

PEDAGOGÍA AUTOGESTIONARIA

Teorías Pedagógicas

Bloque 4

El presente material recopila una serie de definiciones, explicaciones y ejemplos prácticos de autores especializados que te ayudarán a comprender los temas principales de este bloque.

Las marcas usadas en la antología son única y exclusivamente de carácter educativo y de investigación, sin fines lucrativos ni comerciales.

Pedagogía autogestionaria

3. Pedagogía autogestionaria

La educación se concibe como un proceso permanente de acción-reflexión-acción, en el que el sujeto descubre, elabora y se apropia del conocimiento, a partir de su realidad y a través de la práctica social. Para lograr una verdadera dirección científica en el proceso de enseñanza y, por lo tanto, perfeccionar la educación, los educadores han buscado constantemente el método ideal; de esta manera han surgido tendencias pedagógicas que hacen propuestas más o menos sistematizadas de cómo debe estructurarse el proceso pedagógico, cada una tiene concepciones, bases filosóficas y psicológicas, así como acciones características (Balbona, Estopiñán, Jordán, 2002).

Una de estas tendencias es la pedagogía autogestionaria, que destaca porque pretende transformar la educación, promoviendo que los interesados participen de manera activa. Además se caracteriza por los siguientes aspectos (Balbona, Estopiñán, Jordán, 2002):

- El educador no es el único dueño del saber, sino que estimula el proceso de construcción del conocimiento en el alumno. Propician la actitud crítica (en vez de la pasividad y el conformismo), así como la voluntad de asumir el destino humano (de una manera no individualista, sino solidaria).
- La educación se considera un proceso libre, no dogmático y abierto, en el que el hombre debe alcanzar cada vez mayor autonomía.

La Pedagogía Autogestionaria: algunas consideraciones

Esta tendencia constituye un proyecto de cambio social, en el que se incluyen iniciativas individuales y colectivas, para el desarrollo más pleno de las múltiples facetas del individuo y de su relación con la sociedad. La Pedagogía Autogestionaria concibe al profesor con un papel menos directivo, que tiene que ver con el rechazo a concentrar el poder y la intención de compartirlo con el grupo. Su objetivo principal es transformar el proceso educativo, mediante la participación directa de todos los interesados (profesores, alumnos e incluso los padres), en la planificación, organización y desarrollo de todas las esferas de la vida práctica, espiritual y psicológica del educando. Por eso estimula la autonomía, la creatividad, el análisis crítico y el debate, así que cambian las aptitudes pasivas y rutinarias de estudiantes y profesores (Balbona, Estopiñán, Jordán, 2002).

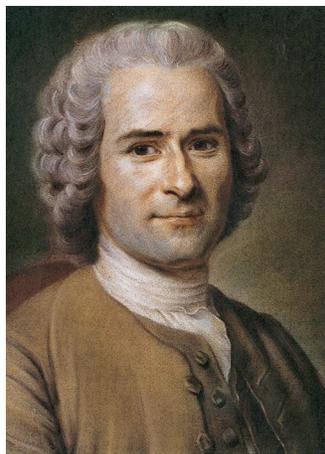
Como ya hemos mencionado, la Pedagogía Autogestionaria está formada por diversos pensamientos pedagógicos que han desarrollado los representantes de esta tendencia.

3.1. Pensamiento pedagógico Ilustrado de Jean-Jacques Rousseau, Friedrich Froebel, Immanuel Kant, Johann H. Pestalozzi y Johann F. Herbart

En la Edad Moderna (1453 a 1789), predominó el régimen absolutista que concentraba el poder en el clero y en la nobleza. Uno de los factores que motivaron la Revolución Francesa fue el discurso de los grandes pensadores e intelectuales de la época, que se denominaban “ilustrados” por su apego a la racionalidad y su lucha a favor de las libertades individuales, contra la autoridad de la Iglesia y la prepotencia de los gobernantes. Esos filósofos también se conocían como “enciclopedistas”, pues eran partidarios de las ideas liberales que se exponen en **La enciclopedia** (Gadotti, 2003).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) destaca entre estos ilustrados, ya que inauguró una nueva historia de la educación y su pensamiento se considera dentro del marco que divide la antigua y la nueva escuela. Sus obras, que resultan vigentes aún, son leídas hasta la fecha, entre ellas destacan: **Sobre la desigualdad entre los hombres, El contrato social y Emilio** (Gadotti, 2003).

Figura 1. Jean-Jacques Rousseau



Rousseau se centra en el vínculo entre educación y política, y se enfoca en el tema de la infancia. De acuerdo con él, los niños nacen buenos, pero los adultos lo pervierten con su falsa concepción de la vida. Además ya no considera a los niños como un adulto en miniatura, sino como seres que viven en un mundo propio que es necesario comprender (Gadotti, 2003).

El siglo XVIII tiene un carácter político-pedagógico por excelencia. Las clases populares reivindican el saber y la educación pública. Por primera vez un Estado instituyó la obligatoriedad escolar (Prusia, 1717). La intervención del Estado en la educación crece sobre todo en Alemania, donde se crean escuelas normales, principios y planes que desembocan en la gran **revolución pedagógica nacional** francesa de finales de siglo. La escuela pública es hija de esa revolución burguesa. Los grandes teóricos ilustrados predicaron una educación cívica y patriótica, que se inspiraba en los principios de la democracia **y la educación laica y gratuita que el Estado ofrecía a todos**, esto produjo **la unificación de la enseñanza pública** en todos los grados. No obstante, aún era elitista: sólo los más capaces podían proseguir hasta la universidad (Gadotti, 2003).

La Ilustración acentuó la búsqueda de la libertad individual. El ideal de vida era el “buen salvaje”, un ser libre de todos los condicionamientos sociales. Rousseau plantea la idea del regreso **al estado natural del hombre**, en su descripción imaginaria de la sociedad entre los hombres primitivos. En *Emilio*, el personaje no tiene ningún contacto con otros hombres, ni le enseñan alguna religión, sólo se educa por su relación con la naturaleza. Según Rousseau, la educación no debería reprimir o modelar. Con base en la teoría de la bondad natural del hombre, sostenía que sólo los instintos y los intereses naturales deberían dirigir al niño (Gadotti, 2003).

