

**CRÍTICAS A LA ESCUELA: BALANCE DE ALGUNOS DEBATES EDUCATIVOS
PRODUCIDOS EN EL PERIODO**

2010 - 2020.

CRISTIAN CAMILO CUBILLOS RODRÍGUEZ

JEIMY JHOHANA GÓMEZ GÓMEZ

DAYANA LIZETH RAMIREZ PADILLA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

2021

**CRÍTICAS A LA ESCUELA: BALANCE DE ALGUNOS DEBATES EDUCATIVOS
PRODUCIDOS EN EL PERIODO**

2010 - 2020

**Proyecto presentado como requisito para optar al título de Licenciados en Psicología y
Pedagogía**

Asesora:

ANA CRISTINA LEÓN PALENCIA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
2021**

Como grupo de trabajo, agradecemos en primer lugar, a la educadora de educadores, por ser un espacio que nos permitió tejer conocimientos, amistades, experiencias y sueños

En segundo lugar, damos gracias a nuestra asesora de tesis, la profesora Ana Cristina León Palencia, por su compromiso, disciplina y su amplio saber, lo que posibilitó llevar a buen término esta investigación. Además, por confiar en nuestras capacidades y acompañarnos en este proceso, comprendiendo y apoyando las dificultades enfrentadas en este trayecto.

Y en tercer lugar, en memoria de todos lo que ya no están, quienes lucharon por un futuro en paz y con justicia social.

Primero, este triunfo es para toda mi familia en especial a mí abuela Teo, por ser cómplice, confidente y motor; desde mi infancia. Segundo, a mi pareja Juliana por ser impulsora en mi formación como maestro. Tercero y último, a los compas con los cuales, habitamos la plaza Camilo Torres donde compartimos no solo una carrera.

Cristian Cubillos

A Dios y a la vida por la existencia y permitirme cumplir esta meta anhelada. A mi familia, en especial a mi tío Jairo, mi tía Miriam, mi hermano y mis padres, por su apoyo incondicional, su amor y su colaboración a lo largo de mi vida. A la Universidad Pedagógica Nacional y a la Revista Pedagogía y Saberes, por abrir en mí, nuevos horizontes, la pasión y el gusto por la investigación y por permitirme conocer valiosas personas. A EPJ Zipaquirá y a mis amigos, por ser fuerza y compañía. Y a mi equipo de trabajo, por el dialogo, las reflexiones y las utopías compartidas.

Jeimy Gómez

A mi mamá y a mi hermana, que con paciencia y resistencia acompañaron todo mi proceso formativo. A todas las luchas que han permitido mi acceso a la educación superior. A todas las crisis por las que tuve que pasar para reinventarme una y otra vez. A mis compañeros que siempre confiaron en que en la escritura podría plasmar todo lo que pensaba y reflexionaba alrededor de este trabajo. Y a la Universidad Pública que me brindo distintos espacios de reflexión y dialogo constante.

Dayana Ramírez

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	7
Capítulo I – Marco conceptual	11
1.1 A propósito de la escuela	11
1.2 A propósito de la crítica	15
Tensiones educativas: entre las institucionalidades y sus discursos.....	20
Capítulo II Defensa y crítica de la escolarización.....	22
2.1 Cuadrante I: El proyecto moderno de la escolarización.....	22
2.1.1 Educación moderna y su relación con la escolarización	22
2.1.2 ¿Qué hace que una escuela sea una escuela?	26
2.2 Cuadrante III: ¿Cuál ha sido el transcurrir histórico de la escuela moderna?.....	31
2.2.1 Crisis de la educación y de la escuela	32
2.2.2 Críticas a la escuela	35
2.2.3 Transformaciones de la escuela.....	39
Capítulo III – Defensa y crítica de la desescolarización	43
3.1 Cuadrante II: Nuevos paradigmas educativos.....	44
3.1.1 Concepciones preliminares	44
3.1.2 Desescolarización.....	45
3.1.2.1 Perspectiva histórica.....	45
3.1.2.2 Propuestas de la desescolarización.	48
3.1.2.3 Otras apuestas educativas	51
3.1.2.4 Experiencias de la desescolarización.....	54

3.2 Cuadrante IV: Cuestionamientos a formas educativas no escolarizadas	56
Conclusiones	61
Bibliografía	68
Anexos	71

INTRODUCCIÓN

Críticas a la escuela: balance de algunos debates educativos producidos en el periodo 2010 – 2020 es una investigación vinculada al Eje de Pedagogía y Formación de maestros de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que buscó describir algunas características de los discursos que se enuncian como críticas a la escuela y que circularon en diversas teorizaciones desarrolladas durante esta década; así mismo, determinar las comprensiones sobre la escuela que circularon en el debate pedagógico contemporáneo y establecer los matices y contrastes entre las críticas y las comprensiones de la escuela, mediante el análisis de las fuentes documentales identificadas para el periodo seleccionado.

De esta forma, el planteamiento del problema se sustenta en la emergencia de la escuela como una invención histórica, consolidada durante el siglo XIX como la institución por excelencia para el ejercicio de la enseñanza, la promoción del progreso social, la instrucción de los ideales propios de la modernidad y el desarrollo de los procesos educativos de manera sistemática; pese a ello, desde su origen se perciben cuestionamientos, críticas y tensiones sobre esta institución, por nombrar algunas identificadas: el papel del maestro, los fines a los que responde, las prácticas que realiza y los contenidos que allí se enseñan; entre otras. Ahora bien, la coyuntura global derivada del virus Sars-Cov2 o COVID 19 generó el cierre total de escuelas y universidades a nivel mundial, evitando que se tornen en focos de contagio del virus, implicando la desactivación de los espacios físicos y el confinamiento obligatorio, un escenario aterrador que se puede comparar con lo expuesto por Noguera (2015).

Imaginemos que, en una populosa ciudad, un día cualquiera, varios maestros comienzan a padecer extraños síntomas que poco a poco los van incapacitando para asistir a las escuelas. Primero se trata de casos aislados analizados bajo una desconfianza tradicional, como artimañas que los profesores deciden utilizar para escabullir sus responsabilidades. Sin embargo, el aumento de los casos comienza a preocupar a las autoridades municipales y nacionales, sobre todo porque se consideran que ya no se trata de tácticas personales sino de una verdadera estrategia que no puede tener otro origen que el propio sindicato de docentes. El sindicato se defiende y pronto la situación llega al punto en que definitivamente se concluye que se trata de una extraña epidemia, una desconocida pero fatal enfermedad profesional que en pocas semanas lleva a la paralización de la escuela. (...) a esta altura podemos imaginar el caos: ¿Qué hacer con miles de niños y jóvenes durante el día? (p. 3).

Este acontecimiento anunciado por el autor como algo ficticio en el 2015, se ha convertido en un suceso real y visible en el 2020, involucrando y afectando a todos los actores del escenario educativo (padres, estudiantes, profesores, académicos, gobernantes, etc.) y reactualizando el debate pedagógico que implica pensar el lugar de la escuela, en especial en tiempos de pandemia. Esta emergencia sanitaria ha derivado un replanteamiento de los procesos educativos con el fin de darle continuidad a la misión que ha asumido la escuela, consiste en brindar alternativas para la construcción del conocimiento y que pese al distanciamiento social, ha recurrido al uso de herramientas tecnológicas, lo que supuso el redimensionamiento de los tiempos y los espacios escolares, en los cuales, la relación maestro–estudiante se encuentra mediada por pantallas o dispositivos electrónicos. Sin embargo, desde hace más de 100 años, hemos vivido el proceso de expansión de la escolarización a nivel mundial y, no habíamos vivido en las décadas recientes una sociedad sin escuelas por lo menos, en términos de su materialidad.

Ahora bien, en el contexto colombiano, el cierre de las instituciones escolares en todo el territorio nacional ha traído consigo numerosas dificultades latentes para niños, los jóvenes, puesto que la escuela pretendió continuar enseñando ciertos saberes pero a su vez, tuvo que atender otro tipo condiciones sociales que adquirieron mayor visibilidad a causa de la pandemia, entre ellas, varias inequidades en términos de las brechas sociales, económicas y digitales de la población, haciendo notoria la falta de acceso a un sistema de redes de internet a nivel territorial, las cuales son una constante específicamente en regiones apartadas, en las que habitan poblaciones vulnerables tales como: indígenas, afrodescendientes y campesinos, puesto que no todos los estudiantes cuentan con acceso a las TIC's, dificultando ello, los intentos por mantener su proceso escolar.

En este sentido, la escuela se ha esforzado por mantener su funcionamiento a través del uso de diversas herramientas tecnológicas y estrategias pedagógicas, lo que ha complejizado la manera en la que se lleva a cabo la enseñanza, sometiéndola a numerosos retos. No obstante, la tensa situación que vive la escuela no es reciente, sus contradicciones suman más de cuatro décadas y desde múltiples espectros se ha impulsado la idea de una sociedad sin escuelas. En este contexto, este ejercicio de investigación buscó responder a la pregunta ¿Cuáles son las críticas realizadas a propósito de la escuela, identificables en los debates educativos producidos entre los años 2010 y 2020? Para responder a la pregunta citada, se acudió a un análisis documental, a partir de la revisión de artículos de revistas indexadas, capítulos de libros y

publicaciones derivadas de documentales como: “*Un crimen llamado educación*” y “*La educación prohibida*”, en los cuales es visible una idea de crítica a la escuela.

Para ello, se acuñó un análisis documental, a partir de la herramienta metodológica diseñada por Olga Lucia Zuluaga¹ (1999), denominada *lectura temática*, la cual, se llevó a cabo a través de 4 etapas: la primera, consistió en la instrumentación de registros discursivos, en esta se identificó el corpus documental objeto de estudio (escuela) para el periodo de tiempo seleccionado; en la segunda etapa, se realizó una prelectura de los registros anteriormente identificados con el fin de establecer los criterios que permitieran la selección oficial de los documentos a analizar, organizando estos últimos en una matriz de Excel consolidaba a partir de las siguientes entradas: año, título, universidad o revista a la que pertenece, autor(es), vínculo, tipo de archivo y país de origen (Anexo I); en la tercera etapa, se llevó a cabo la tematización de los registros o documentos organizados en la etapa anterior, tematizaciones que se condensaron en una matriz temática, que permitió la fragmentación del contenido de los documentos en tematizaciones, palabras claves, categorías y observaciones (Anexo II); y finalmente, en la cuarta y última etapa, se realizó a partir de la lectura temática el establecimiento, de relaciones y/o agrupaciones según las categorías identificadas (Anexo III), lo que permitió el análisis que apunta al cumplimiento de nuestros objetivos, así como la consolidación y la descripción los resultados de este ejercicio de investigación.

Es importante señalar, que este ejercicio analítico es pertinente en el campo educativo, pues brinda elementos claves para pensar la escuela, que si bien, no es el único espacio que hace posible nuestro trabajo como profesionales de la educación, continúa siendo el escenario central de acción y de desarrollo profesional de los egresados de la Universidad Pedagógica Nacional, de esta manera, se espera aportar a los debates educativos realizados en la actualidad. Así mismo, orientados bajo la consigna “Educativa de Educadores”, la universidad se interesa por la formación de licenciados que contribuyan al país desde su quehacer profesional, por lo tanto, este proyecto investigativo espera generar una reflexión en torno a la institución escolar, resultando importante para construir y transformar las formas de razonar a propósito de esta, bajo un pensamiento pedagógico, analítico y crítico sobre el tema.

¹ Nació en Envigado - Antioquia en 1944, es Doctora en Filosofía y Ciencias de la educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid España y se le considera como fundadora del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica creado a finales de los años 70's.

² “Una parte de esa domesticación proviene del exterior de la escuela, como cuando se le encarga la solución de los problemas sociales existentes (politización), cuando asume funciones de cuidado individual que tradicionalmente le corresponden a la familia (familiarización) o cuando se asumen supuestos sobre las

De este modo, en este trabajo se transitará en los siguientes momentos, el primer capítulo, abordará el marco conceptual trabajado a propósito de la escuela y de la crítica como conceptos claves del objeto de estudio a analizar; luego, se dará paso a la presentación de la organización de los cuadrantes que expondrán las tensiones identificadas en los hallazgos de la lectura temática; dejando así, en el segundo capítulo, lo relacionado con la defensa y la crítica a la escolarización, en el capítulo tercero, lo relacionado con la defensa y la crítica de la desescolarización, y por último, el cuarto acápite, se concentra presentar las conclusiones mediante matices, contraste, análisis y reflexiones de este proyecto investigativo.

CAPITULO I - MARCO CONCEPTUAL

Lo que se describe en este apartado, esta vinculado con las dos categorías analíticas que conforman el objeto de estudio de esta investigación. Por un lado, se sitúa de la escuela aspectos vinculados a su configuración histórica, su estrecha relación con la educación moderna y la puesta en marcha de su institucionalización. Por otro lado, respecto a la crítica se recogen los análisis realizados tanto por Kant, orientados hacia el problema de la razón y el conocimiento, como por Foucault encaminados hacia al problema del saber y el poder.

1.1 A PROPÓSITO DE LA ESCUELA

A partir de las investigaciones desarrolladas por teóricos en el campo educativo como, Varela & Álvarez (1991), Dussel & Caruso (1999), Fattore (2007), Pineau (2007), Martínez (2012) y Noguera (2015), es posible señalar que la escuela no debe comprenderse como algo natural en la sociedad, por el contrario, su invención está atravesada por diversos acontecimientos históricos, lo cual, permitió distinguir las condiciones de emergencia de la escuela, así como algunas de sus características propias.

La escuela se produjo en el marco de diversas condiciones históricas: la primera, tiene que ver con la religión (en su función de partera), en particular, a partir de los efectos de los conflictos generados entre la reforma protestante y la contrarreforma católica, lo que devino en que ambas partes se preocuparan por vincular procesos de enseñanza ligados a la lectura y la reflexión de las sagradas escrituras, permitiendo un fenómeno de evangelización que estaba orientado a construir en los hombres una formación moral con el fin de agradar a Dios.

En su emergencia, es importante mencionar que la institución escolar como lo afirma Noguera (2007), fue sintetizada en los postulados de Comenio (1592 - 1670), miembro de la comunidad protestante de los Hermanos Moravos y quien, a partir de su *Didáctica Magna* sistematizó el arte de enseñar, pues concibió la escuela como una máquina inédita para gobernar la conducta de los hombres a través de la instrucción, estableciendo una relación entre la erudición, la virtud y la religión, con el propósito de brindar bienestar, intensificar la fe y buscar la salvación de los hombres. En respuesta a los postulados protestantes, la iglesia católica creó el movimiento de la Compañía de Jesús (Los Jesuitas), considerada la primera legión de la contrarreforma, ejercida a través de instituciones caritativas y benéficas, que se encargaban del cuidado de los jóvenes de las clases populares y de la instrucción en la doctrina cristiana.

La segunda condición que influyó en la emergencia de la escuela, se relaciona con las Revoluciones Industrial y Francesa, pues se consideró que, en ellas se podrían alcanzar los ideales vinculados a estos dos fenómenos históricos, a la vez se engendraron cambios significativos a nivel político, económico, social, cultural, por ejemplo, la primera se caracterizó por la implementación y el manejo de nuevas tecnologías aprovechadas de la producción en masa que contribuyeron al desarrollo económico de la sociedad obrera; la segunda revolución bajo sus ideales “Libertad, Igualdad y Fraternidad” logró poner fin al feudalismo, la servidumbre, el absolutismo y los privilegios tanto de la nobleza como de clero, además se consolidó la declaración de los derechos del hombre. Ambas revoluciones, marcaron el inicio de una nueva época histórica en Europa denominada edad contemporánea.

Del mismo modo, Noguera (2015) afirma que “La escuela es un invento reciente. No es un invento local, fue una creación europea cuyas raíces se remontan al s. XVII, pero cuya popularización inicia apenas durante el s. XIX” (p. 5), es decir, la educación se vuelve un proceso sistemático e intencional gracias a la invención de la escuela, lo cual ha sido clave para la consolidación del ideal de sociedad civilizada. Es así, como siguiendo a Marín & León (2018), el siglo XIX es considerado el siglo de las escuelas y la infancia (inexistente entre las clases populares hasta entrado ese siglo), pues en esta temporalidad toma fuerza la idea de que son las escuelas las encargadas de velar por ella, esto permitió pensar dicha forma educativa a nivel mundial mediante el afianzamiento de los sistemas escolares, adjudicándole como condición social la obligatoriedad, pues como afirman Álvarez & Varela (1991) “(...) desde aquella época [iniciará] un largo proceso de encierro de los niños, que no cesará de extenderse hasta nuestros días y que se llama escolarización” (p. 26).

En esta dirección y recogiendo los planteamientos de Foucault (1975), el surgimiento de dicha institución; se instaló en el marco de la sociedad disciplinaria, que implicó la articulación de tres elementos: una población, un colectivo de individuos que comparten ciertas características consideradas inútiles e indóciles; una institución de encierro o de secuestro de acuerdo al grado de inutilidad e indocilidad de dicha población; y una disciplina esto es, un conjunto de saberes que regulan la institución y se aplican sobre la población para convertirlos en sujetos útiles y dóciles. Para el caso educativo, la población fue por excelencia la infancia, la institución la escuela y la disciplina la pedagogía, esta última encontraría un espacio de acción donde los rituales, los modos de comunicar e interactuar, se integran para incorporar a los nuevos en el mundo, brindándoles códigos diferentes a los ofrecidos por el hogar, lo que les permite otros modos de experiencia con el mundo.

Por añadidura, Pineau (2007) afirma que la escuela surge como hija de la Cultura letrada, de la Sociedad burguesa, de la República, del Capitalismo, entre otras paternidades y maternidades que se le han adjudicado, con el ánimo de resaltar su carácter edificante en la sociedad moderna, presentando así, una vinculación estrecha entre modernidad y escolarización; en otras palabras, esta institución tiene un carácter moderno, en el que se enseña a actuar en el mundo mediante premisas que se articulan con la injerencia de otras instituciones modernas como la familia, el hospital, el cuartel y la fábrica.

Si bien, se ha mencionado cómo se originó la escuela, también es importante indicar algunas de sus características, como lo hicieron Álvarez & Varela (1991) al determinar que la escuela define unos parámetros de comportamiento común para la población, permitiendo la constitución de una nación. Los autores, señalan la escuela como una forma inédita, singular y única con un efecto homogeneizador, al regular un espacio y un tiempo determinado, bajo una práctica disciplinar productora de un discurso sobre la infancia y la enseñanza de los saberes escolares, convirtiéndose así, en un escenario de saber y poder que se diferencia de otros espacios.

De este modo, la forma escolar estaría estrechamente vinculada con la idea de un tiempo pasado que representa autoridad, jerarquía, orden y tradición, como lo explica Fattore (2007), la tradición busca una continuidad entre pasado, presente y futuro sobre las experiencias que representan la función simbólica, un punto de apoyo para la construcción de un discurso a partir de lo que nos antecede. Bajo esta idea, lo tradicional encarna la norma social, en breve, lo que constituye una comunidad se establece según la ley o la sanción que ella determina.

A su vez, según Martínez (2012), la escuela en tanto dispositivo; tiene por función el orden político y moral, en sus inicios se caracterizó por desarrollar “(...) prácticas de encierro, ejercicios con las bellas letras, incorporación a la vida en policía, reclusión de la pobreza, aprendizaje de oficios, inducción de máximas morales, disposición para el trabajo y la utilidad, conformación de cuerpos dóciles, regulación de la libertad, experiencias de secularización y subjetivación, organización del saber, espacio de resistencia, etc.” (p.18). En esta institución, se propicia la comunicación entre sujetos vinculados al proceso de enseñanza (siendo esta una relación de poder y saber) y su efecto se dirige a diversos grupos sociales; por esto, la idea de escuela moderna, demanda pensar cómo se inserta el gobierno de los niños como el ideal para formar a las sociedades modernas.

Finalmente, como indica Noguera (2015), la escuela moderna se caracteriza por ser una institución de carácter laico, donde trabajan maestros seculares, la cual está abierta a todos los miembros de la sociedad sin exclusión alguna, está organizada por edades y clases, y se encuentra vigilada y controlada por parte del Estado. Sin embargo, actualmente se presenta una crisis en la educación que resuena en la historia política contemporánea ya que se conecta tanto con la denominada crisis gubernamental, como con la disolución de la idea de modernidad; en pocas palabras, la escuela hoy se encuentra en proceso de interrogación y redefinición, debido a que su actual expansión se basa en la satisfacción de la demanda en términos económicos, y no parece ser útil para responder a las exigencias solicitadas por la sociedad contemporánea. Lo anterior, ha permitido el surgimiento de propuestas dinámicas y flexibles, que tienen en cuenta las opiniones de los individuos, sin puntos fijos, ni jerarquías, donde priman discursos empresariales y mercantiles dentro del campo educativo, lo que ha generado que las escuelas pierdan en cierta medida su poder para legitimarse como un espacio pedagógico para el bien común.

