humano, y aunque puede notarse claramente como “La función de la enseñanza está tan esencialmente enraizada en la condición humana que resulta obligado admitir que cualquiera puede enseñar,” (Savater, 2012, pp. 38-39), considero que se debe ser moderado ante esta aseveración, por ejemplo, si bien es cierto que en el caso específico de los niños estos “son los mejores maestros de otros niños en cosas nada triviales, como el aprendizaje de diversos juegos.” (Savater, 2012, p. 39), de igual forma, se puede percibir como en la relación de educación informal que se da entre padres e hijos “aprendemos el lenguaje, el más primordial de todos los saberes y la llave para cualquier otro.” (Savater, 2012, p. 40), estas situaciones permiten percibir como efectivamente “La condición humana nos da a todos la posibilidad de ser al menos en alguna ocasión maestros de algo para alguien.” (Savater, 2012, p. 40),

por lo que se puede coincidir plenamente con Savater (2012) cuando manifestó que “nadie puede librarse de instruir ni de ser instruido, sean cuales fueren las circunstancias...” (p. 40), de igual modo, obsérvese como ciertamente:

parecería a primera vista innecesario que se instituya la enseñanza como dedicación *profesional* de unos cuantos. En efecto, gran parte de los grupos humanos primitivos carecieron de instituciones educativas específicas: los más experimentados enseñaban a los inexpertos, sin constituir para ello un gremio de especialistas en la docencia. (Savater, 2012, p. 40).

En este punto es conveniente considerar lo que Savater (2012) señaló al respecto:

El hecho de que cualquiera sea capaz de enseñar algo [...] no quiere decir que *cualquiera sea capaz de enseñar cualquier cosa*. La institución educativa aparece cuando lo que ha de enseñarse es un saber científico, no meramente empírico y tradicional, como las matemáticas superiores, la astronomía o la gramática. Según las comunidades van evolucionando culturalmente, los conocimientos se van haciendo más abstractos y complejos, por lo que es difícil o imposible que cualquier miembro de grupo los posea de modo suficiente para enseñarlos. Simultáneamente aumenta el número de opciones profesionales especializadas que no pueden ser aprendidas en el hogar familiar. [...]. [de tal forma que] No todo puede aprenderse en la casa o en la calle (pp. 40-41).

Es justo aquí donde entra la educación formal, la cual no es otra cosa que una enseñanza organizada desde su elemento más mínimo hasta la infraestructura necesaria para alcanzar los objetivos que persigue, en este contexto, Buenfil et. al. (2000) describió que “la escuela [...] es el lugar para disciplinar el cuerpo de acuerdo con las nuevas necesidades, de cierta higiene, de tiempo escolar; todo está asociado con los propósitos específicos del saber.” (p. 40), y para lograr alcanzar dichos propósitos se determinó como parte de sus características centrales lo relativo al “orden” ya que como afirmó Gimeno (2003) “El orden es imprescindible para desarrollar el trabajo encomendado a las escuelas, y ello obliga a mantener una disciplina” (p. 157), por ende, Buenfil et. al. (2000) destacó que “La escuela no será más un lugar cualquiera, tendrá dimensiones, aire, luz,

disposiciones de objetos y personas, de cierto modo y no de otro.” (p. 40), y pasa lo mismo con cada uno de los elementos que integran a la educación formal, de tal forma, que “El maestro lo será por su conocimiento, por su título o experiencia, tal y como lo manda la nueva ciencia de la educación.” (Buenfil *et. al.*, 2000, p. 40), el niño ya no lo será más ahora adquiere una condición de alumno y éste, como apuntó Buenfil *et. al.* (2000) “será concebido en su puerilidad, pero no al estilo de Vives, no en sentido religioso, católico o espiritual, sino por las características propias de su desarrollo biológico y social.” (p. 40), en cuanto a lo que se debe enseñar Buenfil *et. al.* (2000) mencionó que “El saber será objetivo, relacionará las cosas con conceptos de acuerdo con la experiencia propia del conocimiento.” (p. 40), en el mismo orden de ideas, Buenfil *et. al.* (2000) indicó que “Las buenas costumbres no serán sólo eso: además deberán ser entendidas como higiénicas y socializadoras, se remitirán a sus funciones biológicas y sociales. La educación será un acto público (en sentido civilizatorio), no privado.” (p. 41), todo esto es la educación formal circunscrita en el marco de la institución escolar, ya que como declaró Buenfil *et. al.* (2000) “desde la formación de los grandes ‘sistemas educativos nacionales’ en México y América Latina, el campo educativo ha sido centrado en las instituciones escolares.” (p. 10), por lo que coincido en señalar que:

La escuela moderna inaugura un régimen en donde el discurso sobre la observación y la práctica, sobre la razón y la experiencia, tiene que ver con el nuevo trato que se otorga a los cuerpos, con una disciplina que se puede denominar como militarmente industrial, con un orden dispuesto a producir sujetos productivamente útiles. (Buenfil *et. al.*, 2000, p. 41).

De tal forma que a continuación centrare el foco de atención en esa institución que socialmente fue concebida para dar educación a grandes masas de la sociedad y que coloquialmente se conoce simplemente con “escuela”.

## La escuela

Como he señalado con antelación la educación formal es el proceso de socialización en el que se ve inmerso el ser humano dentro del marco de la institución escolar, pero ¿Cómo se puede explicar el surgimiento de esta? Para esto me auxiliare del análisis que Gimeno y Pérez (2000) describieron:

La especie humana, constituida biológicamente como tal, elabora instrumentos, artefactos, costumbres, normas, códigos de comunicación y convivencia como mecanismos para la supervivencia de los grupos y de la especie. Paralelamente, y puesto las adquisiciones adaptativas de la especie a las particularidades del medio no se fijan ya biológicamente ni se transmiten a través de la herencia genética, los grupos humanos ponen en marcha mecanismos y sistemas externos de transmisión para garantizar la pervivencia en las nuevas generaciones de sus conquistas históricas. A este proceso de adquisición por parte de las nuevas generaciones de las conquistas sociales, a este proceso de socialización, suele denominarse genéricamente como proceso de educación.” (p. 17).

Efectivamente, la educación impartida en el marco de la institución escolar es el medio por el que los seres humanos transmiten sus conquistas históricas, es decir, todos los conocimientos, saberes y formas de conductas que se consideran más valiosos y deseables para la supervivencia y desarrollo de la especie, poniendo especial énfasis en las formas de producción económicas y de convivencia social; en este contexto, dentro del marco de las sociedades industriales contemporáneas, Gimeno y Pérez (2000) señalaron que “la preparación de las nuevas generaciones para su participación en el mundo del trabajo y en la vida pública requiere la intervención de instancias específicas como la escuela, cuya peculiar función es atender y canalizar el proceso de socialización” (p. 18), de igual modo, destacaron que “Concebida la escuela como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad.” (Gimeno y Pérez, 2000, p. 18), de esta manera y como medio para preservar los avances sociales, sus

conquistas históricas, se puede observar de forma nítida como “La escuela, por sus contenidos, por sus formas y por sus sistemas de organización va induciendo paulatina pero progresivamente en las alumnas y alumnos las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad adulta.” (Gimeno y Pérez, 2000, p. 18).

Diversos autores concuerdan en señalar que la configuración actual de los sistemas educativos, y por tanto de la escuela, se fue gestando en el transcurso del siglo XIX, entre dichos autores, Gentili (2004) coincidió en manifestar que “Los sistemas de educación de masa fueron creados en el siglo XIX como una forma de intervención del Estado en la vida de la clase trabajadora para regular y, en parte, asumir la educación de los niños” (p. 29), y Díaz (2005) apuntó como “Se intentó uniformar lo que compete ser enseñado en el transcurso de una experiencia social, a la vez que se buscó establecer un conjunto de condiciones para ‘garantizar’ la experiencia de aprendizaje idéntica en los sujetos de la educación” (p. 124), en este contexto, Gimeno (2003) describió que “Las escuelas son instituciones que nacieron y fueron configurándose como espacios cerrados, sintetizando un modelo de funcionamiento que sirviera a la vez a las funciones de acoger, asistir, moralizar, controlar y enseñar a grupos numerosos de menores” (p. 157), en el mismo sentido, se puede observar que:

A partir de la industrialización, la categoría de sujeto escolar cobra gran relevancia, al irse institucionalizando la vida de una infancia liberada del trabajo y de las penurias, a la vez que va siendo acogida en el clima afectuoso de unas relaciones familiares más placenteras. Sin embargo, a los menores de las clases más bajas se les escolarizó en un principio más por razones morales y de control social que de otro orden (Gimeno, 2003, p. 121).

En este punto nótese también como “La educación formal sólo pudo ser organizada en tanto que se solidificaron los Estados nacionales, y dejó de ser el privilegio de los grupos que podían adquirirla (nobleza) o promoverla (escuelas parroquiales), para convertirse en un derecho de los ciudadanos” (Díaz, 2005, p. 22), en este aspecto, Gimeno (2003) destacó que:

La escuela que conocemos, los modelos educativos desarrollados en ella y las concepciones correspondientes acerca del alumno, son el resultado final de la evolución de las relaciones entre cómo se concibió a la infancia y cómo comenzó educarse a las minorías dirigentes, a los clérigos, a los hijos de la burguesía y a los de las clases populares (p. 124).

Ya que, por ejemplo, el modelo didáctico que existió antes de la conformación de la escuela como hoy la conocemos:

es el que convoca a la relación pedagógica a partir de su saber. El alumno asiste a clase a partir del deseo de saber que provoca la intelectualidad docente. Este modelo lo encontramos en la relación de Sócrates con sus discípulos en la Grecia antigua o en la relación de Abelardo con sus estudiantes en París del siglo XII (Díaz, 2005, pp. 28-29).

De esta manera, Díaz (2005) consideró que “frente a una pedagogía centrada en la intelectualidad del maestro, se fue gestando una concepción educativa de corte burocrático-administrativo, centrada en la supervisión y en el control de lo que realizan maestros y alumnos” (p. 30), por lo cual manifestó que:

La conformación del sistema educativo promediando el siglo XIX impuso otras exigencias a la pedagogía. El enfrentamiento de las mismas llevó a desarrollar una concepción cada vez más burocrática de la enseñanza. Esto explica la aparición de la calificación y posteriormente la de los programas de estudio (Díaz, 2005, p. 29).

Como bien señaló Díaz (2005) en el caso de las calificaciones, estas “no estuvieron ligadas, ni a la acción educativa, ni a la historia de la educación. Su origen es social y se remonta a la exigencia del Estado nacional de certificar (mediante un diploma) los conocimientos adquiridos en la escuela” (p. 131), en el mismo sentido, destacó como “Esta situación ocasionó que en el siglo XIX se separase el examen de la metodología y se convirtiese en una instancia independiente a posteriori de la cual se deriva una calificación como promoción” (Díaz, 2005, p. 131), situación que Gentili et al. (2004) advirtió señalando como:

Las calificaciones, [...], no son meros puntos de apoyo a la enseñanza. Son también minúsculas decisiones jurídicas, con *status* legal, que culminan en grandes y legítimas decisiones sobre la vida de las personas -el progreso en la escuela, la selección a un nivel más alto de instrucción, las expectativas de empleo. (p. 29).

Es en este contexto como Díaz (2005) describió que “se estructuró el sentido actual de los planes y programas de estudio” (p. 24), otra característica a resaltar, en la que diversos autores coinciden, es que “el objetivo básico y prioritario de la socialización de los alumnos/as en la escuela es prepararlos para su incorporación futura en el mundo del trabajo” (Gimeno y Pérez, 2000, p. 19), en amplio contraste a la visión que se perseguía en épocas anteriores, como Gadotti (2005) manifestó “La educación ya no era considerada como un medio para perfeccionar al hombre” (p. 71) debido a que “De humanista, la educación se convirtió en científica. El conocimiento solamente tenía valor cuando preparaba para la vida y para la acción.” (Gadotti, 2005, p. 71), en este sentido, Díaz (2005) señaló como “Educar para el empleo se convirtió en la finalidad central de la educación” (p. 23), agregando al respecto que:

Se trata de capacitar, a través de la acción educativa, para las habilidades técnico-profesionales y el aprendizaje de actitudes exigidas por los empleadores, [...], con carácter unidimensional (esto es, atender sólo a una dimensión productiva humana: aquella que puede ser remunerada) (Díaz, 2005, p. 23).

De igual forma, Gimeno y Pérez (2000) coinciden en la afirmación de que la escuela tiene como función principal la preparación de los alumnos para su incorporación al campo laboral pero además consideraron que “La segunda función del proceso de socialización en la escuela es la formación del ciudadano/a para su intervención en la vida pública” (p. 19), en este sentido, Gimeno y Pérez (2000) señalaron como “La escuela ha de preparar a las personas para incorporarse a la vida adulta y pública, de modo que pueda mantenerse la dinámica y el equilibrio en las instituciones y normas de convivencia que componen el tejido social de la comunidad humana” (p. 19).

En lo que respecta a los sistemas educativos y sus fines, hay que tener presente lo que Díaz (2005) manifestó sobre que “Herbart ya enfatizaba en el siglo XIX la necesidad de atender a múltiples finalidades en la educación, dado el carácter específico del ser humano y del proceso de la formación del ciudadano” (pp. 23-24). Aquí, cobra gran relevancia, los requerimientos del tipo de sociedad que se quiere fomentar, debido a que, como Savater (2012) indicó el “proceso de enseñanza nunca es una mera transmisión de conocimientos objetivos o de destrezas prácticas, sino que se acompaña de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad” (p. 133), en este aspecto, Savater (2012) describió que:

Fue Durkheim en Pedagogía y sociología, quien insistió de manera más nítida en este punto ‘El hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad quiere que sea; y lo quiere tal como lo requiere su economía interna. [...]. Por tanto, dado que la escala de valores cambia forzosamente con las sociedades, dicha jerarquía no ha permanecido jamás igual en dos momentos diferentes de la historia. Ayer era la valentía la que tuvo la primacía, con todas las facultades que implican las virtudes militares; hoy en día [Durkheim escribe a finales del pasado siglo] es el pensamiento y la reflexión; mañana será, tal vez, el refinamiento del gusto y la sensibilidad hacia las cosas del arte. Así pues, tanto en el presente como en el pasado, nuestro ideal pedagógico es, hasta en sus menores detalles, obra de la sociedad.’ (p. 134).

Aterrizando estas circunstancias, en lo que respecta a la historia de nuestro país, Bazant (2006) declaró que:

la base de la educación actual se gestó en esos años que van de 1876 a 1910. Se introdujo la pedagogía moderna, se crearon y multiplicaron las escuelas normales, se ofrecieron carreras técnicas a los obreros y la educación superior alcanzó una época de oro (p. 15).

En el mismo sentido, Bazant (2006) señaló:



Ciertamente, Porfirio Díaz heredó la ley juarista de instrucción pública de 1867, que establecía los principios liberales de una educación laica, gratuita y obligatoria. Pero en su régimen se cambió de modo radical el método de enseñanza y se estableció la escuela moderna mexicana, cuyo carácter integral se basaba en el desarrollo moral, físico, intelectual y estético de los escolares. En los programas de estudio se hacía hincapié en que los educandos debían aprender algún oficio con el objetivo de hacerlos más diestros y ayudarles en el futuro a ganarse la vida. (p. 17).

Todo en concordancia a los cambios contextuales de la época, ya que como Bazant (2006) declaró:

En esa época, en que el país se industrializaba rápidamente, surgió la necesidad de formar técnicos, ya fueran de nivel elemental o especializado. Las escuelas de artes y oficios y las nocturnas de adultos procuraron atraer a las grandes masas de la población cuyos beneficios iban a ser para ellas mismas y para la nación (p. 18).

Este contexto histórico confirma como desde la configuración del sistema educativo durante el siglo XIX, y con el desarrollo del proceso de industrialización en general, la idea de preparar a las nuevas generaciones para su futura incorporación al campo del trabajo está presente. Por lo que coincido con Gimeno (2003) cuando destacó que:

Por muchos motivos, el trabajo ha quedado ligado a la educación en general (GIMENO, 2001c) y, particularmente, a la escolarización de los menores que no laboran. 'Trabajar', 'educarse' y 'ser menor', tanto en la realidad como en el mundo simbólico de nuestras representaciones mentales guardan entre sí complejas interdependencias, Crecer, educarse y prepararse para la actividad laboral fuera del hogar ha sido y, es, una de las narrativas con fuerte atractivo para el pensamiento y la valoración de la educación (p. 65).