Rousseau es el precursor de la escuela nueva, que comienza en el siglo XIX y tuvo gran éxito en la primera mitad del siglo XX. Sus planteamientos tuvieron mucha influencia sobre educadores de la época, como Pestalozzi, Herbart y Froebel. Rousseau divide la educación en tres momentos: el de la infancia, la adolescencia y la madurez. Sólo en la adolescencia debería haber un desarrollo científico más amplio y debería establecerse la vida social (Gadotti, 2003).

Las ideas de Rousseau permiten advertir cómo el control de la educación pasa de la Iglesia al Estado, en el siglo XVIII. En esa época, la burguesía se esforzó para establecer el control civil (no religioso) de la educación, por medio de la **enseñanza pública nacional**. La Revolución Francesa intentó promover la conciencia de clase entre los estudiantes, en esto se basaba el contenido programático. La burguesía buscaba formar trabajadores que participaran en una nueva sociedad liberal y democrática. Los pedagogos revolucionarios fueron los primeros políticos de la educación (Gadotti, 2003).

Froebel (1782-1852) escribió *La educación del hombre, Autobiografía, La educación del hombre y el jardín de infantes*. Fue el creador de los **jardines de niños**. Consideraba que el desarrollo del niño dependía de una **actividad espontánea** (el juego), una **actividad constructiva** (el trabajo manual) y un **estudio de la naturaleza**. Daba valor a la expresión corporal, al gesto, al dibujo, al juguete, al canto y al lenguaje. Para él la actividad representaba la base y el método de toda la instrucción. Como Herbart, estimaba los intereses naturales del niño. Veía al lenguaje como la primera forma de expresión social y al juguete como una forma de expresión (Gadotti, 2003).

La ilustración educacional representó el fundamento de la pedagogía burguesa, que hasta hoy insiste predominantemente en la transmisión de contenidos y en la formación social individualista. La burguesía percibió la necesidad de ofrecer instrucción, mínima, para la masa trabajadora. Por eso, la educación se dirigió a la formación del ciudadano disciplinado. El surgimiento de los sistemas nacionales de educación, en el siglo XIX, es el resultado de la importancia que la burguesía, concedió a la educación (Gadotti, 2003).

Además de Rousseau, otro gran teórico se destaca en ese período: es el alemán Emanuel Kant (1724-1804). Descartes sostenía que todo conocimiento era innato y Locke que todo saber era adquirido por la experiencia. Kant supera esa contradicción: incluso negando la teoría platónico-cartesiana de las ideas innatas, mostró que algunas cosas eran innatas como la noción de espacio y de tiempo, que no existen como realidades fuera, de la mente, sino sólo como formas para pensar las cosas presentadas por los sentidos. Por otro lado, sostuvo que el conocimiento del mundo exterior proviene de la experiencia sensible de las cosas. Kant creía que el **hombre es lo que la educación hace de él** a través de la disciplina, de la didáctica, de la formación moral y de la cultura. Para Kant, espacio, tiempo, causalidad y otras relaciones, no eran realidades exteriores (Gadotti, 2003).

Lo que la moderna ciencia de la educación, en la definición de sus conceptos básicos, llama “aculturación”, “socialización” y “personalización”, representa algunos de los descubrimientos de Kant. Para él, el educando necesita realizar esos actos: es el sujeto que “tiene que cultivarse, civilizarse, para así corresponder a la naturaleza. De esa forma, el verdadero objetivo del hombre es que “desarrolle completamente, por sí mismo, todo lo que está por encima del orden mecánico de su existencia animal y no participe de ninguna otra felicidad y perfección que no haya sido creada por él mismo, libre del instinto, por medio de su propia razón”. Kant sostenía que el hombre no puede ser considerado totalmente bueno, pero es capaz de superarse mediante el esfuerzo intelectual continuo y el respeto a las leyes morales (Gadotti, 2003).

Figura 2. Emanuel Kant



Los grandes pedagogos del siglo XVIII que siguieron las ideas de Rousseau y Kant fueron: Pestalozzi, Herbart y Froebel. Pestalozzi (1746-1827) escribió: *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, *Cartas sobre educación infantil*. Él quería la reforma de la sociedad a través de la educación de las clases populares. Él mismo se puso al servicio de sus ideas creando un instituto para niños huérfanos de las clases populares, donde impartía una educación en contacto con el ambiente inmediato, siguiendo objetiva, progresiva y gradualmente un método natural y armonioso. El objetivo se constituía menos en la adquisición de conocimientos y más en el desarrollo psíquico del niño. Sostenía que la educación general debía preceder a la profesional, que los poderes infantiles brotaban desde dentro y que el desarrollo necesitaba ser armonioso. En la práctica, Pestalozzi fracasó en su intento. No obtuvo los resultados esperados, pero sus ideas son debatidas hasta hoy y algunas fueron incorporadas a la pedagogía contemporánea (Gadotti, 2003).

Ya Herbart (1776-1841) fue profesor universitario. Más teórico que práctico, es considerado uno de los pioneros de la psicología científica. Para él, el proceso de enseñanza debía seguir cuatro pasos formales (Gadotti, 2003):

1. **Claridad** en la presentación del contenido (etapa de la demostración del objeto);
2. **Asociación** de un contenido con otro asimilado anteriormente por el alumno (etapa de la comparación);

3. **Ordenación y sistematización** de los contenidos (etapa de la generalización);
4. **Aplicación** a situaciones concretas de los conocimientos adquiridos (etapa de la aplicación).

Los contenidos debían ser presentados tomando en cuenta los intereses de los alumnos y de acuerdo con sus **diferencias individuales**, por eso serían múltiples y variados. La educación popular debería hacer que los pobres aceptaran de buen grado la pobreza, como lo había afirmado el propio Pestalozzi. Ese gran educador acababa de enunciar el principio fundamental de educación burguesa que impartió una educación diferente para cada clase: para la clase dirigente' la instrucción para gobernar y para la clase trabajadora la educación para el trabajo. Esa concepción dualista de la educación deberá ser sistematizada en el siglo XIX por el pensamiento pedagógico positivista (Gadotti, 2003).