Dicha pérdida de poder de la escuela, se debe a que se le han impuesto fines y responsabilidades que no le corresponden, en palabras de Simons & Masschelein (2014) se entiende como “domesticación” la cuál proviene tanto del interior como del exterior² de la escuela; ya que se ha hecho responsable de funciones de cuidado individual que son propias de la familia, prácticas escolares que responden a la eficacia y eficiencia del mercado neoliberal, un desplazamiento de la enseñanza por una especie de terapia de bienestar y motivación por un aprendizaje anclado a un orden utilitarista buscando producir métodos que contrarresten el aburrimiento, sin fomentar el estudio ni el esfuerzo en los estudiantes.

Siguiendo a Noguera & Parra (2015):

² “Una parte de esa domesticación proviene del exterior de la escuela, como cuando se le encarga la solución de los problemas sociales existentes (politización), cuando asume funciones de cuidado individual que tradicionalmente le corresponden a la familia (familiarización) o cuando se asumen supuestos sobre las diferencias naturales en cuanto a inteligencia y capacidad de los estudiantes, que operan como una suerte de mecanismo de selección natural (naturalización). De otra parte, hay elementos de esa domesticación cuya proveniencia es interior, como la concentración de las prácticas escolares en la eficiencia y la eficacia (tecnologización), la sustitución de la enseñanza por una terapéutica que se ocupa del bienestar y la motivación para aprender (psicologización), y la infantilización continua producida por métodos que contrarrestan el aburrimiento – como los programas de entretenimiento – pero no fomentan el estudio y el esfuerzo (popularización)”. Simons, M. & Masschelein, J. (2014) pp. 76-77

Es importante considerar el tipo de ejercicios que se proponen hoy en los escenarios educativos, particularmente en la tan criticada escuela. Debe quedar claro que no se trataría de facilitar las cosas para hacer sentir bien a los estudiantes, sino de generar esfuerzo, tensión, interés por estudiar (lo cual tampoco significa que ir a la escuela sea garantía de tedio). Sobre este punto, muchas de las perspectivas que se autodenominan críticas hoy claman por experiencias y contenidos educativos sensibles a los contextos sociales y las necesidades individuales, más semejantes a la cotidianidad, a la vida social. En esta línea, una demanda que se le hace a las instituciones escolares es la generación de currículos flexibles, que de entrada sean inter o multidisciplinares, que reconozcan la multiplicidad de los saberes y promuevan su intercambio. Frente a esto, es pertinente recordar que el “currículo escolar” constituye, en mayor o menor medida, aquello común que se produce o se pone a circular en la escuela.

La institución escolar, se destaca por ser un proceso sistemático e intencionado, el cual fue piedra angular en el carácter moderno, presentando un vínculo entre la idea de modernidad y proceso de escolarización, la escuela recobra una serie de singularidades, que determinan unos parámetros de comportamiento encarnando en su materialidad la idea de un tiempo pasado.

1.2 A PROPÓSITO DE LA CRÍTICA

Foucault (1995), en *¿Qué es la ilustración?* indicó que en el siglo XVIII se prefería interrogar al público sobre problemas para los que no se tenía todavía una respuesta, en este contexto, se introduce con Kant una pregunta a la cual la filosofía moderna no ha sido capaz de dar respuesta, pero de la que nunca se ha desligado, ¿cuál es este acontecimiento que se llama “*Aufklärung*” que ha determinado lo que somos, lo que pensamos y los que hacemos hoy? Kant plantea que la “*Aufklärung*” es de manera casi enteramente negativa, una “salida” que nos libera del estado de la minoría de edad, dicho estado, hace que no aceptemos la conducción de otro, sino nos hace ser conscientes de conducirnos a nosotros mismos, por esto, hacer uso de la razón se convierte en todo un reto.

La “*Aufklärung*” es definida por la modificación entre voluntad, autoridad y uso de la razón, Kant la caracteriza como un hecho, un proceso que está efectuándose, pero la presenta como una tarea y una obligación que tiene la humanidad. El hombre es responsable de su minoría de edad y no podrá salir de ese estado, sin un cambio que él mismo debe efectuar, sobre sí, por ello la consigna *Seperare Aude*: Ten el coraje, la audacia de saber. Siguiendo esta idea, Kant define dos condiciones para que el hombre salga de la minoría de edad, la primera condición,

centrada en lo espiritual y lo ético que corresponden a la obediencia; y la segunda condición, vinculada a lo institucional y lo político asociadas al uso de la razón.

Es así, como Foucault plantea que la humanidad no se hará mayor en el momento en que tenga que obedecer, sino cuando se diga a sí misma razone y obedezca cuando quiera³; por ello, Kant no pide una obediencia ciega y estúpida, sino que se haga uso adecuado de la razón; es aquí, donde la crítica es necesaria pues tiene como papel definir las condiciones bajo las cuales el uso de la razón es legítimo. En este sentido, la modernidad no es simplemente una forma de relación con el presente, sino un modo de relación que hay que establecer consigo mismo, tomarse a sí mismo como objeto de elaboración compleja, es decir, hacer de su cuerpo, comportamiento, sentimientos y pasiones, una obra de arte completa.

Tal idea de modernidad permite que el hombre se construya a sí mismo, generando la posibilidad de una reactivación permanente de su propia actitud, de su ethos filosófico, como crítica permanente de su ser histórico. Por lo anterior, la crítica es considerada el análisis de los límites y la reflexión de estos, no como estructuras formales de valor universal, sino en tanto investigación histórica a través de los acontecimientos que nos han llevado a constituirnos como sujetos, al ocuparnos de los discursos que articulan lo que pensamos, decimos y hacemos.

En sus análisis, Foucault (1995) expone que los orígenes de la crítica están vinculados con la resistencia a la autoridad eclesiástica de los siglos XV y XVI, derivados de la reforma impulsada por la pastoral cristiana que posibilitó la explosión del denominado “arte de gobernar” en dos direcciones. Por un lado, los procesos de laicización se expandieron a la luz de prácticas ancladas a tres características: una relación distinta con las sagradas escrituras, la oposición a obedecer al gobierno religioso de la Iglesia católica que pretendía construir nuevas formas de conducción y dirección, y la no aceptación de la verdad que profesaba la autoridad eclesiástica, a no ser que se estableciera una relación con el mismo dogma. Por otro lado, el “arte de gobernar” se diseminó permitiendo el surgimiento de una actitud crítica, razón por

³ “La actitud de Foucault es más bien una decisión de salir de la minoría de edad, de hacerse una idea justa de nuestras verdades, de hacer uso de ciertas herramientas para determinar los límites de lo sabido, de lo conocido, de lo pensado, en últimas, una opción por no ser gobernado de cierta forma, en vista de ciertos propósitos y por medio de ciertos procedimientos que llegaron a convertirse en legítimos en el campo de las llamadas ciencias sociales y humanas.” Noguera, C. Parra, G. (2015) pp. 71-72

la cual, Foucault afirma que esta actitud es históricamente bíblica, gracias a la interpretación de las sagradas escrituras.

Por lo anterior, el filósofo indicó en la pregunta *¿Cómo no ser gobernado de este modo?* que la crítica, en su primera manifestación propone una relación con la verdad, interrogando a propósito de este dogma sobre sus efectos de poder y al poder sobre sus discursos de verdad; es decir, en la línea del saber se analizan los efectos del conocimiento aceptado en cierta temporalidad, y en la línea del poder se analizan los mecanismos particulares, definidos y definibles, susceptibles de inducir comportamientos o discursos.

De este modo, la actitud crítica tendría una doble tarea, en primer lugar, mostrar como el saber y el poder operan para construir un modo más o menos sistemático de ordenar el mundo, con sus propias condiciones de aceptabilidad como sistema y, en segundo lugar, seguir puntos de ruptura que indican la aparición de dichas condiciones. Al buscar definir la crítica, Foucault encuentra sólo aproximaciones puesto que la crítica dependerá del objeto que se quiera analizar, y serán los objetos quienes configuren su propia definición. Se dificulta cuando intentamos distinguir entre una crítica de tal o cual posición y la crítica como una práctica general.

En sus comienzos, la crítica se había reducido excesivamente a la noción de “descubrir errores”, es decir, reclamaba un tipo de respuesta más específica que no se apresurase a generalizar. Afirmando que es preciso entender la especificidad de la respuesta que no es un juicio sino una práctica y que dicha práctica de la crítica no es reductible a emitir juicios, pues la crítica se encontraría en el peligro de representar una acción mecánica, puramente lógica, formal y administrativa. En este sentido, la crítica es siempre crítica de algunas prácticas, discursos o epistemologías, se podría decir que, al intentar entenderla como práctica general, perdería su carácter en el momento en que se abstrae de esta forma y se le aísla como una práctica puramente generalizable. El autor, no sólo se cuestiona ¿qué es la crítica? sino que busca comprender ¿qué tipo de cuestionamiento instituye la crítica?, es decir, plantea unas tentativas de circunscribir su actividad, interrogando la misma.

Ahora bien, Butler (2001), menciona el planteamiento de Habermas quien curiosamente se vuelve acrítico porque la cuestión sobre ¿qué tenemos que hacer? presupone de alguna manera que el “nosotros” ya se ha formado y ya se conoce, expresando que su acción es posible y que el campo en el que puede actuar está delimitado sin preguntarse por aquellos valores que conforman el escenario de la acción. Es importante recalcar, que la tarea primordial de la

crítica no es evaluar que es “bueno o malo” sino poner en relieve un marco de evaluación.

Con el mismo propósito y retomando los postulados de Foucault, identifica que se encuentra en juego lo singular entre los lazos, las conexiones, las ideas, las sociedades y sus ideologías, que logran ser descubiertas por mecanismos de conversión y elementos del conocimiento, un sistema de conocimiento que se establece por condiciones de saber y poder, posibilitando su aceptabilidad histórica en cierta época. De acuerdo con lo anterior, se puede evidenciar que dichas relaciones que operan sobre las condiciones de saber y poder son estrechamente inseparables, se establecen como una serie de criterios sutiles y explícitos, como un conjunto de positividades para pensar el mundo, no como fenómenos reductibles sino como un fenómeno cuya tarea consiste en hacer inteligible su propio análisis.

De igual forma, Noguera & Parra (2015), esbozan en su artículo elementos importantes a propósito de la crítica. En primer lugar, retoman postulados elaborados por Foucault, en tanto este ubica la crítica como un asunto moderno, que surge como contracara a lo que se denominó el proceso de “gubernamentalización”, el cual se produjo en Europa entre los siglos XV y XVI. Como se mencionó anteriormente, la crítica aparece como una actitud moral y política para pensar la situación de cómo no ser gobernados de determinada manera, bajo ciertos fines y por ciertos sujetos específicos, proponiendo así, una postura distinta ante la tensión presentada. Por lo anterior, los autores apoyados en los planteamientos de Foucault indican que la crítica vendría siendo “(...) el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la incertidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente como función la de sujeción en el juego de lo que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad.” (p. 71)

En segundo lugar, los autores recurren a los planteamientos desarrollados por Kant a propósito de la crítica, donde se ubica al saber sobre sus propios límites y a la razón sobre sus peligros, para el filósofo prusiano, la crítica requiere de la autonomía del sujeto que implica el reconocimiento de los límites de su propia razón y su conocimiento, por lo tanto, autonomía y obediencia no serían asuntos equidistantes. En esta línea, la crítica kantiana se orienta hacia el problema del conocimiento, y en cambio la crítica elaborada por Foucault se encamina al problema del poder, buscando señalar conexiones entre mecanismos de coerción y contenidos de conocimientos, según lo anterior, la crítica no aspira saber que es real o ilusorio,

legítimo o ilegítimo, verdadero o falso, sino que pretende conocer y analizar los vínculos, lazos y nexos que existen en esta relación (mecanismos de coerción y contenidos de conocimiento) de saber y poder; donde el saber, opera como los efectos de conocimiento aceptables en un momento determinado, y el poder, hace referencia al conjunto de mecanismos definidos que tienden a ser susceptibles de incitar comportamientos o discursos.

Es así, que retomando a Noguera & Parra (2015) “(...) las elaboraciones de Foucault pueden constituirse en nuevas herramientas para potenciar la crítica de los asuntos educacionales y pedagógicos contemporáneos, particularmente aquellos relacionados con lo que se ha señalado como el impase de la educación que no es otra cosa que una crisis del gobierno de todos y cada uno.” (p 77). En este orden de ideas, dichas herramientas permiten hoy una crítica de la crítica, pensar de otro modo, es decir, hacer una crítica a la individualización, a la idea de libertad y a su significado en términos gubernamentales.

En síntesis, en este primer capítulo se destacaron los conceptos centrales que sirvieron de base para el desarrollo de este trabajo investigativo, por un lado, se reconoció la escuela como un proceso histórico que se configuró bajo ciertos puntos claves en su emergencia y de la cual se reconocieron unas características particulares; por otro lado, desde autores como Foucault y Kant se describió los orígenes de la crítica, sus características, sus fines y precisiones, encontrando que ésta no debe reducirse a descubrir errores o apresurar a generalizar, por el contrario, la crítica se denomina como una práctica y una actitud que pretende conocer y analizar los vínculos entre el saber y el poder.

TENSIONES EDUCATIVAS: ENTRE LAS INSTITUCIONALIDADES Y LOS DISCURSOS

A partir de la lectura temática de las 113 referencias seleccionadas, fue posible establecer relaciones y tensiones existentes entre las categorías más reiterativas (Anexo III), lo que favoreció el reconocimiento de las tendencias de los discursos analizados en la presente investigación. Con base en lo anterior, se construyó un esquema analítico organizado a través de tensiones (Grafico 1) recurriendo a las matrices expuestas por Saldarriaga⁴ (2003), según las cuales, es posible realizar una organización de la información a partir de las relaciones emergentes en el estudio de las fuentes documentales.

Así, en las matrices expuestas por este autor e implementadas y adaptadas a este proyecto, la orientación y la lectura fue posible comprendiendo que hay parejas opuestas y parejas complementarias que van marcando el contenido del esquema general; es decir, el proceso esquemático permite un análisis que hace visibles “las tensiones constitutivas” identificadas en la revisión realizada. Por consiguiente, se extrajeron parejas de oposiciones que permitieron distinguir; por un lado, una tensión signada por la mirada a la institucionalidad y descrita en el Eje X en las que entran en juego dos perspectivas desde las cuales se comprende la educación, la escolarización y la desescolarización; por otro lado, en el Eje Y se presentan las tensiones entre los discursos de defensa y de crítica de dichas institucionalidades. Del cruce de estas tensiones, se expresan relaciones entre: los discursos de defensa de la escolarización (cuadrante I); defensa de la desescolarización (cuadrante II); crítica de la escolarización (cuadrante III) y los discursos de crítica a la desescolarización (cuadrante IV). A continuación, se presenta el gráfico analítico que será descrito y analizado en los capítulos 2 y 3.

⁴ Saldarriaga, O (2002). Ponencia presentada al Primer Simposio Colombo-Alemán Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania.

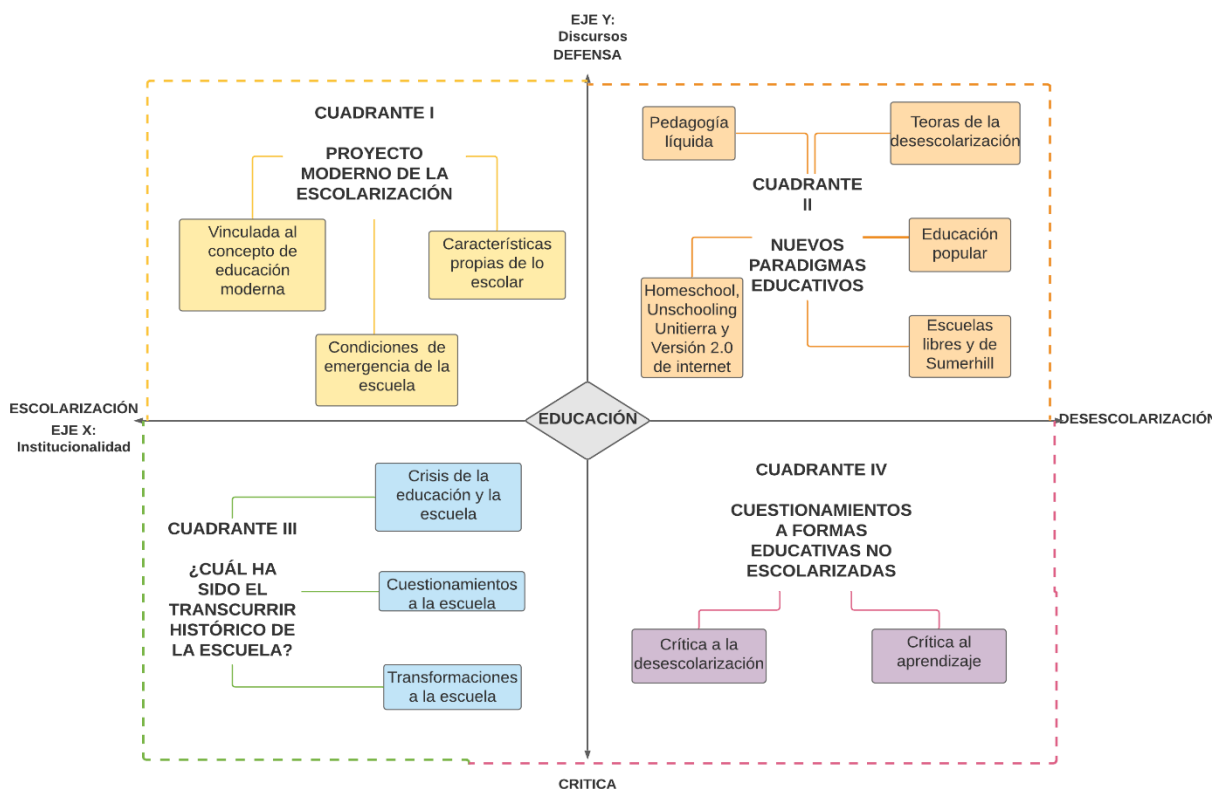


Gráfico N° 1 – Matriz general de tensiones.

A partir de este esquema tensional, se organizaron cuatro cuadrantes, el primero, denominado el proyecto moderno de la escolarización; el segundo, nuevos paradigmas educativos; el tercero ¿cuál ha sido el transcurrir histórico de la escuela? y el cuarto, nombrado cuestionamientos a formas educativas no escolarizadas, todo esto, con el ánimo de responder la pregunta orientadora de este trabajo académico; ¿cuáles son las críticas realizadas a propósito de la escuela, identificables en los debates educativos producidos entre los años 2010 y 2020?

Según esta propuesta, a continuación, se presentan de manera descriptiva y analítica, las características que se destacan de cada cuadrante; como estrategia de lectura, se desplegarán las tensiones de manera vertical, en el capítulo 2 se presentarán los cuadrantes I y III correspondientes a la tensión producida en la defensa y la crítica a la escolarización y en el

capítulo 3 se describirán los cuadrantes II y IV que aluden a la tensión generada en la desescolarización, entre su defensa y su crítica.

CAPITULO II - DEFENSA Y CRITICA DE LA ESCOLARIZACIÓN

2.1 CUADRANTE I – EL PROYECTO MODERNO DE LA ESCOLARIZACIÓN

En lo relativo al primer cuadrante, en el que se describen los discursos de defensa de la escolarización, se identificaron los siguientes asuntos: concepciones de la educación moderna en relación con la escolarización, las condiciones de emergencia de la escuela y las características propias de esta institución. Dichas temáticas, serán abordadas a continuación y se pueden sintetizar en el siguiente gráfico.

