

**A NATUREZA CONTRADITÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: TENSÃO
HISTÓRICA ENTRE HUMANIZAÇÃO E ALIENAÇÃO**

**LA NATURALEZA CONTRADICTORIA DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR: TENSION
HISTÓRICA ENTRE HUMANIZACIÓN Y ALIENACIÓN**

**THE CONTRADITORY NATURE OF SCHOOL EDUCATION: HISTORICAL
TENSION BETWEEN HUMANIZATION AND ALIENATION**

Ana Carolina Galvão MARSIGLIA¹
Lígia Márcia MARTINS²

RESUMO: O artigo objetiva promover reflexões acerca das teorias pedagógicas em seu caráter histórico e contraditório, analisando as implicações desse processo para a educação contemporânea. Identifica que o projeto neoliberal, tendo em vista a reestruturação produtiva, exige um “novo” tipo de trabalhador: flexível, adaptável, com capacidade empreendedora e competências socioemocionais, etc. Isso confere determinada valoração ao conhecimento para o capital, qual seja, manter e ampliar a própria existência do modo de produção capitalista. Desse modo, subjugando a formação do trabalhador a uma semiformação, sob marcos de precarização, exploração e alienação. Sendo assim, observamos que a educação escolar não foi, até hoje, uma arma para a classe trabalhadora, tendo em vista sua emancipação. Constatamos, pois, a contradição entre a possibilidade humanizadora, aqui concebida como desenvolvimento máximo da consciência dos indivíduos e a alienação, representativa dos processos que apartam os sujeitos das conquistas do gênero humano e, dentre elas, o acesso aos conhecimentos aptos ao desvelamento do real. Destarte, para que a educação escolar opere a serviço da humanização e contra a alienação há que se afirmá-la pela qualidade dos conhecimentos que veicula e pela defesa do ato de ensiná-los.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar. Historicidade. Humanização. Alienação.

RESUMEN: El artículo tiene el objetivo de promocionar reflexiones respecto a las teorías pedagógicas en su carácter histórico y contradictorio, analizando las implicaciones de ese proceso para la educación contemporánea. Identifica que el proyecto neoliberal, con el fin de reestructuración productiva, exige un "nuevo" tipo de trabajador: flexible, adaptable, con capacidad emprendedora y competencias socioemocionales, etc. Esto confiere cierta

¹ Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), Vitória – ES – Brasil. Profesora del Centro de Educación de la. Doctora en Educación Escolar. Líder del grupo de investigación Pedagógica histórico-crítica y educación escolar, miembro del Núcleo de Educación Infantil (NEDI-UFES), del Grupo de investigación Estudios Marxistas en Educación. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-8451-8269>>. Correo: galvao.marsiglia@gmail.com

² Universidad Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Profesora del Programa de Post-Grado en Educación Escolar Libre Docente en Psicología de Educación, Facultad de Ciencias e Letras. Vice líder del Grupo de investigación Estudios Marxistas en Educación. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-4293-9580>>. Correo: ligiamar@fc.unesp.br

valoración al conocimiento para el capital, o sea, mantener y ampliar la propia existencia del modo de producción capitalista. De este modo, subyuga la formación del trabajador a una semi-formación, bajo marcos de precarización, exploración y alienación. Asimismo, observamos que la educación escolar no ha sido, hasta hoy día, un arma para la clase obrera, teniendo en cuenta su emancipación. Constatamos pues la contradicción entre la posibilidad humanizadora, aquí concebida como desarrollo máximo de la conciencia de los individuos y la alienación, representativa de los procesos que apartan a los sujetos de las conquistas del género humano y, entre ellas, el acceso a los conocimientos aptos al desvelamiento del real. Para que la educación escolar trabaje en servicio de la humanización y contra la alienación hay que afirmarla por la calidad de los conocimientos que transmite y por la defensa del acto de enseñarlos.