3.2. El pensamiento pedagógico positivista de Augusto Comte, Herbert Spencer y Emile Durkheim

El pensamiento pedagógico positivista consolidó la concepción burguesa de la educación. En el seno de la Ilustración y de la sociedad burguesa se gestaron dos fuerzas antagónicas desde finales del siglo XVIII. Por un lado, el movimiento popular y socialista; por el otro el movimiento elitista burgués. Esas dos corrientes opuestas llegan al siglo XIX bajo los nombres de marxismo y positivismo, representadas por sus dos máximos exponentes: Augusto Comte (1798-1857) Y Karl Marx (1818-1883) (Gadotti, 2003).

Figura 3. Augusto Comte



Augusto Comte estudió en la escuela politécnica de París. Fue secretario de Saint-Simon de quien siguió la orientación para el estudio de las ciencias sociales y las ideas de que los fenómenos sociales como los físicos pueden ser reducidos a leyes y de que todo conocimiento científico y filosófico debe tener por finalidad el perfeccionamiento moral y político de la humanidad (Gadotti, 2003).

La principal obra de Comte es el *Curso de filosofía positiva*, integrado por seis volúmenes, publicados entre 1830 y 1842. Para Augusto Comte, la derrota de la ilustración y de los ideales revolucionarios se debía a la ausencia de concepciones científicas. Para él, la política tenía que ser una ciencia exacta (Gadotti, 2003).

Para Comte, una verdadera ciencia debería analizar todos los fenómenos, incluso los humanos, como hechos. Necesitaba ser una ciencia positiva. Tanto en **las ciencias de la naturaleza** como en **las ciencias humanas**, se debería alejar cualquier prejuicio o presupuesto ideológico. La ciencia necesitaba ser neutra. Leyes naturales, en armonía, regirían la sociedad. El positivismo representaba la doctrina que consolidaría el orden público, desarrollando en las personas una “sabia resignación” para su *statu quo*. Nada de doctrinas críticas, destructivas, subversivas, revolucionarias como las de la Ilustración de la Revolución francesa o las del socialismo. En pocas palabras: sólo una **doctrina positiva** serviría de base para la formación científica de la sociedad. Comte combatió el espíritu religioso, pero acabó proponiendo la institución de lo que llamó “religión de la humanidad” para sustituir a la Iglesia (Gadotti, 2003).

Según él, la humanidad pasó por tres etapas sucesivas: el **estado teológico**, durante el cual el hombre explicaba la naturaleza por agentes sobrenaturales; el **estado metafísico**, en el cual todo se justificaba a través de nociones abstractas como esencia, sustancia, causalidad, etc.; y el **estado positivo**, el actual, donde se buscan las leyes científicas. De la “ley de los tres estados” Comte dedujo el sistema educacional. Él afirmaba que en cada hombre se reproducirían las fases históricas, es decir, que cada individuo repetiría las fases de la humanidad (Gadotti, 2003).

En realidad, la ley de los tres estados de Comte acababa tropezando con la propia evolución de los educandos. Éstos de ninguna forma seguían una previsión tan positiva. De hecho, los niños no imaginaban fuerzas divinas para explicar el mundo, ni los jóvenes se mostraban muy afectos a abstracciones metafísicas. Es decir, la ley de los tres estados no explica la evolución de la historia (Gadotti, 2003).

Siguiendo a Comte, Herbert Spencer (1820-1903) hizo a un lado la concepción religiosa del maestro y valoró el principio de la **formación científica en la educación**. Buscó saber qué conocimientos realmente contaban para que los individuos se desarrollaran. Y concluyó que los conocimientos adquiridos en la escuela necesitaban, antes que otra cosa, posibilitar una vida mejor en relación con la salud, el trabajo, la familia, la sociedad en general (Gadotti, 2003).

Esa tendencia científicista en la educación continuaba el movimiento sensorial de los dos siglos anteriores. Pero, en la práctica, la introducción de las ciencias en el currículo escolar ocurrió muy lentamente, resistiendo a la dominación de la filosofía, de la teología y de las lenguas clásicas.

La tendencia científicista ganó fuerza en la educación con el desarrollo de **la sociología** en general y de la **sociología de la educación**. Uno de los principales exponentes en la sociología de la educación positivista fue Émile Durkheim (1858-1917). Él consideraba la educación como imagen y reflejo de la sociedad. La educación es un hecho fundamentalmente social, decía él. Así, la **pedagogía** sería una **teoría de la práctica social** (Gadotti, 2003).

Durkheim es el verdadero maestro de la sociología positivista moderna. En su obra **Reglas del método sociológico** afirma que la primera y fundamental regla es considerar los hechos sociales como cosas. Para él, la sociedad se comparaba con un animal: posee un sistema de órganos diferentes donde cada uno desempeña un papel específico. Algunos órganos serían naturalmente más privilegiados que los otros. Ese privilegio, por ser natural, representaría un fenómeno normal, como en todo organismo vivo donde predomina la ley de la supervivencia de los más aptos (evolucionismo) y la lucha por la vida, en nada modificable (Gadotti, 2003).

Ese conjunto de ideas pedagógicas y sociales revela el carácter conservador y reaccionario de la tendencia positivista en la educación. Por consiguiente, el positivismo se convirtió en una ideología del orden, de la resignación y, contradictoriamente, del estancamiento social. La teoría educacional de Durkheim se opone diametralmente a la de Rousseau. Mientras éste afirmaba que el hombre nace bueno y la sociedad lo pervierte, Durkheim declaraba que el hombre nace egoísta y sólo la sociedad, a través de la educación, puede hacerlo solidario. Por eso, para este último, la educación se definía como acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones que no se encontraban aún preparadas para la vida social (Gadotti, 2003).

El pensamiento positivista caminó, en la pedagogía, hacia el pragmatismo que consideraba válida solamente la formación utilizada prácticamente en la vida presente, inmediata.

3.3. El pensamiento pedagógico socialista de Robert Owen, Karl Marx y Friedrich Engels, Antón S. Makarenko y Antonio Gramsci

El pensamiento pedagógico socialista se formó en el seno del **movimiento popular** para la democratización de la enseñanza. A ese movimiento se asociaron algunos intelectuales comprometidos con esa causa popular y con la transformación social. La concepción socialista de la educación se opone a la concepción burguesa. Ella propone una educación igual para todos (Gadotti, 2003).