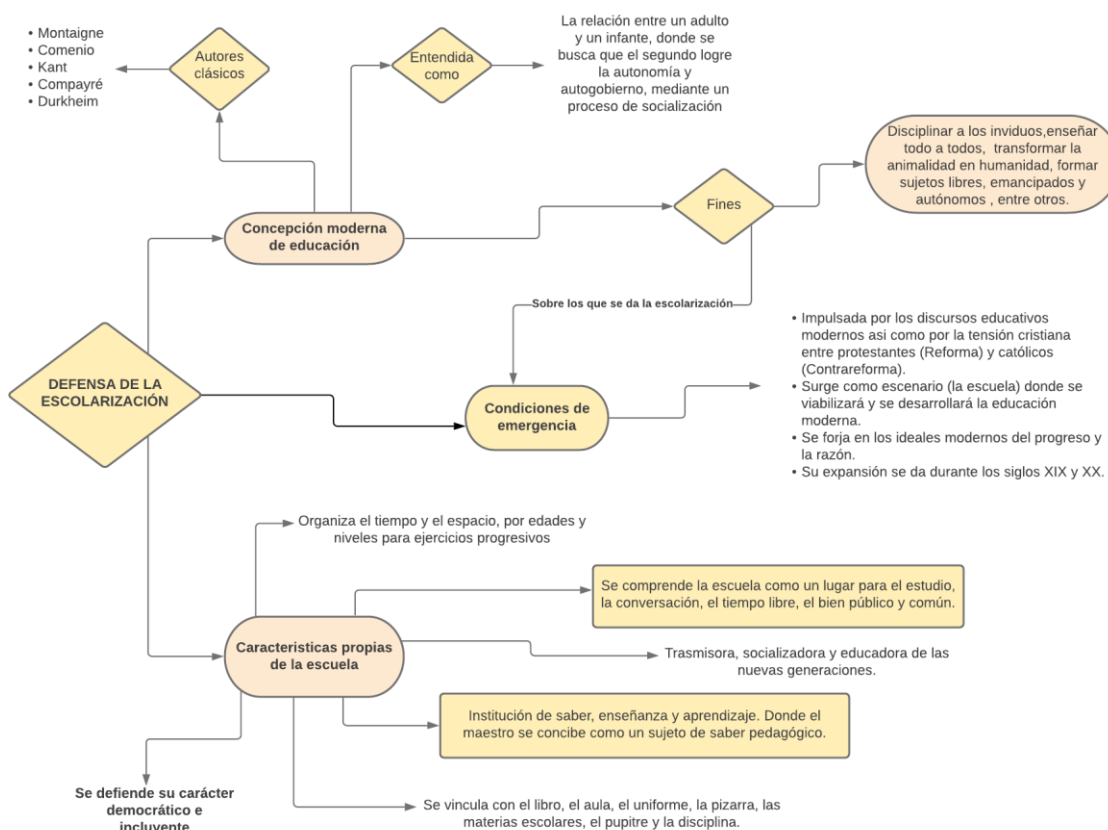


Gráfico N° 2 – Cuadrante I Defensa de la escolarización

2.1.1 Educación moderna y su relación con la escolarización.

En primer lugar y retomando a Cardenal (2018) es fundamental precisar cómo se ha comprendido la educación, en tanto concepto fundamental que circula en la producción revisada. Por ello, la educación en su sentido moderno, aquel desarrollado durante los siglos XVI y XVII, se comprende a la luz de los aportes de Montaigne, como una disciplina que se encarga de fortalecer el carácter, desarrollar la razón y formar en la virtud, a partir del uso adecuado del propio entendimiento. Para este autor, durante este periodo, los discursos pedagógicos estuvieron marcados por una visión de disciplina, dirigida a la infancia y a la prevención de las malas conductas, tanto aquellas derivadas de la familia como del entorno social, encontrando en la escuela, la institución propicia para alcanzar tales fines.

En esta dirección, pueden destacarse posturas como las de Arenales & Rativa (2019), quienes afirman que la institución escolar moderna, triunfó durante el siglo XVII a través de los postulados de Juan Amos Comenio (1592 – 1670), para quien “enseñar todo a todos” se convirtió en su consigna, constituyendo así el ideal pansófico⁵, que se diseminará a nivel global y a propósito del cual surgirá el carácter incluyente y democrático propio de la escuela. Además, se cristaliza a la escuela como aquella encargada de producir subjetividades, tanto individuales como colectivas, lo que puede considerarse una estrategia de gobierno para la conducción de la población (especialmente infantil) por medio de un proceso de encierro que desliga al niño de ciertos vínculos familiares, sociales, políticos y económicos.

En otro sentido, se reconoce que el carácter de incompletud, por el que está atravesado el hombre y su urgente necesidad de formación, favorece que la escuela comeniana se conciba como un dispositivo para la formación de la humanidad. Al hombre no le basta con nacer y crecer, se requiere de un aparato técnico o un “taller de la humanidad” para hacerse propiamente humano. Es por esto, que la escuela moderna es el dispositivo que articula diversas técnicas para la producción de seres humanos, siendo así un artefacto creado por el hombre que, será aplicado por sí mismo para su propia formación. En este sentido, con la escuela comeniana se lograron implantar diversas prácticas que cumplían una doble función, primero, buscaban formar individuos y segundo no perdían de vista su función gasificante.

En segundo lugar, Kant (1724 – 1804) define la educación como la posibilidad de transformar la animalidad en humanidad, por esta razón, esta será considerada como la herramienta clave para la conformación del “hombre”, pues este nace inacabado y en este sentido, la

⁵ “Ideal pansófico de la modernidad, el viejo “enseñar todo a todos”, la utopía igualitarista instalada desde los escritos del siglo XVII de Jan Amos Comenius”. Narodowski & Botta (2017) p. 4

educación siempre será impositiva, en ella se encuentran involucrados, los cuidados que son responsabilidad de la familia y la disciplina e instrucción, propias de la escuela. Cabe resaltar, que la disciplina en términos kantianos será considerada el aspecto negativo de la educación, pues pretende borrar los trazos de animalidad y las conductas instintivas, mientras que la instrucción será catalogada el aspecto positivo, pues será la encargada de cultivar los valores humanos e introducir al menor en la cultura. Desde esta perspectiva, se resalta la coacción, como medio por el cual el hombre puede alcanzar la libertad y logra desarrollar la capacidad de razonar, en otras palabras, pensar por sí mismo sin la dependencia de otros, de este modo, la educación en términos kantianos implica pensar esa carencia, falta o vacío con la que llega al mundo todo ser humano.

De un lado, a comienzos del siglo XX el pedagogo francés Compayré, determina que la educación es el conjunto de los actos reflexivos que permiten el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre, para que este pueda buscar la perfección, alcanzar la felicidad y lograr la realización de su destino social⁶. De otro lado, Durkheim (1858 – 1917), determina que la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas, sobre las que aún no han alcanzado el nivel de madurez para la vida social, su objetivo es suscitar y desarrollar en las nuevas generaciones un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exige la sociedad en la que están inmersos, para así, perpetuar la cultura que debe ser transmitida por medio de la socialización a los sujetos.

Es importante resaltar, que la inquietud de la idea moderna de educación, giró en torno a preguntas por los hábitos, los ejercicios, los comportamientos y las rutinas que se requerían para que los sujetos alcanzaran su propio proceso de individualización mediante la formación de aptitudes y habilidades, recurriendo a un conjunto de técnicas que funcionaban con anterioridad al interior de los monasterios medievales, lo que permitió la emergencia de las matrices normativas hacia los siglos XVI y XVII, que definieron las prácticas pedagógicas modernas, estas matrices normativas trabajadas por Noguera & Marín (2020), se caracterizaron por los siguientes principios: el primero, es el aparejamiento de tiempo-progreso, esta técnica ascética divide por edades, por niveles y trabaja con ejercicios progresivos. El segundo principio, es el enclaustramiento, que alude a un espacio cerrado en donde se tiene un mínimo de relaciones con el mundo externo, lo que significó la constitución de las escuelas, siendo esta una de las principales antropogénicas disciplinarias.

⁶ Algunos de estos elementos pueden ampliarse en León-Palencia (2020).

El tercer y último principio técnico característico de las matrices normativas, es la dirección constante, esto implica que se requiere de la conducción de un otro, preceptor, maestro o guía, que oriente y conduzca al individuo para que este se transforme a sí mismo.

De igual manera, como lo señalan Noguera y Parra (2015), la educación es una actividad jerarquizada que requiere de la existencia de un adulto y un infante, en donde el primero dirige al segundo, con el fin de que este alcance su propia autonomía, es decir, logre alcanzar su propio autogobierno. En este sentido, Neira (2018) retoma a Arendt al afirmar que la educación tiene que ver con el acto de presentar, el viejo mundo a los nuevos, siendo esta una responsabilidad de los adultos, que implica compromiso y amor para poder brindar la oportunidad a los recién llegados de cumplir la tarea de renovar el mundo y hacerlo de un modo común.

Además, es clave destacar, que la educación no es un proceso genérico, por el contrario, consiste en la socialización de una comunidad con el propósito de integrar a los individuos en los valores y normas que imperan en la esfera social; en este sentido, como lo precisa Palacios (2013) gracias a la existencia de una cultura racional, acumulativa y transmitida mediante la forma de un *ethos* de progreso, la educación es concebida como el acceso universal a la ciencia y a la razón. Por lo anterior, la institución escolar será la encargada de asegurar la integración de los individuos a la sociedad, mediante el desarrollo de un cierto número de estados físicos y mentales considerados necesarios e indispensables para vincularse al entorno que se habita. En esta perspectiva, siguiendo a Martínez (2012), la educación en Colombia se estableció como parte central de los intereses del Estado, pues le permitía el gobierno de la población, a partir de prácticas de policía con el fin de que estos se convirtieran en sujetos útiles para la sociedad.

El surgimiento de la escolarización durante los siglos XVII y XIX se funda en la concepción que de educación moderna se tenía hasta este entonces, y de las distintas formas de institucionalización⁷ de la sociedad, desarrolladas durante los siglos XV y XVI y, que terminaron sumando a las reformas que según Martínez (2012), devinieron en la separación entre el mundo adulto y el de los niños, lo que implicó la representación de la escuela como ese escenario distinto de otros escenarios sociales y del hogar familiar.

⁷ Por ejemplo, los hospitales, el cuartel, la prisión y la iglesia.

La educación escolarizada se sintetizó así en los ideales forjados durante la modernidad, ya que durante esta época se configuran las ideas de progreso, impulsados a través de la razón, de la ciencia y de la creencia en las potencialidades del desarrollo de cada sujeto. Lo que se busca a través de la escolarización, es la formación de un sujeto autónomo, libre y emancipado, lo que Barragán (2017) define como: "(...) la condición y el indicador del progreso de la sociedad, al tiempo que asocia la cobertura al ascenso social, partiendo del presupuesto, que, a mayor escolarización, más posibilidades de desarrollo de un pueblo y de progreso social de los individuos." (p. 42) este autor concibe la escolarización, como un acontecimiento histórico y una práctica estratégica para la regulación de la subjetividad, entendida como la forma en que nos relacionamos con la verdad, la vida, los saberes y las instituciones; haciendo de la escuela una institución de saber, de aprendizaje y de enseñanza como mecanismos de regulación; el estudiante como sujeto de control y el maestro como sujeto de un saber pedagógico. Por ende, la escolarización se cimenta en la vía de formar ciudadanos, para posibilitar de manera progresiva la desaparición de los privilegios de clase y enfatiza en los ideales de justicia e igualdad.

Cabe resaltar, que será el siglo XIX el momento en que la escolarización alcance su mayor expansión mundial, gracias a las leyes que enmarcaban la obligatoriedad de la misma, esto obedeció a su vez a el predominio de la idea Estado nación con el fin de formar ciudadanos concientizados y trabajadores; así, el Estado asumió la responsabilidad de educar a su población, teniendo el control y dominio sobre ésta, sin dejarla en manos de intereses particulares como los promulgados por la iglesia, sino abanderados por las ideas de la Ilustración.

2.1.2 ¿Qué hace que una escuela sea una escuela?

Retomando algunas de las condiciones de emergencia ya enunciadas, lo expuesto por Pulido (2015) frente a la configuración de la escuela moderna, destaca que esta surge en medio de disputas por el dogma cristiano, traducidos en la Reforma y la Contrarreforma, que pretendieron mantener la continuidad de la fe, por medio de la moralización cristiana dirigida a las nuevas generaciones; en consecuencia, se considera que la naturaleza del infante es vulnerable a los vicios del hombre, por lo que será labor del preceptor controlar las pasiones e impulsar la obediencia, usando para ello manuales de instrucción y doctrina cristiana. Como resultado de estas formas de conducción de los hombres, es posible identificar dos técnicas de gobierno, la pastoral⁸ y la estatal, estas dos formas se complementan y confluyen en dicho

momento histórico.

Igualmente, el arte de educar moderno se extendió a través de la institución escolar, lo que aportó a la configuración del proyecto de educación universal, testigo de la emergencia de una máquina de ortopedia humana. En palabras de Noguera & Marín (2017), la escuela sería el escenario en que debía ocurrir la educación y fue allí, donde se vincularon las técnicas disciplinarias y el telos de la perfección humana. Del mismo modo, Narodowski (2012) afirma que la institución escolar moderna consistía y aún consiste en una pauta metodológica que se presenta como la salvación de la infancia.

La escuela entonces, se expande durante los siglos XIX y XX y su estrategia recorre varios rincones del mundo, Noguera & Marín (2017) definen este momento, como la inauguración de la era de la ejercitación masiva, una era en la que a partir de este instante, todos comenzamos a estar sometidos a la “tensión didáctica” que instauro esta condición de “estar en forma”, sometiendo al humano a un permanente entrenamiento y, una ejercitación constante y especializada; De este modo, esta forma humana se materializa con la intervención de la escuela vía “erudición”, es decir, mediante el conocimiento y las experiencias que se articulan en el escenario escolar.

Por tanto, la forma escolar comenzó a distinguirse de otros escenarios sociales, a partir de los siguientes rasgos: un espacio escolar, un tiempo escolar, unas experiencias escolares particulares, unos saberes y tecnologías escolares; en otros términos, la escuela se particulariza, haciendo de ella un artefacto técnico adaptable, al que se le ha encomendado la misión de ser transmisora, socializadora y educadora de las nuevas generaciones. Por lo anterior, en las tematizaciones revisadas, se encontró que la escuela se caracteriza por ser comparada con una maquinaria o una máquina, en la que operan un conjunto de piezas y técnicas, que están encaminadas a la producción seres humanos. En este sentido, Cardenal (2018), retoma la descripción hecha por Pineau, quien menciona las características que fueron determinantes en el ensamblaje de la maquinaria escolar durante la época del siglo XVI.

⁸ “(...) como efecto del poder pastoral, la escuela cumple una doble función que ejerce sobre todos y sobre cada uno: es a la vez un poder individualizante y un poder masificante, busca formar individuos al tiempo que conduce poblaciones”. (Noguera & Marín 2017 p. 612)

De acuerdo con su tesis, la escolarización implicó la expansión de una serie de técnicas disciplinares con el propósito de otorgar orden, rutina y método; además, vinculó el proceso de escolarización con ciertas particularidades tales como,

(...) una matriz eclesiástica, las formas de regulación de carácter artificial, el uso específico del tiempo y el espacio, la pertenencia a un sistema mayor, el docente como ejemplo de conducta, la configuración de currículos y prácticas uniformes, y la ordenación de contenidos. Estas características parecen persistir en las instituciones educativas contemporáneas, siendo naturalizadas, y habiéndose extendido de tal modo que parecen invisibles en la actualidad. (p. 48)

Ahora bien, Castro y Durán (2013) conciben que la escuela es un dispositivo de poder que a lo largo de los años ha movilizado diferentes instrumentos con el fin de controlar mentes y cuerpos, para el orden, la obediencia y la sumisión. En relación con eso, esta institución se funda con el propósito de albergar de manera masiva a niños y a jóvenes y también con el fin de posibilitar un lugar para entablar relaciones sociales entre toda la comunidad educativa, loque es considerado como un soporte socioafectivo en la escuela.

En otra dirección, Noguera & Marín (2017), quienes retoman los postulados de Simons & Masschelein, indican que esta se reconoce por ser el “artefacto técnico inventado por el hombre para ser aplicado en el hombre, a fin de permitirle ejercer influencia sobre sí mismo, configurarlo y permitirle adquirir su propia forma” (p. 610). Ahora bien, Simons & Masschelein (2014) la conciben como un lugar para el estudio, la conversación, y para el “tiempo libre”; siendo el tiempo y el espacio igualitario rasgos particulares del escenario escolar, como señalan los autores “La forma escuela es capaz de generar interés y hacer que la “formación” sea posible. Una tecnología escolar está dirigida a hacer posible el tiempo libre.” (p.29).

Continuando con lo descrito por estos autores, una de las defensas de la escuela, apunta hacia una idea de profanación y libertad, es decir, a lo que se dirige la escuela es a realizar acciones que puedan convertirse en un bien público, que permitan que los estudiantes ingresen al mundo mediante la relación que se tienen con el profesor, el libro, las materias escolares, la pizarra, el aula, el pupitre, etc. Neira (2018) coincide con los intelectuales belgas, al determinar que la escuela es una institución que tiene un sentido político y se encamina en pro del bien común y la renovación del mundo.

Para lograr tales objetivos, una de las estrategias que sobresale es la disciplina escolar, entendida como una de las acciones conjuntas dentro de la escuela, ya sea por la disposición del grupo o por la figura de autoridad que representa el maestro. La disciplina escolar, significa más que una relación jerárquica con el conocimiento y los saberes escolares, permite una experiencia compartida entre la nueva generación y su encuentro con las formas de vida común, es decir, con aquello que le pertenece al viejo mundo. Siguiendo a Arias (2016), esta institución, se distingue por constituir una oferta cultural masiva, aunque se asocie a rituales como el silencio, el orden, las filas, los uniformes que, con sus marcas concretas, su textura y su estilo, contribuyen a delimitar el espacio escolar y el portarlo se vincula al cumplimiento de las normas y leyes establecidas, logrando así, amplia acogida en la sociedad.

Adicionalmente, Arias (2016) resalta que la escuela es un escenario donde se enseña un saber ya constituido, un lugar que mantiene una relación con el hecho de preparar a los nuevos para el mundo real; por esto afirma, la escuela es un lugar donde se ejerce una forma de autoridad específica pre política en la relación del adulto con el niño, en ese marco, la autoradetermina que la tarea de los maestros está relacionada con una cuestión de amor y responsabilidad para con las nuevas generaciones. Además, Arenales & Rativa (2019) conciben al maestro como un poseedor de un saber que debe ser transmitido a los nuevos sujetos que integrarán la sociedad, en otros términos, los alumnos. De este modo, los profesores serían los encargados de la transmisión cultural, donde estos se reconocen como agentes fundamentales que contribuyen a la socialización de los niños en la cultura. Así, los educadores se ubican como una pieza fundamental en lo que concierne a la reproducción del sistema social, ya que son agentes especializados que ejercen una acción pedagógica intencionada y organizada.

Las herramientas que convergen en la escuela son utilizadas para cumplir la exigencia constante, de ser útiles para la configuración de la sociedad moderna, aportando en la reproducción de mentes jóvenes bien formadas, como si estuviéramos hablando de una línea de montaje donde se arrojan productos acabados y formados con un propósito situado por la vieja generación, aunque ciertamente, existe una necesidad por transmitir las experiencias de las anteriores generaciones.

La escuela, sería una herramienta clave para instaurar los ideales modernos, además de ser la responsable de producir subjetividades tanto individuales como colectivas; así pues, esta

institución termina convirtiéndose en una estrategia de gobierno para la conducción de la población. Sin embargo, en el presente se reconoce que esta sufre drásticos cambios, a causa de los modelos de desarrollo, los cuales le han asignado a la escuela el encargo de formar el recurso humano, es decir, capacitar a las personas en habilidades técnicas para que contribuyan a la producción del Estado.

En este sentido, Pulido (2018) y Cuesta & Estellés (2020) invitan a defender la escuela en sus posibilidades contemporáneas, ya que sin ella y sus características es imposible investigar y hablar a propósito de lo pedagógico y lo educativo, porque la escuela a lo largo del tiempo se ha configurado en un espacio privilegiado para el conocimiento científico, para la enseñanza y para la socialización mediante la posibilidad de entablar relaciones con otros sujetos; hacen hincapié, en que se debe luchar por que la escuela pueda hacer bien su trabajo y se le permita presentar el mundo a las nuevas generaciones, sin la presión de tener que cumplir o acomodarse para alcanzar estándares de rendimiento establecidos.

Es de mencionar, que la tarea central de la escuela no debe ser facilitar las cosas a sus alumnos, sino dar paso a que se genere esfuerzo, tensión e interés por el estudio y el conocimiento, por esta razón, la escuela tiene un papel fundamental como agente socializador, ya que permite la mediación y la interiorización de lo social, para que así inscriba al sujeto en su cultura particular.

2.2 CUADRANTE III - ¿CUÁL HA SIDO EL TRANSCURRIR HISTÓRICO DE LA ESCUELA?

Como se mencionó en el cuadrante anterior, la escuela se configuró como un proceso histórico y significativo para las sociedades modernas; sin embargo, en los últimos años se reconocen trabajos que muestran otras comprensiones de la escuela, determinando que esta ha sufrido una crisis, muchos de sus fundamentos se critican y se reconoce que dicha institución se ha venido transformando y que poco queda de aquella escuela defendida en la modernidad. Por lo anterior, el presente cuadrante (inferior izquierdo) pretende mostrar la tensión existente en la educación desde una perspectiva escolarizada y las críticas que la escuela ha venido recibiendo.