En este contexto, es posible observar cómo:

La escolaridad es un hecho tan natural en el paisaje social de nuestras formas de vida que resulta extraño imaginar un mundo que no sea así. Estar

un tiempo en las escuelas es un rito de paso naturalizado en la vida de los individuos, cuyos fines son aparentemente obvios, ocupando un lugar central en la experiencia de las personas, habiéndose convertido en un marco de referencia que hemos introyectado y que proyectamos cuando la percibimos y valoramos (Gimeno, 2003, pp. 121-122).

En su configuración actual la escuela y su sistema educativo, tendrían una tercera función, la que considera al individuo en sí mismo, según Delors et al. (1997) la educación escolar “tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (p. 13). En este aspecto, hoy se puede comprender en un sentido mucho más amplio que:

Los sistemas educativos tienen por misión formar a los individuos en la ciudadanía, lograr la transmisión entre las generaciones de los conocimientos y la cultura y desarrollar las aptitudes personales. Tienen asimismo por misión dotar a los individuos de las calificaciones que la economía necesitará en el futuro. (Delors et al., 1997, p. 187).

Se puede concluir que la escuela como hoy la conocemos posee una configuración relativamente reciente, la escuela tiene múltiples funciones, es el medio por el cual, el ser humano asegura la transmisión de sus conquistas históricas a las nuevas generaciones, tiene la función de preparar a las nuevas generaciones para la vida y para el trabajo, en ella queda reflejada la idea de vida y el proyecto de sociedad que es deseable, e igualmente importante, es determinante en la vida de las personas al considerarse un factor de movilidad social.

Todo este contexto brinda la posibilidad de entender que a la categoría que hoy llamamos alumno, “Como ser que está en el aula, tal como ahora lo conocemos y nos lo representamos, es una invención tardía que surge con el desarrollo de los sistemas escolares” (Gimeno, 2003, p. 148), en el marco del desarrollo industrial del siglo XIX, por tal motivo ahora se procede a analizar y reflexionar sobre esta figura del alumno quien es el foco central de este trabajo.

## El alumno

Actualmente en el panorama de nuestra vida cotidiana ser alumno es una condición y situación natural para niños, jóvenes e incluso adultos, que buscan mediante la educación, prepararse los unos para la vida adulta y su futura incorporación al mundo del trabajo y los otros, un mejor grado académico que amplíe o mejore sus condiciones laborales, es una cuestión propia y normal en nuestra sociedad, en nuestro día a día, en este sentido, puedo coincidir con Gimeno (2003) cuando manifestó que “Damos como natural y por descontado lo que acontece y viene dado, cuando todo es producto de una trayectoria que podría haber tenido otro rumbo y llegar a ser de otra manera” (p. 15), en el mismo sentido, Foucault nos complementa esta idea cuando advirtió como “las personas aceptan como verdad, como evidencia, ciertos temas que se han construido en un determinado momento de la historia, y que esa presunta evidencia puede criticarse y destruirse.” (Ball, 2001, pp. 5-6), ambas ideas dan pie a tomar conciencia del hecho de romper con esa sensación de estado natural de las cosas cuando aparecemos insertados en el marco de lo social, para poder cuestionar ¿por qué las cosas son como son? En este aspecto, puedo concordar con Gimeno (2003) cuando señaló que “A la figura del alumno le pasa eso: es tan natural serlo y verlo en nuestra experiencia cotidiana (lo ha sido tanto en nuestra propia vida), que no cuestionamos lo que supone tener esa condición social que es contingente y transitoria” (p. 15).

Cuando se toma conciencia de que la construcción de nuestra realidad es fruto de la experiencia social, se logra entender que “El alumno, como el niño, el menor o la infancia, en general, son invenciones de los adultos, categorías que construimos con discursos que se relacionan con las prácticas de estar con ellos y de tratarlos” (Gimeno, 2003, p. 15), de modo que, mediante el transcurrir del tiempo y las necesidades contextuales de cada época, paulatinamente, se van produciendo cambios a la forma de ver y entender ciertas figuras culturales, la figura que hoy se analiza no es la excepción, ya que, como Gimeno (2003) mencionó:

En su origen alumno es quien era enseñado por un maestro en artes (pintura, escritura, etc.); implicaba seguir a un maestro. En la Edad Media, tienen la condición de alumnos sólo los pocos estudiantes de la universidad. A partir

del siglo XIX esa condición social empieza a generalizarse a quienes frecuentan los distintos niveles del sistema educativo, prácticamente toda la población de menores en el siglo XX. Hoy ser menor lleva adherida la condición de ser *alumno*. (p. 121).

Hoy se conoce que “El alumno es una construcción social inventada por los adultos a lo largo de la experiencia histórica” (Gimeno, 2003, p. 13), ya que, como Gimeno (2003) describió “son adultos (padres y madres, profesores y profesoras, cuidadores y cuidadoras, legisladores y legisladoras o autores y autoras de teorías acerca de la psicología del desarrollo) quienes tienen el poder de organizar las vidas de los no-adultos” (p. 13), asimismo, nótese como en general, “Al creer que son ‘menores’, no nos importa su voz y no les consultamos para elaborar o reconstruir la idea que tenemos acerca de quiénes son. Los adultos se definen a sí mismos, los menores son definidos por los primeros” (Gimeno, 2003, p. 14), además, es importante destacar que:

Los menores son para nosotros, además de unos semejantes a los que concebimos de una manera determinada, alguien sobre el que proyectamos nuestros ideales, al que convertimos en objeto de nuestros deseos y de nuestras frustraciones, de nuestros juicios y prejuicios (Gimeno, 2003, p. 28).

Esto adquiere gran relevancia, debido a que, como Gimeno (2002) señaló “Una de las coordenadas fundamentales desde la que ha sido apreciada la educación es la de haberla contemplado como motor e instrumento importante para la realización de visiones utópicas sobre el destino del ser humano y de la sociedad.” (p. 11), sobresaliendo el hecho de que “La utopía sigue dando sentido a la vida y a la educación, y desde ella dotamos de sentido y valoramos el mundo que nos rodea.” (Gimeno, 2002, p. 11), como consecuencia, se puede observar claramente que:

escolarizar en nombre del progreso de la humanidad, para disciplinar por medios más refinados a los menores, buscar la felicidad universal, el avance y la movilidad sociales, el desarrollo económico, la creación de la identidad y el porvenir de la nación o el más reciente del capital humano. Ideales que los adultos proponen e imponen a los alumnos, a los que convierten en ‘beneficiarios’ o en ‘víctimas’ de sus sueños (Gimeno, 2003, p. 130).

Con estos ideales a cuestas, mismos que valoramos y, por ende, imponemos a los niños, el Estado determinó que “Las familias, voluntariamente forzadamente, apartaron a los niños y más tarde a las niñas de la sociedad de los adultos, convirtiéndolos en alumnos y alumnas” (Gimeno, 2003, p. 148), ya que como Gimeno (2003) señaló “En las escuelas, los ‘hijos’ -ahora alumnos- deben servir al interés de una ‘familia’ más amplia y alejada: la sociedad, el mundo del trabajo, el Estado, las iglesias, la producción” (p. 141). Aquí, Gimeno (2003) destacó como “Precisamente la palabra ‘alumno’ recoge ese significado de ser alguien que vive fuera del hogar familiar: ‘Persona criada o educada desde su niñez por alguno, respecto de este’” (p. 154), por lo tanto, se puede decir que:

Se trata de una figura que refleja el paso del ser cuidado por la familia como hijo a ser asistido por la escuela como alumno bajo la mirada de otros adultos y en un régimen de vida de socialización y de vigilancia nuevos (Gimeno, 2003, p. 154).

Asimismo, se puede determinar que:

Ser alumno es ser estudiante (el que estudia) o aprendiz (el que aprende); son categorías descriptivas de una condición que se supone lleva adheridos determinados comportamientos, reglas, valores y propósitos que deben ser adquiridos por quien pertenece a esa categoría (Gimeno, 2003, p. 148).

Además, hay que advertir como:

Ser alumno es una circunstancia de la infancia, una forma de vivirla en unas determinadas sociedades. Disponer de esa condición no es algo universal, puesto que todos los niños no están escolarizados, ni lo están en igual medida ni en una escolaridad semejante desde un punto de vista cualitativo. Todos los alumnos pequeños son niños, pero no todos los niños son alumnos (Gimeno, 2003, p. 125).

En este sentido Gimeno (2003) destacó como “La escolarización masiva, al universalizar en la condición de escolares a los menores, hizo de la infancia una etapa peculiar de la vida, dedicada a ‘prepararse’, a educarse en instituciones especializadas” (p. 130), situación que da pie a la siguiente afirmación:

Lo que hoy supone educarse en las escuelas, su valor, las ideas que sustentan esta práctica, los objetivos que la guían, las maneras de tratar a los estudiantes y las prácticas pedagógicas que se utilizan con ellos -es decir, la cultura en torno al alumno en nuestras sociedades- sintetiza la evolución de tradiciones diversas que se han naturalizado en la vida cotidiana como un componente en la forma de tratar a los menores (Gimeno, 2003, p. 131).

Ahora bien, tenemos que estas ideas o ideales que tenemos sobre la educación serán depositadas sobre los alumnos, siempre serán los adultos los que impongan estas ideas sobre las nuevas generaciones. Pero justo en este punto, vienen manifestando una serie de cuestiones que limitan la concreción de estos ideales, lo vemos manifestarse en el día a día del aula, en parte porque, como März (2001) señaló:

La teoría es una visión imaginada en la mesa de un despacho, ajena a toda realidad y guarnecida con un difícil lenguaje conceptual, tan incomprensible para el profano como la fórmula mágica de un mago, y por tanto inservible para la práctica diaria en el aula (p. 43).

La experiencia dentro del salón de clase pone de manifiesto que “La educación está llena de ‘calamidades’ porque es una aventura imprevisible en la que se construye una persona, una aventura que nadie puede programar” (Meirieu, 2007, p. 64), en este contexto, se sabe por la experiencia áulica misma que:

lo ‘normal’, en educación, es que la cosa ‘no funcione’: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo ‘normal’ es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye (Meirieu, 2007, p. 73).

Esta situación en ocasiones puede tomar por sorpresa a algún docente ya que:

a veces cuesta creer que el otro, ése al que queremos educar, al que queremos introducir, para su bien, en la comunidad humana, pueda existir

ahí, frente a nosotros, resistirse a nuestra empresa emancipadora y a veces, incluso, sufrir por su culpa (Meirieu, 2007, p. 35).

En consecuencia, es importante tomar conciencia de que:

la enseñanza siempre implica una cierta forma de coacción, de pugna entre voluntades. Ningún niño quiere aprender o por lo menos ningún niño quiere aprender aquello que le cuesta trabajo asimilar y que le quita el tiempo precioso que desea dedicar a sus juegos (Savater, 2012, p. 83).

Se sabe perfectamente que aprender es difícil ya que como Meirieu (2007) señaló “aprender es ‘hacer algo que no se sabe hacer para aprender a hacerlo’” (p. 78), por lo tanto, se ejerce sobre el alumno “la aparente tiranía adulta” (Savater, 2012, p. 84), y obsérvese como:

En cierto sentido, la tiranía es real. [...] cuando quien tiene el poder fuerza a otros para que hagan o dejen de hacer algo en contra de su voluntad. Y no cabe duda de que esto es lo que sucede en los primeros años de cualquier tipo de enseñanza. (Savater, 2012, p. 84).

Hay que entender que a los niños “Les imponemos la humanidad tal como nosotros la concebimos y padecemos, igual que les imponemos la vida” (Savater, 2012, p. 85), en consecuencia, se debe entender como Savater (2012) apuntó que los niños/alumnos “son reclutas forzosos” (p. 85), esto debido a que:

Hace falta pues preparar a los neófitos, cuyas fuerzas intactas son necesarias para que la gran maquinaria no se extinga, a fin de que sepan ayudarnos y sostengan todo aquello de lo que la fatalidad biológica nos va haciendo a los mayores poco a poco dimitir. Y desde luego no les pedimos previamente su aquiescencia antes de imponerles los preparativos casi siempre poco gratos de esta colaboración (Savater, 2012, p. 85).

En este punto, Meirieu (2007) advirtió precisamente que “es ahí la dificultad: la instrucción es obligatoria, pero no tenemos poder sobre la decisión de aprender” (p. 79), y efectivamente, es posible observar como “El neófito comienza a estudiar en cierta medida a la fuerza. ¿Por qué? Porque se les pide un esfuerzo y los niños no se esfuerzan voluntariamente más que en lo que les divierte” (Savater, 2012, p.

87), yo considero que este punto es bastante claro y está más que comprobado en la experiencia social de cada persona, inclusive si se toma en cuenta que “La recompensa que corona el aprendizaje es diferida y además el niño sólo la conoce a oídas, sin comprender muy bien de qué se trata. Los estudios son algo que interesa a los mayores, no a él” (Savater, 2012, pp. 87-88), en este caso, hay que atender lo que Savater (2012) señaló:

No es que los pequeños no deseen saber, pero su curiosidad es mucha más inmediata y menos metódica que lo exigido para aprender [...]. El niño no sabe que ignora, es decir, no echa en falta los conocimientos que no tiene. [...] es el educador quién ha de dar importancia a la ignorancia del alumno porque valora positivamente los conocimientos que a éste le faltan. [...]. No puede exigirse al niño que anhele conocer aquello que ni siquiera vislumbra, salvo por un acto de confianza en sus mayores y de obediencia ante su autoridad. [...] [y lamentablemente] no se puede educar al niño sin contrariarle en mayor o menor medida. Para poder ilustrar su espíritu hay que formar antes su voluntad y eso siempre duele bastante. (p. 88),

En este aspecto, sí coincido plenamente en que “Si la educación implica cierta tiranía, es una tiranía de la que sólo pasando por la educación podremos en alguna medida más tarde librarnos” (Savater, 2012, p. 86). Por este motivo, se debe entender que “Para un maestro sensato la ocasional insolencia de sus alumnos es un síntoma positivo, aunque pueda resultar por momentos incómodo” (Savater, 2012, p. 102), ya que, como señaló Meirieu (2007) “reconocer a aquél que llega como una persona que no puedo moldear a mi gusto. Es inevitable y saludable que alguien se resista a aquél que le quiere ‘fabricar’” (p. 75), se debe ser consciente de que, en “la resistencia consustancial a toda empresa educativa; es ahí donde se redescubre, una y otra vez, la diferencia esencial entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona” (Meirieu, 2007, p. 105), por ende, el docente tiene “que resistirse a la tentación de erradicar la resistencia. Porque la resistencia es un signo. Un signo de que ahí hay alguien” (Meirieu, 2007, p. 106), en este caso, debo enfatizar el hecho de que:



quienes enseñan es preciso que sepan apreciar las virtudes de una cierta insolencia en los neófitos. La insolencia no es arrogancia ni brutalidad, sino la afirmación entre tanteos de la autonomía individual y el espíritu crítico que no todo lo toma como verdad revelada (Savater, 2012, p. 102).

Es común en el contexto áulico, que exista una gran “tentación de dejarse atrapar en un dilema infernal: excluir o enfrentarse, dimitir o entrar en una relación de fuerza” (Meirieu, 2007, p. 73), pero, obsérvese como:

los propios enseñantes saben muy bien que aquí, como en todas partes, la exclusión es siempre un signo de fracaso, y que sella un abandono: los alumnos más desfavorecidos, los que no han tenido la suerte de aprender, gracias al entorno familiar, las claves del éxito escolar, son los que pagan el pato; (Meirieu, 2007, p. 74).

En estos casos, es más que evidente que “su exclusión de la escuela se suma a sus desventajas sociales y los devuelve a la calle, donde su futuro puede ser negro. Por eso ningún educador digno de ese nombre puede aceptar la exclusión como solución a sus dificultades” (Meirieu, 2007, p. 74), en este punto, hay que ser especialmente cuidadoso ya que “Es ineluctable que la obstinación del educador en someterle a su poder suscite fenómenos de rechazo que sólo pueden llevar a la exclusión o al enfrentamiento. Educar es negarse a entrar en esa lógica” (Meirieu, 2007, p. 75).