Hay quien dice que la República soñada por Platón sería ya la manifestación del comunismo utópico. Platón relacionaba la educación con la política. Pero fue el inglés Tomás Moro (1478-1535) quien decididamente hizo la crítica a la sociedad egoísta y propuso en su libro **Utopía** la abolición de la propiedad, la reducción de la jornada de trabajo a seis horas diarias, la educación laica y coeducación (Gadotti, 2003).

Robert Owen (Newton, Gales, 1771 – 1858) conocido como el “fundador del socialismo británico”, debido a su desempeño como líder del movimiento Owenita en Gran Bretaña, que fue reconocido como una de las tres principales escuelas del socialismo temprano. La teoría social de Owen constituye un intento por comprender el comportamiento humano al establecer leyes certeras acerca de éste. Para Owen, es la ignorancia prevaleciente en su tiempo acerca de las leyes de la naturaleza humana y los principios que rigen el funcionamiento social lo que ha permitido el desarrollo de los más diversos problemas sociales (Gadotti, 2003).

La teoría de Owen se sustenta esencialmente en dos principios. El primero plantea que los hombres y las comunidades en las que éstos se desarrollan forman su carácter a partir del medio social en el que están insertos. Lo que lleva a concluir que el comportamiento de las clases trabajadoras y las más pobres no puede ser “idóneo”, en la medida que se desenvuelven en un escenario social negativo fruto de las malas condiciones de vida que experimentan, materializadas en la existencia de una “degradación moral y material”. Esto último se traduce en la “poca felicidad” de la que gozan sus contemporáneos, hecho que atenta contra la naturaleza misma del hombre. El segundo principio que inspira su construcción teórica: la felicidad y el bienestar. En este punto se indica que la felicidad individual sólo puede ser obtenida por medio de las conductas que promuevan la felicidad de la comunidad, es decir, la felicidad del individuo es posible sólo si ésta se desarrolla en y para la comunidad que lo acoge. Owen plantea que el modelo más perfecto de sociedad, donde hombres, mujeres y niños pueden vivir en las mejores circunstancias, es aquel donde el mayor grado de felicidad es alcanzado por cada uno de los individuos y por la comunidad en su conjunto, sin generar, por tanto, una distinción entre el bien individual y el bien general. Los rasgos y características de la propuesta de Owen, pueden considerarse como los pilares centrales que sustentarán el proyecto global de transformación social elaborado posteriormente por éste y sus seguidores, convirtiéndose en parte fundamental de las bases del pensamiento socialista posterior (Gadotti, 2003).

Los principios de una educación pública socialista fueron enunciados por Marx (1818-1883) y Engels (1820-1895) y desarrollados, entre otros, por Vladimir Ilich Lenin (1870-1924) y E. Pistrak. Marx y Engels nunca realizaron un análisis sistemático de la escuela y de la educación. La problemática educativa fue colocada de forma ocasional, fragmentaria, pero siempre en el contexto de la crítica de las relaciones sociales y de las orientaciones principales de su modificación (Gadotti, 2003).



Marx y Engels, en su **Manifiesto del partido comunista**, escrito entre 1847 Y 1848, defienden la educación pública y gratuita para todos los **niños**, basada en los siguientes principios (Gadotti, 2003).

1. De la eliminación del trabajo de ellos en la fábrica;
2. De la asociación entre educación y producción material;

3. De la educación politécnica que lleva a la formación del hombre omnilateral, abarcando tres aspectos: mental, físico y técnico, adecuados a la edad de los niños, jóvenes y adultos;
4. De la inseparabilidad de la educación y de la política, por consiguiente, de la totalidad de lo social y de la articulación entre el tiempo libre y el tiempo del trabajo, es decir, el trabajo, el estudio y el entretenimiento.

Marx defiende el **trabajo infantil**, pero insiste en que este trabajo (útil y de valor social) debe ser reglamentado cuidadosamente, de manera que en nada se parezca a la explotación infantil capitalista. Concretamente sustenta que, por razones fisiológicas, los niños y los jóvenes de uno y otro sexo deben dividirse en tres clases, teniendo cada una de ellas un tratamiento específico: la primera que incluye a niños de 9 a 12 años, con una jornada de trabajo de dos horas por día; la segunda que comprende a niños de 13 a 15 años, con una jornada de trabajo de cuatro horas diarias; y la tercera que incluye a jóvenes de 15 a 17 años, con una jornada de trabajo de seis horas por día (Gadotti, 2003).

Antonio Gramsci (1891-1937), histórico defensor de la escuela socialista, llamaba a **la escuela única escuela unitaria**, evocando la idea de unidad y centralización democrática. Criticó a la escuela tradicional que dividía la enseñanza en “clásica” y “profesional”, destinándose la última a las “clases instrumentales” y la primera a las “clases dominantes y a los intelectuales” (Gadotti, 2003).

Gramsci propone la superación de esta división; una escuela crítica y creativa debe ser al mismo tiempo “clásica”, intelectual y profesional. Para él, “el advenimiento de la escuela unitaria significa el inicio de nuevas relaciones entre el trabajo intelectual y el trabajo industrial no sólo en la escuela, sino en toda la vida social. Por eso, el principio unitario se reflejará en todos los organismos de la cultura, transformándose y dándoles un nuevo contenido (Gadotti, 2003).

Oponiéndose al liberalismo de Rousseau, Gramsci afirmó que la coacción y la disciplina son necesarias en la preparación de una vida de trabajo, para una libertad, responsable. Pero también se opuso al autoritarismo irracional: en una relación entre gobernantes y gobernados que realiza una voluntad colectiva, la disciplina es asimilación consciente y lúcida de la directriz a ser realizada (Gadotti, 2003).

También postuló la creación de una nueva clase intelectual. Para él, “el modo de ser del **nuevo intelectual** ya no puede consistir en la elocuencia sino en un inmiscuirse activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, ‘persuasor permanente’ (Gadotti, 2003).