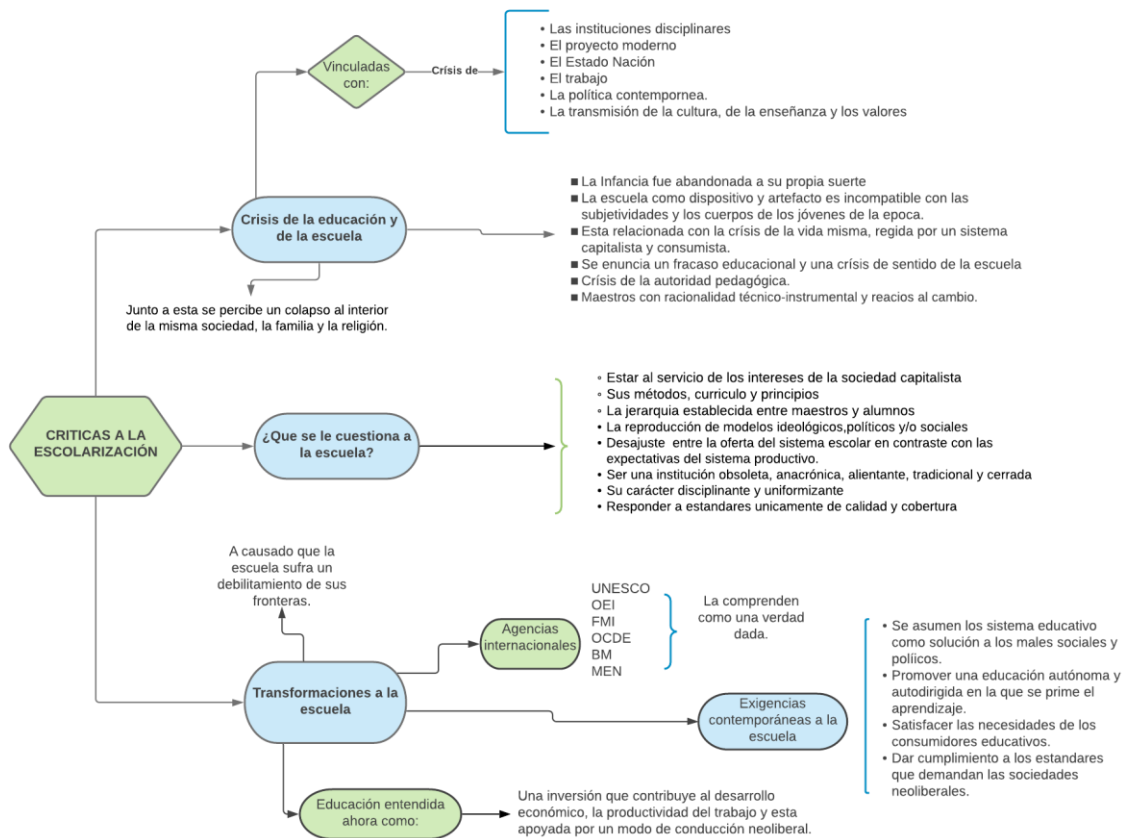


Gráfico N° 3 – Cuadrante III Críticas a la escolarización.

2.2.1 Crisis de la educación y de la escuela.

En la actualidad nuestras sociedades, la escuela y la educación, se encuentran en crisis por múltiples razones. En primer lugar, desde los años 90s del siglo pasado, son notorias las transformaciones en el escenario político-institucional de la modernidad, que aluden a una crisis de las instituciones sociales tales como la escuela, el hospital, el ejército, la prisión, entre otras, quienes eran las responsables de formar al sujeto moderno; en efecto, se podría decir que estamos dejando de ser sujetos modernos, producidos por las instituciones disciplinares, siguiendo los planteamientos de Foucault. En contraste, Deleuze afirma que la sociedad disciplinar enunciada por Foucault se está sustituyendo en el presente, por lo que él denomina como la sociedad de control, puesto que, los dispositivos disciplinares que antiguamente impulsaban el funcionamiento de las instituciones modernas, ahora han dado paso a nuevas formas de control social y de producción de la subjetividad vinculadas estrechamente por las nuevas tecnologías.

Continuando con esto, Valencia & Rodríguez (2011) plantea que la crisis del proyecto moderno trajo consigo grandes implicaciones, de un lado, la insuficiencia en el principio de unidad unitaria y del otro, una fragmentación del centro de poder; por ende, la modernidad termina o llega a su fin, cuando se hace imposible hablar de la historia como algo unitario. Siguiendo esta idea, Acosta (2012) refiere que la crisis del Estado nación y la crisis del trabajo ponen en duda el lugar que ocupa la escuela respecto a la formación del ciudadano, la consolidación de la identidad nacional y la formación del recurso humano requerido por el mercado laboral y afirma sin duda alguna, que la crisis de la educación es en sí misma, una crisis de la trasmisión de la cultura y comenta que la crisis de la enseñanza se debe a que los adultos han optado por “no” enseñar a los recién llegados, desligándose así de su acción responsable hacia ellos.

En segundo lugar, Larrosa (2018), precisa que esta situación se debe a un fracaso formativo o fracaso educacional que en palabras de Vicencio (2016) en principio se debe a que ahora la educación no tiene el mismo sentido que en épocas pasadas, se han sustituido las bibliotecas por los archivos y no se tiene claridad sobre lo que se debe enseñar en las escuelas; asimismo, interpreta que la escuela se ha permeado por la crisis de valores que se refleja en la colectividad, lo que ha permitido que en esta institución se desprestige el conocimiento, todo sea válido, se apruebe el relativismo cultural y moral, dificultando así la tarea de poner límites a los estudiantes.

De este modo, se cuestiona la autoridad del maestro y su mismo oficio que es el de enseñar, como lo formula Palacios (2013), se pone en discusión la labor de los profesores en las escuelas, ya que se describen entre los profesores universitarios, los medios de comunicación y la calle, como sujetos mal preparados, con falta de vocación, despreocupados, perezosos y reacios al cambio, lo que ha traído consigo, la degradación de la figura del maestro, la pérdida de respeto y admiración que en el pasado tenía. Es importante señalar, que como lo expresa la autora, la autoridad pedagógica se considera una condición estructural y necesaria para la eficacia de cualquier acción pedagógica y presentada esta crisis de la autoridad pedagógica se pone en tensión el desarrollo del que hacer pedagógico. De ahí que, Avellaneda (2013) conciba que la escuela, atraviesa una crisis de sentido, al no constituirse en referente importantes para los niños, por el contrario, genera en ellos sentimientos y sensaciones de cansancio, fastidio, aburrimiento y desasosiego a las prácticas que dentro de ella se gestan.

De acuerdo con lo anterior, durante bastante tiempo la crisis por la que ha pasado la escolarización se ha ligado directamente con el desempeño del maestro inculpándolos de la baja calidad de las escuelas, sin embargo ya lo afirmaba Vélez (2011) cuando mencionaba que el “hacer” del maestro se veía cada vez más limitado a una serie de órdenes que nada tienen que ver con la enseñanza, como por ejemplo el “llenar incontables formatos; entregar cientos de reportes, informes, estadísticas y datos; asistir a reuniones, capacitaciones y encuentros que ocupan su principal atención ” (p.4) invadiendo así gran parte de su tiempo, dentro de su escasa y corta agenda escolar. Esto ha hecho que los maestros sientan cansancio y desmotivación frente a su rol en el contexto escolar, pues consideran que su labor ha perdido reconocimiento y valor social. Igualmente, Ortega (2017) determina que la participación del profesorado en la configuración de las propuestas curriculares y de la enseñanza de estas, es pasiva y casi nula, ósea, se ha evidenciado un maestro contraracionalidad técnico-instrumental dentro de los procesos educativos, limitándose a solo hacer enseñable el contenido de dichas propuestas.

Por su parte, Assis (2007), retoma la tesis expuesta por Hannah Arendt, quien afirma que la crisis de la educación en Norteamérica se remonta a los años 50s y el motivo principal se relaciona con el proceso de escolarización desarrollado en el siglo XX. Siguiendo a Arendt, se resalta que el problema y la crisis educacional no es únicamente un problema pedagógico, sino que trasciende a ser un problema político, lo que tiene que ver directamente con la crisis política contemporánea, pues se evidencia el fenómeno de la creciente pérdida del espacio público en la modernidad. En este sentido, Mínguez (2010) y Palacios (2013) afirman que la escuela se encuentra en crisis, ya que en el presente no es el único escenario válido para la formación y la socialización de los seres humanos y de hecho se pone en cuestión, pues se determina que esta no cumple con la tarea de generar en las nuevas generaciones un componente de humanidad con miras al futuro a través de la trasmisión; es preciso señalar, que este debilitamiento de la trasmisión no es exclusivo de la escuela, junto a esta se percibe un colapso al interior de la misma sociedad, la familia y la religión, instituciones que a lo largo de su historia se encargaban de sentar las bases para la construcción de la humanidad y que ahora solo se han reducido a convertirse en pequeñas e insignificantes opciones de influencia para la vida comunitaria e individual.

Asimismo, en el caso norteamericano, la filósofa concibe que la crisis de la educación se debe a la psicología moderna y al pragmatismo como nuevas vertientes educacionales, ya que la fusión entre pedagogía, psicología y pragmatismo transformó la educación de un campo de

conocimiento sobre la enseñanza, a una ciencia del aprendizaje, lo que deja en claro la disminuida importancia de los contenidos a ser enseñados; del mismo modo, el abandono de la infancia a su propia suerte, el pragmatismo educacional y la precaria formación de los maestros se convirtieron en elementos decisivos para pensar a partir de la segunda mitad del siglo XX, la dimensión de crisis de la educación.

Es importante aclarar que como lo indica Assis (2007), no es privilegio de las disertaciones pedagógicas recientes los denominados discursos de la crisis en la educación, pues se acostumbraba a dialogar de dicha crisis desde finales del siglo XIX, cuando apenas la escuela lograba consolidarse y aun la educación no era un asunto que fuese universal. Como lo precisa la autora, la crisis de las instituciones modernas se vinculaba con la naciente sociología del siglo XIX y como lo pensaba Durkheim sería el desdoblamiento de la crisis social.

Dentro de los tantas interrogaciones que a través del tiempo se le han planteado a la educación y a la escuela, una de ellas parece tener fuerza, y es que la escuela como institución se encuentra en crisis, una de las hipótesis planteada por Sibilia (2013) es que la escuela como dispositivo, como una herramienta o un complejo artefacto destinado a producir algo, es incompatible con los cuerpos y las subjetividades de los chicos de hoy en día, es decir, hay una divergencia en la época que se percibe por un desajuste entre las escuelas y las generaciones que a estas asisten.

Así que, la crisis social que parece haber afectado a la educación y por ende el lugar de la escuela, pone en evidencia que dicha crisis se fundamenta en las expectativas que le otorgan a la educación los distintos sectores sociales, los cuales son cada vez más dispares; en otras palabras, se desdibujan cada vez más los fines propios de la educación moderna y por ende el papel y el lugar que ocupa la escuela. Se pone en evidencia finalmente, que la crisis por la que está atravesando la escuela, se trata también de una crisis de la vida misma, regida por un sistema capitalista, consumista y hedonista, que no respeta ni cuida de la humanidad y su integralidad, sino que se establece bajo ideas como la competencia y el individualismo.

2.2.2 Críticas a la escuela

Para empezar, es importante señalar que buena parte de las tematizaciones realizadas sobre las críticas a la escuela, se asumieron como interpretaciones, ya que en varias de estas el

concepto de crítica no es explícito sino se deduce por sí mismo gracias a la lectura temática realizada. Dentro de las críticas que se le realizan a la escuela se lograron identificar autores como Aliaga (2013), Palacios (2013), Martínez (2012), Donoso (2014), Saldarriaga (2016), Álvarez (2016), Arias (2016), Narodowski y Botta (2017), Uribe (2017), Neira (2018), Mora (2020), etc. En principio, vale la pena señalar que es en las décadas de los años 60s y 70s cuando aparece un movimiento que critica a la escuela, en palabras de Aliaga (2012), “(...) llamaba a eliminar el sistema escolar, principalmente por estar al servicio de los intereses y valores de la sociedad capitalista, según sus principales impulsores: Paul Goodman, Iván Illich y Everett Reimer.” (p 2).

Es así, como siglo XX fue el periodo en el que se generaron críticas más profundas frente a la escolarización desde distintas perspectivas, poniendo en juego la totalidad de la estructura escolar, y poco a poco dichas críticas pasaron a cuestionar los métodos o principios de la misma, sus funciones en el marco estatal y sus fines pedagógicos; todo ello sin dejar de lado el cuestionamiento permanente a la escuela, por su relación con la totalidad de la estructura social. Por ejemplo, Mora (2020) retomando el trabajo de Illich, determina que la escolarización presenta una lógica de consumo que se enmarca fuertemente en la idea de progreso, lo cual deduce que entre más educación adquiere una persona, más capital de saber posee, y por ende, se eleva en una jerarquía establecida por los capitalistas del saber, esto es, el discurso crítico se dirige hacia la institución escolar como expresión pedagógica y se fortalece bajo un frente muy radical, señalando a la escuela de ser la causante y promotora de varios problemas sociales.

De igual manera, los reclamos que se le hacen a la escuela o se le han venido haciendo, provienen de puntos distantes de la institución escolar, entre ellos como expresa Uribe (2017) se distinguen cinco perspectivas: la primera es la desescolarización, categoría que se ampliará en detalle en el tercer capítulo; la segunda son las críticas de corte técnico desarrolladas por Coombs y Faure en sus obras: “La crisis mundial de la educación” (1975) y “Aprender a ser” (1972) respectivamente, aquí subrayan problemáticas como el notorio desajuste entre la oferta del sistema escolar en contraste con las expectativas del sistema productivo, los crecientes y elevados precios que implica la escolaridad y cuestionan que el sistema educativo es disfuncional, ya que no se evidencia su acción en pro de mejorar la sociedad.

En la tercera postura de crítica, se encuentra la marxista u ortodoxa, aquí se polemiza el hecho de que la escuela hacía explícito el rol que tenía en el contexto del capitalismo avanzado, es decir, siguiendo las ideas de Althusser se concibe que la escuela al haber

devenido del Estado, se encargará de reproducir las relaciones de explotación capitalista o de producción, esto mediante un currículo oculto que no solo buscaría enseñar contenidos y habilidades; sino también asegurar cierto sometimiento hacia la ideología dominante⁹; siguiendo esta idea, Bourdieu y Passeron determinan al igual que en la postura anterior, que la escuela no produce cambios significativos en la sociedad, ya que se centra exclusivamente en perpetuar y legitimar el orden social imperante.

La cuarta y quinta perspectiva crítica, tienen que ver con las elaboraciones desarrolladas por dos autores McLuhan y Foucault, el primero en su corto artículo titulado el “Aula sin muros: investigaciones sobre técnicas de comunicación¹⁰” sustenta que la escuela se estaría convirtiendo en un asunto obsoleto y anacrónico, pues se concibe que gracias a los medios de comunicación de masas la mayor parte de la enseñanza ocurriría fuera de la escuela ya que se extiende la información comunicada por medios como la televisión, la radio, la prensa, etc. El segundo, sostiene que la escuela al ser una institución paradigmática de la modernidad ejerce un control denominado biopolítico, es decir, Foucault cuestiona que la escuela, así como en el ejército, las empresas o los hospitales desarrollan un conjunto de procedimientos con el fin de someter, controlar, encauzar y disciplinar los cuerpos.

Agregando a lo anterior, las críticas realizadas por los núcleos familiares y los alumnos están centradas en señalar que la pedagogía y los métodos de enseñanza empleados por los profesores, no propician un mejor desenvolvimiento en la vida social, por ende, no se percibe que sean de utilidad el hecho mismo de asistir a una escuela. De igual forma, con base en los aportes de Narodowski & Botta (2017) y de Sanz & Serrano (2017), se critica el carácter uniformizado, disciplinante y hasta alienante de las instituciones escolares modernas, el lugar del maestro como un sujeto social que encarna un saber pues no cumple los intereses esperados por los estudiantes, se cuestiona la meta de normalización que tiene la escuela, lo que bloquea la individualidad y el desarrollo de talentos personales, asumiendo que todos los alumnos son iguales y no cuentan con diferencias; también se critican los currículos por estar saturados de asignaturas y promover solo la inteligencia concreta, y el hecho de que la escuela no permite el desarrollo de la curiosidad, la comunicación, la creatividad, la postura crítica, el civismo, la calma y la compasión.

⁹ “El Estado, en lugar de ejercer su poder represivo a través de las cárceles o la fuerza policial, lo hace a través de la ideología y su aparato ideológico de Estado dominante: la escuela” Uribe (2017) p. 301

¹⁰ Libro publicado en 1968 por Edmund Carpenter & Marshall McLuhan

Continuando en el tema, otra de las tantas críticas a la escuela se destaca lo escrito por Donoso (2014), al afirmar que el Estado cada vez aumentan los recursos dirigidos a la educación en la escuela con el único propósito de obtener estándares meramente de cobertura y calidad, lo que en “teoría” se debería ver reflejado en un constate ascenso social de la población, asunto que según el autor no acontece. En esta dirección, se destacaron críticas a la escuela modernas que cuestionan los rituales escolares, el manejo del libro de texto y el currículo académico, ya que se afirma, que en su mayoría estos se encuentran ordenados bajo la lógica de querer construir una idea dominante, donde se ubican a los estudiantes como subordinados y por ende, se plantea que la escuela, discrimina, refuerza estereotipos, es desigual y establece jerarquías; en pocas palabras, se cataloga a la escuela como una institución tradicionalista y cerrada, ya que como lo expone Arias (2016), lo relevante que determina la escuela, no tiene el mismo valor desde la concepción de los jóvenes o viceversa, en otras palabras, las expectativas de ambas partes no son equiparables, por ejemplo, el acto de portar el uniforme, la prohibición de actividades como escuchar música, utilizar piercing, limitar las relaciones afectivas, entre otras.

Además, la escuela se concebía como un lugar capaz de permitir el acceso igualitario a una “cultura universal”, sin embargo, autores como Bourdieu y Passeron (1996) plantean que no se trata de un acceso igualitario a una cultura universal, sino que por el contrario se busca homogeneizar lo que nos brinda la cultura dominante, dejando así en claro que la institución escolar bajo un ideal de acceso y democracia solo reproduce la lógica de dicha cultura ya mencionada.

Otros autores que exponen sobre las críticas a la escuela son Quiroga & Zaldívar (2020), quienes presentan a uno de los autores más influyentes para la correspondiente época, Iván Illich (1926 - 2002), distinguido por sus aportes en los años 70's y 80's, marcando una ruptura que movilizó el pensamiento, presentando un cambio de tono con respecto a su reflexión frente a lo que se menciona en clave de los efectos no deseados de los procesos escolarizados. En su libro *Deschooling Society*,¹¹ él expone críticas frontales hacia los sistemas de escolarización obligatorios, haciendo énfasis en la necesidad de que todos tengan las mismas oportunidades para educarse, siendo factible y una meta alcanzada por todos.

¹¹ “Así, desde una perspectiva histórica, es preciso comenzar señalando que el propio término de la desescolarización es un neologismo que aparece por primera vez en el libro escrito por Illich *Deschooling Society*; libro que fue desafortunadamente traducido al castellano como *La sociedad desescolarizada* —si bien, la idea de usar esta palabra para dar título al trabajo de Illich fue, al parecer, de Cass Canfield, presidente de la casa editorial Harper de Nueva York responsable de la primera edición del texto en 1971” Zaldívar, I p.(30)

Al mismo tiempo, su postura a propósito de la escuela para el periodo de 1971, alude a que la escuela ha llegado a ubicarse como una especie de religión del “proletariado modernizado” haciendo promesas vacías a los pobres de la era tecnológica; en lo que respecta a la escolarización, el autor indica que suelen confundirse con la salvación de la iglesia, dejando en evidencia, la idea contraproducente del proceso de escolarización, como uno de los rituales de la modernidad más contradictorios.

La última crítica a la escuela se destaca por las reflexiones realizadas por Reimer y retomadas en el trabajo de Aliaga (2013), aquí se determina al currículo oculto, como una de las herramientas por la cual se propagan ideas de competitividad, de consumo e ideas sobre la meritocracia, instaladas en el sistema escolar y la sociedad de consumo competitivo.

2.2.3 Transformaciones de la escuela

Es importante señalar, que la escolarización tiende a comprenderse como una verdad dada e incontrovertible, que siempre ha estado y de la cual se omite su historia y su complejo desarrollo bajo el anuncio de agencias internacionales como la UNESCO¹², la OEI¹³, el FMI¹⁴, la OCDE¹⁵, el BM¹⁶ y los Ministerios de Educación, quienes promueven, regulan y legitiman prácticas y políticas públicas que definen el rumbo del sector educativo en el mundo, a través de la escolarización de masas.