Los docentes deben tomar conciencia de que “Debemos renunciar, pues, a ocupar el puesto del otro; debemos aceptar que el aprendizaje deriva de una decisión que sólo el otro puede tomar y que, por cuanto que es, realmente, una decisión, es totalmente imprevisible” (Meirieu, 2007, pp. 78-79), en el entendido de que “La decisión de aprender cada cual la adopta solo, por razones que, sin embargo, no son las propias de quién las adopta” (Meirieu, 2007, p. 80).

Otra particularidad que se debe considerar sobre el ser humano y, por consiguiente, sobre los alumnos, es que existen muchas semejanzas, pero también muchas diferencias, por lo que, se debe comprender que la heterogeneidad es lo común entre las personas como los estudiantes, de tal forma que:

En las aulas repletas encontramos a seres reales con un estatus en proceso de cambio, que están enraizados en contextos concretos, que tienen sus propias aspiraciones y que en muchos casos no se acomodan a la idea que los adultos se habían hecho de ellos (Gimeno, 2003, p. 19).

Se debe, por tanto, tratar de proclamar “un sano realismo que esté dispuesto a ver tanto la grandeza y libertad del hombre como su debilidad y vulnerabilidad, que supere de igual modo las ilusiones idealistas y el fatalismo estéril, dirigiéndose al hombre concreto en su totalidad” (März, 2001, p. 111).

Otra característica a tomar en cuenta sobre el alumno es que cuenta con “aptitudes, procesos y estados, algunos de los cuales pueden modelarse y alterarse en cierto grado, mientras que otros apenas dependen o no dependen en absoluto de la influencia de la educación y demás fuerzas exteriores” (März, 2001, p. 112), Por lo que, concuerdo con März (2001) cuando manifestó que “lleva el hombre una serie de aptitudes que no sólo pueden ser desarrolladas y estimuladas, sino que precisan indispensablemente de desarrollo y estímulo para hacerse un verdadero hombre” (p. 113), y para ilustrar esta situación destacó como:

Hay aptitudes que aprende el niño con el tiempo por sí solo, sin gran ayuda, por ejemplo: el empleo de sus manos y pies. Pero cuanto más propias sean las aptitudes del mundo espiritual, como el hablar y el pensar, el contacto con la ciencia y el arte, lo más elevado de que es capaz un hombre, creer y amar, tanto más precisarán esas aptitudes de provocación y estímulo (März, 2001, p. 113).

En este aspecto, März (2001) indicó que “El término ‘aptitud’ no está desprovisto de un matiz naturalista; también los animales tienen aptitudes y las despliegan según su ley esencial propia. Lo que distingue al hombre es la trascendencia moral de sus actos;” (p. 114), en consecuencia, coincido con el autor en decir que “Parece, pues, más acertado denominar dones a las posibilidades individuales precisamente dadas a un hombre para dominar su vida” (März, 2001, p. 114), en este sentido, März (2001) también advirtió que:

en lo que se refiere a los dones, no existe igualdad entre los hombres. La gama de los dones va desde la genialidad e inteligencia superior, pasando por la normal, hasta la debilidad, imbecilidad e idiocia; de ahí que la formabilidad vaya decreciendo desde su más alta cota hasta la total incapacidad para la formación (p. 114).

En este punto, hay que tener en cuenta lo que Delors et al. (1997) apuntó al respecto:

Según sus aptitudes y gustos naturales, que son diversos desde su nacimiento, los niños no sacan el mismo provecho de los recursos educativos colectivos e incluso pueden verse en situación de fracaso debido a la inadaptación de la escuela a sus talentos y aspiraciones (p. 54).

Este es un indicio innegable de la latente capacidad de generar situaciones negativas de la educación escolarizada al inducir, por ejemplo, deserción escolar, exclusión y marginación social. Hay que considerar este factor de heterogeneidad presente en el desarrollo mismo de cada ser humano, como Gimeno (2003) describió:

Al margen de cualquier ideal que podamos tener acerca de lo que entendemos o queremos que sean los niños o menores, éstos son personas que viven sus vidas en condiciones reales. Como esas circunstancias son variables y desiguales según la geografía en la que está anclado, la cultura, la clase social, la etnia, el sexo o cualquier otra circunstancia de carácter personal o social, los sujetos viven su infancia o su minoría de edad de muy diferentes formas. La infancia es heterogénea objetivamente porque hay infancias socialmente distintas y desiguales. [...]. El concepto de menor (como el de alumno) engloban situaciones de personas muy heterogéneas. No hay categorías universales, en el sentido de que no son homogéneas. No hay infancia, sino sujetos que la experimentan en unas coordenadas y circunstancias que difieren para cada uno de ellos y para cada grupo social. No estamos ante categorías totalmente unívocas ni definitivas. Si se es niño, menor o joven de múltiples formas que no son equivalentes, a la hora de comprender al menor en su papel de alumno, cualquier teoría de la evolución

psicológica, cualquier explicación o norma pedagógica tienen que incorporar esta premisa. (p. 26).

Es importante atender esta consideración que Gimeno (2003) destacó ya que “Esa perspectiva de carácter más sociológico supone un avance respecto de la visión psicológica de los menores, que, frecuentemente, nos ha explicado al sujeto al margen de sus condiciones de vida” (p. 26).

En el lenguaje pedagógico se dispone para reflejar las influencias del exterior del concepto de medio ambiente, Gimeno (2003) lo describió así:

Entendemos el medio ambiente, que constituye el contexto de desarrollo y del aprendizaje de los sujetos, como la suma de varios subambientes o nichos ecológicos. Éstos se entrelazan y se penetran entre sí formando un conglomerado dentro del que se teje una compleja red de influencias que es la peculiar trama, la circunstancia de cada individuo en la que tiene lugar la socialización. Las influencias que los diferentes nichos provocan sobre los sujetos pueden ser congruente o no entre sí; incluso pueden contradecirse, oponerse y contraponerse. En las sociedades modernas esos subambientes son el familiar o su sustituto, el sociocultural general (especialmente los medios de comunicación y la industria cultural), el ambiente escolar y el mundo de las relaciones entre iguales. (pp. 40-41).

Señalare dos puntos que me parecen muy ilustrativos, primero:

La capacidad moldeadora del *medio ambiente* en general es la resultante de la conjunción e *interacción* de los vectores de fuerza procedentes de cada nicho, la cual representa una singular combinación de influencias para cada uno de nosotros y ante la que reaccionamos también de manera singular. (Gimeno, 2003, p. 41).

Y, segundo:

Las contradicciones entre los nichos ecológicos son inevitables. Se suele demandar que la familia y la escuela sigan unas mismas líneas de acción para que el niño encuentre directrices que apoyen un mismo orden coherente. Mientras, las relaciones entre iguales o la influencia de los medios

de comunicación pueden estar difundiendo valores contrarios. (Gimeno, 2003, p. 41).

Este par de puntos nos ayudan a comprender de mejor manera como es que influye la cuestión ambientalista sobre el sujeto y nos pone a punto para poder sintonizar con Gimeno (2003) cuando manifestó que:

La perspectiva ambientalista [...], nos plantea un esquema complejo para entender los campos de fuerzas en los que los sujetos viven y por los que quedan afectados. La diversidad de ambientes para cada sujeto, la de la cultura, la que proporciona el transcurso del tiempo para los individuos, nos sugieren la idea de que el ambientalismo no puede entenderse como un determinismo para comprender a los sujetos particulares, (p. 42).

Situación que permite adquirir conciencia de esta cuestión tan trascendental a la hora de ver y comprender al niño/alumno ya que, como Gimeno (2003) señaló “Esa falta de determinación del sujeto por parte del medio se traduce en incertidumbre epistémica, pues toda esa complejidad impide generalizar leyes del desarrollo de los menores, predecir consecuencias y comportamientos.” (p. 42).

De esta forma, se puede concluir que: el alumno es una construcción social creada por los adultos a lo largo de la experiencia histórica (su configuración actual está relacionada con la creación de los sistemas educativos desarrollados durante el siglo XIX), debido a que, precisamente, los adultos tienen el poder de organizar la vida de los menores y sobre ellos se proyectan los ideales adultos, al convertir al niño en alumno se espera adquiera determinados comportamientos, reglas, valores y propósitos, esta es una adquisición obligatoria, por lo mismo, se puede evidenciar la existencia de una resistencia al sometimiento en su proceso educativo formal. El niño/alumno tiene dones y capacidades propias de cada individuo y varían de forma natural, esto significa que cada alumno es singular y único lo que podría generar distintas formas y ritmos de aprendizaje en cada uno de ellos; de igual forma, el niño/alumno se ve inmerso en una red compleja de influencias que varían para cada individuo y lo afectan de manera particular, todo esto en su conjunto trae como consecuencia una incapacidad para generalizar leyes del desarrollo, predecir consecuencias y comportamientos, esto es lo que debe, en cierto punto, motivar al

docente para estar en la búsqueda constante de las formas más adecuadas para trabajar con sus alumnos. A continuación, se analizará a esa figura estrechamente relacionada con el alumno, me refiero por supuesto, a la figura del maestro.

## El maestro

Díaz (2005) identificó que “los actores de la educación: [son los] docentes y alumnos” (p. 72), Delors et al. (1997) señaló que esta “fuerte relación [...] entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico. [...] para casi todos los alumnos, sobre todo los que todavía no dominan los procesos de reflexión y de aprendizaje, el maestro sigue siendo insustituible.” (p. 161), Gentili et al. (2004) manifestó que “los/as profesores/as constituyen la primera línea de las escuelas. [...] La educación como un comienzo cultural se constituye en y a través de su trabajo.” (p. 38), ha llegado el turno de hacer una reflexión y análisis en torno a la figura del docente, del maestro, del profesor, pieza fundamental en el proceso educativo. Empezaré por señalar como:

La relación pedagógica entre alumnos y educadores se nutre, prioritariamente, de las pausas culturales asentadas en las relaciones familiares entre padres, madres e hijos o hijas; pues la componen prácticas que surgieron como sustitutorias del cuidado de los menores y como ampliación de las funciones de la familia (Gimeno, 2003, p. 125).

En este aspecto, al igual que sucedió en la configuración del alumno, Gimeno (2003) destacó que:

Lo que sabemos sobre la educación escolar (o las creencias que tenemos de ella), lo que sabemos hacer para educar a otro y las valoraciones y motivos que elaboramos para actuar con los demás en tanto que educadores, forman un conglomerado de componentes que han acumulado una larga experiencia histórica de la especie humana en cada cultura o en cada sociedad. En todas ellas existe esa pulsión de querer dirigir a los menores con algún propósito que incorporó como significado el verbo educar. Una de sus acepciones (la de educare) es la de dirigir y encaminar.

Las manifestaciones prácticas de la potestad de “poner en camino” a los menores constituyen un rasgo presente en todas las culturas. La ejercen muy diversos agentes: los padres, los profesores, los guías espirituales, los mayores sobre los más pequeños y las figuras investidas de autoridad. Es una potestad que, aunque la justifiquemos por el bien de los sujetos y de la sociedad en general, viene determinada por una desigualdad natural entre el adulto y el menor (Gimeno, 2003, pp. 125-126).

En este contexto, Gimeno (2003) señaló que “La relación pedagógica tiene una peculiaridad esencial: a través de ella queremos que los menores aprendan determinadas cosas, habilidades, hábitos, conocimientos, valores y comportamientos, los sometemos a un determinado ritmo, etc.” (p. 148). De igual modo, Gimeno (2003) manifestó que:

Como ocurre con el ejercicio de otras profesiones, digamos que la de profesor fue una ocupación de personas con un cierto nivel de instrucción, antes de ser formados como tales, antes de que se les reconocieran unas competencias y unos contenidos específicos de su profesión. De hecho, desde un punto de vista histórico, la formación específica del profesorado no se institucionaliza hasta el siglo XIX. Aún hoy, esos saberes y competencias ni están del todo precisados ni se les reconoce como exclusivos de ellos. (p. 131).

Si la figura del alumno está sujeta a un proceso evolutivo, es lógico suponer que la figura del maestro este inmersa en un proceso similar dado los grandes cambios producidos en el transcurso del siglo XIX en el marco de la organización y creación de los sistemas educativos, en este aspecto, coincido con Gimeno (2003) cuando describió que:

El profesorado es una figura que resulta de la acumulación de cuatro procesos históricos. En primer lugar, como suplente que irá asumiendo el papel de los padres en el cuidado, guía y educación de los menores pertenecientes a la burguesía y, más tarde, a las clases altas. En segundo lugar, como sustituto encargado de cuidar, vigilar y moralizar a los hijos de las familias que no pueden o no quieren desempeñar esa función. En tercer

lugar, como 'especialista' que asume el cuasi monopolio de la difusión de unos saberes que se fueron imponiendo como más útiles, prestigiosos y legítimos (fundamentalmente los que tienen como llave de acceso la lectura y escritura), en detrimento de otros. Finalmente, como figura laica que asume en nombre de la sociedad, representada por el Estado, las misiones de educar y difundir un determinado proyecto cultural al servicio de los intereses generales de aquella. (p. 151).

Hoy día, en el marco de los intereses sociales, la importancia de la figura del maestro queda de manifiesto, en un primer momento, al ser el principal intermediario entre el alumno y el saber, esto debido a que, como Meirieu (2007) señaló:

el maestro no enseña lo que piensa sino lo que sabe, lo que ha recibido de otros maestros que, a su vez, lo habían recibido de sus maestros. Aunque los saberes hayan evolucionado, aunque hoy se renueven más aprisa que las generaciones, lo que los asigna a una cultura, lo que les da legitimidad para ser enseñados, es que los sustenta la historia. (p. 133).

En este contexto, concuerdo con Meirieu (2007) cuando declaró que “Los alumnos no van, pues, a la escuela para averiguar qué piensa el maestro, sino para saber quiénes son ellos mismos, qué los ha constituido, qué herencias pueden reclamar, qué pueden traicionar o subvertir” (p. 133), entonces, estoy en favor de manifestar que:

El enseñante es, pues, siempre un 'pasador', un mediador a una cultura sin la cual el que llega vagaría en una búsqueda desesperada de sus orígenes, de palabras con que pensar sus emociones y cuidar sus heridas, de herramientas para entender el mundo y dar sentido a los hechos con que topa, de conceptos para acceder a la comprensión de lo que le ocurre y de lo que ocurre a sus semejantes. La cultura, para él, es ese conjunto de objetos legados por los hombres, a lo largo de toda una historia sin la cual no puede advenir ninguna comprensión... (Meirieu, 2007, p. 134).

En este aspecto, se debe considerar lo que Meirieu (2007) advirtió:



La cultura, por supuesto, no garantiza la comprensión; el tenerla (si es que ese término es aplicable) no significa que, gracias a ella, yo sea capaz de ir hacia otro y entenderle; de escapar de mi soledad ayudándole a que escape de la suya. Pero me permite acceder a lo que me vincula a él, a esos objetos en los que podemos reconocernos ambos, y así me proporciona los medios sin los cuales no hay ningún verdadero ejercicio de comprensión, [...]. (p. 134).

De igual forma, se debe tomar en cuenta lo que Meirieu (2007) destacó al referir que:

hablando del maestro como 'pasador', nos estamos refiriendo, realmente, a la 'cultura' y no a las 'disciplinas escolares' en su acepción tradicional; porque las disciplinas escolares no son en absoluto 'esencias eternas e inmutables'; son construcciones sociales provisionales que toman cosas prestadas de campos epistemológicos heterogéneos; que son resultado de compromisos difíciles entre las fuerzas sociales y las exigencias de la institución; que evolucionan según las circunstancias y según las influencias que reciben (Meirieu, 1993, 117-119; Develay, 1995). (p. 134).

Remarcando nuevamente como en el marco de los intereses sociales "Cada sociedad adopta unas disciplinas escolares, traza sus fronteras, define los saberes que las constituyen en función de lo que considera esencial transmitir al que llega." (Meirieu, 2007, p. 135). En este sentido, concuerdo con Delors et al. (1997) cuando indicó que "Es el maestro quién ha de transmitir al alumno lo que la humanidad ha aprendido sobre ella misma y sobre la naturaleza, todo lo que ha creado e inventado de esencial" (p. 16), por ende, considero importante destacar que:

El aporte de maestros y profesores es esencial para preparar a los jóvenes no sólo para que aborden el porvenir con confianza sino para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable. La educación debe tratar de hacer frente [...] a estos nuevos retos: contribuir al desarrollo, ayudar a cada individuo a comprender y dominar en cierta medida el fenómeno de la globalización y favorecer la cohesión social. Los docentes desempeñan un papel determinante en la formación de las actitudes -

positivas o negativas- con respecto al estudio. Ellos son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente. (Delors *et al.*, 1997, p. 157).