Antón Semionovich Makarenko (1888-1939), propuso la escuela única hasta los diez años, fundamentada en la “autoridad de la ayuda”, que era la autoridad del grupo resultante de la participación común en las decisiones. Al organizar una escuela, Makarenko no se mostró autoritario, sino sólo práctico y organizado. Su programa incluía principios democráticos, como la decisión colectiva en oposición al gobierno individual, la autonomía de los departamentos en lugar de la centralización estrecha, la elección del líder de cada departamento por la asamblea general, no por la administración. La educación tenía como objeto sobre todo al individuo y al ciudadano. El colectivo debía recibir prioridad sobre lo individual. Solamente podría haber educación en la colectividad, a través de la vida y del trabajo colectivo. Todavía creía que el incentivo económico era importante en la motivación de los estudiantes para el trabajo y, por eso, defendió el pago de salarios por el trabajo producido en la escuela (Gadotti, 2003).

Makarenko describe más el proceso educativo y menos, o muy poco, el proceso de enseñanza. Para él, el verdadero proceso educativo se hace por el mismo colectivo y no por el individuo que se llama educador. Donde existe el colectivo, el educador puede desaparecer, pues el colectivo moldea la convivencia humana, haciéndola florecer plenamente. Ser educador es una cuestión de personalidad y carácter -capacidades innatas- y no de teoría, estudio y aprendizaje (Gadotti, 2003).

Teoría y práctica se funden en una personalidad revolucionaria, que irradia fuerza vital y entusiasmo para el cambio de actitud en los educandos.

3.4. El pensamiento pedagógico fenomenológico-existencialista de Friedrich Nietzsche y Jean Paul Sartre

Nietzsche (1844-1900), filósofo, poeta, músico, y filólogo alemán, escribió “Así hablaba Zaratustra” y “Más allá del bien y del mal”, entre otros libros. Criticaba las tendencias democráticas de la enseñanza y los intentos por relacionar la escuela con las necesidades económicas y sociales del país. Al analizar la genealogía de la moral, él intentaba probar que el ideal y las normas morales son obra de los hombres débiles (Gadotti, 2003).

En resumen, la pedagogía de la esencia propone un programa para llevar al niño a conocer sistemáticamente las etapas del desarrollo de la humanidad; la pedagogía de la existencia, la organización y la satisfacción de las necesidades actuales del niño a través del conocimiento y de la acción (Gadotti, 2003).

La **filosofía existencialista** provocó un gran movimiento de renovación de la educación. La tarea de la educación, para la filosofía existencial, consiste en afirmar la existencia concreta del niño, aquí y ahora. La existencia del ser humano no es igual a la de cualquier otra cosa. Su existencia está siempre siendo, formándose; no es estática. El hombre necesita decidirse, comprometerse, escoger; necesita encontrarse con el otro (Gadotti, 2003).

Con eso, muchas necesidades nuevas fueron incorporadas a la pedagogía contemporánea: **desafío, decisión, compromiso, diálogo, duda, propias del llamado humanismo moderno** (Gadotti, 2003).

Entre los filósofos existencialistas que tuvieron fuerte influencia en la educación destacamos a: Martín Buber (1878-1966), Maurice (1908-1961), Emmanuel Mounier (1905-1950), Jean Paul Sartre (1905-1980), Georges Gusdorf (1912), Paul Ricoeur (1913) y Claude Pantillon (1938-1980) (Gadotti, 2003).

La fenomenología desarrolló particularmente la interpretación de textos. El pensamiento pedagógico existencialista y fenomenológico fue muy influido por los filósofos franceses Jean-Paul Sartre y Paul Ricoeur. Filósofo, novelista, teatrólogo y político, Jean-Paul Sartre nació en París el 21 de junio de 1905. Su padre murió muy joven y él se fue a vivir con su abuelo, que era protestante y anticatólico (Gadotti, 2003).

Sartre dirigió los grupos existencialistas en el barrio de St. Germain-des-Pres y fundó la revista literaria y política **Les Temps Modernes**. Vivió por décadas en compañía de la escritora Simone de Beauvoir, hizo largos viajes y entabló polémicas en diversas áreas, dedicándose también a las actividades políticas de izquierda (Gadotti, 2003).

Su filosofía es atea. Según Sartre, el hombre es absoluto, no existiendo nada espiritual por encima de él. Por determinadas condiciones biológicas, su **existencia** precede a la **esencia**, lo que significa que la criatura humana llega al mundo sólo biológicamente y sólo después, a través de la convivencia, adquiere una esencia humana determinada. El hombre sufre la influencia no sólo de la idea que tiene de sí, sino también de como pretende ser. Esos impulsos no orientan hacia un determinado tipo de existencia, pues un individuo no puede ser otra cosa sino aquello en que se constituye. Como no hay nada superior a él, su marcha se topa con la nada. Las principales obras de Sartre son *El muro*, *La náusea*, *El ser y la nada*, *Las moscas*, *A puerta cerrada* y *Las manos sucias* (Gadotti, 2003).

Figura 4. Jean-Paul Sartre



3.5. El pensamiento pedagógico antiautoritario de Carl Rogers y Célestin Freinet

La crítica a la escuela tradicional efectuada por el movimiento de la escuela nueva y el pensamiento pedagógico existencial culminaron con la **pedagogía antiautoritaria**. Esa crítica partió tanto de los liberales como de los marxistas, que afirmaban la libertad como principio y objetivo de la educación (Gadotti, 2003).

El educador **Carl R. Rogers** (1902-1987) fue el padre de la no-directividad, y ante todo fue terapeuta. Según él, el clima psicológico de libertad favorecía el desarrollo pleno del individuo. Él valoraba la **empatía**, **la autenticidad**. Todo el proceso educativo debería entonces **centrarse en el niño**, no en el profesor, ni en el contenido pragmático (Gadotti, 2003).

Para Rogers, los principios básicos de la enseñanza y del aprendizaje son: confianza en las potencialidades humanas, pertinencia del asunto que va a ser aprendido o enseñado, aprendizaje participativo, autoevaluación y autocrítica, aprendizaje del propio aprendizaje (Gadotti, 2003).

El aprendizaje sería tan profundo como importante para la totalidad de la persona que se educa: no podemos enseñar a otra persona directamente: sólo facilitar su aprendizaje. De ahí la importancia de las relaciones personales, de la afectividad y del amor. Rogers atribuye gran importancia al educador, o **facilitador del aprendizaje**: él debería crear el clima inicial, comunicar confianza, aclarar, motivar, con congruencia y autenticidad. Él llamaba a eso “comprensión empática”. Según Rogers, el objetivo de la educación sería ayudar a los alumnos a convertirse en individuos capaces de tener iniciativa propia para la acción, responsables por sus acciones, que trabajaran no para obtener la aprobación de los demás, sino para alcanzar sus propios objetivos (Gadotti, 2003).