Desde la perspectiva de Illich, la escolarización es considerada como un proceso atroz, pues según el autor, si bien con ella el sujeto aprende a integrarse en la sociedad estratificada y de consumo, esto le lleva a un camino de infelicidad que lo aleja de sus propias necesidades y únicamente hace a la alienación preparatoria para la vida. En contraste, Masschelein (2019), indica que se debe apostar y se debe defender la escolarización de las instituciones educativa, más allá de volver a la vieja escuela, esta debe reinventarse como forma pedagógica que posibilita el trabajo colectivo, el tiempo libre, y no se le comprenda exclusivamente como un ambiente de aprendizaje que debe ser un espacio productivo.

¹² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

¹³ ~~Organización de Estados Iberoamericanos~~ Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

¹⁴ Fondo Monetario Internacional.

¹⁵ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

¹⁶ Banco Mundial

En este sentido, la escolarización como lo afirman Noguera y Parra (2015) se ha tornado en una especie de transacción económica, donde el maestro es un proveedor de servicios y los estudiantes son usuarios, perdiendo así el ideal moderno de la educación, que era la humanización. Además, la educación se ha convertido en una función vital, tanto para las empresas como para los individuos y se ha transformado en un asunto continuo y cotidiano, donde se percibe como necesidad por los mismos sujetos. En este orden de ideas, la educación desde la economía es analizada como una inversión que aporta significativamente al desarrollo económico de la nación, a la productividad del trabajo y a la disminución del tiempo para acceder al mercado laboral, lo que beneficia tanto al individuo como a la sociedad de hoy.

En estos discursos como lo afirma Cardenal (2018), existe un modo neoliberal de conducción de los individuos, en estos se busca de manera eficiente educar la infancia partiendo del desarrollo de sus características naturales, siendo así, que la libertad se convierte en principio y no fin de la educación, donde se eligen métodos de formación, priman las competencias y se tiene de presente la idea del saber-hacer, lo que sostiene las prácticas educativas desescolarizadas, ampliadas en el cuadrante II (superior derecho Gráfico n°1). De igual manera, se encontró que la educación se vincula en el presente, con los procesos de acumulación de la información y de producción, lo que aumenta en los sujetos del nuevo milenio, los índices de competitividad primando las habilidades básicas y no los conocimientos paradigmáticos.

En este sentido, las políticas actuales promulgadas por organismos internacionales intentan sumar esfuerzos con la intención de democratizar la educación. Así, escolarizar a partir de la proclamación de derechos y junto con la intervención de organismos multilaterales, nace la urgencia de atender a las poblaciones con dificultades sociales, políticas y culturales, esto con el fin de posibilitar el acceso al sistema educativo como si fuese esta la solución a todos los males sociales y políticos. Entonces, se ejerce presión bajo el reclamo del derecho a educarse, pero educarse de manera autónoma, autodirigida y bajo la idea de un autoaprendizaje.

Actualmente la escuela ha transformado sus funciones, como lo afirman Dussel & Southwell (2005) se le pide “que contenga y que cuide, que acompañe a las familias, que organice a la comunidad; que haga de centro distribuidor de alimentos, cuidado de la salud y de asistencia social; que detecte abusos, que proteja los derechos y que amplíe la participación social.” (p 26), se perciben así, algunas demandas que ubican a la escuela en un accionar de

complacencia se pone en tensión la escuela con las funciones que se le exigen actualmente, las cuales, como se describió en el cuadrante I no caracterizan lo escolar; de este modo, se han reformulado los fines que la sociedad le ha planteado a la escuela, así la educación y la escuela, parece haberse transformado en un asunto poco atractivo, destinado a un consumidor insatisfecho.

Según lo anterior, estas exigencias han generado que las herramientas educativas, hayan tenido que someterse a redefinir su papel, un ejemplo claro es lo que ha sucedido con los textos pedagógicos canónicos o libros de texto escolares tradicionales, que se han venido cambiando por herramientas digitales como el manejo del PDF. Retomando lo señalado por Dussel y Trujillo (2018), con la introducción de los medios digitales se ha generado una ruptura en la manera en que se concibió el conocimiento en la forma escolar tradicional.

Desde el campo pedagógico y el análisis académico, se han evidenciado unas transformaciones o cambios de dicha maquinaria escolar, retomando lo expuesto por Noguera y Marín (2017), quienes denominan que la escuela ha sufrido un debilitamiento de sus fronteras, ya que esta se consideraba un espacio aislado, separado y cerrado; sin embargo, con las exigencias contemporáneas se ha generado que aquellas fronteras que en algún momento le dieron sentido a la escuela como lugar diferente y apartado, se fueran reduciendo.

En este sentido, una entrada interesante al debate educativo en la era contemporánea esta descrito con bastante compromiso en trabajos de autores como Simons & Masschelein (2014) y Rubio (2013), en estos, se describe la emergencia del discurso del aprendizaje, desde finales de los años sesenta, donde se da un interés hacia los desarrollos de la tan anunciada sociedad y economía del conocimiento, insertándose categorías en las elaboraciones teóricas del debate contemporáneo tales como: gubernamentalidad neoliberal¹⁷, sujeto de interés, trabajador del conocimiento, dispositivo de aprendizaje entre otros. Por un lado, los autores belgas se centran en desplegar, las condiciones de emergencia de los campos donde se racionalizó esta cuestión del aprendizaje, en el que se entiende como un campo para considerar el mejoramiento del sujeto por medio de su autonomía; por otro lado, el trabajo del profesor

¹⁷ "La perspectiva de la gubernamentalidad neoliberal, o de la era cosmopolita, como se quiera, han ubicado al aprendizaje como una tecnología que se ha consolidado como central para la conducción de la conducta de los hombres y para los procesos de la autoconducción, propios de las lógicas neoliberales que tuvieron esplendor con las condiciones sociales y económicas de la segunda posguerra: allí en donde históricamente ubicamos la emergencia de la teoría del capital humano impulsada desde la economía" Rubio, D (2013) p.9

Rubio, conversa con muchas de las pugnas que sobresalen de este debate, en su tesis se encuentra una reflexión centrada en el aprendizaje, como una tecnología formidable en los procesos de autoconducción del sujeto de interés en las sociedades contemporáneas.

Por su parte, Barragán (2017) afirma que el aprendizaje es algo sobre lo cual, el humano puede obtener ganancias y que se puede materializar en la producción de indicadores de diversos ámbitos, en relación con esto, como lo expresa el autor, la escuela ha establecido una relación estrecha entre lo que aprenden los alumnos, los modos en que los maestros organizan la enseñanza, los resultados que los estudiantes tienen respecto a las pruebas estandarizadas, con el ánimo que estos se conviertan en sujetos de agenciamiento en las sociedades neoliberales. El aprendizaje viene a ser una tecnología económica neoliberal que funciona como una estrategia de biopoder para volver superlativas las capacidades y habilidades para un máximo de producción, razón por la cual, en la escuela se estimulan las competencias y el desarrollo para dar orden a las acciones de los individuos.

Así pues, Larrosa (2018) expone que el aprendizaje sería considerado como un proceso de cambio; desde la psicología se concibe como el proceso de crecimiento y desarrollo del humano, desde la perspectiva económica de la teoría del capital humano se vincula con los procesos de acumulación, bajo el lente sociológico consistiría en el proceso de adaptación, reproducción y apropiación, y desde una mirada biológica o neurocientífica, el aprendizaje consistiría en procesar información, conectarla, asociarla y adaptarla.

En definitiva, lo expuesto en este cuadrante III (inferior izquierdo), puso en evidencia los cambios y las críticas más significativas que ha venido atravesando la escuela, poniendo en tensión y en duda aquello enunciando en la modernidad y que fue presentado en el cuadrante I (superior izquierdo). Es importante señalar, que otras críticas relevantes a la institución escolar, se dieron a partir de los planteamientos de teóricos que enfatiza en la desescolarización, lo cual se desarrollaran en detalle en el capítulo 3 principalmente en el cuadrante II (superior derecho).

CAPITULO 3 – DEFENSA Y CRÍTICA DE LA DESESCOLARIZACIÓN

3.1 CUADRANTE II: NUEVOS PARADIGMAS EDUCATIVOS

Con base en las críticas descritas en el capítulo anterior, se forjan en los últimos años nuevas apuestas educativas, que pretenden contraponerse a los ideales y principios que la escuela moderna enunciaba. Así pues, este apartado centra su atención en describir el contexto histórico que dio origen a los pensamientos de autores de la corriente desescolarizante, los nuevos paradigmas educativos y exponer algunas experiencias y testimonios de familias que promulgan estas formas de educación. De este modo, el carácter de este cuadrante (superior derecho) gira entorno a la defensa de la desescolarización.

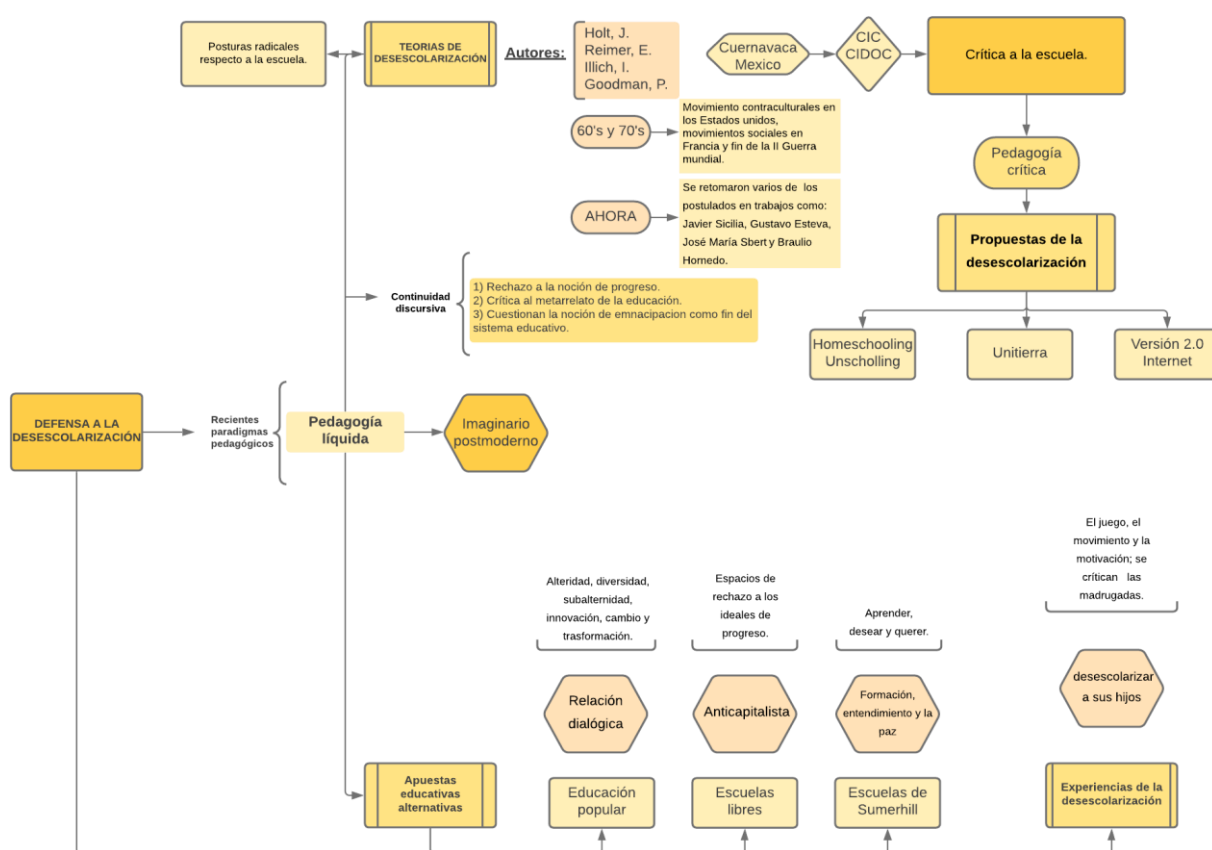


Gráfico N° 4 – Cuadrante II Defensa de la desescolarización.

3.1.1 Concepciones preliminares

Zaldívar & Castillo (2017), conciben que en su mayoría los recientes paradigmas pedagógicos se encuentran vinculados con la metáfora de la liquidez, o la llamada pedagogía líquida, la cual puede identificarse como un imaginario social postmoderno, desarrollado durante la segunda mitad del siglo XX; desde esta pedagogía, los sujetos deben aprender a adaptarse a las circunstancias cambiantes que trae consigo el contexto actual, es decir, el cambio del imaginario social de lo sólido (o moderno) a lo líquido (postmoderno o contemporáneo) habría implicado la renuncia a la presunción de la ilustración así como el dejar de lado la vocación normativa que implicaba la pedagogía tradicional o clásica. La pedagogía líquida es entendida como el conjunto de disposiciones ofrecidas al educando, con el fin de que este encarne un modelo de persona capaz de adaptarse al cambio, sin la necesidad de tener referentes universales absolutos.

Los autores destacan que la pedagogía líquida, tiene una continuidad discursiva con las teorías de la desescolarización, de acuerdo con su tesis estas comparten tres nociones fundamentales: la primera, tiene que ver con el rechazo a la noción de progreso enunciada por la pedagogía moderna, la segunda hacia la crítica al metarrelato de la educación, y la tercera, el cuestionamiento a la noción de emancipación social e individual como fin de los sistemas educativos. De acuerdo con lo anterior, la pedagogía líquida se concibe como un discurso pedagógico propio del imaginario social postmoderno, que tiene de presente la crisis del capitalismo, de las instituciones modernas y fortalece su discurso al cobijar enfoques pedagógicos alternativos a la educación tradicional, algunos de los cuales se desarrollan a continuación.

Es importante señalar que a propósito de la categoría de desescolarización, fue posible identificar dos concepciones, por un lado, como la no asistencia a la escuela, al respecto, Moreno (2015), pone en tela de juicio la desescolarización, pues desde su perspectiva, se afirma que está se comprende como la no asistencia a la escuela y que esto se debe a múltiples razones, entre ellas, el embarazo adolescente, la falta de cupos, la pérdida del año escolar, las necesidades de trabajar de parte de los estudiantes y la violencia familiar. En este sentido, los jóvenes desescolarizados se denominan como “un desviante escolar” que en palabras del autor puede tener efectos negativos en la sociedad.

Y, por otro lado, como apuestas educativas alternativas a la escolarización, Cardenal (2018), afirma que en medio de las condiciones neoliberales en las que nos encontramos hoy en día,

el aprendizaje definiría la forma de comprender la educación, siendo central el enfoque de un sujeto individual quien tiene unos intereses particulares y, a quien la escolarización le sería insuficiente o hasta innecesaria; con base en esto, la desescolarización respondería mejor a las demandas educacionales actuales, pues estas se sustentan en nociones como la naturaleza, la libertad de elección y el desarrollo de múltiples competencias.

3.1.2 Desescolarización

3.1.2.1 Perspectiva histórica

Respecto a esta categoría analítica, encontramos planteamientos vigentes en el debate pedagógico en autores como Álvarez (2016), Cardenal (2018), Larrosa (2018), Zaldívar (2012), Zaldívar & Castillo (2017), Quiroga & Zaldívar (2020) quienes abordan las teorías de desescolarización desarrolladas inicialmente por los autoproclamados padres de esta corriente Illich¹⁸, Reimer¹⁹, Holt²⁰ y Goodman²¹. Si bien, desde años anteriores se habían enunciado algunas críticas a la escuela, será hacia los años 60's y 70's cuando una generación de autores en 1963 tomarán como referencia la organización del Centro de Investigaciones Culturales (CIC) para posteriormente ejecutar el proyecto del Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) en Cuernavaca, México; en este proyecto Illich y este grupo de intelectuales, dan inicio a sus actividades de documentación y análisis de las transformaciones de orden político, económico, cultural y educativo, que estaban aconteciendo en el mundo occidental.

Para empezar, es importante reconocer el contexto histórico en el que se instala el discurso de la desescolarización, resaltamos en primer lugar, el trabajo adelantado por Zaldívar (2012), para quien el movimiento de teóricos de la desescolarización, se situaban en el marco del debate pedagógico con bastante fuerza, por sus posturas radicales y poco conciliadoras respecto a la escuela. Para dar apertura a lo que ocurría en aquel entonces, es necesario reconocer el conjunto de acontecimientos históricos de aquellos años, solo por destacar

¹⁸ Iván Illich, doctor en filosofía y polifacético pensador catalogado como anarquista, nació en 1926 en Austria y falleció en Alemania en el 2002, su obra más importante es "La sociedad desescolarizada" y se destacó por ser un autor que promulgo una serie de críticas a las instituciones modernas.

¹⁹ Everett W. Reimer, fue un importante teórico de la educación, el cual nació en 1910 y falleció en 1998, se destacó por su obra "La escuela ha muerto, alternativas en materias de educación" y fue un defensor de la desescolarización.

²⁰ John C. Holt, fue un escritor y educador estadounidense, nació en 1923 y murió en 1985, su principal escrito fue "Como aprenden los niños" y es reconocido por su propuesta de educación en el hogar o homeschooling.

²¹ Paul Goodman, fue un escritor, sociólogo y activista anarquista estadounidense, nació en 1911 y falleció en 1972, su trabajo importante fue "La des-educación obligatoria"

algunos: el movimiento contracultural en los Estados Unidos, los movimientos sociales en Francia encabezados por los estudiantes de mayo del 68 y un terreno en disputa previo a la culminación de la Segunda Guerra Mundial entre dos grandes potencias mundiales la Unión Soviética y los Estados Unidos, que en el marco de la Guerra Fría demarcan dos características relevantes, primero la Guerra de Vietnam y segundo la carrera espacial cuyo gran triunfador fue Estados Unidos al llevar al primer hombre a pisar nuestro satélite lunar.

En este sentido, los movimientos contraculturales tomaron fuerza no solo en relación con algunos de los hechos mencionados anteriormente sino además, con asuntos como la masificación de la televisión, el auge de la publicidad, géneros musicales como el rock, la crítica a la autoridad, la liberación de las conciencias y la postura crítica frente a las institucionalidades, lo cual permitió percibir la educación como un derecho, dejando de lado la escuela como centro único de transmisión cultural. Estos sucesos, fueron aprovechados por los pensadores de la desescolarización para nutrir su frente de posicionamiento crítico, aludiendo a la escuela como un espacio, nocivo, absurdo, decadente y que aportaba a la destrucción cultural como efecto de la injerencia de instancias internacionales. En este sentido y continuando con lo expuesto por Zaldívar (2012), estos afamados trabajos de la desescolarización lograrían consolidarse como nuevos argumentos críticos para la pedagogía del siglo XX.

De acuerdo con lo anterior, para el autor será pieza clave de estos asuntos, el CIDOC, en tanto escenario de referencia que posibilitó la discusión, la reflexión y el intercambio de posturas críticas. Aquí, los debates se concentraban en el estudio de las instituciones modernas (entre ellas la escuela), permitiendo la participación de movimientos sociales contestatarios de Latinoamérica y posibilitando la participación de sectores contrahegemónicos y contraculturales.

Posteriormente, la región de Cuernavaca se convirtió en el epicentro de diversos eventos académicos, aquí se organizaron seminarios y conferencias, se divulgó múltiple producción académica con el ánimo de fortalecer las discusiones al interior del CIDOC. En principio, se lanzó un seminario llamado *Alternatives in Education*²² creado por Everett Reimer, el cual obtuvo gran impacto, dado que abordaba lo referente a las críticas del sistema educativo escolar a nivel mundial. Un hecho a destacar es que el proceso agenciado por el CIDOC en el territorio mexicano recibió a toda una generación norteamericana de representantes de la

²² Alternativas en educación. (Reimer 1969)

pedagogía crítica con pensamiento radical y quienes participaron activamente en varias de estas iniciativas.

Esta generación de intelectuales críticos de la escuela moderna han sido estudiados de manera intensa durante las dos últimas décadas en especial desde las aproximaciones de Zaldívar (2012) y autores como Herbert Gintis (1972) cuyos análisis son elaborados tanto desde una perspectiva materialista como desde los postulados de la desescolarización. Por su parte, Ian Lister (1974) se centra en analizar los pilares teóricos compartidos por los teóricos de esta corriente con bases en la crítica contra las instituciones escolares y los sistemas educativos modernos, los trabajos de intelectuales John Ohlinger y Collin Maccarthy (1971) basaron su análisis en detallar la novedosa metodología analítica propuesta en los postulados de Illich y los trabajos desarrollados en México.