PALABRAS CLAVE: *Educación escolar. Historicidad. Humanización. Alienación.*

ABSTRACT: *The article aims to promote reflections about pedagogical theories in their historical and contradictory character, analyzing the implications of this process for contemporary education. It identifies that the neoliberal project, in view of this restructuring, requires a "new" type of worker: Flexible, adaptable, with entrepreneurial capacity, etc. This attributes certain value to knowledge for capital, that is, to maintain and expand the very existence of the capitalist mode of production. In this way, it subjugates the formation of the worker to the semiformalization, under conditions of precarization, exploitation and alienation. In this sense, we observe that school education has not, to this day, been a weapon for the working class that could be used for its emancipation. We thus find the contradiction between the humanizing possibility, here identified with the maximum development of the consciousness of individuals and alienation, which is a representative of the processes that separate the subjects of the human-generic conquests, and among them, the access to the knowledge able to unveil reality. Thus, for school education to operate at the service of humanization and against alienation, one must affirm it by the quality of the knowledge it conveys and by the defense of the act of teaching them.*

KEYWORDS: *School education. Historicity. Humanization. Alienation.*

Breve introducción a las teorías pedagógicas en su carácter histórico y contradictorio

La educación es un fenómeno propio de los seres humanos. Eso porque tomamos como premisa que la actividad vital humana es el trabajo, que se explica por la relación de transformación de la naturaleza por los seres humanos. Así, el trabajo en su estructura ontológica forma el ser humano a través de las mediaciones instituidas a cada nuevo ser de la especie por los que ya constituyen el conjunto de la humanidad. Humanizar pues el ser humano es un proceso educativo (SAVIANI, 2007b). Sin embargo, si el origen de la educación corresponde con el propio origen humano, la existencia histórica de propietarios

y no propietarios promociona una separación, desde la Antigüedad, entre educación y trabajo. Como explica Saviani (2007b, p. 155):

Desde la esclavitud antigua empezamos a tener dos modalidades distintas y separadas de educación: una para la clase propietaria, identificada como educación de los hombres libres, y otra para la clase no propietaria, identificada como la educación de los esclavos y serviciales. La primera, centrada en las actividades intelectuales, en el arte de la palabra y en los ejercicios físicos de carácter lúdico o militar. Y la segunda, asimilada al propio proceso de trabajo. La primera modalidad de educación originó la escuela.

El origen de la educación escolar expresa, por lo tanto, la contradicción entre la humanización necesaria de todos los individuos y la posibilidad de acceso a los contenidos requeridos a ella, fundamentalmente volcados a los miembros de una sola clase, la de los hombres libres. Se subraya, según Saviani (2008b), que la pedagogía de la esencia comprende que los seres humanos son esencialmente iguales. Si bien en la Antigüedad Griega, por ejemplo, “[...] el esclavo no era considerado ser humano, consecuentemente, la esencia humana solo se realizaba en los hombres libres” (ídem, p. 31). Asimismo, en Grecia, el carácter clasista de la educación aparecía por medio de una educación integral que sin embargo “[...] le enseñaba a uno a gobernar” (GADOTTI, 2002, p. 30).

El caso de las elites romanas no es diferente, puesto que los plebeyos (hombres libres que no tenían linaje noble y no poseían derechos políticos) necesitaron luchas por el derecho de una educación aristocrática – lo que solo se pauta desde el surgimiento de los “plebeyos ricos” por el comercio, que hacen surgir esa nueva clase, no más establecida en razón de la linaje noble de sangre, sino por la riqueza. De todos modos, permanece la incumbencia a los esclavos (sin instrucción) de la garantía de la producción material de los nobles, conservando también en Roma, a excepción del acceso a la educación escolar.

En la Edad Media, con una educación controlada por la Iglesia Católica las escuelas parroquiales objetivaron el adoctrinamiento de los campesinos para que se mantuvieran bajo control, echándole a la nobleza y al clero la formación en escuelas monásticas e imperiales (GADOTTI, 2002). En lo que respecta a la pedagogía de la esencia, la Edad Media presenta “[...] una innovación, que se refiere [...] a la articulación de la esencia humana con la creación de las primeras universidades, que le permitieron [...] a la burguesía emergente [...] de participar de muchas ventajas que hasta ese momento sólo pertenecían al clero y a la nobleza” (GADOTTI, 2002, p. 56).

Es justamente la ruptura con el modo de producción feudal que le pone a la burguesía como clase en ascensión, revolucionaria, que defiende a la igualdad entre los individuos, haciéndola reivindicar la substitución de “[...] una sociedad con base en un supuesto derecho natural por una sociedad contractual” (SAVIANI, 2008b, p. 32). Empieza en la época moderna y la transcripción para el modo de producción capitalista. El trecho de Saviani (2008b, p. 32-33) explica con claridad los intereses burgueses que llevan a esa nueva base de las relaciones de producción y sus implicaciones para la educación escolar.