La valoración del trabajo manual entró definitivamente en la práctica y en la teoría de la educación con el profesor francés Célestin Freinet (1896-1966), quien escribió: *La formación de la infancia y de la juventud, Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Él centraba la educación en el trabajo, la expresión libre y la investigación. El estudio del medio, el texto libre, la imprenta en la escuela, la correspondencia interescolar, el fichero escolar cooperativo y la biblioteca de trabajo en la escuela, son algunas de las técnicas que empleaba. Freinet se distingue de otros educadores de la escuela nueva por dar al trabajo un sentido histórico, enmarcándolo en la lucha de clases (Gadotti, 2003).

El trabajo es “esa actividad que se siente tan íntimamente unida al ser que se transforma en una especie de función, cuyo ejercicio tiene por sí mismo su propia satisfacción, incluso se requiere fatiga y sufrimiento”. La necesidad de trabajar es orgánica, pues se trata de utilizar potencial de vida en una actividad que al mismo tiempo es individual y social (Gadotti, 2003).

En la medida en que organicemos el trabajo, habremos resuelto los principales problemas de orden y disciplina; no de un orden y una disciplina formal y superficial, que se mantiene sólo por un sistema de sanciones, previsto como una camisa de fuerza que pesa tanto a quien lo recibe como al maestro que la impone... La preocupación con la disciplina está en razón inversa de la perfección en la organización del trabajo y del interés dinámico y activo de los alumnos (Gadotti, 2003).

Para Freinet, el nuevo papel del maestro exigiría que él mismo fuera preparado para, individual y cooperativamente, en colaboración con los alumnos, perfeccionar la organización material y la vida comunitaria de su escuela; permitir que cada uno se entregue al trabajo-juego que responda al máximo a sus necesidades y tendencias vitales (Gadotti, 2003).

El profesor tendría que ser formado para dedicarse menos a la enseñanza y más a dejar vivir, a organizar el trabajo, a no obstaculizar el impulso vital del niño. Se trata de un papel esencialmente antiautoritario dar al niño conciencia de su fuerza y convertirla en autora de su propio futuro, en medio de la gran acción colectiva (Gadotti, 2003).

3.6. El pensamiento pedagógico crítico de Louis Althusser, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, Henry Giroux, Peter Mc Laren, y Paulo Freire

El movimiento por la Escuela Nueva hizo la crítica de los métodos tradicionales de la educación. El marxismo y el positivismo, a su modo, también hicieron la crítica de la educación en tanto que pensamiento antiautoritario. Los existencialistas y fenomenologistas, bajo el impacto de dos guerras mundiales, se preguntaban lo que estaba equivocado en la educación para formar hombres que llegaban a odiarse tanto. El **optimismo pedagógico** del inicio del siglo no resistió a tanta violencia (Gadotti, 2003).

A partir de la segunda mitad de este siglo la crítica a la educación y a la escuela se acentuó. El optimismo fue sustituido por una **crítica radical**. Entre los mayores críticos encontramos al filósofo francés Louis Althusser (Los aparatos ideológicos del Estado, 1969), y los sociólogos, también franceses, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (La Reproducción, 1970), Claude Baudelot y Roger Establet (La escuela capitalista en Francia, 1971). Las obras de esos autores tuvieron gran influencia en el pensamiento pedagógico brasileño de la década de los setenta. Ellas demostraron sobre todo cuánto la educación reproduce a la sociedad, por lo que frecuentemente son llamados crítico-reproductivistas. Podemos decir que esos autores formularon las siguientes teorías (críticas) de la educación: Althusser, **la teoría de la escuela como aparato ideológico del Estado**; Bourdieu y Passeron, **la teoría de la escuela como violencia simbólica** y Baudelot y Establet, **la teoría de la escuela dualista** (Gadotti, 2003).

Althusser sostuvo que la función propia de la escuela capitalista consistiría en la reproducción de la sociedad y que toda acción pedagógica sería una imposición arbitraria de la cultura de las clases dominantes; Bourdieu y Passeron sostuvieron que la escuela se constituía en el instrumento más acabado del capitalismo para reproducir las relaciones de producción y la ideología del sistema; Baudelot y Establet,

analizando la escuela capitalista en Francia, demostraron la existencia de dos grandes redes escolares, que corresponderían a las clases fundamentales de la sociedad: la burguesía y el proletariado (Gadotti, 2003).

Así, aunque el sistema educativo liberal-burgués afirme que es democrático, reprodujo a través de la escuela la división social del trabajo, perpetuó la injusticia y difundió los ideales burgueses de vida, como la competencia (lo contrario de la solidaridad) y el individualismo.

Louis Althusser (1918-1990), filósofo francés, nació en Argelia. Después de haber pasado la guerra en un campo de concentración alemán, entró en el Partido Comunista Francés en 1948. En ese mismo año, se hizo profesor de la Escuela Normal Superior, donde formaría el equipo con el cual constituyó su obra (Gadotti, 2003).

El primer libro en que participó, **La revolución teórica de Marx**, es obra colectiva. En él, como en **Para leer “El capital”**, Althusser propuso una nueva interpretación de la obra de Marx, destacando que sólo a partir de 1848 el autor adoptó una concepción de lucha de clases en el plano filosófico. Su último libro, **Respuesta a John Lewis**, es el de un pensador para quien la filosofía no existe desligada de la práctica política. Para Althusser la filosofía es la “lucha de clases en la teoría” (Gadotti, 2003).

Según Althusser, el par escuela-familia sustituyó el binomio iglesia-familia como aparato ideológico dominante. Al fin, la escuela tiene, durante muchos años, una audiencia obligatoria (Gadotti, 2003).

Bourdieu y Passeron desarrollaron la teoría de la reproducción basada en el concepto de violencia simbólica. Para ellos, toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto que imposición, por un poder arbitrario. La arbitrariedad es la cultura dominante. El “poder arbitrario” está basado en la división de la sociedad en clases. La acción pedagógica tiende a la reproducción cultural y social simultáneamente (Gadotti, 2003).