Todo lo ocurrido en Cuernavaca entre los 60's y 70's no pasó al olvido, los debates propuestos por las teorías de desescolarización, fueron retomados por algunos autores con residencia en México muy cercanos al círculo del grupo anteriormente destacado de pensadores críticos, en especial se resaltan amigos personales de Illich, que retomaron varios de sus postulados como Javier Sicilia²³, Gustavo Esteva²⁴, José María Sbert²⁵ y Braulio Hornedo²⁶, quienes se presentan en la actualidad como intelectuales notables en América Latina, cuyas interpretaciones resultan relevantes para los estudios desarrollados en el campo de las instituciones educativas.

²³ Nació en la Ciudad de México (1956). Es un poeta, narrador y ensayista. Ha sido editor en las direcciones generales de Difusión Cultural de la UNAM y de la UAM. Profesor de Literatura, Estética y Guionismo en la UAEM y en la Universidad La Salle de Cuernavaca. Sus textos son claves en las Obras Reunidas de Illich para entender dicho conjunto.

²⁴ Gustavo Esteva (1936) México, considerado luchador social e intelectual público desprofesionalizado. Trabaja en el seno de organizaciones y redes locales, regionales, nacionales e internacionales, en particular la Universidad de la Tierra en Oaxaca y el Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales. Frente a Illich "Lo conocí casi por accidente en 1983; me fascinó lo que oí en un seminario al que acudí; me puse a leer frenéticamente sus libros, encontré ahí el discurso del pueblo, que yo oía en barrios y en comunidades, y entonces empecé a colaborar con él y nos hicimos amigos. Estuve cerca de él hasta que murió" lo afirmo en una entrevista a MAGIS. De este modo ha relacionado el pensamiento de Illich con la lucha que movimientos que se han llevado a cabo en México y América Latina en las últimas décadas.

²⁵ José María Sbert (1945-2006) México. En el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) su amistad con Illich duró hasta la muerte de éste, periodo en el que tradujo varias de sus obras. Su libro "Epimeteo" fue uno de los acercamientos más innovadores hasta el momento publicado en relación a la filosofía de Illich.

²⁶ Braulio Hornedo (1952) México. Arquitecto egresado del Autogobierno de la Escuela Nacional de Arquitectura de la UNAM con su tesis "Contra el desarrollo urbano 1980" y doctor en filosofía del CIDHEM con la tesis "El mito del progreso"; desprofesionalizado de origen en el CIDOC de Cuernavaca, con el ejemplo y magisterio de Iván Illich. Fue un estudiante perpetuo de las tradiciones del pensamiento humanista en las artes y las ciencias. Fue un maestro apasionado en la búsqueda del saber.

Adicionalmente, John Holt sobresale por dedicar sus esfuerzos a organizar una red internacional, con el propósito de fortalecer una línea de familias o grupos de padres que habrían tomado la decisión de no dejar a sus hijos en un salón de clases. Holt incursionó en dar paso a un conjunto de estudios que afianzaron la propuesta de un trabajo con mayor proyección propositiva, constituyendo la base de movimientos pedagógicos tales como el *homeschooling* o el *unschooling*. En la primera escuela en la que Holt ejerció como profesor fue en Colorado, en una escuela recién fundada que buscaba poner en práctica el modelo de autogestión alimentaria, allí fue voluntario algunos meses y luego durante cuatro años ocupó dicha plaza. Esta experiencia le permitió escribir exponencialmente sus observaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Luego de la aparición de “*La sociedad desescolarizada*”, Holt y Illich mantuvieron correspondencia en pro del análisis frente a la escuela y su función social, descritas a partir de su participación en el mantenimiento del *status quo* de la sociedad de clases y considerándola que esta institución que proyectaba la idea de educación como un servicio. El paso por el CIDOC permitió que Holt avanzara en los EE. UU en el proyecto del *homeschooling* y realizara aseveraciones acerca de una sociedad sin escuelas ni instituciones que se dedicasen a la administración de la educación o del aprendizaje que allí se daba, el cual se entendía como separado del resto de la vida. En 1977 Holt decidió romper definitivamente con el movimiento de las escuelas libres o los espacios de aprendizaje alternativo.

Para cerrar, es importante indicar que Zaldívar (2012) enuncia que con apenas solo diez años del estallido de las teorías de desescolarización el debate pedagógico tomo nuevos rumbos, pasando al olvido para los años 80’s y 90’s, siendo desplazado por el protagonismo de otras reflexiones vinculadas al discurso económico que detectó en la educación, una fuente de capitalización de fuertes sumas de dinero, silenciando la línea discursiva que criticaba las instituciones escolares; esto, claramente ocurre por la implementación de políticas gubernamentales de orden liberal, desarrolladas por las presidencias de Ronald Reagan en Estados Unidos y Margaret Thatcher en Gran Bretaña, lo cual apostaba a la implementación y posterior consolidación de un sistema político y económico neoliberal.

3.1.2.2 Propuestas de la desescolarización

Considerando lo anterior, a continuación, se expondrán algunas propuestas educativas no escolarizadas. En primer lugar, se encuentra el *homeschooling*, alternativa mencionada por

Álvarez (2016) como el educar en casa, esta nace de las conocidas pedagogías alternativas que promulgan la reforma, el cambio y hasta la suplantación de la escuela. Vicencio (2016), concibe que el *homeschooling* si bien, se preocupa por el desarrollo individual también promueve que el sujeto se concientice de aspectos como la solidaridad y la injusticia,

Igualmente, Zaldívar (2012) indica que el *Homeschooling* a pesar de ser una propuesta que emerge durante los años 70's y 80's, su consolidación llegará solo hasta los años 90's, momento en el que alcanza su organización y expansión en dos perspectivas: primero, de orden geográfico, ya que esta práctica logró afianzarse para el siglo XXI, como una atractiva opción pedagógica en varios países de occidente, evidenciando su incremento en numerosas familias que prefieren esta alternativa educativa para la educación de sus hijos; segundo, de orden fundante, dado que el *homeschooling* se tomó como punto de referencia para nuevas discusiones en los debates educativos contemporáneos.

Además, siguiendo a Cardenal (2018) el *homeschool* reúne un conjunto de prácticas educativas en las que prima el acompañamiento de los padres o de quien hace las veces de tutor. Tal concepción que, como se ha indicado, recoge de las elaboraciones de Holt, incluye valiosas estrategias para realizar educación fuera de la escuela, a la vez, durante la década de los 90, se empiezan a organizar redes de familias que practican esta forma de educar a sus hijos. Estas propuestas se caracterizan, por la no asistencia a una institución escolar y concentran sus estudios en estrategias de currículos personalizados, apoyo de orientadores, cursos en línea, entre otros; desde este enfoque, los procesos educativos son vistos como una construcción que tiene en cuenta la individualidad y en este sentido, los tiempos, estrategias y contenidos operan en función del niño. Sin embargo, es importante subrayar, que esta perspectiva retoma técnicas disciplinarias propias de la escuela tales como el examen, que sirve para controlar, revisar y hacer seguimiento a las actividades académicas, o el horario en tanto forma de regulación.

Es importante aclarar, que el *homeschool* si bien fue una propuesta promulgada por teóricos de la desescolarización, en este se retoman y se plantean prácticas propias del escenario escolar, como por ejemplo el seguimiento de los saberes apropiados mediante procesos de evaluación, surgen cuestionamientos a esta alternativa y se propone una nueva opción denominada *Unschooling*; respecto a ella, Vicencio (2016) afirma que esta alternativa se originaron gracias a los debates pedagógicos desarrollados durante los años 90, configurados

por una postura crítica en relación con el camino que estaba tomando el propio movimiento del *homeschooling*.

De acuerdo con lo anterior, este autor manifiesta que el *Unschooling*, es reconocido como una alternativa en la que no se escolarizan a los niños, ni se realizan seguimientos por parte de los sistemas de evaluación, aquí se promulga que el niño explore libremente basado en sus intereses. Así, el *unschooling* se diferencia del *homeschooling* en tanto que este no se conforma con solo sacar a los niños de la escuela, sino que da un paso más, al intentar romper con los procesos educativos planificados característicos de las instituciones escolares. Al respecto, Zaldívar (2012) enfatiza que desde el *unschooling* se encamina el aprendizaje entorno a una práctica pedagógica que centra su atención en permitir que los niños aprendan teniendo como principio las propias experiencias naturales de sus vidas. Quienes promulgan esta iniciativa, juzgan a la escuela porque dicen que ella rompe la relación que los niños establecen con el mundo real, la comunidad y su espontaneidad, además, creen que esta interrumpe el libre aprendizaje de los niños por impartir en sus muros solo algunas materias de conocimiento.

En segundo lugar, otra alternativa educativa señalada por Vicencio (2016) es la propuesta de *Unitierra* creada en Oaxaca México, como una respuesta educativa a los jóvenes que eran conscientes de que las escuelas dañaban la cultura propia de las comunidades indígenas y que se habían desescolarizado; esta institución permitió brindar la posibilidad que jóvenes sin necesidad de un certificado escolar, pudieran tener acceso a alternativas de aprendizaje laboral que fuesen de su interés, teniendo como fundamento el aprender haciendo y el aprender en la práctica, constituyéndose como requisitos únicos de ingreso, el saber leer y escribir y ser mayores de edad.

Respecto al tema de *Unitierra*, Esteva (2014) hace importantes aportes frente a la forma de organización del aprendizaje, en relación con los grupos de estudio, el aprendizaje colectivo mediante experiencias, foros, exhibiciones, materiales audiovisuales, ediciones, uso de medios convencionales y alternativos, ciertamente, se convierten en abanderados de una concepción de aprendizaje a partir del cual son organizados sus programas y métodos, que enfatizan en aspectos como: *Aprender del mundo, más que sobre el mundo*, es decir, el aprendizaje se dará en la medida en que el individuo realice la actividades que quiere aprender y sea él mismo quien se encargue de ellas; *Aprender a transformar la realidad y servir a otros*, en otras palabras, se promueve tener en cuenta las particularidades de las regiones y las comunidades

sin someter el aprendizaje, a un control externo como el de los maestros o tutores, sino que se reconozca cada manera y ritmo de trabajo de los individuos y *Aprender a aprender con otros*, esto es, aprender por sí mismo a dominar los métodos que le permitirán seguir aprendiendo lo que este desee.

Siguiendo con este autor, la experiencia educativa al interior de Unitierra se solventan bajo la concepción de autonomía, este tema resulta central, ya que los procedimientos para hacer la reconstrucción de la sociedad desde las bases populares (un efecto de abajo hacia arriba) hacen un llamado a la autonomía de vivir en dignidad, buscando recuperar, y construir modos de convivencia que se resisten y desafían los sistemas hegemónicos. Así es que, buscan recomponer el tejido social entre las comunidades de áreas marginadas por el Estado, mediante ejercicios colectivos, aprendizajes comunitarios, construcciones colectivas, autónomas y autogestionadas.

En este sentido, se logran definir escenarios “«campos de aprendizaje», como la gestión ambiental comunitaria o la comunicación popular.” (Esteva, G. 2014, p.42), estos campos son necesarios para que los jóvenes indígenas construyan de manera individual o colectivamente, si así lo prefieren, experiencias por medio de la curiosidad y la adecuada vocación en relación a sus aprendizajes. Es importante destacar, que al interior de la *Unitierra*, surgió la iniciativa llamada “*Caminos de la autonomía*” la cual impulso un espacio desde el 2003, para la relectura del pensamiento de Illich, pues fue un autor que se anticipó tanto a la proliferación de las instituciones dominantes como a la crisis de estas.

En tercer lugar, teniendo de base las elaboraciones desarrolladas por Zaldívar (2012) y Zaldívar & Castillo (2017), encontramos que la versión 2.0 de la red de internet, originó numerosas propuestas pedagógicas que repensaron los entornos de aprendizaje para que este se pudiera articular a las necesidades, gustos y contextos culturales de cada individuo, estas posturas, tuvieron como punto de partida el desconocimiento de las instituciones educativas al no saber responder a los desafíos que el ciber-mundo demandaba para las nuevas generaciones; sumado a esto, el tema de la revolución tecnológica derivada de la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación, la red globalizada y el fenómeno de las redes sociales, están en boga de los debates pedagógicos actuales.

Por consiguiente, con base en los postulados de Nieto (2012) esta tecnificación de la sociedad habría permitido el acceso a una educación virtual, bajo la posibilidad de modalidades como la educación abierta y a distancia, instando a los países a implementar políticas que avalen y

fortalezcan el reto que conlleva asumir el derecho universal de la educación. El actual acento en este asunto, lo perfila como una panacea, según este escritor, por la gran variedad de servicios educativos que ofrece, centrado en garantizar la calidad, estimular la innovación en las prácticas educativas contemporáneas, mostrándose como una realidad virtual educativa que se sumerge en un medio simulado, es decir, la virtualidad siempre estaría dispuesta al cumplimiento de lo flexible, lo siempre disponible y a un acceso permanente, traspasando todas las barreras de lo físico, estas condiciones revolucionaran la educación tradicional y las emergentes apuestas no tradicionales tanto en el ámbito privado como en el público, teniendo como mediación en tiempo real chats, aulas virtuales, videoconferencias, foros, blogs, el interminable mundo de las redes sociales y el tan famoso *streaming*.

3.1.2.3 Otras apuestas educativas

Como parte de los hallazgos de este ejercicio de investigación, se reconocieron otras apuestas educativas, que si bien no son propias del discurso de la desescolarización, si retoman ciertos planteamientos que este enuncia. Aquí, no centraremos en presentar concepciones sobre la Educación Popular (E.P), las escuelas críticas, las escuelas libres y la escuela de Summerhill.

En primer lugar, Saldarriaga (2015), enfatiza en la configuración de las escuelas de pensamiento crítico, las cuales se fundan a partir de categorías evidenciadas en trabajos de pedagogos como Paulo Freire, Henry Giroux entre otros, siendo bandera de estas apuestas educativas, la necesidad de explorar un terreno crítico radical frente a la escuela moderna y su modelo de educación bancaria. Este pensamiento crítico, concibió que la autoridad escolar encarnada en el maestro ejecutaba un simple vaciamiento de saberes en la mente vacía del alumno, por lo tanto, la apuesta del fundador de la E.P alude a que esta máxima autoridad en la experiencia educativa es democrática y propicia una relación dialógica horizontal. Así, movimientos de renovación pedagógica como las propuestas de E.P emergentes en el plano latinoamericano y vinculadas a las propuestas promovidas por Paulo Freire, proporcionaron un legado histórico y un aporte a la base experiencial necesaria para el surgimiento de nuevas posibilidades y alternativas, de modo que, lo ocurrido con las pedagogías críticas, parten de reconocer otros conocimientos y saberes, abriendo el currículo escolar a clases sociales que habrían estado sometidas a la cultura hegemónica.

Siguiendo esta idea, los postulados de la Educación popular, de acuerdo con Álvarez (2013) no solamente inspiraron una serie de planteamientos posteriores, sino que en el actual terreno

educativo hicieron parte de movimientos contestarios de corte político en contra del sistema capitalista y las estructuras de dominación. El horizonte actual que propone la E.P radicaría en un conjunto de prácticas llamadas “educación para el desarrollo”, las cuales, a partir de conceptos híbridos retomados de los distintos discursos, habrían resistido por más de tres décadas atendiendo a situaciones concretas como la alteridad, la diversidad, la subalternidad, la diferencia, la innovación, el cambio y la transformación. Estos discursos convertirán a la E.P en una práctica pedagógica, abierta y dispuesta a asumir las nuevas exigencias de formar ciudadanos autónomos e innovadores en condiciones flexibles para adaptarse a los bienes que ofrece el mercado. Conversando con lo anterior, Cardenal (2018) describe que un educador democrático desde los postulados de Freire tiene que ser coherente con las ideas de igualdad y respeto, propiciando en sus estudiantes el cuestionamiento de sus ideas y la reevaluación de sus posiciones.

En este marco, uno de los llamados a los educadores hecho por Álvarez (2013) en el contexto colombiano, hace alusión al fortalecimiento de su capacidad de estrecho contacto (no solo relacionado con actividades educativas) con la comunidad, es decir, se debe dar lugar a socializar el saber pedagógico en la comunidad, permitiendo cierta pluralidad en la que el agente educativo participe de varias situaciones y cuya presencia junto con la de los sujetos del aprendizaje fomente una relación dialógica horizontal. También, invita a pensar a los maestros su formación y su experiencia, como un ejercicio que modifica las formas de pensar y sentir en la interacción social como educador, habilitando un nuevo rol a su juicio, centrado en el trabajo grupal, aproximándose a las comunidades, rescatando los saberes que circulan allí y repensando su saber continuamente.

A su vez, Zaldívar & Castillo (2017) consideran que la educación tendría que comprenderse desde un modo crítico, en concreto, esta no se debe limitar ni a un modelo social ni epistemológico, sino debería adoptar una actitud neutra que dé apertura a lo nuevo y acepte una combinación entre las más destacadas teorías del conocimiento y la flexibilidad. Por último, Bermúdez (2005), propone que se debe luchar por recuperar una nueva pedagogía, que sea humana y liberadora y permita dos cosas, la primera que los oprimidos se comprometan con transformar su praxis y tomen conciencia de esta y la segunda, que una vez transformada la realidad opresora, pase a ser una pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

En segundo lugar, algunas alternativas que se denominan así mismas como escuelas, es el caso de las escuelas libres y la escuela de Summerhill, cada una con particularidades y características distintas. De un lado, Zaldívar & Castillo (2017), denominan las escuelas libres como un

escenario anticapitalista en donde cada estudiante puede autogestionar sus espacios formativos, sin necesidad de cumplir algo establecido brindando así flexibilidad y comodidad ante las circunstancias de cada individuo. Cabe señalar, que todos estos espacios parten de un rechazo directo a los ideales de crecimiento y progreso perteneciente al sistema capitalista.

De otro lado, Bermúdez (2005), narra que en el año 1921 nace en el país de Inglaterra la comunidad educativa Summerhill, fundada por Alexander Sutherland Neill, la cual se consideró como un proyecto experimental con un carácter plenamente revolucionario, cuyo énfasis fue la formación para el entendimiento y la paz. Sus principios fundamentales son los siguientes: consideran que los niños tienen una inclinación natural hacia el bien y por eso se les debe respetar su autonomía, tiene en cuenta planteamientos rousseauianos, se privilegia el desarrollo emocional y afectivo así como el intelectual, estiman el castigo y la disciplina como factores dañinos y se concibe la libertad cargada de responsabilidad; Además, siguiendo a Aliaga (2013), Summerhill se distinguía porque eran las niñas, niños y jóvenes quienes se centraban en aprender lo que desearan, como y cuando lo quisieran y en las condiciones que ellos desearan.

En esta misma línea, Cardenal (2018) expone que en Summerhill, los niños no están obligados a asistir a clase, las decisiones se toman en conjunto mediante un parlamento escolar que estaba conformado por directivos, maestros y alumnos, no existía un currículo establecido, las dificultades presentadas se resolvían con el diálogo y de manera democrática donde primaba el bienestar común. Esta alternativa forma la disciplina mediante el ejercicio de la autonomía y su educación ofrece principios de respeto y de igualdad para los niños.

En concordancia y según lo propuesto por Assis (2007), en América se sentía una nueva atmósfera de libertad que proliferaba en los discursos pedagógicos del siglo XIX y en los inicios del siglo XX, aquí se promulgaban la pedagogía libertaria y surgían concepciones como la escuela democrática propuesta por Dewey y la escuela nueva, cuyo origen se acogió en repudio a los castigos, las puniciones, la violencia física y psíquica, y la arbitrariedad del ambiente escolar.

3.1.2.4 Experiencias de desescolarización

En los estudios de casos desarrollados por Vicencio (2016), la desescolarización se define como una tendencia o un fenómeno educativo reciente cada vez con más popularidad, porque reacciona en oposición a la naturalización de la escolarización. Desde su trabajo

investigativo, concibe que es luego de los años 80 especialmente en Estados Unidos cada vez más familias tuvieron por proyecto el desescolarizar a sus hijos, entre el grupo de interesados se encuentran: familias migrantes, nómadas, grupos y comunidades religiosas, así como niños deportistas.

Es conveniente señalar, que las experiencias y testimonios recopilados por Vicencio (2016) se llevaron a cabo en Chile, los cuales, son muestra de lo más relevante en las sensaciones recogidas. Las familias que participaron, resaltaron como motivaciones para desescolarizar a sus hijos, el amor por ellos, pues afirman que existe una alta probabilidad de que al asistir a la escuela sus hijos se contaminen y no se les brinden los aprendizajes y competencias que según su modo de ver ellos requieren en especial, habilidades artísticas y deportivas. De igual manera, destacan que al momento de desescolarizar a sus hijos, no se tienen que someter a los cumplimientos y exigencias de la escuela, por el contrario, tienen la libertad de escoger qué quieren explorar, conocer y aprender según sean sus intereses, lo que denominan una opción revolucionaria.