Los hombres son esencialmente libres; esta libertad se firma en la igualdad natural, es decir, esencial de los hombres, y si ellos son libres, entonces pueden disponer de su libertad y en la relación con los otros hombres, mediante contrato, hacer o no hacer concesiones. Es sobre esa base de la sociedad contractual que las relaciones de producción van a cambiarse: desde el trabajador servo, vinculado a la tierra, hasta el trabajador no más vinculado a la tierra, pero libre para vender a su fuerza de trabajo y él se la vende mediante contrato. Entonces quien posee los medios de producción es libre para aceptar o no a la oferta de mano de obra, y al revés, quien posee la fuerza de trabajo es libre para venderla o no, para venderla a este o aquél, para vender a quien quiera. Este es el fundamento jurídico de la sociedad burguesa. Fundamento [...] formalista de una igualdad formal. Sin embargo, es sobre esta base de igualdad que va a estructurarse la pedagogía de la esencia y así es que la burguesía se convierte la clase dominante. Ella empieza desde mediados del siglo XIX, estructurar los sistemas nacionales de enseñanza y abogar la escolarización para todos. Escolarizar todos los hombres era la condición para convertir los siervos en ciudadanos, era condición para que esos ciudadanos participaran del proceso político y participando del proceso político ellos consolidarían al orden democrático, democracia burguesa, es obvio, pero el papel político de la escuela estaba muy claro. La escuela era propuesta como condición para la consolidación del orden democrático.

Ocurre que se consolida como clase dominante la burguesía ve sus intereses amenazados, lo que se la lleva a defender, en términos educativos, la pedagogía de la existencia, afirmando que los seres humanos son esencialmente distintos, con capacidades, motivaciones e intereses propios a cada uno. Con ese principio, en nombre del supuesto respecto a las diferencias, se legitima la desigualdad del acceso al patrimonio humano genérico, bien como la denominación y los privilegios. Como señala Gadotti (2002, p. 93)

La nueva clase mostró [...] al apagarse de las “luces” de la Revolución de 1789, que no estaba de todo en su proyecto a la igualdad de los hombres en la sociedad y en la educación. Unos recibieron más educación que

otros. A los trabajadores diría ADAM SMITH (1723-1790), economista político burgués, será necesario ministrar educación sólo a cuentagotas. La educación popular debería hacer con que los pobres aceptaran la pobreza, como afirmara el propio Pestalozzi. Ese gran educador acababa de enunciar el principio fundamental de educación burguesa que ministró una educación distinta para cada clase: a la clase dirigente la instrucción para gobernar y a la clase trabajadora la educación para el trabajo.

Una vez más se nota la contradicción entre trabajo (en su sentido ontológico) y educación, puesto que a la clase subalterna no hubiera garantizado el acceso a los patrimonios materiales e inmateriales de la producción humana, sometiéndola a la exploración.

La pedagogía de la existencia, que empieza a hacerse en la Edad Moderna, con Roussau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) y Froebel (1782-1852), consolida el movimiento escuelanovista en el siglo XIX, teniendo como gran referencia el norteamericano John Dewey (1859-1952), “[...] el primer a formular el nuevo ideal pedagógico, afirmando que la enseñanza debería sucederse por la acción [...] y no por la instrucción [...]. La educación preconizada por Dewey era esencialmente pragmática, instrumentalista. Buscaba la convivencia democrática sin poner en cuestión la sociedad de clases” (GADOTTI, 2002, p. 143). Se señala que el suizo Jean Piaget (1896-1980), influencia destacada en la educación del siglo XX, ha sido gran lector de las obras de Dewey, haciendo referencia al filósofo pragmatista en sus obras.