Un ejemplo más concreto de esta situación se presenta en lo que Delors *et al.* (1997) describió a continuación:

En una etapa temprana de la enseñanza básica es cuando se forman en lo esencial las actitudes del alumno hacia el estudio y la imagen que se tiene de sí mismo. En esta etapa el personal docente desempeña un papel decisivo. [...] Si el primer maestro que encuentra un niño o un adulto está insuficientemente formado y poco motivado, son las bases mismas sobre las que se debe edificar el aprendizaje futuro las que carecerán de solidez. (p. 163).

Considero que actualmente el trabajo del maestro se ha ampliado con forme los cambios que se han presentado en nuestra sociedad y coincido en señalar que:

El trabajo docente no consiste tan solo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otras interrogantes de mayor alcance. (Delors *et al.*, 1997, p. 161).

Como se ha podido corroborar hasta aquí, considero que, efectivamente, son “enormes responsabilidades para el personal docente, que participa en la formación del carácter y de la mente de la nueva generación.” (Delors *et al.*, 1997, p. 157), por ende, el docente debe tomar conciencia de que “tiene un cuerpo de saberes específico y una responsabilidad del aprendizaje ante quien es el beneficiario directo de sus servicios: el alumno en primer lugar, los padres de familia y la sociedad” (Díaz, 2005, p. 12), ser consciente de que “Si algunas ideas, valores y proyectos se hacen realidad en educación es porque los docentes los hacen de alguna manera suyos; en primer lugar interpretándolos, para después adaptarlos.” (Gimeno y Pérez, 2000, p.13), ser consciente de que “Ninguna reforma de la

educación ha tenido nunca éxito contra el profesorado o sin su concurso.” (Delors et al., 1997, p. 161).

Efectivamente, se puede concluir que no hay forma de minimizar la importancia del maestro ya que como se pudo observar la educación de los alumnos como comienzo cultural se constituye en y a través de su labor. Es una figura que se puede observar a lo largo de la experiencia histórica, debido a que, como se señaló anteriormente para que exista un maestro debe existir un alumno, para que exista la relación maestro-alumno debe existir un saber/conocimiento valioso socialmente, alguien que posea ese saber/conocimiento y alguien que desee aprender ese saber/conocimiento.

Ya en el marco del desarrollo de la institución escolar en el transcurso del siglo XIX el maestro se puede definir como una figura laica que posee un cuerpo de conocimientos y saberes específicos con la misión principal de educar y difundir un determinado proyecto cultural al servicio de los intereses del Estado. El maestro debe tomar en cuenta de que tiene un papel determinante en la formación actitudes (tanto positivas como negativas) con respecto al estudio por parte del alumno, así como en la imagen que este tiene de sí mismo, además su labor es crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza, por esta razón debe estar al pendiente del método (y de la variedad de estos mismos con que disponga) que usará para determinado fin. Tal es la trascendencia del método que es necesario revisar como se fue configurando a la par de la conformación de la institución escolar.

## **El método**

El método que acompañó la configuración de la escuela en el transcurso del siglo XIX se fue gestando de a poco con el desarrollo de otras manifestaciones educativas previas a la institución escolar, los jesuitas, por ejemplo, desarrollaron “el *Ratio atque Institutio Studiorum*, aprobado en 1599, que contenía los planes, programas y métodos de la educación católica. [...]. Su método, predominantemente verbal, comprendía cinco momentos: la lección, el debate o

emulación, la memorización, la expresión y la imitación.” (Gadotti, 2005, p. 56), y con las aportaciones de Jan Amos Comenio en su “*didáctica magna*, de 1657, en la que hace un intento por crear la ciencia de la educación utilizando los mismos métodos de las ciencias físicas.” (Gadotti, 2005, p. 74), Gadotti (2005) señaló que Comenio “Fue el primero en proponer un sistema articulado de enseñanza,” (p. 71), y, dicho sea de paso, concuerdo con Gadotti (2005) cuando indicó que “[es] un sistema educacional que hasta hoy no ha sido superado,” (p. 73), hoy podemos ubicar a este tipo de método circunscrito a un modelo educativo que se suele denominar como “tradicional”, sobre el cual Palacios (2002) declaró “La escuela tradicional significa, por encima de todo, método y orden.” (p.18), en este sentido, Gadotti (2005) describió las características de la escuela tradicional de la siguiente manera:

El principal propósito u objetivo es preparar al joven para sus futuras responsabilidades y para el éxito en la vida, por medio de la adquisición de cuerpos organizados de información [...], la actitud de los alumnos, de modo general, debe ser de docilidad, receptividad y obediencia. Los libros, manuales escolares especialmente, son los principales representantes del conocimiento y de la sabiduría del pasado, y los profesores son los órganos por medio de los cuales los alumnos entran en relación con ese material. Los maestros son los agentes de comunicación del conocimiento y de las capacitaciones y de imposición de las normas de conducta. (p. 155).

En cierto aspecto este punto de preparación y éxito en la vida es difícil de compaginar al marco de la vida cotidiana dentro del marco social, porque, en este modelo es claro que la preparación y éxito en la vida se limita a la vida escolar, la actitud de pasividad del alumno en este modelo tradicional puede inhibir, bloquear, limitar o entorpecer la generación de habilidades de comunicación necesarias en el alumno para el desarrollo del trabajo en grupo por ejemplo; el conocimiento y la sabiduría que se concentraba en los libros eran verdades absolutas propios de una “*cultura estática*” (Cirigliano y Villaverde, 1997, p. 29), contrario a lo que hoy día vivimos en una cultura totalmente dinámica donde los conocimientos, debido al avance constante de la ciencia y la tecnología se renuevan constante y velozmente, actualmente el conocimiento no está concentrado en los libros, la información se

puede obtener por diversos medios, algunos relacionados principalmente con el internet por ejemplo. Sobre protagonismo del profesor, concuerdo con Cirigliano y Villaverde (1997) cuando manifestaron que:

([...] en la educación de tipo tradicional el que más aprende, el que más crece es el educador. Y esto es lógico, pues es el que tiene las experiencias; se ve obligado a estudiar el tema, a buscar argumentos e información adicional, a consultar libros, a preparar esquemas o resúmenes, a exponerlos, a realizar experimentos o demostraciones). Él hace lo que los alumnos deberían hacer. (p. 29).

Específicamente sobre el método, Palacios (2002) señaló que:

El método de enseñanza, por otra parte, será el mismo para todos los alumnos y se aplicará escrupulosamente en todas las ocasiones. Dentro de este método, el repaso tiene asignado un papel fundamental; repaso entendido como repetición exacta y minuciosa de lo que el maestro acaba de decir. (Palacios, 2002, p.19).

Este método se justifica en razón del concepto que desde la perspectiva de educación tradicional se tiene del hombre “considerado como *animal racional*.” (Cirigliano y Villaverde, 1997, p. 23), en este sentido, Cirigliano y Villaverde (1997) señalaron que:

Al analizar los dos términos, encontramos que lo “animal” es lo genérico, lo compartido con otros seres, pero lo *específicamente humano*, lo que lo distingue, lo que lo hace ser “hombre” es lo *racional*. ¿Qué es lo “racional”? en forma amplia, todo lo que diga relación con inteligencia, mente, intelecto, capacidad de pensar, de entender. El hombre es, fundamentalmente, en lo que tenga que ver con la educación, mente o inteligencia. El hombre será visto esencialmente como inteligencia. (p. 23).

En este contexto, se entiende como Cirigliano y Villaverde (1997) destacaron que “la Didáctica tradicional [...] utilizara como “métodos didácticos” al analítico, sintético, inductivo y deductivo. Si se observa bien se ve que tales son los *métodos generales lógicos*, es decir, los métodos propios de todo pensar” (pp. 27-28). Por lo

que, de acuerdo con Cirigliano y Villaverde (1997) el estilo de educación que se deriva de tal concepción queda plasmado de la siguiente manera:

a) la sociedad debe transmitir su patrimonio cultural o sea el conjunto de contenidos que estima valiosos; b) ese conjunto es reducido previamente a ideas o conocimientos; c) éstos se han depositado en algún sitio: los libros; d) de los libros pasan a la cabeza del maestro; e) y de está al depósito de conocimientos en la cabeza del alumno, es decir, la memoria (que tiene la facultad o poder de retener y conservar). (pp. 24-25).

Son muchas las críticas que constantemente recibe este modelo de educación tradicional, pero como hice mención anteriormente, considero que sigue muy vigente, como Panza et al. (2006) describió:

La relación que se establece entre el estudiante y el saber está mediatizada por el profesor. Este, no sin esfuerzo, selecciona, atomiza, jerarquiza, sintetiza, los contenidos de su materia y los ofrece al alumno utilizando procedimientos (metodología) en una gama que va desde aquéllos que pueden considerarse propios de la Didáctica Tradicional (la “lección” o conferencia, la demostración, el interrogatorio, etc.) hasta los que se proponen ofrecer una nueva propuesta metodológica frente al tradicionalismo pedagógico. Entre estos últimos tenemos tanto aquéllos que muestran un carácter psicologista, las conocidas “dinámicas de grupos” (panel, mesa redonda, corrillos, entrevistas, etc.), como los que se ubican en la corriente de la Tecnología Educativa (“lecciones programadas”, utilización de múltiples aparatos y recursos, desde proyectores hasta máquinas de enseñar). (p. 115).

Pero como Panza et al. (2006) resaltó “En cualquiera de los casos descritos, la selección de los procedimientos no toma en cuenta los contenidos de la enseñanza. La metodología utilizada es de transmisión, muy lejos de aquélla que conduce a la construcción del conocimiento [...]” (p. 115), que el alumno participe en la construcción de su conocimiento es la situación más deseable, debido a que “La actividad teórico-práctica del hombre en su vida cotidiana es el núcleo de su conocimiento y, [...], es el principio fundamental a considerar en los procesos

educativos que pretenden la transformación de la realidad social y del hombre mismo.” (Panza et al., 2006, p. 118). En este aspecto, Meirieu (2007) advirtió que:

con la puesta en marcha de la “escuela única” y de lo que se llama la “masificación del sistema educativo”, los enseñantes se han encarado a nuevos retos. Ya no se trata sólo de democratizar el acceso a la escuela: hay que democratizar también el éxito, gestionando lo mejor posible la inevitable heterogeneidad en las clases. (pp. 107-108).

“Heterogeneidad” que está presente en las formas de aprendizaje de los alumnos, debido a que, como se puede observar “no hay dos alumnos que aprendan del mismo modo” (Meirieu, 2007, p. 106), situación que Meirieu (2007) describió de manera clara:

Se sabe que hay sujetos que necesitan manipular durante largo tiempo antes de acceder a la abstracción y construyen lentamente conceptos mediante observaciones sucesivas, mientras que otros prefieren enfrentarse a esos conceptos de modo más directo y no aplicarlos sino después. Se sabe que hay personas que memorizan mejor las imágenes auditivas, mientras que otras captan con más facilidad esquemas que puedan representarse mentalmente (La Garanderie, 1980). Se sabe, también, que unos necesitan un entorno tranquilo y minuciosamente organizado, mientras que otros dan mejor de sí mismos en la atmósfera ruidosa de un café que, de modo paradójico, les favorece la concentración. Unos prefieren aplicar su esfuerzo de modo continuado hasta terminar una tarea de un tirón antes de presentarla a alguien, y a otros les gusta dividir el esfuerzo y beneficiarse de correcciones en cada etapa del recorrido. (pp. 106-107).

Ante estos hechos el maestro está obligado a “no limitarse al empleo de un único método para el que algunos alumnos han sido preparados o al que están especialmente adaptados gracias a un entorno social favorable o a una determinada historia personal.” (Meirieu, 2007, p. 108), cuidar, por ejemplo, como Gentili et al. (2004) observó que “Niños con origen en familias pobres son, en general, los que tienen menos éxito cuando son evaluados con los procedimientos convencionales de medición, y los más difíciles de ser educados por los medios

tradicionales” (p. 13), por lo que el docente habrá de valorar positivamente procurar “disminuir el aspecto selectivo inevitable del monolitismo pedagógico y de su ‘darwinismo educativo’ subyacente: cuando sólo hay un método, un único medio de acceso al saber, ‘sólo los mejor adaptados sobreviven’ y tienen éxito.” (Meirieu, 2007, p. 108), la no consideración de esta situación provocaría en la educación efectos negativos, ya que en este caso “el fracaso escolar parece irreversible y provoca a menudo la marginación y la exclusión sociales” (Delors et al., 1997, p. 55), situación que debemos evitar a toda costa, debido a que como Delors et al. (1997) apuntó “El fracaso escolar es, en cualquier caso, una catástrofe, absolutamente desoladora en el plano moral, humano y social, que muy a menudo genera exclusiones que marcarán a los jóvenes durante toda su vida” (p. 150).

En este punto, estoy totalmente de acuerdo con quién afirmó que “nadie puede jamás decir de nadie ‘No es inteligente, no hará nada’, porque nadie puede jamás saber si se han probado todos los medios y métodos para que haga algo” (Meirieu, 2007, p. 28), en este aspecto, coincido plenamente con Antúnez et al. (2003) cuando señaló que “Actualmente, en una dimensión democrática, abierta, el concepto de método es forzosamente cambiante. Se rechaza como concepto definido e inmóvil, ya que la realidad educativa se renueva y cambia constantemente por sus obligadas interrelaciones con el medio exterior.” (p. 121). Motivo por el cual se puede afirmar, que “No existe una fórmula mágica ni un catecismo pedagógico único, y por ello no puede haber un método [único e] ideal, ya que en cada situación se da la posibilidad de estructurar de un modo u otro las tareas educativas” (Antúnez et al., 2003, p. 121).

Para concluir lo concerniente al método considero que la educación tradicional sigue vigente en los sistemas educativos actuales, este hecho no debe sorprender, ya que, en su configuración actual la escuela tiene por objetivo atender la educación de grandes masas de la población, donde resulta bastante cómodo que el maestro sea el eje del aprendizaje y los alumnos conserven esa pasividad necesaria para recibir el conocimiento; es un contraste bastante importante, como ya señale, desde la perspectiva pedagógica el docente debe trabajar experimentando constantemente sobre las condiciones de desarrollo y aprendizaje de los alumnos lo que puede tornarse en una situación más desafiante y compleja para el docente



más cuando hablamos de grupos de alumnos numerosos, en este sentido, a continuación realizaré una breve reflexión acerca de lo que considero sobre el papel del pedagogo.

### **El papel del pedagogo**

Para empezar a hablar sobre el papel del pedagogo hay que analizar y reflexionar sobre lo que Panza et al. (2006) destacó:

Dado que la práctica docente es muy compleja, [...] es necesario que el profesor complemente su formación con el conocimiento de otras disciplinas, como la psicología, la sociología y ahondando su propia disciplina de enseñanza, para afrontar adecuadamente sus problemas docentes y superar así las concepciones intuitivas de la práctica docente, con lo cual daría más fundamentación a su propia labor. (p. 14).

Efectivamente existe un profesional de la educación que en su formación conoce del proceso enseñanza-aprendizaje y que además cuenta conocimientos propios de otras disciplinas, como la psicología y la sociología, este es el pedagogo. Como consecuencia de su formación el pedagogo no está circunscrito única y exclusivamente a la tarea docente ya que, además, es un profesional capaz de analizar la problemática educativa, teniendo esta situación en consideración puedo coincidir con Meirieu (2007) cuando declaró que “La pedagogía es *praxis*. Es decir: ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas” (p. 140), por lo mismo, creo firmemente que el pedagogo debe asumir como profesional de la educación y específicamente en su faceta docente, que “La formación de los estudiantes constituye [...] el núcleo central de la tarea docente. Por eso el docente está obligado a experimentar permanentemente sobre las formas más adecuadas para trabajar con ellos.” (Díaz, 2005, p. 39), procurando con su intervención aminorar, disminuir o eliminar, preferentemente, cualquier efecto negativo e involuntario, que la práctica docente, pueda provocar en los alumnos. El pedagogo debe asumir que, al relacionarse con el alumno, como März (2001) apuntó:

no se acerca al discípulo con ideas preconcebidas del fin, sino que su mirada, antes que toda meta, se dirige al niño concreto, al que ofrece su ayuda. No ve las condiciones del individuo concreto, sus dones, su constitución anímico-corporal como límite negativo; (p. 117).