Este poder necesita camuflar su arbitrariedad de dos formas: **la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la escuela**. La autoridad pedagógica disimula el poder arbitrario, presentándolo como relación puramente psicológica. Ella implica el trabajo pedagógico como proceso de inculcación, creando en los niños de la clase dominada un **habitus** (sistema de principios de la arbitrariedad cultural interiorizados y durables) (Gadotti, 2003).

La acción pedagógica de la escuela sería precedida por la “acción pedagógica primaria” en el aparato ideológico que es la familia. Dadas las diferencias en formación e información que el niño recibe, conforme su posición en la jerarquía social, ella trae un determinado “capital cultural” para la escuela. Ya que en la escuela la cultura burguesa constituye la norma, para los niños de las clases dominantes la escuela puede significar continuidad, mientras que para los hijos de la clase dominada el aprendizaje se torna una verdadera conquista. El sistema de enseñanza institucionaliza la autoridad pedagógica, ocultando de esta forma su carácter arbitrario (Gadotti, 2003).

El pensamiento crítico y antiautoritario encontrado en la llamada “Escuela de Frankfurt” (Alemania) presenta uno de los referenciales más importantes. En él se inspira, por ejemplo, el pedagogo norteamericano contemporáneo Henry Giroux (Gadotti, 2003).

Entre los autores de la Escuela de Frankfurt que se han ocupado de la educación, encontramos a Walter Benjamin (1892-1940). Nacido en Berlín, fue militante de la “Juventud Libre”, asociación de estudiantes que pretendía una reforma espiritual de las instituciones y de costumbres en la familia, en las escuelas. En las iglesias, en la vida cultural, etc. Después se hizo comunista. Su permanencia en la asociación fue corta, hasta 1914, cuando ésta apoyó la declaración de guerra (Gadotti, 2003).

Benjamin produjo varias obras importantes en los diversos dominios de la reflexión teórica, luchando contra situaciones muy adversas, como el exilio para escapar del nazismo, cambios constantes, enfermedades y pobreza -sufrimientos que culminaron con el suicidio, a los 48 años (Gadotti, 2003).

En su libro *Reflexiones: el niño, el juguete, la educación*, criticó la enseñanza en las universidades, donde predominaba la información en lugar de la preocupación con la totalidad y la individualidad de cada ser humano, el espíritu burocrático del deber en vez del espíritu de investigación. Benjamin también criticó las visiones “adultocentristas” y la falta de seriedad con el niño. Señaló el valor de la ilustración de los libros infantiles, resaltando al mismo tiempo que “el niño exige al adulto una representación clara y comprensible, pero no infantil, mucho menos aquello que el adulto concibe como tal”. Resaltó incluso el valor de los juegos que se dirigen a la pura intuición de la fantasía: burbujas de jabón, juegos de té, acuarelas y calcomanías (Gadotti, 2003).



Sobre los juguetes, él nos puso en contacto con los juguetes más antiguos de la humanidad, rescatando con ellos la historia y la cultura de los pueblos, hasta llegar a los modelos industrializados y “psicologizados” de los juguetes actuales. Con el análisis que hizo de la manera de construir o jugar con muñecas, miniaturas y otros objetos, Benjamin recomendó la presencia del adulto en la transmisión de la cultura (Gadotti, 2003).

Otro teórico del pensamiento crítico es el inglés Basil Bernstein (1924). La educación primaria y secundaria la hizo en escuelas públicas, en un área de proletarios e inmigrantes, en Londres. Al final de la segunda guerra, trabajó en un centro comunitario judío que mantenía actividades educativas y de formación religiosa (Gadotti, 2003).

En 1947, Bernstein ingresó en la Escuela de Economía de la Universidad de Londres para estudiar sociología. Sufrió influencias del pensamiento de Durkheim, en especial, y más tarde de Marx y de G. H. Mead. Inmediatamente después de graduarse como sociólogo, inició la posgraduación e impartió clases durante siete años en un colegio de secundaria para jóvenes trabajadores. Orientado hacia la fonética, sus primeros artículos se basaron en análisis del lenguaje de sus alumnos (Gadotti, 2003).

La investigación y la teoría de Bernstein representan uno de los esfuerzos contemporáneos más importantes en sociología por comprender las relaciones entre poder, significados y conciencia. Su obra viene explorando ese tema clásico a través del estudio de la interacción entre **lenguaje y relaciones sociales**, y de los procesos de producción y reproducción cultural en la escuela (Gadotti, 2003).

Su obra principal es una selección de sus trabajos publicados entre 1958 y 1977, en tres volúmenes: **Class, codes and control**. Bernstein estudió el papel de la educación en la reproducción cultural de las relaciones de clase: “la manera por la cual una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social”. Es su **teoría de la transmisión cultural** (Gadotti, 2003).

Para él, el programa, la pedagogía y la evaluación constituirían sistemas de mensajes cuyos principios estructurales subyacentes representan modos de control social. La educación moldearía entonces la identidad y la experiencia. Poder y control se verían encaminados en los mecanismos estructuradores de las experiencias y conciencias de los hombres, que pasan por espacios sociales como la familia, la escuela y el mundo del trabajo. Los principios de control social serían codificados en los mecanismos estructuradores que moldean los mensajes arraigados en las escuelas y otras instituciones sociales (Gadotti, 2003).

Henry Giroux, partiendo de la **teoría crítica de la sociedad**, elaborada por la Escuela de Frankfurt (cuyo mayor heredero hoy es Jürgen Habermas), hizo la crítica del pensamiento crítico, poniendo en evidencia sus limitaciones. Para él, tanto Bourdieu como Bernstein presentaban una versión de dominación en la cual el ciclo de la reproducción parece inquebrantable. Según Giroux, en sus teorías del pensamiento crítico no hay lugar para el conflicto y la contradicción. Aunque los dos teóricos proporcionen análisis clarificadores sobre la relativa autonomía de las escuelas y la naturaleza política de la cultura como fuerza reproductora, terminarían ignorando o minimizando las nociones de resistencia y lucha contrahegemónica (Gadotti, 2003).