Al final de la primera mitad del siglo XX, ante la ineficiencia de la Escuela Nueva para resolver el problema de la marginalidad³ (SAVIANI, 2008b), una nueva teoría educacional, teniendo en cuenta atender a los intereses del modo de producción capitalista, se articula: se trata de la pedagogía técnica, que llega en Brasil en mediados de los años 1960. En ella, profesores y alumnos son dislocados al plan secundario, asumiendo papel e ejecutores del proceso planeado, controlado y coordinado por “[...] especialistas supuestamente habilitados, neutros, objetivos e imparciales” (idem, p. 11). En términos de marginalidad, esta teoría pedagógica comprenderá como marginalizado el incompetente. Así considerando que la centralidad de esta pedagogía está en la organización de los

³ Según Saviani (2008b), el problema de la marginalidad, en la Escuela Tradicional, se expresaba por medio de los individuos ignorantes, que necesitaban ilustrarse. Ya en la Escuela Nueva, era marginalizado el distinto, que debería ser acepto en sus capacidades y potencialidades. Si resuelta la cuestión de la marginalidad, la escuela estaría garantizando la educación escolar adecuada a los individuos. Sin embargo, en el caso de la Escuela Tradicional, ella no se universalizó y la Escuela Nueva sólo agravó la marginalización, al ofrecer enseñanza precarizada a la clase trabajadora pautada en la defensa de las particularidades de cada uno.

medios para operación del trabajo pedagógico, era necesario mecanizar el proceso de modo a minimizar las interferencias que empezaron a perjudicar al resultado esperado, o sea “[...] formar individuos eficientes, es decir, aptos a dar su parte de contribución para el aumento de la productividad de la sociedad” (ídem, ibídem). Y así nuevamente la educación escolar no se prestó a garantizar las condiciones de humanización necesarias al pleno desarrollo de los individuos, fragmentando la formación humana y colaborando con la permanencia de las condiciones de alienación.

Ante a lo que se ha expuesto, tenemos el objetivo de destacar la relación de condicionalidad recíproca entre la educación escolar, caracterizada por las teorías pedagógicas que se les confieren sustentación y los ordenamientos sociales requeridos por los modos de producción, relación esta que, históricamente, pone la escuela en el centro de las contradicciones sociales. En la secuencia, dedicamos atención especial a la contemporaneidad, con destaque a las teorías pedagógicas hegemónicas, teniendo en cuenta señalar como y en qué medida acompañamos la exacerbación del rasgo contradictorio en pantalla.

Teorías pedagógicas “post”: la exacerbación de la contradicción entre humanización y alienación.

Los años 1980 se marcaron por el proceso de mundialización de la economía, que encuentra en el neoliberalismo la retórica que legitima la reordenación del Estado en función de la atención a las necesidades del capital.

En este contexto, empieza en Brasil un clima de reconstrucción del orden democrático con intensa ascensión de movimientos sociales y organización de segmentos de la llamada “sociedad civil”, para garantía del ejercicio de la ciudadanía. Sin embargo, democracia y ciudadanía, palabras tan fuertes e intensamente utilizadas en este periodo con connotación crítica, no explicitaron de hecho un proyecto histórico de transformación social. Según Pereira (2006, p. 25), “[...] la ferocidad del periodo de la dictadura militar impidió la adopción de un lenguaje claro en relación a los muchos proyectos históricos [...]”, ocasionando ambigüedad en la comprensión del que podría ser “transformación de la sociedad” – ¿el fin de la dictadura o la propia sociedad capitalista?

Según Saviani (2010), el proceso de la apertura democrática que sucedió en este período, fue marcado por la conciliación resultando en la garantía de la continuidad del

orden económico, puesto que no representó para la clase trabajadora un proceso de ruptura que de hecho significara la liberación del proletariado de la exploración capitalista.

Pedagógicamente, los años 1980 abrieron las puertas para el constructivismo, ampliamente adoptado como referencia central en el campo educacional, en el interior del cual los aprendizajes expresan conocimientos relativizados, tanto porque están vinculadas a la vida cotidiana de los individuos (las culturas locales se sobrepone a la cultura universal) como porque todo el contenido aprehendido depende de un punto de vista, construido por cada sujeto.

No podemos desconsiderar que fue también en los años 1980 que impulsó las pedagogías contra hegemónicas, pero en el contexto de los años 1990, marcado por la hegemonía del ideario neoliberal y post moderno, se nota que, delante de los frustrados intentos de implantación de políticas educacionales “de izquierda” en los años 1980, refluirán adhesiones de los educadores a los movimientos progresistas (SAVIANI, 2010).