En este aspecto, debo resaltar que para el pedagogo “lo que parece negativamente un límite es positivamente una exhortación a ser justo con el discípulo, a captar sus posibilidades reales y no sólo las deseadas.” (März, 2001, p. 117), ya que, necesariamente “allí donde el ser individual muestra límites incómodos, hay que tener noticia de la amplitud de las posibilidades que quedan y, de acuerdo con ello, ordenar los esfuerzos propios y ajenos.” (März, 2001, pp. 117-118). En este sentido, puedo coincidir con März (2001) cuando manifestó que “la llave del misterio del hombre no es la intromisión desconsiderada en la persona, ni ningún test raro, sino la amorosa comprensión” (p. 114), para continuar me gustaría como pedagogo transmitir a todo docente y estudiante en formación docente la siguiente consigna:

“Aunque no se conciba la educación como ayuda para la formación, será necesario al menos el cuidado abnegado, porque también en el más débil y el más delicado está el prójimo y, por paradójico que pueda resultar, se halla ante nosotros a imagen y semejanza de Dios.” (März, 2001, p. 114).

A modo de conclusión considero que evidentemente el papel del pedagogo en su faceta docente consiste en trabajar experimentando constantemente sobre las condiciones de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, labor para nada sencilla cuando se trata de grupos numerosos de alumnos, en dichas condiciones la labor docente se torna en una situación más desafiante y compleja de realizar. En estos contextos masivos de intervención docente es claro observar que, efectivamente, la educación formal genera aspectos positivos para el desarrollo social pero también suscita fenómenos negativos que afectan el desarrollo social, y por estado actual de la sociedad y sus problemas manifiestos se puede advertir una crisis en la educación.

## La crisis de la educación

En este aspecto, Buenfil et. al. (2000) es contundente y afirmó que “Lo que tenemos es una crisis estructural generalizada de largo alcance.” (p. 87), y especificó que “se entiende una crisis estructural generalizada como el debilitamiento generalizado del sistema relacional que constituye, funda, reproduce y permite el funcionamiento de una sociedad,” (Buenfil *et. al.*, 2000, p. 87), creo que percibiendo el estado actual de nuestras sociedades esto es más que evidente. Gentili et al. (2004) señaló que “la crisis de la educación sólo puede comprenderse desde el objetivo más amplio de la crisis del capitalismo real de este final de siglo, en el ámbito internacional” (p. 115), en este contexto, se observa como “el neoliberalismo se coloca como una alternativa teórica, económica, ideológica, ético-política y educativa a la crisis del capitalismo de este final de siglo.” (Gentili et al., 2004, p. 116), donde, se promociona de manera clara y constante que “La idea-fuerza orientadora del ideario neoliberal es aquella en la que el sector público (el Estado) es responsable de la crisis, por la ineficiencia, por el privilegio, y porque el mercado y lo privado son sinónimo eficiencia, calidad y equidad” (Gentili et al., 2004, p. 122), por lo que el neoliberalismo:

expresa una salida política, económica, jurídica y cultural específica para la crisis hegemónica que comienza a atravesar la economía del mundo capitalista como producto del agotamiento del régimen de acumulación fordista<sup>1</sup> iniciado a partir del fin de los años 60 y comienzo de los 70 (Gentili et al., 2004, pp. 342-343).

En este contexto se puede observar como “El (los) neoliberalismo(s) expresa(n) la necesidad de restablecer la hegemonía burguesa en el cuadro de esta nueva configuración del capitalismo en un sentido global” (Gentili et al., 2004, p. 343), para esto los gobiernos neoliberales promueven y proponen “nociones de mercados abiertos y tratados de libre comercio, reducción del sector público y disminución del intervencionismo estatal en la economía y en la regulación del mercado” (Gentili et

---

<sup>1</sup> Gentili et al. (2004) aclaró que el fordismo “se caracteriza por la organización de grandes fábricas, tecnología pesada y de base fija, descomposición de las tareas, énfasis en la gerencia del trabajo, entrenamiento para el puesto, ganancias de productividad y estabilidad en el empleo, [...]” (p. 136).

al., 2004, p. 168), hay que apuntar el hecho de que “el neoliberalismo está asociado con los programas de ajuste estructural [...]. El ajuste estructural se define como un conjunto de programas y políticas recomendadas por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y otras organizaciones financieras” (Gentili et al., 2004, p. 168), sobre este tipo de “propuestas” existen antecedentes concretos en el caso de nuestro país, como Gentili et al. (2004) señaló “México, que llegó a una situación extremadamente grave en 1982, fue uno de los primeros países latinoamericanos en rendirse a las exigencias internacionales” (pp. 103-104).

Es necesario tener claro que significa que un organismo internacional haga “propuestas”, en el caso del Banco Mundial, este representa “una agencia de regulación. [...] Desde su creación en 1962, el Banco Mundial se ha interesado en promover el crecimiento económico mediante la inversión de capital” (Gentili et al., 2004, p. 182), pero un punto a destacar es que “La inversión en educación [...] no es el área de inversión más importante del Banco, si la comparamos, por ejemplo, con la inversión en infraestructura” (Gentili et al., 2004, p. 182), en este sentido Gentili et al. (2004) Manifestó que:

como todo Banco, su negocio es prestar capitales y recibir intereses por los préstamos, intereses que son generalmente (con pocas excepciones) los del mercado. Sin embargo, de manera diferente a los bancos comerciales, los préstamos están garantizados (tienen un aval) por los países (p. 182).

En este punto, coincido con Díaz (2005) cuando declaró que “América Latina sigue dando gran valor a las ‘recomendaciones’ que surgen de ciertos organismos internacionales. Así, el Banco Mundial, la CEPAL y la UNESCO desarrollan un papel significativo en la construcción de una pedagogía en América Latina” (p. 87), en cualquier caso, la principal cuestión a destacar es que “el Banco Mundial está compuesto primordialmente por economistas y no por educadores, el objetivo final es la eficiencia económica, la libertad de los mercados y la globalización del capital” (Gentili et al., 2004, pp. 186-187), en este aspecto, Gentili et al. (2004) describió que:

Usando criterios estrictamente económicos como, por ejemplo, tasas de retornos basadas en la renta personal, se sugiere que, un año adicional de

educación primaria en los niveles más bajos del sistema produce aumentos mayores de la renta que en niveles más altos de educación. De esto se concluye, [...], que la inversión en niveles de educación primaria o básica presentará los mejores resultados en términos de aumento del producto interno bruto (p. 187).

En este sentido, se logra observar como el Banco Mundial:

ha priorizado diferentes políticas educacionales desde su creación, incluyendo -en orden relativamente cronológico-, la construcción de escuelas, el apoyo al desarrollo de la escuela secundaria, la educación vocacional y técnica, la educación informal y, más recientemente, la educación básica, y la calidad educativa (definida en términos de aprovechamiento y desempeño escolar) (Gentili et al., 2004, p. 188).

De igual forma, Díaz (2005) destacó que:

estrategias como la descentralización educativa, la evaluación de la calidad y la eficiencia de la educación, la modernización de la educación y el establecimiento de cuotas en las universidades, son expresiones concretas de una política multinacional encabezada por el Banco Mundial (p. 91).

Adicional, Díaz (2005) indicó que “Estos organismos han impuesto una nueva lexicología para la educación, caracterizada por conceptos como equidad, eficacia, excelencia, calidad, competitividad, cultura básica que son, entre otros, elementos que sirven para disfrazar una nueva penetración cultural desde los países desarrollados” (p. 87). Ya en el ámbito de nuestra competencia, es decir, el terreno educativo, Gentili et al. (2004) describió que:

En el terreno teórico y filosófico, la perspectiva neoliberal es de una educación regulada por el carácter unidimensional del mercado. Éste se constituye en el sujeto educador. [...]. De ahí resulta una filosofía utilitarista e inmediateista y una concepción fragmentaria del conocimiento, concebido como un dato, una mercancía, y no como una construcción, un proceso (p. 124).

Desde esta perspectiva Gentili et al. (2004) señaló que “los que poseen educación (o tienen posibilidades de poseerla), tampoco deben sentir la presión del Estado sobre sus espaldas, ya que esto cuestiona el sentido mismo que la propiedad adquiere en las sociedades del mercado” (p. 360), esto debido a que:

En ellas, la educación se transforma -apenas para las minorías- en un tipo específico de propiedad, lo que supone: derecho de poseerla materialmente; derecho a usarla y disfrutarla; derecho a excluir a otros de su usufructo; derecho de venderla o alienarla en el mercado, y derecho de poseerla como factor generador de renta (Gentili et al., 2004, pp. 360-361).

En este caso, Gentili et al. (2004) manifestó que:

la posibilidad de ‘comprar y vender libremente en el mercado’ supone el ejercicio del derecho de propiedad [...], esto significa, [...], que toda posibilidad de compra y venta parte de un supuesto subyacente basado en la *desigualdad*. En la retórica neoliberal y neoconservadora, esto no tiene ninguna connotación negativa. Por el contrario, es tal la desigualdad que lleva -supuestamente- a los individuos a mejorar, a esforzarse y a competir; en suma: es la precondition para el ejercicio del *principio del mérito* (p. 359).

Sobre este “principio del mérito”, Gentili et al. (2004) describió que:

este principio sustenta que los viejos esquemas institucionales premiaban a los ineficientes, mientras que los nuevos, al aumentar la dependencia de cada uno del valor de cambio en el mercado de su capacidad individual, harán que las retribuciones sean de acuerdo con su mayor o menor eficiencia como participante del sistema de trabajo social (p. 348).

Para la perspectiva propuesta relacionada con “El mercado como el instrumento eficaz para regular los intereses y las relaciones sociales de forma *‘libre, ecuánime, equilibrada y justa.*” (Gentili et al., 2004, p. 121), es mediante la experiencia histórica que se puede observar, como Gentili et al. (2004) destacó, que:

la libre competencia en una sociedad de clases es una falacia. La historia mostró que la desigualdad brutal que el mercado produjo, entre las naciones y en el interior de cada una, puso en riesgo incluso al mismo sistema

capitalista. La superación de la crisis, en los años treinta, se dio mediante mecanismos de intervención fuerte del Estado en la economía y en la sociedad.” (Gentili et al., 2004, p. 121).

Por estos motivos Buenfil et. al. (2000) concluyó de manera tajante que “Las comunidades, los gobiernos provinciales y municipales, los empresarios, las asociaciones civiles, no están en condiciones de sustituir al Estado en la educación de millones de niños y jóvenes.” (p. 127), y es más que claro como “El neoliberalismo, en sus distintas formas, se erige como proyecto económico y político dominante, mas no se caracteriza por la riqueza de sus planteamientos sociales y políticos; en estos sentidos su pobreza es evidente.” (Buenfil et. al., 2000, p. 87). En este contexto, es indiscutible que “la opción por el mercado formulada por la Nueva Derecha esconde, además de eso, un brutal desprecio por la democracia y por las conquistas democráticas de las mayorías” (Gentili et al., 2004, p. 361), hecho que se pone de manifiesto, por ejemplo, cuando:

el neoliberalismo ataca a la escuela pública a partir de una serie de estrategias privatizantes, mediante la aplicación de una política de descentralización autoritaria y, al mismo tiempo, mediante una política de reforma cultural que pretende borrar del horizonte ideológico de nuestras sociedades la posibilidad misma de una educación democrática, pública y de calidad para las mayorías (Gentili et al., 2004, pp. 362-363).

En este sentido, Gentili et al. (2004) advirtió que “el neoliberalismo necesita -en primer lugar, aunque no únicamente- despolitizar la educación, dándole un nuevo significado como mercancía para garantizar, así, el triunfo de sus estrategias mercantilizantes y el necesario consenso en torno a ellas” (p. 363), empero:

el neoliberalismo sólo puede imponer sus políticas antidemocráticas en la medida en que puede desintegrar culturalmente la posibilidad misma de existencia del derecho a la educación (como derecho social) y de un aparato institucional que tiende a garantizar la concretización de tal derecho: la escuela pública (Gentili et al., 2004, pp. 341-342).

Al respecto, Gentili et al. (2004) señaló que:

La presente ofensiva neoliberal necesita ser vista no sólo como una lucha en torno de la distribución de recursos materiales y económicos (que es), ni como una lucha entre visiones alternativas de sociedades (que también es), sino sobre todo como una lucha para crear las propias categorías, nociones y términos a través de los cuales se puede definir a la sociedad y al mundo. En esta perspectiva, no se trata solamente de denunciar las distorsiones y falsedades del pensamiento neoliberal, tarea de una crítica tradicional de la ideología (aunque válida y necesaria), sino de identificar y tornar visible el proceso por el cual el discurso neoliberal produce y crea una realidad que acaba por tornar imposible la posibilidad de pensar otra (Silva, 1994: 9). (pp. 363-364).

Una vez que hemos contextualizado las visiones que imperan sobre la educación actualmente, no sorprende el hecho de que autores como Delors et al. (1997), por ejemplo, en su informe a la UNESCO, como presidente de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, declaró a “la ciencia y a la educación, motores fundamentales del progreso económico” (p. 69), incluso tienen consciencia de que “el modelo actual de crecimiento tropieza con limitaciones evidentes en razón de las desigualdades que induce y de los costos humanos y ecológicos que entraña” (Delors et al., 1997, p. 69), por lo que, dicha Comisión manifestó “necesario definir la educación no ya simplemente en términos de sus repercusiones en el crecimiento económico, sino en función de un marco más amplio: el del desarrollo humano.” (Delors et al., 1997, p. 69), esto a razón de que:

La aparición y el desarrollo de ‘sociedades de información’, así como la continuación del progreso tecnológico, que constituye en cierto modo una tendencia importante de fines de siglo XX, subrayan su dimensión cada vez más inmaterial y acentúan el papel que desempeñan las aptitudes intelectuales y cognoscitivas. En consecuencia, ya no es posible pedir a los sistemas educativos que formen mano de obra para un empleo industrial estable; se trata más bien de formar para la innovación personas capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo en rápida mutación y de dominar el cambio. (Delors et al., 1997, p. 71).



En este contexto, Gentili et al. (2004) manifestó que:

Mientras el sistema de educación pública en el antiguo orden capitalista estaba orientado hacia la producción de sujetos disciplinados y hacia una fuerza de trabajo bien entrenada y confiable, la nueva economía reclama trabajadores con gran capacidad de aprender a aprender, capaces de trabajar en equipo, no sólo de manera disciplinada sino creativa, [...]. (pp. 177-178).

Como ya había señalado anteriormente, desde su configuración inicial hasta la actualidad, la escuela y la educación han estado ligados al mundo del trabajo, esta situación hoy representa una gran problemática, debido a que, como Gimeno (2003) destacó:

El mundo del trabajo se destruye y se reconstruye mucho antes y más rápidamente que las categorías, hábitos y mecanismos para entender ese nuevo mundo, abordarlo y poder controlarlo, como afirma BECK (2001); y, por supuesto, mucho antes de que la educación pueda replantearse su papel con los menores y jóvenes, para quienes el futuro cada vez puede ser menos ilusionante (p. 148).

Los fines de la educación, en sentido amplio, siempre han representado una esperanza puesta en un futuro, un futuro mejor, que beneficiara tanto al individuo como a la sociedad, en este aspecto, Gimeno (2003) advirtió que:

La escolarización, que ha constituido a la infancia y a la adolescencia como una clase social apartada de las actividades productivas reservadas a los adultos, pierde ahora el sentido de ser un medio para un fin posterior prometedor, por dos razones. En primer lugar, porque la renuncia a vivir la agradable vida del presente es más costosa en las sociedades desarrolladas -se pierden privilegios-, en las que tantos atractivos se presentan a los menores y jóvenes. En segundo lugar, porque el futuro se ha desdibujado y la etapa de preparación promisorio lo es para un porvenir laboral no asegurado por un sistema de trabajo precario, flexible, inestable y de práctica de actividades cambiantes (p. 66).