Giroux fue más allá de las teorías de la reproducción social y cultural, tomando los conceptos de **conflicto y resistencia** como puntos de partida para sus análisis. Buscó definir la importancia del poder de la ideología y de la cultura para la comprensión de las relaciones complejas entre escolarización y sociedad dominante, construyendo las bases de una **pedagogía radical** neo marxista (Gadotti, 2003).

La Pedagogía Crítica ha tomado relevancia desde mediados del siglo pasado. Con Freire la pedagogía abstracta se transformó en una pedagogía concreta, en tanto orientada a un fin no solo general o abstracto sino particular y muy específico: La emancipación de los oprimidos. Freire pensaba el mundo en el marco de un claro binomio social: opresores-oprimidos, clases dominantes-clases dominadas, porque partía de la premisa básica consistente en que la pedagogía dominante es la pedagogía de la clase dominante (Quiroz, 2018).

Esta pedagogía concreta llamada Pedagogía Crítica, enfatizaba en el carácter necesariamente popular de todo proceso educativo, consecuentemente debía trazar una ruta de ruptura con las pedagogías existentes que servían a la dominación de la clase trabajadora, o simplemente reproducían los parámetros en los que se sustenta el sistema de explotación capitalista. No podía ser de otra manera, pues había que construir una serie de categorías y habilidades pedagógicas que permitieran al dominado tomar conciencia en primer lugar de que era un explotado, de que era un dominado, pero también de que las posibilidades de salir de la dominación radicaban en buena parte en sus propias fuerzas (Quiroz, 2018).

Por estas razones uno de los pilares de la estrategia pedagógica de Paulo Freire fue sin duda la metodología para enseñar, la cual debía ser radicalmente diferente de la tradicional, porque en la metodología aparentemente arropada de neutralidad científico pedagógica se esconde también el componente de la dominación. A partir de esta consideración Freire construye la metodología dialógica en la que en un proceso de diálogo continuo entre educador y educado este último va descubriendo sus potencialidades emancipatorias a través de la lectura de la realidad del mundo de la dominación antes de aprender la lectura de los textos propiamente alfabetizadores (Quiroz, 2018).

Las potencialidades del método dialógico de Freire son muchas, pues en primer lugar le da al educando un lugar preponderante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Ya no es más el sujeto pasivo que recibe los conocimientos de aquel que todo lo sabe, sino que es el sujeto transformado en hacedor y constructor de saberes. Esta aparentemente sencilla fórmula metodológica logra convertir al sujeto pasivo en su sujeto de la emancipación (Quiroz, 2018).



La otra categoría metodológica de la pedagogía crítica de Freire es la concienciación, la cual es resultado de la aplicación del método dialógico, esta concienciación tiene tres fases: La fase mágica o del pensamiento mágico en la que el oprimido no se explica ni quiere explicarse su situación pues la acepta como algo natural, ser un oprimido y vivir dominado es resultado de la naturaleza del mundo en el que le toca vivir; la otra fase es la ingenua, en esta el sujeto oprimido identifica su situación de dominado pero de manera solo individual, como un proceso que por razones personales le ha adjudicado esta situación, y finalmente la fase crítica en la que el oprimido toma conciencia de su situación, de quienes son sus opresores, quienes son sus aliados y como debe luchar para salir de la opresión (Quiroz, 2018).

En la última fase el sujeto pasa por dos niveles de conciencia, pues en el primer nivel lo importante es la identificación del código lingüístico para comprender y explicar la realidad en el proceso dialéctico dominador dominado, y en el otro nivel lo importante es la toma de conciencia de parte del sujeto dominado de su situación de explotado, así como de las potencialidades que posee para la emancipación (Quiroz, 2018).

Los pensadores críticos de nuestra época, particularmente los seguidores de Paulo Freire y entre ellos de manera especial Henry Giroux y Peter McLaren abrevaron en los postulados teóricos de las teorías posmodernas. La Pedagogía crítica posmoderna se caracteriza por hacer una severa crítica al neoliberalismo en tanto producto de la modernidad, sobre todo enfatiza y combate el carácter privatizador del neoliberalismo; condena el poder de las corporaciones, denuncia los abusos y los ataques a la escuela pública; y propone estrategias de resistencia de parte de los educadores para enfrentar los embates neoliberales. La Pedagogía Crítica posmoderna está centrada en recuperar el valor de los conceptos de raza, género, etnia, pero hace omisión de la clase social (Quiroz, 2018).

La Pedagogía crítica Revolucionaria. De las tesis de la posmodernidad que en sus primeros años como investigador compartió el Dr. Peter McLaren, pasó a hacer una severa crítica a las mismas. Principalmente condenó la no inclusión de la categoría de lucha de clases en su bagaje teórico metodológico; asimismo la ubicación de las contradicciones del capitalismo en el nivel superestructural sin tocar para nada la base económica y estructural del sistema; y finalmente McLaren paso a endurecer sus críticas presentando a los pensadores postmodernos como encubridores de las relaciones de explotación y dominación capitalista. La teoría posmoderna parece ser dominante, al menos se ha convertido en la forma de moda de la crítica educativa. Peter McLaren se ha visto obligado a definir con claridad a que enfoque de la pedagogía crítica pertenece, no es otro que el de la pedagogía crítica que postulo Freire, una pedagogía crítica transformadora, revolucionaria, anticapitalista (Quiroz, 2018).

Ninguna duda queda respecto a la posición intelectual, pedagógica e ideológica de la propuesta del Dr. Peter McLaren, La Pedagogía Crítica Revolucionaria en el siglo XXI es una necesidad si queremos contribuir a la lucha por la preservación del género humano frente a la embestida de un capitalismo en decadencia que acelera cada vez más su carácter depredador a consecuencia de la agudización de sus contradicciones (Quiroz, 2018).

REFERENCIAS

Balbona, B. *et al.* (2002). Tendencia Pedagógica Autogestionaria. Aplicabilidad según contexto histórico y social. *Revista médica electrónica*, 24 (2). Recuperado de <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/43/html>

Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. Argentina: Siglo XXI editores. Recuperado de <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/gadotti-moacir-historia-de-las-ideas-pedagogicas-1.pdf>

Quiroz, S. (2018). La pedagogía Crítica Revolucionaria de Peter McLaren en el siglo XXI. *Revista Electrónica: Entrevista Académica*, 1 (2). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/reea/agosto-18/peter-mclaren.pdf>