La situación puesta en los años 1990, en continuidad al que anteriormente se había empezado, es la reestructuración productiva del capital, teniendo en cuenta la flexibilización del trabajo, tercerización, imposición de normas de calidad y productividad, disminución del empleo, cambios en las relaciones de trabajo (subempleo, trabajo doméstico, etc.), reducción del poder de los sindicatos y pérdida de los derechos laborales (LIMA, 1998).

El proyecto neoliberal, teniendo en cuenta esa reestructuración, exige un “nuevo” tipo de trabajador: flexible, adaptable, con capacidad emprendedora, etc. Eso nos permite preguntar, conforme Carvalho (2010), ¿cuál es el verdadero valor del conocimiento para el capitalismo? Según el autor, para el capital sólo tiene valor “[...] el conocimiento que posibilita la amplitud y manutención de su existencia. El conocimiento, sea de la naturaleza, sea de las relaciones sociales, que cada vez más amplíe la extracción del trabajo excedente, que aumente el valor añadido sobre el trabajador” (CARVALHO, 2010, p. 23-24).

Ese cuadro subyuga la formación del trabajador a la construcción de competencias, bajo marcos de precarización, exploración y alienación, que se traducen en las teorías pedagógicas que van dominar desde entonces, porque

[...] pese a que digan que la educación no debe tener un carácter estrictamente utilitarista, sino también preocuparse con el ser humano como el “fin último del desarrollo”, la relación entre la educación y el

trabajo, y como posibilidad para el desarrollo “de las mejores capacidades de los seres humanos” (SALA, 2009, p. 65-66).

Por lo tanto, fue necesario asegurar ideológicamente un discurso de ciudadanía, igualdad, garantías sociales, etc., aunque no se hagan en la socialización de acumulación del capital. Como afirma Carvalho (2010, p. 27), las reformas educacionales de los años 1990, que promovieron menos investimentos y nivelación por bajo de la educación, resultan en el “[...] fortalecimiento de la enseñanza de contenidos de civildad y ciudadanía para la convivencia democrática, lo que es más que nada la propia ideología burguesa plasmada en una circunstancia concreto de las relaciones sociales”.

En términos de las ideas pedagógicas de ese período, que se extiende hasta la actualidad (aunque con actualizaciones que profundizan cada vez más el vaciamiento de la educación escolar) conforme Saviani (2010, p. 428)

No es fácil caracterizar en sus grandes líneas esa nueva fase de las ideas pedagógicas. Eso porque se trata de un momento marcado por descentramiento y desconstrucción de las ideas anteriores, que echa mano de expresiones intercambiables y susceptibles de gran volatilidad. No hay un núcleo que pueda definir positivamente las ideas que empiezan a circular ya en los años 1980 y que se convierten hegemónicas en los años 1990. Por ello su referencia se encuentra afuera de ellas, pero precisamente en los movimientos que las precedieron. De ahí que su denominación tiende a hacerse echando mano de las categorías precedentes a las cuales se anteponen prefijos del tipo “post” o “neo”.

Sea en sus expresiones de base neoproductivista, neoesuelanovista, neoconstructivista o neotecnicista (SAVIANI, 2010), las pedagogías contemporáneas hegemónicas guardan en común algunos aspectos: 1) la valoración de la educación escolar; 2) sin embargo, ese enaltecimiento es restricto a una forma escolar volcada al desarrollo del trabajador para la empleabilidad; 3) de eso recurre una preparación “polivalente”, permanente y adaptativa al mercado; 4) así, la formación del sujeto es pautada con base en sus capacidades, intereses y necesidades, que se enseñarán por medio del desarrollo de competencias para determinadas situaciones; 5) hay un vaciamiento de los contenidos escolares, que producen una formación humana insuficiente; 6) la escuela se quita la responsabilidad del proceso educativo imputando al propio individuo su fracaso. De la misma forma que el Estado se quita la responsabilidad por la escuela.