Asimismo, el autor indica como resultado de estudios de familias que optan por desescolarizar a sus hijos, que entre las tantas críticas dirigidas hacia la escuela, las realizadas por los miembros del hogar se deben a que en ella se forja una estructura institucional generada por tensiones que no permiten un desarrollo infantil óptimo, por un lado, se desvinculan de la formación importantes aspectos enunciados por el autor como pedagógicamente fundamentales: el juego, el movimiento y la motivación; por otro lado, se critica situaciones particulares como levantar al niño en la madrugada para que asistan a la escuela, pues se dice, que ello va contra aspectos biológicos, al no permitir un descanso pleno de 12 horas, afectando el adecuado desarrollo de la hormona del crecimiento, son estas algunas de sus justificaciones.

A modo de cierre, este cuadrante II (superior derecho), recogió la defensa de la desescolarización, abriendo el panorama sobre la continuidad discursiva entre los paradigmas pedagógicos del imaginario contemporáneo; por una parte, se presentaron los teóricos que desde los 60's se posicionaron bajo un frente de crítica hacia a la escuela, donde el CIDOC en Cuernavaca hace parte importante de este movimiento, lo cual dio paso a tres propuestas: la primera, el Homeschooling y el Unschooling, la segunda, la Unitierra y la tercera, la versión 2.0 del internet; por otra parte, apuestas educativas alternativas tales como: la educación popular, la escuela libre y la escuela de Summerhill, cerrando con algunas experiencias de

desescolarización halladas en Chile. Es de resaltar que, aunque estas propuestas en su mayoría han tenido una gran acogida, se logró encontrar algunas críticas respecto a estas alternativas, las cuales se desarrollarán en el siguiente apartado.

3.2 CUADRANTE IV: CUESTIONAMIENTOS A FORMAS EDUCATIVAS NO ESCOLARIZADAS

El análisis realizado permitió identificar, una última tensión respecto a las críticas que a propósito de la desescolarización se han producido en la última década. Sin embargo, es importante aclarar que, a diferencia de los cuadrantes presentados con anterioridad, no fue posible encontrar en profundidad un buen número de referentes que trabajasen este tema. No obstante, se presentarán dos críticas, a la desescolarización y a el aprendizaje.

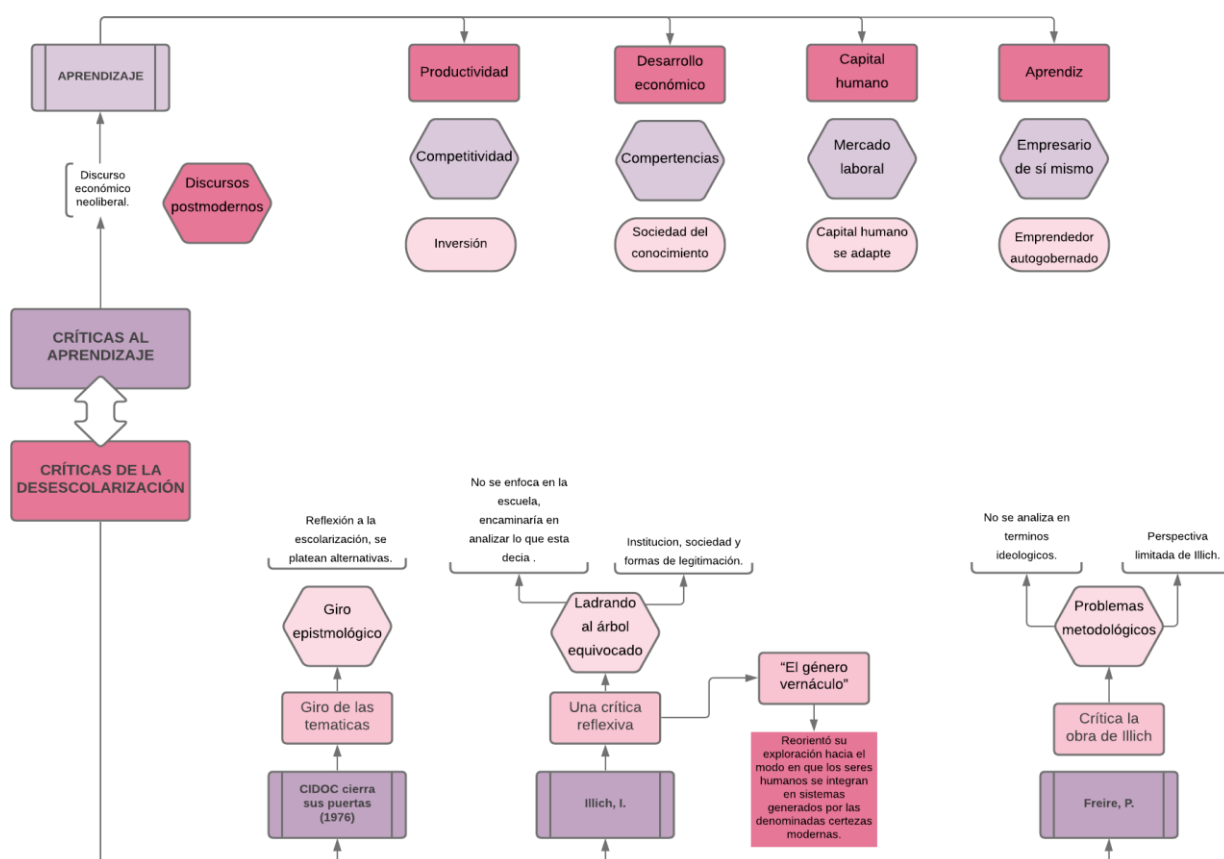


Gráfico N° 5 – Cuadrante IV Críticas a la desescolarización

En primer lugar, sobre la desescolarización es importante mencionar, que luego de trabajar durante más de diez años, según Zaldívar & Quiroga (2020), el CIDOC cierra sus puertas en 1976 como decisión de Illich y varios colaboradores, revelando razones del orden de la necesidad de dar un giro en las temáticas de trabajo, las cuales luego de la publicación de varios textos críticos a propósito de las instituciones modernas, se direccionó al estudio de la premisa, de las instituciones como inamovibles. Si bien, Illich fue reconocido como crítico de los sistemas escolares durante los años 70, será él mismo quien, invite a reflexionar sobre la escolarización y a plantear algunas alternativas significativas.

En este sentido, como se describió en el cuadrante anterior, la crítica a la escolarización a inicios del siglo XXI, tomo fuerza gracias a la lectura de la obra destacada “La sociedad desescolarizada” de Illich. Sin embargo, es importante resaltar que como lo presentan Jofre & Zaldívar (2016), el mismo autor reconoce que “Mientras mi crítica a la escolarización en ese libro puede haber ayudado a mucha gente a reflexionar sobre los efectos colaterales no deseados de esta institución – y quizás a buscar alternativas significativas – ahora me doy cuenta que estaba ladrando al árbol equivocado. (Illich, 1995).” (p 66). Esto se presenta, a comienzos de los años 80’s, cuando Illich realiza una crítica reflexiva a su obra más reconocida (anteriormente mencionada) y una revisión a sus mismas concepciones respecto a la educación y las instituciones educativas, lo cual es descrito como un giro epistemológico que Illich experimentó.

Este giro epistemológico, permitió que el pensador austriaco ampliara su mirada, que ya no se enfocaría en lo que los instrumentos, en este caso la escuela o la institución escolar, hacían o estaban haciendo, sino se encaminaría en analizar lo que estos estaban diciendo; en otras palabras, se interesaría en conocer aquello que los instrumentos o instituciones le decían a una sociedad y porqué ésta legitimaba o aceptaba las certezas que estas emitían; esto género que su atención cambiara de horizonte, y se inquietará por nuevos temas como por ejemplo la historia de la alfabetización de la mente popular. Vale aclarar, que su giro epistemológico se dio, por un lado, después de una fuerte controversia originada por su texto “El género vernáculo” principalmente por movimientos feministas.

Y por el otro, en 1975 este autor sostuvo un intercambio en Ginebra con Paulo Freire, quien sería crítico de su obra, este determino que percibía una calidad intuitiva, pero identificaba varios problemas metodológicos; señalo que Illich se había equivocado al no analizar la cuestión ideológica, razón por la cual no le era posible comprender el fenómeno en su

totalidad, es decir, Illich separó la crítica a la ideología de la educación de la crítica de la herramienta, o sea la institución. Además, Freire cuestiona a Illich sobre la interpretación que este tiene sobre la escuela, al no considerar sus aspectos desde una perspectiva ideológica, ya que el pedagogo brasileño, concibe que es precisamente esta fuerza ideológica detrás de la escolarización como institución social, la que puede transformarse, y los esfuerzos de reforma debían situarse justamente en ese cambio ideológico y no reducirse a la eliminación de esta institución, como Illich lo planteaba.

Luego de esto, el austriaco llegó a la conclusión de que existe un discurso que permea tanto a la institución como al individuo, deja en claro que, a partir de sus posteriores análisis, se da cuenta que las personas son integradas o absorbidas por sistemas que el mismo no había concebido antes; por esto, fue significativa su necesidad de repensar prontamente sus mismos planteamientos, lo que lo llevó a vincularse en aquella época, al estudio y análisis de las condiciones que permitieron la consolidación de las primeras instituciones escolares en occidente. Siendo así, en una publicación realizada en 1971, Illich precisa que su intención en “La sociedad desescolarizada” no era terminar con la escolarización, sino liberar la educación del Estado y mudar su control y vigilancia, menciona “(...) en el pasado había cuestionado la escolaridad como un instrumento deseable pero no como un fin deseable” (p.72) Así pues, se da cuenta en la década de los 80’s y 90’s, que cuando escribió su obra destacada, estaba interesado en los efectos sociales de la escuela y no en la esencia histórica de la educación; es aquí, donde cuestiona el discurso que aluden a las necesidades de educación para toda la vida y concernientes al aprendizaje.

En segundo lugar, se percibió que el aprendizaje es uno de los conceptos recurrentes dentro de las teorías de desescolarización, y en relación con este, se encontraron cuestionamientos que ponen en tensión su mismo discurso, comprendiéndose también desde un discurso económico neoliberal. Con respecto a los análisis formulados por Simons & Masschelein (2013) argumentan que son muchos los efectos posteriores al viralizarse el discurso económico al interior de la educación, en respuesta a la lógica del conocimiento, el capital humano y las demandas realizadas por el mercado laboral, enfocados en validar cualquier conocimiento mediante certificados autenticados.

En este sentido, los autores belgas instalan el aprendizaje como categoría principal de los discursos posmodernos, en los que sobresale como estrategia para cambiar las bases del conocimiento, siendo este fundamental para la productividad y el desarrollo económico, en

grandes términos, el aprendizaje se adiciona como un valor al capital humano necesario en todo sujeto. Retomando los postulados de Knowles (1970) los autores, manifiestan cómo toma forma la idea del aprendizaje en los adultos de manera permanente, se requiere que estos orienten su propio auto direccionamiento, tomando iniciativa en sus procesos, para así determinar y alcanzar los aprendizajes que sus necesidades le exigen.

En este sentido, el aprendiz debe tomar conciencia de sus propios procesos de aprendizaje, pues ahora, debe relacionarse de forma activa, participativa y regulada, convirtiéndose en su propio mánager, implementando sus propias estrategias, monitoreando y evaluando los resultados proyectados, todo esto, es determinante al pensar la fuerza que toma el aprendizaje en la actualidad.

Desde Rubio (2013), la concepción del aprendizaje está anclada a la perspectiva del discurso económico neoliberal lo que conversa con los autores belgas, desde esta mirada, tales nociones se proliferan en todas las latitudes y en terrenos como el laboral, el político, el social, entre otros. Lo clave dentro del análisis hecho por este autor y que es descrito en términos de sujeto de interés, es la configuración de la subjetividad contemporánea de la que forman parte la sociedad, ya sea a partir de una expresión liberal o una de corte neoliberal; el sujeto de interés no solo será una expresión, sino que se convertirá en una elaboración teórica acuñada a las teorías de educación contemporánea, la cual, se sustenta en conceptos como la cooperación, el aprendizaje y la inclusión como habilidades a desarrollar en los procesos educativos. Las elaboraciones alrededor de este término son estrictamente recientes, la subjetividad contemporánea confía mucho en el valor que representa la educación, porque esta está constantemente involucrada en la planificación de su proyecto de vida, diseñando rutas vitales como aprendiente que autogestionan sus propios aprendizajes.

En un punto de convergencia, entre estas dos apuestas teóricas sobre el debate pedagógico actual, los esfuerzos de los autores se centran en afirmar cómo los aspectos de la vida humana van en función de una actuación racional dirigida, hacia la competitividad en un mercado laboral, el aprendizaje basado en competencias sería una preocupación para el sujeto posmoderno, toda vez, que su horizonte lo obliga a una constante pregunta por la empleabilidad permanente; si se poseen las competencias necesarias para obtener resultados de aprendizajes empleables donde aprender no solo es una condición individual, si no que a la vez, entra en el terreno en disputa de la esfera global con la implementación de políticas públicas bajo esta misma corte.

El denominado empresario de sí mismo, se coloca a disposición del aprendizaje, aprender es equiparable a una inversión la cual se convierte en capital humano y de la que se espera obtener un ingreso o retorno de dicha inversión, lo que moviliza las condiciones necesarias para ganarse la vida, bajo la falsa consigna que seduce a hacer lo que se desee, pero siempre teniendo de presente que el capital humano se adapte. Esta adaptación para el empresario de sí, busca en cada emprendedor autogobernado por los modos y las prácticas empresariales, la obligación de gerenciar su forma de vida al tener los conocimientos, además, de las competencias necesarias para ser un sujeto útil. Los intelectuales belgas, advierten que el concepto de dispositivo de aprendizaje hace creer a los individuos que se encuentran en libertad de elección, decisión y del bienestar común cuando no es del todo así.

Además, Sánchez (2010) y Álvarez (2013) destacan que en la tan anunciada sociedad del conocimiento se comparte una ideología del capitalismo, que en el campo de la educación tiende a ser generalizadora y domesticadora, esta sociedad del conocimiento afina sus planteamientos en las pedagogías de la competencia, el aprender a aprender, subestimando el saber del profesor, su cumulo de experiencias acumuladas, junto con su práctica. Por tanto “En la sociedad del conocimiento todas las respuestas se ofrecen para ser consumidas de acuerdo con los gustos de los clientes” (Sánchez. 2010. p, 15).

En otras palabras, el conocimiento y el saber se encuentran diluidos en los sistemas de redes de la información, la comunicación y la red global de Internet, dejando en un terreno desolador los interrogantes sobre la formación del ser humano y limitando la posibilidad de ofrecer respuestas en esta vía. La actual sociedad del conocimiento centra entonces, su mirada en el consumo de información y el mercado de saberes, experiencias y respuestas, tomando distancia de una base de conocimiento y los procesos que ocurren en su interior.

Para concluir este cuadrante IV (inferior derecho), se describió el giro epistemológico que produjo el cierre del CIDOC, la crítica reflexiva que hizo el mismo Illich de su trabajo y la crítica expuesta por Paulo Freire al orden metodológico de la obra de Illich. De igual manera, se describió una serie de cuestionamientos que se le hacen al aprendizaje donde se exponen desde una lógica económica neoliberal, conceptos como: productividad, desarrollo humano, capital humano, competencias, sociedad del conocimiento, etc. Es decir, este tercer capítulo recogió grosso modo dos perspectivas tanto: la defensa de la desescolarización como la crítica a la misma.

CONCLUSIONES

Para iniciar, es importante precisar que este ejercicio investigativo, permitió identificar a manera de conclusiones matices y contrastes entre las tensiones presentadas a propósito de las críticas y las comprensiones sobre la escuela. Por lo anterior, es clave señalar qué se comprende como un matiz y un contraste, respecto a los conceptos aquí analizados; por un lado, un matiz se asume como las leves variaciones o pequeñas diferencias que entre dos o más conceptos es posible identificar, en otras palabras, si bien no son concepciones iguales, de alguna manera comparten algunas similitudes y se distancian de manera reducida de otras; por otro lado, un contraste se comprende como las diferencias radicales que entre las categorías analíticas se evidenciaron, dicho de otra manera, se refiere a oposiciones o distinciones significativas entre estas.

Con base en lo anterior, respecto a la defensa y la crítica a la escuela, se identificaron dos matices; el primero, tiene que ver con que ambas posturas conciben que la educación tendría por tarea formar a los individuos bajo un fin de humanización, es decir, la mejora de habilidades y capacidades, pero se distancian ya que la defensa a la escolarización, concibe la escuela como el escenario propicio para esto, con unas prácticas pedagógicas propias, considerando la libertad y la autonomía como aspectos a alcanzar; por su parte, la crítica a la escuela concibe que esto se produce pero no se reduce a la acción del escenario escolar, por el contrario, se proponen otras estrategias educativas tales como el *homeschool*, el *unschooling* o la *unitierra* considerados escenarios para educar y formar a los individuos, aquí se tiene como principio tanto la libertad como la autonomía de los sujetos. Lo que cuestiona ideas como ¿La libertad y la autonomía son cualidades con las que se cuenta desde niño o estas se deben formar y desarrollar?

El segundo matiz registrado, es que tanto la crítica como la defensa a la escuela son opositoras del modo neoliberal en que se encuentra inmersa la educación en nuestros tiempos, comprendiendo que en la contemporaneidad, la escuela estaría inserta en una ideología neoliberal y de competencia, esto genera que aquello que en principio ofrecía la escuela como valores, disciplina, el ideal de un buen ciudadano, entre otras, quede sometido al cumplimiento de estándares y parámetros ofrecidos en principio por organismos internacionales. Desde aquí, la defensa a la escuela instala que este escenario, debe repensar constantemente se deber de

resguardar su carácter público, democrático, enfocado en el bien común y en permitir, un tiempo libre distanciado de las demandas sociales y económicas que se le hacen, privilegiando el conocimiento y el saber. Pese incluso, a que la escuela contemporánea pareciera no conducir hacia ningún lugar, se espera que ella se reconozca como un modo particular de estar y vivir en la sociedad y con ello, se constata su valor político.

Asimismo, se percibe un matiz entre la crisis y la crítica de la escuela, las reflexiones destacaban la crisis que esta atraviesa como institución y que, desde el panorama de lectura ofrecido en los cuadrantes, se aludía que no es solo una crisis que atraviesa la escuela, sino que se trata de las múltiples crisis por las que atraviesa la sociedad, haciendo que en una de sus instituciones (la escuela) se refleje esta condición de colapso; si bien, este tema no es nuevo, ha venido resonando con mayor fuerza en los últimos años, por tanto, la idea de un dispositivo escolar en crisis, presentando como un fracaso educacional, es aprovechado por los discursos críticos sobre la escuela, como insumo que emplean los autores para radicalizar sus conocimientos, sin considerar ciertas circunstancias históricas, insistiendo en una suerte de crisis al interior de esta. De todos modos, tanto las crisis como las críticas a la escuela consideramos que no son “negativas”, en tanto permitirían ampliar el horizonte, reconfigurar las experiencias, prácticas y discursos que aporten al campo educativo. No obstante, surgen inquietudes como ¿Se puede equiparar el concepto de crisis y crítica?, asunto que si bien quedo delineado en este ejercicio de investigación, no se logró identificar distinciones relevantes

Además, se identificó una delgada línea entre las nominaciones y el uso de las categorías de educación y escolarización, pues en algunos casos ambas se emplean de manera deliberada, no se percibió una distinción significativa y pueden comprenderse como sinónimos. Por ello, a partir de lo que desarrollamos en cada uno de los cuadrantes y de los hallazgos obtenidos, se reconocieron tres matices y un contraste a partir de esta lectura analítica.

La educación es entendida desde Kant como herramienta clave para la conformación del hombre y la transformación de la animalidad en humanidad, lo que permitió distinguir un primer matiz, en clave del perfeccionamiento humano, considerando los postulados de Comenio en los que la escuela se plantea como este taller o dispositivo donde se lleva a cabo la educación que necesita el ser humano para su estado de incompletud; Noguera (2017), afirma que es gracias a los postulados de dicho autor, que se consolida la institución escolar, es otros terminos aquella búsqueda de democratización de la educación, donde se permitiera “enseñar

todo a todos, totalmente” para lograr la perfección del hombre, lo que en su momento puso sobre la mesa la necesidad de un espacio que garantizara llevar a cabo este ideal pansófico, siendo la escuela el escenario propicio para esta tarea.