De este modo Gimeno (2003) declaró que “La promesa de entrar en el mundo adulto con la incorporación al del trabajo o se ha roto o se ha debilitado para aquéllos a los que, por su origen familiar, no tienen garantizada la transición al mundo laboral.” (p. 66), dando cuenta de que, como Gimeno (2003) describió:

la enseñanza ha perdido su capacidad de favorecer la movilidad social, convirtiendo al trabajo y a la enseñanza preparatoria para lograrlo en narrativas adultas devaluadas para los menores y los jóvenes, particularmente los que pertenecen a las clases medias-bajas y bajas. ‘Estudiar para algo’ es una formulación que cada vez tiene menor valor de anticipación y menor atractivo, porque su realización futura es cada vez más insegura. Sabíamos que el trabajo no era siempre realización personal ni estadio de plenitud o independencia personales, ahora aprendemos que no es siquiera narrativa segura para proponérsela como meta de futura clara. (p. 66).

En la actualidad se observa claramente lo que Gimeno (2003) apuntó, ya que, “Cuanto más jóvenes, más tienden a aceptar el primer empleo que encuentran. La necesidad sustituye a la vocación como guía del desarrollo personal, al tiempo que se devalúa el trabajo como actividad humana y social.” (p. 66), marcándose notoriamente que, en la sociedad contemporánea, “El trabajo como carrera de la vida, al menos, no lo va a ser para todos, destruida la pretensión del pleno empleo y la inestabilidad que se camufla bajo la denominada ‘flexibilidad laboral’” (Gimeno, 2003, p. 67), En el mismo sentido, Gimeno (2003) manifestó que:

En las sociedades del conocimiento o de la información y del trabajo inseguro, ni el menor se define como el único que disfruta o padece el estatus de aprendiz, ni el adulto es la meta de realización y de independencia aseguradas que le daba prestigio ante los menores. La distinción entre menores y mayores no está tan definida por el mundo simbólico de la narrativa del trabajo y sus conexiones con la escolaridad. Hay razones para pensar que ser menor es un privilegio, y convertirse en mayor, más que progreso, puede llegar a verse como una fatalidad inevitable. (p. 67).

Este apartado ha dado la posibilidad de entender como la crisis del sistema económico global ha generado el surgimiento de esa ideología, hoy conocida como “neoliberal” donde se difundió la idea de culpar al sector público, es decir, al Estado por la crisis económica actual, queriendo promover fuertemente al sector privado como solución para superar dicha crisis ya que consideran que este modelo es sinónimo de eficiencia, calidad y equidad. En cualquier caso, hoy día se observa la influencia de la intervención de organismos internacionales en el ámbito educativo de países como México, ya que, es común escuchar en el sistema educativo un léxico propio del pensamiento neoliberal como son: eficiencia educativa, calidad educativa, excelencia educativa, competitividad, evaluación de la calidad, etc. Además de estar sujetos al escrutinio constante por medio de exámenes con estándares internacionales.

Al ser una crisis de carácter económico tiene amplias consecuencias en el campo educativo debido a la relación tan estrecha que existe entre ambas, ya que los cambios sociales cada vez más dinámicos debido a la rapidez del progreso tecnológico actual, no le permiten a la escuela adaptarse con igual fluidez a las nuevas necesidades que el trabajo requiere. Las consecuencias que esto acarrea es que esa etapa de preparación representada en la escuela ya no tenga asegurado su futuro ingreso al campo laboral y que la educación ya no favorezca la movilidad social, por ejemplo.

Todo este panorama que he expuesto hasta aquí dan cuenta de que, efectivamente, no son pocas las esperanzas y responsabilidades atribuidas a la educación, más aún si adquirimos consciencia de que todos esperamos “algo” de ella, como Delors et al. (1997) detalló “Los padres, los adultos que trabajan o desocupados, las empresas, las colectividades, los gobiernos y, naturalmente los niños y los jóvenes como alumnos o estudiantes ponen grandes esperanzas en ella” (p. 175), empero, es patentemente visible que “la educación no puede hacer todo y algunas de las esperanzas que suscita están inevitablemente abocadas a la decepción” (Delors et al., 1997, p. 175), coincido con Delors et al. (1997) cuando señaló que:

Los dilemas resultan particularmente graves, ya que no se pueden satisfacer todas las demandas; aquí no se trata de arbitrajes ordinarios entre intereses particulares, sino que tras esas demandas se perfilan unas expectativas legítimas que corresponden en su totalidad a las misiones fundamentales de la educación (pp. 176-177).

Ahora bien, otro aspecto, que debemos tener en consideración, es que, por la propia naturaleza de la educación, la escuela debe ser “conservadora”, ya que, como se observó anteriormente, mediante ella se mantiene el vínculo entre generaciones permitiendo que cada generación no tenga que empezar desde cero, la escuela es la encargada de la preparación de las nuevas generaciones para su intervención en el mundo del trabajo y la vida pública, está, tiene una función “netamente conservadora: [al] garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad.” (Gimeno y Pérez, 2000, p.18), recordando además que la escuela no es la única instancia social que cumple con esta función reproductora ya que de igual modo intervienen la familia y los medios masivos de comunicación, por ejemplo. En cuanto a la formación de las nuevas generaciones para la vida pública, Gimeno y Pérez (2000) destacaron que:

La escuela ha de preparar a las personas para incorporarse a la vida adulta y pública, de modo que pueda mantenerse la dinámica y el equilibrio en las instituciones y normas de convivencia que componen el tejido social de la comunidad humana. (p. 19).

Esto implica necesariamente ciertas tensiones, ya que, como Gimeno y Pérez (2000) describieron:

preparar para la vida pública en las sociedades formalmente democráticas en la esfera política, gobernadas por la implacable y a veces salvaje ley del mercado de la esfera económica, comporta necesariamente la asunción por la escuela de las hirientes contradicciones que marcan las sociedades desarrolladas contemporáneas. El mundo de la economía, gobernado por la ley de la oferta y la demanda y por la estructura jerárquica de las relaciones laborales así como por las evidentes y escandalosas diferencias individuales y grupales, plantea requerimientos contradictorios a los procesos de

socialización en la escuela. El mundo de la economía parece requerir, tanto en la formación de ideas como en el desarrollo de disposiciones y conductas, exigencias diferentes a las que demanda la esfera política en una sociedad formalmente democrática donde todos los individuos, por derecho, son iguales ante la ley y las instituciones. (p. 20).

En el mismo sentido, es importante considerar que “En la esfera política, efectivamente, todas las personas tienen en principio los mismos derechos; en la esfera económica, sin embargo, lo que prima no son los derechos de la persona sino de la propiedad.” (Gimeno y Pérez, 2000, p. 20), ante estos hechos, queda de manifiesto que la escuela se encuentra, efectivamente, ante demandas contradictorias en el proceso de socialización, ya que, como Gimeno y Pérez (2000) describieron:

[La escuela] Debe provocar el desarrollo de conocimientos, ideas, actitudes y pautas de comportamiento que permitan su incorporación eficaz al mundo civil, al ámbito de la libertad en el consumo, de la libertad de elección y participación política, de la libertad y responsabilidad en la esfera de la vida familiar. Características bien distintas a aquellas que requiere su incorporación sumisa y disciplinada, para la mayoría, al mundo del trabajo asalariado (p. 20).

Además de estas “contradicciones”, en el marco de la institución escolar, es necesario tener consciencia de que se suele asumir la idea “de que la escuela es igual para todos, y de que por tanto cada uno llega a donde le permiten sus capacidades y su trabajo personal. Se impone la ideología aparentemente contradictoria del individualismo y el conformismo social” (Gimeno y Pérez, 2000, p. 20), ya que de esta forma “se aceptan las características de una sociedad desigual y discriminatoria pues aparecen como el resultado natural e inevitable de las diferencias individuales en capacidades y esfuerzo” (Gimeno y Pérez, 2000, p. 21), en consecuencia:

las personas llegan a aceptar como inevitables, e incluso convenientes, las peculiaridades contradictorias del orden existente, no quedando sino la oportunidad de adaptarse y prepararse para ascender, mediante la

participación competitiva, hasta el máximo de sus posibilidades en la escala abierta para todos por la 'igualdad de oportunidades' que ofrece la escuela común y obligatoria (Gimeno y Pérez, 2000, p. 21).

En el caso específico de la igualdad en educación, coincido con Moore (2007) cuando advirtió que “la igualdad en la educación no funciona como teoría; en última instancia, sólo funciona como un llamado confuso a la justicia” (p. 100), para Moore (2007) lo verdaderamente deseable “no es un trato igual, sino un trato justo, un tratamiento adecuado, una consideración justa de las diferentes necesidades y requisitos de los niños;” (pp. 98-99), en este sentido, según Moore (2007) “la justicia demanda que tratemos igual a los casos parecidos y diferente a los casos que no se asemejan.” (p. 98), en consecuencia, se puede determinar que “se requiere justicia educativa, lo cual implicaría la existencia de clases especiales, tal vez escuelas especiales, tanto para los favorecidos como para los menos hábiles,” (Moore, 2007, p. 99), de esta forma la justicia en educación involucraría necesariamente “el tratamiento diferencial de los alumnos, para ajustarse a sus diferentes necesidades” (Moore, 2007, p. 100). En el caso contrario, como Buenfil et. al. (2000) concluyó “tratar como iguales a los que son desiguales se traduce en un ahondamiento de la desigualdad.” (pp. 59-60). Si en la escuela se persiste en la idea de la igualdad de oportunidades, está seguirá siendo señalada como el principal factor de exclusión social; es más que evidente que el “fracaso escolar” naturalmente induce a la marginación y por ende a la exclusión social. Coincido con Delors et al. (1997) cuando manifestó que el fracaso escolar es “una catástrofe, absolutamente desoladora en el plano moral, humano y social, que muy a menudo genera exclusiones que marcarán a los jóvenes durante toda su vida” (p. 150). Por citar un ejemplo concreto, se puede observar cómo:

El título adquirido al final de la escolaridad sigue constituyendo todavía en demasiadas ocasiones la única vía de acceso a empleos cualificados, y los jóvenes no titilados, que no poseen ninguna competencia reconocida, no sólo viven una situación de fracaso personal sino que, además, se encuentran desfavorecidos, las más de las veces duraderamente, en el mercado laboral. (Delors et al., 1997, p. 153).

Estoy de acuerdo con Delors et al. (1997) cuando declaró que:

Generador de exclusión, el fracaso escolar es, en muchos casos, el origen de algunas formas de violencia o de extravíos individuales. Esos procesos que desgarran el tejido social hacen que se denuncie a la escuela como factor de exclusión social y al mismo tiempo se solicite con insistencia como institución clave de integración o reintegración. (p. 55).

Aquí me gustaría ahondar un poco sobre esta cuestión, me refiero a ver a la escuela como institución clave de integración o reintegración, a pesar de la lejanía de su aseveración creo vigente lo que Buenfil et. al. (2000) manifestó “De acuerdo con la información recogida en varias investigaciones, puede plantearse la hipótesis de que las grandes mayorías siguen creyendo en los beneficios de la educación, y en particular de la educación pública.” (p. 122), y lo explicó de la siguiente manera:

En abierta contradicción con los postulados del liberalismo pedagógico, el neoliberalismo no vincula inversión educacional y progreso. Esta última relación había fundado las estrategias educacionales de los estados modernos y era una de las bases de la confianza depositada en ellos por los ciudadanos. (Buenfil *et. al.*, 2000, p. 125).

Creo que esa vinculación que hacia el Estado de inversión educacional y progreso que se realizaba en esos momentos específicos de la historia es la clave para comprender la confianza que aún se sigue depositando en la institución escolar.

En lo que respecta al cuerpo docente, se debe considerar que actualmente “Se exige mucho al docente, incluso demasiado, cuando se espera que colme las carencias de otras instituciones también responsables de la enseñanza y la formación de los jóvenes” (Delors et al., 1997, p. 23), es muy palpable que al docente “Mucho se le pide, mientras el mundo exterior entra cada vez más en la escuela, en particular a través de los nuevos medios de información y comunicación” (Delors et al., 1997, p. 23), hoy día es más que evidente que “los problemas de la sociedad circundante no se pueden ya dejar a la puerta de la escuela: la pobreza, el hambre, la violencia y la droga entran con los alumnos en los establecimientos escolares” (Delors et al., 1997, p. 159), en este sentido, se

debe ser consciente de que “El alumno moderno vive asediado en un mundo que le ofrece información por múltiples vías” (Díaz, 2005, p. 97), en este contexto, se nota como “el maestro se encuentra ante jóvenes menos apoyados por las familias o los movimientos religiosos pero más informados” (Delors et al., 1997, p. 23), en consecuencia de los profesores se espera que:

no sólo puedan hacer frente a estos problemas y orientar a los alumnos sobre toda una serie de cuestiones sociales, desde el desarrollo de la tolerancia hasta el control de la natalidad, sino que además tengan éxito allí donde los padres, las instituciones religiosas o los poderes públicos han fracasado con frecuencia. (Delors et al., 1997, p. 159).

Es común que “La acogida de alumnos con graves dificultades sociales o familiares impone a los docentes nuevas tareas para las que suelen estar mal preparados” (Delors et al., 1997, p. 163). En este sentido, es claro que:

Cuanto más graves son los obstáculos que debe superar el alumno -pobreza, medio social difícil, incapacidades físicas-, más se le exige al maestro. Para obtener buenos resultados, éste debe poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad sino también de empatía, paciencia y humildad. (Delors et al., 1997, p. 163).

Nótese pues, como el cuerpo docente también resulta afectado en esta crisis de la educación:

el propio docente y la política educativa han perdido la perspectiva de la profesión docente. El docente también ha perdido la concepción sobre su responsabilidad profesional, afectado por las deficiencias en su formación, [...] angustiado ante la pauperización del salario docente y los inventos de programas de evaluación del desempeño (carrera magisterial o programas de estímulos), diseñados bajo la perspectiva de los programas merit pay, que inducen a los profesores a realizar todo aquello que es objeto de un puntaje en la evaluación, dejando de lado las tareas sustantivas de la responsabilidad docente (Díaz, 2005, pp. 11-12).



Asimismo, se debe señalar como “La pedagogía pragmática y los procesos de institucionalización de los programas han generado que el docente sea visto solamente como un ejecutor de programas, situación que cancela el sentido de su práctica profesional y su misma dimensión intelectual” (Díaz, 2005, p. 19), ya que usualmente, el docente se muestra “mucho más preocupados por como planificar y transmitir que por cómo reciben la enseñanza los alumnos” (Gimeno, 2003, p. 18), de esta forma, el docente no toma conciencia de que, “tiene un cuerpo de saberes específico y una responsabilidad del aprendizaje ante quien es el beneficiario directo de sus servicios: el alumno en primer lugar, los padres de familia y la sociedad” (Díaz, 2005, p. 12), de igual forma, obsérvese que “si bien no selecciona el contenido, sí selecciona el momento y la forma como ese contenido puede ser trabajado en un contexto *aúlico* [*Sic.*] específico, asumiendo la responsabilidad de lo que acontece en el mismo” (Díaz, 2005, p. 11), es preciso que el docente sea consciente, como señaló Díaz (2005), de que:

diversas propuestas didácticas postulan la concepción de que parte de la motivación de los estudiantes, del entusiasmo para aprender y del aprendizaje logrado, dependen tanto del entusiasmo del propio docente, como de las estrategias metodológicas que elija para cada caso (p. 12).

Es necesario que el docente asuma la responsabilidad de su valiosa labor, por lo que, coincido con Díaz (2005) cuando indicó de forma tajante que:

Requerimos que el docente recupere ‘su pasión por enseñar’, que perciba que el espacio del aula es un espacio de autorrealización profesional y personal, que se encuentre dispuesto a enfrentar los retos de aprendizaje, de motivación, de formación que cada grupo escolar demanda (p. 12).

A continuación, haré una breve reflexión y análisis sobre los medios de comunicación masiva debido a que pueden tener algún grado de incidencia en esta crisis de la educación que se vive. Los medios de comunicación masiva desde hace algún tiempo -más de cien años- forman parte importante de nuestra sociedad, por lo que coincido con Delors et al. (1997) cuando destacó que:

con independencia del juicio que se tenga sobre la calidad de las producciones de los medios de comunicación, éstos forman parte de nuestro espacio cultural en el sentido amplio del término. Sus objetivos no son necesariamente educativos, pero su capacidad de seducción es real y hay que tenerla en cuenta. (p. 119).