Como podemos observar, la educación escolar no ha sido hasta hoy un arma para la clase trabajadora, que pudiera ser utilizada para su emancipación. Saviani (2008b), al tratar

del cambio de intereses de la burguesía (de clase revolucionaria a la clase dominante), señala que en ese dislocamiento la burguesía no se alinea más al desarrollo histórico, que camina hacia la transformación de la sociedad. Al defender su consolidación en el poder, la burguesía “[...] no tiene otra salida sino negar a la historia, pasando a reaccionar en contra al movimiento de la historia” (ídem, p. 33). Esa negación de la historia permanece en los intereses actuales, puesto que la educación escolar sigue, a pasos largos, perdiendo cada vez más su carácter humanizado y decisivo para la formación de las nuevas generaciones. Es en ese sentido que pasamos al último tópico de ese estudio, buscando explicitar como el avance de las crisis del capital es alimentado por las formas inferiores de educación y vice-versa.

La pérdida de la dimensión ontológica del trabajo y el empobrecimiento por la vía de la educación escolar.

Como ser social, productor y producto de la cultura, los individuos se desarrollan y se ponen complejos, lo que se les garantiza condiciones de captar, dominar y cambiar la realidad. Mientras más se pone compleja esa relación, más necesario se hace el desarrollo del psiquismo humano, que al convertir objetos de la naturaleza en conceptos – y realizando ese proceso en sus máximas posibilidades, objetiva, en cada individuo, lo que el conjunto de los seres humanos acumuló históricamente (MARTINS, 2013). Se crea un universo simbólico (conceptual), que, como tal, puede o no reflejar la realidad objetiva. Siendo así, cabe a la educación escolar ponerse en servicio del desvelamiento de la realidad concreta, puesto que no se realiza en detrimento de la naturaleza de los contenidos de enseñanza.

Sin embargo, la escuela como parte de la engranaje social capitalista, no ha cumplido (como demostrado) su papel de formación de los individuos y colaborada inversamente para la deshumanización. Veamos que escribió Marx (2010, p. 82) en ese pasaje clásico sobre la separación del trabajador de los productos del trabajo:

El trabajo produce maravillas para los ricos, pero produce privación para el trabajador. Produce palacios, pero cuevas para el trabajador. Produce belleza, pero deformación para el trabajador. Sustituye el trabajo por máquinas, pero echa una parte de los trabajadores de vuelta a un trabajo bárbaro y hace de la otra parte, máquinas. Produce espíritu, pero produce imbecilidad, cretinismo para el trabajador.

El caso de la educación escolar no es distinto. Pese a que el capitalismo tenga el conocimiento como fuerza productiva y por lo tanto no pueda despreciar la escolarización de la clase trabajadora, “[...] la sociedad capitalista desarrolló mecanismos por medio de los cuales buscar expropiar el conocimiento de los trabajadores y sistematizar, elaborar esos conocimientos y desarrollarlos en cuotas” (SAVIANI, 2014, p. 114) o como dirían Antunes y Pochman (2007)⁴, dicen Antunes y Pochmann (2007), se realiza una liofilización⁵ de los contenidos escolares, transformándolos en algo muerto, vacío, insuficiente, pobre. En otras palabras, el empobrecimiento de los individuos con contribución de la educación escolar lleva a la pérdida de la dimensión civilizatoria de la sociedad, es decir, la barbarie.

Por lo tanto educar en tiempos de crisis social demanda rescatar el carácter humanizado de la educación. Asimismo no es de la nada que Saviani (2011) afirma que el **trabajo** (actividad vital humana de transformación de la naturaleza y del ser) **de la educación** (fenómeno propio a los seres humanos, por medio del que se transmiten los conocimientos de las generaciones anteriores) **es garantizar que cada nuevo ser de la especie humana (individuo singular) se apropie de los conocimientos ya elaborados por el género humano (universal) a lo largo de su historia, lo que se realiza en particulares condiciones históricas y sociales.** Es lo que explica Martins (2013, p. 10), destacando la importancia de la calidad de las apropiaciones que hacemos:

[...] la filosofía marxista evidencia la historicidad del proceso de superación del ser humanizado en dirección hacia cada uno en la historia del género humano. Sin embargo, para que esta inserción ocurra, no es suficiente nacer y vivir en sociedad, no alcanza el contacto inmediato con las objetivaciones humanas. Para que los individuos se insieran en la historia humanizándose, necesitan de educación, de la transmisión de la cultura material y simbólica por parte de otros individuos. En el acto educativo, condicionado por el trabajo social, reside la protoforma de del ser social, es decir, de un ser cuyo desarrollo es condicionado por la calidad de las apropiaciones que realiza.