Es importante considerar que la escolarización no es una verdad dada, por el contrario, se trata de un acontecimiento histórico que se producen a la par de la consolidación de otras instituciones como: hospitales, cárceles, entre otros; donde se visualiza a la escuela como el escenario posible para engendrar los cambios más significativos que necesitaba la sociedad. De este modo, la escolarización se funda en posibilitar la educación en clave del proyecto moderno de “formar ciudadanos”, y que gracias a su expansión, producida durante los siglos XIX y XX, permite vislumbrar un segundo matiz, en relación a los fines que en ella convergen, tanto los de la educación como los de la escolarización, los cuales, empiezan a ser planteados por la sociedad, permitiendo que sea la escolarización, es decir, cierta institucionalidad de la educación, el proceso a partir del cual se busca lograr otros fines, entre ellos, por ejemplo, el disciplinar a los individuos y el construir sujetos libres, emancipados y autónomos.

Sumado a esto, considerado su carácter moderno, la institucionalización de la escuela, constituye la aceptación del Estado de responsabilidad de educar su población, desligándose así, de instituciones como la iglesia y la familia; la escolarización se comprende entonces, como la práctica pedagógica que permitió la expansión de la disciplina y de las prácticas gubernamentales, con lo cual, al ubicar a la educación como un proceso sistemático intencional hacia los siglos XIX y XX, la escolarización se expande y se hace obligatoria. Por consiguiente, encontramos un tercer matiz en clave de la práctica pedagógica, ya que asuntos como los hábitos y ejercicios dirigidos para el perfeccionamiento del hombre, empiezan a consolidarse en la escuela como un conjunto de técnicas que hacen de la escolarización una forma de gobierno de la población vía instrucción.

En cuanto al contraste, es importante entender que incluso desde los matices y las convergencias de ambas categorías, estamos hablando de dos asuntos distintos; por una parte, la educación puede ser comprendida como disciplina que enfatiza en el progreso humano y que no solo es reductible a la escuela, y por otra parte, la escuela como dispositivo o “taller” en donde circula la enseñanza de unos saberes, mediante la institucionalización de la educación, se lleva a cabo en un espacio con características específicas. En esta dirección, es

clave señalar que, en el marco de las tematizaciones elaboradas, fue posible reconocer dos tipos de práctica, la práctica educativa y la práctica pedagógica, sin embargo, los autores acuden a estas denominaciones desde perspectivas disimiles, imposibilitando reconocer matices entre estas dos nominaciones.

Asimismo, fue posible establecer un conjunto de contrastes significativos entre la defensa y la crítica de la escuela, es decir, aquello descrito en el eje Y que alude a los discursos. Por un lado, desde la defensa de la escuela, se concibe; que la disciplina y la norma generadas en la institución escolar, posibilitan que el hombre alcance la libertad y logre la capacidad de razonar. No obstante, la crítica a la escuela pone en tela de juicio las mismas características que hicieron posible su emergencia entre ellas, los horarios, la disciplina, las técnicas, los saberes, la norma, entre otros.

Otra disparidad entre la crítica y la defensa a la escuela, hace alusión a que mientras la primera, especialmente según algunos autores señalados en el capítulo 2, se muestra como mero señalamiento de las cosas que no funcionan como se esperaría, ha generado que nuevos discursos pedagógicos enfatizen el lugar de la creatividad, la inclusión, la expresividad y la autonomía del sujeto al interior de los procesos educativos (siendo estos principios abordados en el capítulo 3), lo que transformaría las relaciones entre los actores educativos y los espacios; la segunda, promueve una reformulación de lo que se hace al interior de esta institución, pues conciben que muchas de las dinámicas que hoy se dan en la escuela, no responden a la esencia que permitió su aparición.

Es preciso indicar, que desde su proceso de consolidación y de emergencia, la escuela se ha distinguido por ser una institución ambivalente, en donde ocurren tensiones y contradicciones, que hacen parte de su propia construcción histórica. En la actualidad, la institución escuela se enuncia como en decadencia, pues sus dinámicas internas han cambiado y los valores universales que le fueron asignados en la modernidad, se perciben como agotados o débiles, junto con el cansancio percibido en la mencionada identidad nacional de la sociedad.

A la vez, otro contraste identificado, alude al concepto de aprendizaje, a propósito del cual, se detallaron dos vías. La primera vía, está orientada a responder a las demandas generadas por la sociedad del conocimiento, bajo consignas enmarcadas por la competitividad y el individualismo, con el fin de contribuir al crecimiento del capital humano; La segunda vía, está ligada a las teorías de desescolarización, donde el aprendizaje se asume como una

postura radical contraria a las promovidas por la sociedad del conocimiento, es decir, desde este punto de vista, las propuestas educativas que se proveen comprenden el aprendizaje como un proceso que se configura con el colectivo, lo comunitario, los espacios flexibles y tiene de presente la autonomía de los individuos, coincidiendo en sus con el discurso que alude a las competencias y el capital humano.

Todo esto, permitió comprender cómo se entiende la crítica en la escritura académica producida en los últimos diez años, pues existen posturas que consideran establecer una sociedad sin escuela, en sintonía con la crisis en la que esta se encontraría. De modo tal, que las distintas críticas que se le hacen, no parecen salir del marco de demandas y exigencias de lo que debería hacer o no, así, a pesar de que dichas propuestas retoman las teorías de desescolarización de los años 70, no se evidencia nada distinto a los que en su tiempo se hizo, es decir, no se desconocen los avances frente a algunas propuestas de desescolarización, pero la base teórica desde la crítica no ha tenido aportes sólidos y robustos.

De otro lado, siendo el objeto de estudio de este ejercicio de investigación las críticas a la escuela, se acudió en el marco teórico al concepto de crítica elaborado por autores como Kant y Foucault, para quienes se entiende como la actividad de poner en duda prácticas, discursos y epistemologías (en este trabajo ligado a lo que se ha dicho y se hace en la escuela) analizando y concibiendo que las cosas pueden ser de otro modo. Dicho de otra manera, la crítica consiste en hacer uso de la razón, reflexionar sobre los límites que como humanos tenemos, interrogar los discursos de verdad, poder y saber que se dan en una sociedad; esto no se reduce a la tarea de señalar errores, generalizar, emitir juicios o evaluar que se considera bueno o malo sino poner de presente un marco de valoración a partir de la siguiente pregunta: ¿cómo no ser gobernados de determinada manera?

Es importante reconocer, que las críticas se dan como una cuestión que responde a las circunstancias históricas de la época y por ende, circulan tanto en la escolarización como en la desescolarización, reconociendo lazos, conexiones e ideologías que fundan cada institucionalidad. Así pues, en el desarrollo de los capítulos 2 y 3, la crítica se comprende desde tres grupos, el primero, se vincula con los cuestionamientos realizados a las prácticas pedagógicas desarrolladas al interior de la escuela, pero solo se quedan allí; en el segundo grupo, se encuentran autores que si bien reconocen que la escuela atraviesa por un conjunto de señalamientos, piensan la posibilidad de repensar, replantear y reinventar la institución escolar, es decir, reconocer las críticas a la escuela y su apuesta, constituye una oportunidad

de trabajar en ellas en pro de fortalecer lo propio de la escuela; el tercer y último grupo, concibe como solución a las críticas generadas a la institución escolar, su eliminación, priorizando así nuevas alternativas educativas.

Como nota curiosa, se concibe valioso mencionar; que tanto la crítica como la escolarización tienen relación con lo eclesiástico, la primera, por considerarse una forma de resistencia a partir de la lectura de las sagradas escrituras generando cuestionamientos sobre cómo no ser gobernados por el clero o una doctrina religiosa; y la segunda, puesto que la emergencia de la escuela se da en el marco de los discursos y las prácticas que la reforma y la contrarreforma cristiana impulsaban.

Para concluir y a modo de reflexión, se puede decir que la pandemia mundial ocasionada por el Covid-19, hizo que de manera precipitada quizás, se diera vía libre al uso de las pantallas y las nuevas tecnologías, se redefinieran los espacios y los tiempos escolares y la labor de maestro, como pretendían algunos detractores de la institución escolar. Sin bien, no se desconocen la existencia de las críticas a la escuela y que esta institución no es el único escenario educativo, como maestros a puertas de graduarnos, reconocemos que es un escenario fundamental para la formación de las próximas generaciones y que como egresados de la Universidad Pedagógica Nacional, nuestra misión debe encaminarse en promover y trabajar por repensar y reinventar la escuela, concibiéndola como un espacio para lo democrático y lo colectivo más que enfocarnos en la eliminación de la misma. Valdría la pena atender a interrogantes que se encuentran en el debate pedagógico actual tales como: ¿Qué exigencias tiene por atender la escuela, derivadas de estas nuevas adaptaciones a causa de la pandemia?

Por último, teniendo en cuenta la crisis sanitaria, que resulto en el cierre de las escuelas, se podría evidenciar por un lado, un fortalecimiento frente a la necesidad de habitar la escuela, y, por otro lado, un afianzamiento de las apuestas desescolarizantes. Para esto, la utopía consiste en apropiarnos y tener un discurso pedagógico apropiado de la escuela, los mecanismos que en su interior se tienen que cambiar y como generar que ello trascienda, haciéndose visible en las aulas y en las actividades que adelantan las instituciones escolares. Anhelamos una escuela verdaderamente democrática, donde sea un lugar para el diálogo, el desarrollo del pensamiento, el acceso a la cultura, el reconocimiento de las necesidades de los territorios donde no solo se limite a estar regida por demandas instrumentales u operativas, que responden a determinados estándares. Por lo anterior, como varias referencias lo

mencionan, somos convocados a asumir la defensa de lo propio de la escuela, reconociendo las críticas realizadas a esta.

Además, este trabajo permite afirmar, que la escuela no puede asumirse como el único o principal antídoto contra los males políticos y sociales que aquejan nuestra época, pues esto, es un suceso que trasciende a la escuela y se constituye en asuntos del Estado y de la misma población. En este escenario, algunas preguntas que pueden orientar futuras investigaciones y que exceden las posibilidades de este trabajo, tiene que ver por ejemplo, con ¿Cuáles serían las críticas realizadas a la desescolarización? pues si bien en el cuarto proveen algunas pistas para resolver este interrogante, no fue posible su profundización. Otros interrogantes son:

¿Estamos ad portas de un desajuste total entre la configuración de la escuela moderna y las actuales generaciones? ¿Es el fin de la escuela moderna? y ¿Qué papel juega el maestro en el proceso de transmisión a las nuevas generaciones ante las actuales exigencias?, asuntos que entrañan posibilidades y desafíos que tendrá que seguir enfrentando la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias:

- Acosta, M (2012). *Educación, enseñar, escolarizar: El problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión)*. Tendencias Pedagógicas n°20 pp. 93-105
- Aliaga, L (2013). *Cuarenta años después ¿la escuela ha muerto?* Revista iberoamericana de Estudios em educaçao. Vol. 8 N°1 pp. 96-106
- Álvarez, A (2016). *Volver a la escuela*. Revista Nodos & Nudos. Vol. 4 N° 40 pp. 77-84
- Álvarez, A (2013). *La autogestión educativa y la gubernamentalidad liberal como superficie de emergencia de la educación popular*. Revista Colombiana de Educación. N°65 pp. 153-176
- Arenales, K & Rativa, L (2019) *¿Ahora qué se le pide a la escuela? Una lectura desde el periódico El Espectador (2012- 2016)*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Arias, D. (2016). *Nuevas generaciones y viejos problemas: tensiones escolares y cambios culturales*. Revista Actualidades pedagógicas. N°67 pp. 55-71
- Avellaneda, Y. (2013). *Formación política en y desde la escuela: Aportes para construir la relación infancia- escuela- política* Revista UPTC: Praxis & Saber. Vol. 4 n° 8 pp. 201-223
- Barragán, B (2017). *La escolarización en Colombia (1970-2015) de las instituciones de enseñanza a las instituciones de aprendizaje*. [Tesis de Doctorado] Facultad de Educación. Universidad de Antioquia
- Bermúdez, R (2005). *La escuela como institución moderna, la paradoja de la libertad*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile.
- Canal ISEP. (2019) *Conferencia: En defensa de los estudios escolares por Jan Masschelein*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=BR4T8GYx-nY>
- Cardenal, J (2018) *Análisis de los discursos de desescolarización en Colombia 2005 – 2015*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Castro, J & Duran, V (2013). *Lo cierto y lo incierto del juego y la lúdica en la escuela*. Revista UPN: Lúdica Pedagógica N°18 pp. 21-27
- Cuesta, R & Estellés, M. (2019). *Consideraciones críticas sobre la mundialización de los sistemas educativos*. Revista Con-ciencia social: Segunda Época. n° 3 pp. 77-126
- Donoso, A (2014). *Los mejores años de la educación en América Latina 1950 – 1980*. Revista Educación. Vol. 38 N°2 pp. 107-122
- Dussel, I & Trujillo, B (2018). *¿Nuevas de enseñar y aprender?* Perfiles educativos. UNAM, Vol. 11 pp. 142-178
- Esteva, G (2014). *La libertad de aprender*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP. N°80 pp. 39-50

- Jofre, R & Zaldívar, I (2016) *La crítica tardía de Iván Illich a La sociedad desescolarizada*. Revista Entramados: educación y sociedad. N° 3 pp. 65-81
- Larrosa, J (2018). *Elogio de la escuela*. Editorial Miño y Dávila.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila.
- Martínez, A. (2012). *Verdades y mentiras de la escuela*. IDEP. Bogotá, Colombia. Editorial Jotamar Ltda.
- Mínguez, R. (2010). *La escuela hoy en la encrucijada hacia otra educación desde la ética de E. Levinas* pp. 43-61. Ediciones Universidad de Salamanca
- Mora, M (2020). *Educación, Pedagogía y Desescolarización*. Conrado. Vol. 16 N° 72. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000100314&lng=es&tlng=es
- Moreno, J (2015). *Causas de desescolarización en las comunas 5, 6, 8 y 9 de Santa Marta (Colombia)*. Revista CLIO América. Vol. 9 N°17 pp. 26-41
- Narodowski, M & Botta, M (2017) *La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Iván Illich*. Revista Pedagogía & Saberes. N°46 pp. 45-54
- Neira, A (2018). *¿Qué es lo escolar? Un dialogo entre la defensa y la crítica*. Revista UD infancia e imágenes. 17(2) pp. 219-227
- Nieto, D. (2012). *Disoñar la escuela: Algo se está cocinando en Subachoque*. Revista (pensamiento) (palabra) y obra. N°8 pp. 98-113
- Noguera, C (2015). *Educación y democracia un problema más allá de la escuela y el maestro*. Revista de Educación y Ciudad N° 3 pp. 30-39
- Noguera, C & Marín, D (2020). *La educacionalización del mundo: Una mirada genealógica de la modernidad*. Revista Cadernos de Historia da educaçao. Vol. 19 n°2 pp. 360-376
- Noguera, C & Marín, D (2017). *La defensa de la experiencia escolar*. Revista Educaçao Temática digital. Vol. 19 N°4 pp. 607-621
- Noguera, C & Parra, G (2015). *Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s)*. Revista Pedagogía & Saberes n°43. pp. 69-78 Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, J. (2017). *Conocimiento escolar y conocimiento “disciplinar” del profesor: algunas reflexiones sobre la participación del profesor en la construcción y enseñanza del contenido asociado a las disciplinas escolares* Folios. Segunda Época. N°45 pp. 87-102
- Palacios, N (2013). *Transformación y crisis de la escuela*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 15 N°21 pp. 335-375
- Pulido, A (2015). *El desafío de la escuela contemporánea: de la sociedad del conocimiento a la sociedad del reconocimiento*. Revista Educación y Ciudad. N°22 pp. 9-21

- Pulido, O (2018). *Hay que defender la escuela*. Revista UPTC: Praxis & Saber. Vol. 9 n° 20 pp. 9-14
- Quiroga, P & Zaldivar, I (2020). *El viaje a Cuernavaca, México de John Holt y su relevancia para la historia del Movimiento global de la Educación en casa*. Revista Praxis Educativa. Vol. 15 pp. 1-15
- Rubio, D (2013). *Biopolítica y gubernamentalidad. Interés, aprendizaje y cooperación contemporánea*. Revista Colombiana de Educación N°65 pp. 61-76
- Saldarriaga, J (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Grupo de Historia de la Practica Pedagógica. Cooperativa Editorial Magisterio. Editorial Delfín Ltda.
- Saldarriaga, J (2015). *Las escuelas críticas: Entre la socialización política y los procesos de subjetivación*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 14 N°2 pp. 1389-1404
- Sanz, R & Serrano, A (2017). *¿La educación cambia? Repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos*. Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Valencia. N° 29 pp. 167-184
- Sánchez, S (2010). *Saberes escolares y conocimiento: conflicto de las pedagogías de la respuesta y las pedagogías de la pregunta*. Revista UPTC. Praxis & Saber. Vol. 1 N° 1 pp. 77-101
- Serra, M. Fattore, N. Potenze, M. Trevi V. (2006). *Hacer escuela*. Universidad Nacional de la Plata Argentina. Ministerio de Educación, ciencia y tecnología.
- Sibilia, P. (2013). *La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros?* Revista Educación y Pedagogía. Vol. 24 N°62 pp. 135-144
- Simons, M & Masschelein, J (2013). *Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: Notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje*. Revista Pedagogía & Saberes N°38 pp. 93-102
- Uribe, A (2017). *Protoideas educativas de la educación expandida*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. N° 51 pp. 292-310
- Valencia, M & Rodríguez, D (2011). *Colombia y la educación del siglo XXI ¿una escuela postmoderna?* Revista Sophia: Educación n°7 pp. 20-27
- Vélez, B. (2011). *La escuela en tiempos de crisis: Puntos de fuga para reinstaurar la esperanza en contextos post- desastre*. Folios. Segunda Época. N°34 pp. 25-35. Universidad Pedagógica Nacional
- Vicencio, J. (2016). *Sobre la experiencia de educar sin escuela en Chile hoy*. [Tesis de Licenciatura]. Facultad de Filosofía y Educación. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile.
- Zaldivar, I (2012). *Las teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica*. Revista Historia social y de la Educación. Vol. 1 N°1 pp. 28-57

- Zaldivar, I & Castillo, X (2017). *Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI*. Educación XXI: revista de la Facultad de Educación. Vol. 20 N°1 pp. 37-56.

Fuentes secundarias:

- Álvarez, A (2020). La emergencia pedagógica. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LPlXPwjXhaw>
- Butler, J (2001) *¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault*. Recuperado de: <https://transversal.at/transversal/0806/butler/es>
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados: Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona, España. Octaedro.
- Dussel, I. & Caruso, M (1999). “*La invención del aula*”. Buenos Aires, Argentina. Santillana.
- Fattore, N. (2007). *Apuntes sobre la forma escolar “tradicional” y sus desplazamientos*. En: Baquero, R.; Frigeiro, G. y Diker, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Argentina. Del estante editorial.
- Foucault, M (1995) “*Crítica y Aufklärung*”. Bogotá, Colombia. Revista de Filosofía ULA.
- Zaldívar, I. & Laudo, X. (2017). *Las teorías de la desescolarización su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI*. Educación XXI, 20(1), 37-56.
- Lester, A. (2013). *Cuarenta años después ¿La escuela ha muerto?* iberoamericana de estudos em educação, 8(1), 96-106.
- León-Palencia, A. C. (2020). Los hijos no quieren ser como sus padres: Infancia, pedagogía y antropológicas. En: Águilar Rosero, D. & Giraldo González, M. (Editoras) (2020). *Lecturas críticas sobre Infancia: Tensiones entre la modernidad y la contemporaneidad*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades y Editorial Universidad de Antioquia. pp.79-106.
- Marín –Díaz, D. & León - Palencia, A (2018). *Infancia. Balance de un campo discursivo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Narodowski (1999) “*Después de clase: Desencantos y desafíos de la escuela actual*.”
- Noguera, C. (2015). *La máquina escolar*. Colección pedagogía e historia.
- Pineau, P. (2007). *Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futura de la forma escolar*. Buenos Aires, Argentina. Del estante editorial.
- Pulido, O. (2018). “*Hay que defender la escuela*”. Revista praxis y saber, 9 (20), 9-14.
- Varela, J. & Álvarez, F (1991). *La arqueología de la escuela*. Madrid, España. La piqueta.
- Zaldívar, J (2014) “*Las teorías de la desescolarización: cuarenta años de perspectiva histórica*”. Historia social y de la educación.
- Zuluaga, O (1999) *Pedagogía e historia*. Siglo del hombre editor.

ANEXOS

Considerando la extensión y el volumen de los archivos, en el siguiente vínculo puede accederse a los anexos.

https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:f/s/anteprojectoped/EpBYYknvLN1Lqa_cu3qdDHYB9Hj6t_1YTC3y2xfChCy5UA?e=zN7ID2

Anexo N° 1 – Fuentes bibliográficas

Anexo N° 2 – Matriz de tematizaciones

Anexo N° 3 – Matriz de reiteraciones