Muchos autores concuerdan en que “El niño/a llega a la escuela con un abundante capital de informaciones y con poderosas y acríticas preconcepciones sobre los diferentes ámbitos de la realidad” (Gimeno y Pérez, 2000, p. 31), en el mismo sentido, se puede observar como “Los niños se presentan a la escuela con fuertes preconcepciones sobre la mayoría de las situaciones y procesos que constituyen su vida diaria, sobre el mundo de los objetos, animales, personas, instituciones, sentimientos e ideas.” (Elliott, 2000, p. 15). Estas preconcepciones son “el resultado de una yuxtaposición de fragmentos que, en forma reiterada, bombardean su mente desde el estimulante poder de los actuales medios de comunicación.” (Elliott, 2000, p. 15). Preconcepciones que, incluso, como Savater (2012) señaló “no les ha costado nada adquirir... ¡que han recibido hasta sin querer!” (p. 69), así de importante y grave es el grado de influencia de estos medios, por consiguiente, puedo coincidir con Gimeno y Pérez (2000) cuando manifestaron que:

En la sociedad contemporánea, la escuela ha perdido el papel hegemónico en la transmisión y distribución de la información. Los medios de comunicación de masas, y en especial la televisión, que penetran en los rincones más recónditos de la geografía, ofrecen de modo atractivo y al alcance de la mayoría de los ciudadanos/as un abundante bagaje de informaciones en los más variados ámbitos de la realidad. (p. 31).

En este contexto, las informaciones “de diversa índole -esparcimiento, información, publicidad- transmitidos por los medios de comunicación masiva compiten con lo que los niños aprenden en las aulas o lo contradicen” (Delors et al., 1997, pág. 158), además, la información está organizada “en breves secuencias, lo que en muchas partes del mundo influye negativamente en la duración de la atención de los alumnos y, por lo tanto, en las relaciones dentro de la clase” (Delors et al., 1997, pág. 158), es común observar que “los medios promueven un conjunto de valores

individualistas, un modo fácil y cómodo de vivir y una falta de solidaridad que se oponen a ciertas finalidades de la tarea educativa” (Díaz, 2005, p. 94), además, resulta claro también que “instauran una serie de modismos lingüísticos ajenos a las reglas de la construcción del lenguaje” (Díaz, 2005, p. 94), esta situación da pie a poder aseverar que “la esfera de los medios de comunicación que transmiten informaciones, valores y concepciones ideológicas, cumplen una función más cercana a la reproducción de la cultura dominante que a la reelaboración crítica y reflexiva de la misma” (Gimeno y Pérez, 2000, p. 31). En este contexto, en la escuela y en la práctica escolar:

no puede proponerse el objetivo de estimular la construcción del conocimientos [Sic.] en el niño sin plantearse previamente la necesidad de provocar el interrogante, el análisis y la remoción de aquellas preconcepciones cargadas ya de potentes fragmentos de información que inducen el pensamiento del niño en un sentido erróneo, distorsionado y acrítico (Elliott, 2000, p. 15).

Por citar un ejemplo, como se pudo observar al principio de este apartado ya se conoce que la idea-fuerza orientadora del ideario neoliberal es aquella en la que el sector público del Estado es responsable de la crisis, por la ineficiencia, por el privilegio, y porque el mercado y lo privado son sinónimo eficiencia, calidad y equidad, de manera que, para difundir estas ideas, utilizan los diferentes medios de comunicación masiva para lograrlo, por lo que Gentili et al. (2004) destacó como:

Este ideario viene siendo sistemáticamente trabajado por los medios de comunicación masiva (mass media), cuyo monopolio los torna el gran poder fascista de esta segunda mitad del siglo XX (Pasolini, 1990), o el instrumento que, por la manipulación de la verdad, deja cicatrices en el cerebro (Chomsky, 1994). (p. 122).

El gran peligro de esto radica en que, como Gimeno y Pérez (2000) señalaron:

Los fragmentos aparentemente inconexos y asépticos de información variada que recibe el niño/a por medio de los poderosos y atractivos medios de comunicación y los efectos cognitivos de sus experiencias e interacciones

sociales con los componentes de su medio de desarrollo, van creando, de modo sutil e imperceptible para él, incipientes pero arraigadas concepciones ideológicas, que utiliza para explicar e interpretar la realidad cotidiana y para tomar decisiones respecto a su modo de intervenir y reaccionar (p. 31).

A mi entender esta es la clave que hoy se observa “Actualmente, la función de la práctica educativa en la escuela más que transmitir y ofrecer información, debe situarse en el proceso de reconstrucción del conocimiento vulgar con el que el niño se presenta al intercambio educativo en el aula.” (Elliott, 2000, p. 15). Por lo que, coincido con Savater (2012) cuando señaló que “El maestro tiene que ayudarles a organizar esa información, combatirla en parte y brindarles herramientas cognoscitivas para hacerla provechosa o por lo menos no dañina” (p. 69), ya que, precisamente, como Savater (2012) destacó:

una de las cuestiones metodológicas primordiales de la enseñanza ilustrada es despertar un cierto escepticismo científico y una relativa desacralización de los contenidos transmitidos, como método antidogmático de llegar al máximo de conocimiento con el mínimo de prejuicios. Tarea que deben llevar a cabo además no sólo en sustitución de la socialización familiar sino en competencia de la socialización televisiva, hipnótica y acrítica, que están recibiendo constantemente sus pupilos. (p. 69).

Concuero con Díaz (2005) cuando declaró “la necesidad de realizar algunos cambios en la política de medios masivos de comunicación. Estos son una forma extraordinaria de conformación de la cultura; juegan un papel sustantivo en la formación de valores, representaciones y códigos culturales.” (p. 93), pero sintonizo con Gimeno y Pérez (2000) cuando señalaron que:

Es ingenuo esperar que las organizaciones políticas, sindicales o religiosas, o el ámbito de la empresa, mercado y propaganda, se encuentren interesados en ofrecer al futuro ciudadano/a las claves significativas para un debate abierto y racional, que permita opciones relativamente autónomas sobre cualquier aspecto de la vida económica, política o social. Sus intereses, más o menos legítimos, se orientan en otras direcciones más cercanas a la inculcación, persuasión o seducción del individuo a cualquier

precio, que a la reflexión racional y al contraste crítico de pareceres y propuestas (p. 31).

Se debe tener consciencia de que este “provocar” de la reflexión racional y el contraste crítico de pareceres y propuestas, sólo la escuela puede cumplir esta función. En este sentido, coincido con Gimeno y Pérez (2000) cuando señalaron que:

la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y modos de actuación de los alumnos/as no se consigue ni exclusiva ni prioritariamente mediante la transmisión o intercambio de ideas, por ricas y fecundas que sean, sino mediante la vivencia de un tipo de relaciones sociales en el aula y en el centro y de experiencias de aprendizaje, intercambio y, actuación que justifiquen y requieran esos nuevos modos de pensar y hacer (p. 32).

Entiendo que no sólo es tarea del docente sino también del cuerpo directivo, el deber asumir la responsabilidad de transformar la vida del aula y de la escuela:

de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que induzcan a la solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida, así como a otro tipo de relaciones con el conocimiento y la cultura que estimulen la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación (Gimeno y Pérez, 2000, p. 32).

De esta forma, para poder promover un conjunto de valores y formas de pensar y actuar que se vean reflejados en la sociedad, cito dos ejemplos muy particulares, primero, como Savater (2012) señaló “la ética no puede enseñarse de modo temático, como una asignatura más, sino que debe ejemplarizarse en toda la organización del centro educativo, en las actitudes de los maestros y su relación con los alumnos” (p. 71), segundo, si quisiéramos promover la democracia en la sociedad, sólo viviendo de forma democrática en la escuela “se puede aprender a vivir y sentir democráticamente en la sociedad” (Gimeno y Pérez, 2000, p. 32), en este contexto, el docente debe necesariamente asumir esta gran responsabilidad.

Como se ha visto a lo largo de este apartado son múltiples los factores que dan cuenta de esta crisis en la educación: las distintas crisis económicas nacionales y ahora mundiales, la fuerte intervención de los organismos internacionales en los temas educativos, donde promueven políticas relacionadas con la esfera económica, mismas que fomentan la desigualdad social y económica; las tensiones propias suscitadas al interior de la escuela al adoptar finalidades con ideologías contrastantes como son educar para la futura incorporación de los alumnos al mundo del trabajo dentro de la esfera económica donde impera el derecho de propiedad, y educar para la futura participación de los alumnos en la esfera pública, donde todos los individuos son iguales por derecho; obsérvese también como la educación formal genera aspectos positivos para el desarrollo social per, de igual forma, suscita fenómenos negativos que afectan el desarrollo social, caso específico del fracaso escolar que genera exclusión y marginación social; el hecho de que los medios de comunicación masiva (MCM) hayan quitado a la escuela ese papel hegemónico en la transmisión y distribución de la información, información que compite o contradice lo que los alumnos aprenden en la escuela, esto debido a que los MCM promueven valores y concepciones ideológicas más orientadas al individualismo y consumismo propio de ámbito comercial; el debilitamiento del modelo de familia tradicional que merma el acompañamiento que se brindaba al niño/alumno se muestra como indicio de la crisis que existe en otras instituciones como la religiosa que anteriormente contribuían en la educación y formación de los niños/alumnos; el reduccionismo de la labor docente a una simple acción de ejecutar programas escolares, la falta de reconocimiento social de la profesión docente, la sobre carga de responsabilidad atribuida a la escuela y recaída en el docente que antes eran compartidas con la esfera familiar y religiosa.

En suma, todo esto es parte de lo que genera los problemas propios de la realidad social como el desempleo, la violencia, la drogadicción y demás situaciones que cada vez más desgarran el tejido social y ensombrecen el panorama actual de la educación, por lo que, parecería normal desanimarse ante este presente que luce complicado, pero creo firmemente en ese optimismo que provoca depositar la confianza/esperanza en la educación escolar como “herramienta de cambio”, como “vehículo” para superar algunos de los problemas sociales que nos aquejan, ya

que, como se ha visto, para poder promover que el conjunto de valores y formas de pensar y actuar que se vean reflejados en la sociedad, estos deben ser ejemplificados en toda la organización del centro educativo, en las actitudes de los maestros y su relación con los alumnos, porque sólo viviendo inmersos en la experiencia misma se lograra trascender el marco de la institución escolar.

### **El optimismo pedagógico ingenuo de otras épocas...**

Dentro de la crisis en la que nos encontramos parece ser cierto lo que señaló Buenfil et. al. (2000) sobre que:

[diversos] autores afirman que la solución de esta crisis es tarea de toda una generación o incluso de varias, lo cual significa que hay una alta probabilidad de que las distintas generaciones existentes en el momento actual, vivamos el resto de nuestras vidas en tal contexto de crisis. (p. 88).

Considero que para tratar de restablecer algunas de esas similitudes esenciales para la vida colectiva, para recuperar la cohesión social e intentar sanar el tejido social de nuestra comunidad, propongo recuperar ese “optimismo pedagógico ingenuo de otras épocas” al depositar la confianza/esperanza en la educación escolar como “herramienta de cambio”. Por eso mismo es importante ser consciente de nuestras circunstancias para saber qué, desde el ámbito educativo, corresponde cambiar y que se debe fortalecer, por ejemplo, como Delors et al. (1997) señaló:

A menudo se acusa con razón a los sistemas educativos formales de limitar el pleno desarrollo personal al imponer a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales. Así, tienden cada vez más a dar prioridad al desarrollo del conocimiento abstracto en detrimento de otras cualidades humanas como la imaginación, la aptitud para comunicar, la afición a la animación del trabajo en equipo, el sentido de la belleza o de la dimensión espiritual o la habilidad manual (p. 54).

Ante esta situación, para lograr devolver a la educación su lugar central en la dinámica social, Delors et al. (1997) indicó que:

conviene en primer lugar salvaguardar su función de crisol, luchando contra todas las formas de exclusión. Así, se procurará incorporar o reincorporar al sistema educativo a quienes se ha mantenido alejados de él, o lo han abandonado porque la enseñanza impartida no se adapta a su caso. (p. 56).

En lo que respecta a la escuela, como factor de “reproducción social”, no es necesariamente un factor negativo, ya que, se puede observar claramente como:

La función educativa desborda, al menos en teoría, va más allá de la reproducción. La misma tensión dialéctica que aparece en cualquier formación social, entre las tendencias conservadoras que se proponen garantizar la supervivencia mediante la reproducción del *statu quo* y de las adquisiciones históricas ya consolidadas (socialización) y las corrientes renovadoras que impulsan el cambio, el progreso y la transformación, como condición también de supervivencia y enriquecimiento de la condición humana (humanización), tiene lugar en la escuela. (Gimeno y Pérez, 2000, p. 27).

En este sentido, Gimeno y Pérez (2000) destacaron que:

La utilización del conocimiento público, de la experiencia y de la reflexión de la comunidad social a lo largo de la historia, introduce un instrumento que quiebra o puede quebrar el proceso reproductor. El conocimiento en los diferentes ámbitos del saber es una poderosa herramienta para analizar y comprender las características, determinantes y consecuencias del complejo proceso de socialización reproductora. (p. 27),

En este caso, la escuela se debe apoyar en la mediación crítica de la utilización del conocimiento “para comprender los orígenes de aquellos influjos, sus mecanismos, intenciones y consecuencias, y ofrecer a debate público y abierto las características y efectos para el individuo y la sociedad de este tipo de procesos de reproducción.” (Gimeno y Pérez, 2000, p. 27).



En este contexto, coincido con Panza et al. (2006) cuando destacó la posición de Sara Finkel, quien sostuvo que:

‘no se discute el carácter reproductor de la educación, se niega que éste sea su único carácter. El carácter de la educación como mera reproductora es válido en tanto nos ocupemos de un modo de producción puro. En una formación social concreta la educación no sólo reproduce, sino que puede generar contradicciones que constituyen elementos de ruptura. Si la educación solamente reproduce las condiciones de colonialismo y dependencia, el que trabaja en el sistema educativo debe renunciar a hacerlo so pena de convertirse en cómplice’. (pp. 24-25).

Por lo mismo creo firmemente que como profesionales de la educación se debe asumir lo que Savater (2012) señaló sobre que “no nos queda más remedio que ser optimistas” (p. 19), debido a que, como bien indicó “En cualquier educación, por mala que sea, hay los suficientes aspectos positivos como para despertar en quien la ha recibido el deseo de hacerlo mejor con aquéllos de los que luego será responsable” (Savater, 2012, p. 14), en este sentido, Savater (2012) argumentó que “La peor de las educaciones potencia la humanidad del sujeto con su condicionamiento, mientras que un ilusorio limbo silvestre incondicionado no haría más que bloquearla indefinidamente” (p. 29), por esta razón puedo coincidir con Savater (2012) cuando declaró que “La educación no es una fatalidad irreversible y cualquiera puede reponerse de lo malo que había en la suya” (p. 14), de igual modo, cuando manifestó que:

a través del aprendizaje (no sólo sometándose a él sino también rebelándose contra él e innovando a partir de él) se fraguará su identidad personal irreplicable. Por supuesto, se trata de una forma de condicionamiento pero que no pone fin a cualquier prístina libertad originaria sino que posibilita precisamente la eclosión eficaz de lo que humanamente llamamos libertad. (Savater, 2012, pp. 28-29).

Nótese también que “la libertad de la que estamos hablando no es un a priori ontológico de la condición humana sino un logro de nuestra integración social” (Savater, 2012, pp. 86-87), de hecho, se entiende que “No partimos de la libertad,

sino que llegamos a ella. Ser libre es liberarse: de la ignorancia prístina, del exclusivo determinismo genético moldeado según nuestro entorno natural y/o social, de apetitos e impulsos instintivos que la convivencia enseña a controlar” (Savater, 2012, p. 87), en este sentido, para Savater (2012):

La libertad no es la ausencia original de condicionamientos (cuanto más pequeños somos, más esclavizados estamos por aquello sin lo que no podríamos sobrevivir) sino la conquista de una autonomía simbólica por medio del aprendizaje que nos aclimata a innovaciones y elecciones sólo posibles dentro de la comunidad. (p. 87).

Para aclarar ¿Qué es libertad humana? De acuerdo con März (2001) “Su esencia se define considerando que el hombre posee la facultad de querer esto o lo otro (libertad de voluntad) y de transformar este querer en hechos (libertad de acción)” (p. 65), en este contexto, es común que “El hombre verdadero, como hombre moral, se enfrenta siempre con la decisión” (März, 2001, p. 64), y como queda claro, la decisión se basa en la libertad. En este aspecto, deseo señalar como efectivamente:

Sólo los humanos podemos (relativamente, desde luego) adaptar el entorno a nuestras necesidades en lugar de resignarnos sencillamente a él, compensar con apoyo social nuestras deficiencias zoológicas y romper las fatalidades hereditarias a favor de elecciones propias, dentro de lo posible pero a menudo contra lo rutinariamente probable. (Savater, 2012, p. 87).

Estoy convencido que en el marco de la institución escolar “sólo se pueden enseñar los usos responsables de la libertad, no aconsejar a los alumnos que renuncien a ella” (Savater, 2012, p. 79), ojalá se tome consciencia de que “Son el trabajo y el diálogo con el docente lo que contribuye a desarrollar el sentido crítico del alumno” (Delors et al., 1997, p. 162), creo firmemente, que:

el hombre libre es ‘aquel que piensa de otro modo de lo que podría esperarse en razón de su origen, de su medio, de su estado y de su función o de las opiniones reinantes en su tiempo’. A quien piensa de tal modo los

colectivizadores [*Sic.*] del pensamiento idéntico no les consideraran libres sino 'traidores' a su grupo de pertenencia. (Savater, 2012, p. 150).

En consecuencia, coincido con Sabater (2012) cuando declaró que se debe enseñar al alumno a:

traicionar racionalmente en nombre de nuestra única verdadera pertenencia esencial, la humana, a lo que de excluyente, cerrado y maniático haya en nuestras afiliaciones accidentales, por acogedoras que éstas puedan ser para los espíritus comodones que no quieran cambiar de rutinas o buscarse conflictos. (p. 150).

Quiero destacar de manera especial que concuerdo con Savater (2012) cuando señaló que:

La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa y este momento reflexivo -el que con mayor nitidez marca nuestro salto evolutivo respecto a otras especies- exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes. (pp. 31-32).

Obsérvese oportunamente el hecho de que:

Para la razón todos somos semejantes porque ella misma es la gran semejanza entre los humanos. La educación humanista consiste ante todo en fomentar e ilustrar el uso de la razón, esa capacidad que observa, abstrae, deduce, argumenta y concluye lógicamente. (Savater, 2012, p. 124).

De esta forma, sintonizo con Savater (2012) cuando destacó que "Quien pretende educar se convierte en cierto modo en responsable del mundo ante el neófito, como muy bien ha señalado Hannah Arendt: si le repugna esta responsabilidad, más vale que se dedique a otra cosa y que no estorbe." (p. 138), se debe tomar en cuenta, como Savater (2012) describió que "Hacerse responsable del mundo no es aprobarlo tal como es, sino asumirlo conscientemente porque es y porque sólo a partir de lo que es puede ser enmendado" (p. 138), ya que para que haya futuro "alguien debe aceptar la tarea de reconocer el pasado como propio y ofrecerlo a quienes vienen detrás de nosotros" (Savater, 2012, p. 138). De esta manera "La

educación transmite porque quiere conservar; y quiere conservar porque valora positivamente ciertos conocimientos, ciertos comportamientos, ciertas habilidades y ciertos ideales” (Savater, 2012, p. 139), como ya se pudo observar, la educación:

Nunca es neutral: elige, verifica, presupone, convence, elogia y descarta. Intenta favorecer un tipo de hombre frente a otros, un modelo de ciudadanía, de disposición laboral, de maduración psicológica y hasta salud, que no es el único posible pero que se considera preferible a los demás (Savater, 2012, p. 139).

Así que en cuanto a usar la educación como “herramienta de cambio” o vehículo para solucionar los problemas sociales, soy optimista en que puede funcionar en los términos antes expresados, pero creo justo señalar que se debe ser consciente de que:

No todo puede solventarse en la escuela ni compensarse con el buen oficio de los maestros: en estas cuestiones la escuela no puede actuar al margen del entorno social y familiar del niño ni mucho menos en contra, como un correctivo externo que reduplique sus presiones formativas en vista de que los demás implicados desisten de ejercerlas. (Savater, 2012, pp. 100-101).

Se debe entender que aquella ilusión que se tenía sobre la capacidad de la escuela para satisfacer por sí misma las necesidades educativas de la vida “ha quedado desvirtuada con las mutaciones de la vida social y los progresos de la ciencia y la tecnología y sus consecuencias sobre el trabajo y el entorno de los individuos” (Delors et al., 1997, p. 111). Los hechos son bastante claros al respecto, ya que:

Incluso considerando que la educación sea capaz de desempeñar el papel heroico que de ésta se espera, es aterrador no encontrar una única señal de duda en cuanto a los rumbos que la combinación liberación, ajuste económico, reducción de la capacidad de intervención de los estados nacionales y descentralización vienen produciendo. (Gentili et al., 2004, p. 101).

Por lo que coincido de manera fehaciente en que “La educación no puede resolver por sí sola los problemas que plantea la ruptura (allí donde se da) del vínculo social”

(Delors et al., 1997, p. 66), le corresponde a la misma sociedad con todos sus elementos “subsana las graves deficiencias que afectan su funcionamiento y reconstruir los elementos indispensables para la vida social y las relaciones interpersonales” (Delors et al., 1997, p. 159).

Para cerrar este apartado señalaré que, creo efectivamente, no se puede negar el carácter reproductor de la educación, lo que sí, es que éste sea su único carácter ya que, como se observó, en una formación social concreta la educación no sólo reproduce, sino que puede generar esas contradicciones que constituyen los elementos de ruptura. Coincido en que en toda educación por mala que esta sea hay suficientes aspectos positivos para perseverar en ella, concuerdo en que la educación no es una fatalidad irreversible ya que los que lograron su culminación pueden dar cuenta de ello con su sentido crítico desarrollado; por lo mismo, deseo invitar al lector de estas líneas, y que participa en el ámbito educativo, a mantenerse en esa tendencia a ver y juzgar las cosas en su aspecto más positivo, que no se desilusione ante la complejidad del hecho educativo, que sea como esos optimistas ingenuos de épocas pasadas.

## **Conclusiones**

El objetivo primordial de esta reflexión y análisis era entender como el alumno ha llegado a ser lo que es actualmente, y a este respecto, queda claro que antes de ser “alumno” se encuentra la figura del “niño”, quien arriba al mundo para integrarse al género del ser humano, pero que esta condición tan particular, desde el inicio de su peregrinar en el mundo, hay que alcanzarla, lograrla, llegar a asumirla; que está naturalmente condicionada a la ayuda de nuestros “semejantes”, quienes nos anteceden en el mundo, quienes tienen la responsabilidad de guiarnos, de introducirnos en el conocimiento del mundo y sus formas, esto mediante la educación, con la cual se nos dotará de elementos/herramientas/conocimientos que nos permitirán movernos de mejor manera en él, vivir en él, disfrutarlo. Tanto el niño como su condición de alumno es fuertemente influenciado por entorno social donde se encuentre, esto es, por el tipo de comunidad a la que pertenezca, lo que dentro del lenguaje pedagógico conocemos como ambiente o medio, destacándose

dentro de éste, los siguientes subambientes: la familia, la escuela, los medios de comunicación masiva y el mundo de las relaciones entre iguales.

Precisamente y por lo general, el primer contacto educativo, el niño, lo recibe bajo el amparo de la familia; cuya trascendencia como valor educativo en la familia se manifiesta en formar las pautas mínimas de conciencia social del niño, enseñándoles de manera básica valores y normas de comportamiento. Y es justo, cuando, a medida que la familia se va desprendiendo de ciertas funciones educativas que tomarán otras figuras más especializadas en el marco de la institución escolar, que surge la figura del niño como “alumno”. Lo que, hoy día, entendemos del niño como alumno, es una figura que refleja el paso de ser educado en la familia como hijo a ser asistido por la escuela como alumno. Una figura relativamente reciente en su configuración contemporánea, ya que es, en el transcurso del siglo XIX, que la condición de “alumno” se empieza a generalizar en quienes frecuentan los distintos niveles del sistema educativo, creado a partir de las necesidades generadas con el desarrollo de las sociedades industriales de la época, y qué es prácticamente toda la población de menores durante del siglo XX y lo que llevamos del XXI.

Así, ser alumno, es una circunstancia de la infancia, una forma de vivirla en unas determinadas sociedades, pero disponer de esa condición no es algo universal, ya que todos los alumnos pequeños son niños, pero no todos los niños son alumnos. El alumno es una construcción social inventada por los adultos a lo largo de la experiencia histórica, precisamente, porque son adultos quienes tienen el poder de organizar las vidas de los menores. Los menores son para nosotros alguien sobre el que proyectamos nuestros ideales dado que la “utopía” sigue dando sentido a la vida y, principalmente, a la educación, ya que desde ella dotamos de sentido y valoramos el mundo que nos rodea, ejemplos claros, escolarizar en nombre del progreso de la humanidad, para disciplinar por medios más refinados a los menores, buscar la felicidad universal, el avance y la movilidad sociales, el desarrollo económico, la creación de la identidad y el porvenir de la nación y el capital humano, son ideales que los adultos proponen e imponen a los alumnos, convirtiéndolos en “beneficiarios” o en “víctimas” de estos.

Pero, ciertamente, al margen de cualquier ideal que podamos tener acerca de lo que entendemos o queremos que sean los niños y alumnos, éstos son personas que poseen dones, aptitudes, capacidades, muy particulares y desiguales ya que no existe igualdad entre los hombres, por ejemplo, se considera que no hay dos alumnos que aprendan del mismo modo, además, de que cada uno vive su vida en condiciones reales y como esas condiciones son variables y desiguales según el ambiente en el que se desarrollen, estos viven su infancia o su minoría de edad de muy diferentes formas, por lo cual, se deduce, también, que la infancia es heterogénea objetivamente porque hay infancias socialmente distintas y desiguales. Lo que nos da como resultado seres únicos e irrepetibles y, así, es como hay que valorarlos, tratarlos y respetarlos.

Se asume la idea de que la escuela es igual para todos y, por tanto, cada uno llega a donde le permiten sus capacidades y su trabajo personal, pero cuando uno adquiere conciencia de la singularidad de cada niño/alumno queda expuesto de manera más nítida, como, a la par de los beneficios que puede ofrecer la escuela/la educación, también se generan situaciones negativas como su potencial y manifiesta capacidad para causar exclusión y agravar las divisiones del cuerpo social al promover la desigualdad, fundamentalmente, a pesar de que cada alumno es único y particular en sus capacidades, aptitudes, dones, y experiencias, se les suele insertar a todos bajo un mismo molde cultural e intelectual, damos cuenta sobre el “aspecto selectivo inevitable del monolitismo pedagógico” y su “darwinismo educativo” implícito, y como cuando “sólo hay un método, un único medio de acceso al saber” la consecuencia será que “sólo los mejor adaptados sobreviven” y tendrán el éxito escolar, estas son características propias de la educación en masas, que no suelen tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales, que tienden, por lo general, a dar prioridad al desarrollo del conocimiento abstracto en detrimento de otras cualidades humanas como la imaginación, la aptitud para comunicar, el sentido de la belleza o de la dimensión espiritual. De esta forma, los alumnos no sacan el mismo provecho de los recursos educativos colectivos, debido a la inadaptación de la escuela a sus talentos y aspiraciones, lo que, los coloca potencialmente en situación de riesgo de fracaso escolar, lo que, a la larga es causa de marginación y exclusión social.

De este modo, se aceptan las características de una sociedad desigual y discriminatoria pues aparecen como el resultado natural e inevitable de las diferencias individuales en capacidades y esfuerzo, lo cual, evidentemente, no es del todo cierto, ya que, como hemos podido observar la igualdad en la educación no funciona ni en teoría ni en la realidad, ya que sólo funciona como un llamado confuso a la justicia, ya que lo verdaderamente deseable no es un trato igual, sino un trato justo, un tratamiento adecuado, una consideración justa de las diferentes necesidades y requisitos de los estudiantes, se requiere justicia educativa, ésta, involucra necesariamente el tratamiento diferencial de los alumnos, para ajustarse a sus diferentes necesidades. Yo estoy totalmente de acuerdo con los que consideran que debemos abstenernos de sentenciar sobre la inteligencia y capacidades de los alumnos, principalmente porque somos conscientes de que son muy limitados los medios y métodos que trabajamos para determinar esta afirmación, actualmente, sabemos que el concepto de método es forzosamente cambiante y se rechaza como concepto definido e inmóvil, ya que la realidad educativa se renueva y cambia constantemente por sus obligadas interrelaciones con el medio exterior, corroborando que no existe una fórmula mágica ni un catecismo pedagógico único, y por ello no puede haber un método único e ideal, ya que en cada situación se da la posibilidad de estructurar de un modo u otro las tareas educativas, así que el licenciado en pedagogía que lleve a cabo su faceta como docente está obligado a experimentar permanentemente sobre las formas más adecuadas para trabajar con los alumnos, en este sentido, la experiencia es vital para poder determinar la manera más adecuada para cada caso específico, por lo que coincido en señalar que la Pedagogía es praxis. Por lo mismo hago la exhortación a seguir trabajando para evitar en la medida de nuestras posibilidades la exclusión en el aula en cualquiera de sus manifestaciones, a seguir esforzándonos por el buen desarrollo de los alumnos. Por lo que mi compromiso con las nuevas generaciones queda expresado en las palabras de Meirieu (2007):

Estoy aquí para decirte a dónde puedes ir, qué puedes aprender a hacer. Haré cuanto pueda por ayudarte; te proporcionaré instrumentos, consejos, medios, métodos... pero te remitiré siempre a tu propia decisión, porque sólo ella puede hacerte progresar, sólo ella puede permitirte crecer (pp. 124-125).



Espero de todo corazón que quien tenga la bondad de leer estas líneas haya logrado ampliar su perspectiva en cuanto al alumno y sus circunstancias, que haya generado una idea más clara sobre la cuestión educativa, que le sirva para la mejora de su práctica y que pueda generar el compromiso necesario que requiere el trato para la figura del alumno. Recuerde siempre que “El papel del intelectual consiste en modificar algo en la mente de las personas” (Ball, 2001, p. 6).

## Bibliografía

- Antúnez, S., M. del Carmen, L., Imbernón, F., Parcerisa, A. y Zabala, A. (2003). *Del proyecto educativo a la programación de aula*, Barcelona, España: Editorial Graó de IRIF S.L.
- Ball, S. J. (2001). *Foucault y la educación*, Madrid, España: Ediciones Morata S.L.
- Bazant, M. (2006). *Historia de la educación durante el porfiriato*, México: El Colegio de México.
- Buenfil, R. et al. (2000). *En los márgenes de la educación: México a finales del milenio*, México: Plaza y Valdés Editores.
- Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1997). *Dinámica de grupos y educación*, Argentina: LUMEN HVMANITAS.
- Delors, J. et al. (1997). *La educación encierra un tesoro*, México: Ed. Dower Arrendamiento SA de CV.
- Díaz, Á. (2005). *El docente y los programas escolares*, España-México: Ediciones Pomares.
- Elliott, John. (2000). *La investigación-acción en educación*, Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Gadotti, M. (2005). *Historia de las ideas pedagógicas*, México: Siglo XXI editores, S.A. de C.V.
- Gentili, P. et al. (2004). *La pedagogía de la exclusión*, México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*, España: Ediciones Morata, S. L.
- Gimeno, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*, España: Ediciones Morata, S. L.
- Gimeno, J. y Pérez, Á. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*, España: Ediciones Morata, S. L.
- März, F. (2001). *Introducción a la pedagogía*, Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador*, Barcelona, España: Editorial Laertes.
- Moore, T. W. (2007). *Filosofía de la educación*, México: Editorial Trillas.
- Palacios, J. (2002). *La cuestión escolar*, México: Ediciones Coyoacán S.A. de C.V.

Panza, M., Pérez, E. y Morán, P. (2006). *Fundamentación de la didáctica parte I*, México: Ediciones Gernika, S. A.

Rousseau, J. (1762). *Emilio o de la educación*, México: Editorial Porrúa S.A. de C.V.

Savater, F. (2012). *El valor de educar*, México: Editorial Ariel, S. A.