No obstante, si la humanización es el producto de las relaciones sociales y de los aprendizajes recurrentes de ellas es necesario analizar en qué condiciones los individuos se

⁴ Los autores utilizan el término para tratar de la reestructuración productiva y la disminución de las empresas. Según ellas, el resultado de este proceso es la “[...] expansión de lo que Juan Castillo ha nombrado como liofilización organizacional, un proceso en el que sustancias vivas son eliminadas” (ANTUNES; POCHMANN, 2007, p. 198).

⁵ Proceso químico por medio del cual se deshidrata una sustancia líquida.

humanizan (o se deshumanizan). Sabemos que en una sociedad de clases esas condiciones no están dispuestas de la misma manera a todos los sujetos es justamente por su lineamiento a la perspectiva socialista, que tanto la pedagogía histórico-crítica cuanto la psicología histórico-cultural van a defender la socialización del conocimiento como función de la educación escolar, por medio de la cual los individuos pueden desarrollar la consciencia (subjetivación de la realidad objetiva) y así transformarse a uno mismo y cambiar la sociedad. Puede sonar romantizada esta afirmación; puede incluso dar puesto a equivocadas interpretaciones de que estaríamos dándole a la escuela el papel estratégico de estopín de un levante revolucionario. Ni una cosa, ni otra. Somos anuentes con Saviani (2008b), que desde la obra “Escuela y Democracia” ha repetido que la escuela no es redentora de la humanidad.

Por otro lado si los cambios sociales necesitan de fuertes organismos de base, como asociaciones, sindicatos y partidos, la posibilidad de comprender un nuevo ordenamiento social demanda un alto desarrollo de la consciencia que debemos conquistar para elevar el universo de las significaciones, para más allá de las inmediatas y aparentes dimensiones de la realidad (MARTINS, 2013). Y esa elevación sucede por la apropiación de la cultura en sus formas más desarrolladas, cuyo acceso sistematizado e intencional sucede por medio de la escuela.

Al abogarnos la enseñanza escolar en sus relaciones con la formación de la consciencia no estamos haciendo referencia, como explica Saviani (2014) a la consciencia ingenua, impotente, ilusoria, pero sí, una consciencia crítica, con clareza de los límites y condicionantes objetivos a los cuales estamos sometidos. En tiempos de oscurantismo, retrocesos y fundamentalismos, con frontales, diarios y violentos ataques a la clase trabajadora, defender la escuela es un acto de resistencia y también una forma de tener la esperanza que requiere la construcción de una sociedad más igualitaria.

A título de finalización: por una educación escolar que tenga la humanización como polo prevalente

Por lo que se ha dicho buscamos demostrar que, tanto cuanto cualesquier otros procesos educacionales, la educación escolar se hace marcada por las contradicciones engendradas por la sociedad de clases. Entre ellas, ponemos en enfoque la contradicción entre la posibilidad humanista aquí identificada con el desarrollo máximo de la consciencia

de los individuos y la alienación, representativa de los procesos que apartan los sujetos de las conquistas humano-genéricas y, entre ellas, el acceso a los conocimientos aptos al develamiento del real.

Tales condiciones exigen un posicionamiento político, que oriente una escolarización que opere en favor de un polo – humanización y contra otro – alienación; y es con vista a este ideal que abogamos una enseñanza volcada a la formación de la consciencia de los individuos. Sin embargo, para tal emprendimiento, necesitamos respuestas claras a dos cuestiones: qué es consciencia y cómo ella se forma. Conforme Leontiev (1978), la consciencia es un atributo del psiquismo complejo culturalmente formado, es decir, que se instituye por la inserción del sujeto en la cultura y consecuentemente por la vía de la aprobación del lenguaje.

En esta dirección en anuencia al autor mencionado, la consciencia es una forma de reflejo de lo que existe afuera de ella, reflejo que cumple orientarle al sujeto en la realidad concreta. Su génesis reside en la conquista de la distinción entre sujeto y objeto, cuando el sujeto se distingue de lo que está a su alrededor hecho asimismo ‘objeto de su consciencia’. Con eso hay la posibilidad de que el individuo analice no sólo el objeto hecho **otro** sino también se ponga como objeto de su propio análisis.

Más allá de eso, la consciencia no es un ‘mundo interior’ que se depara con el ‘mundo exterior’, sino la calidad de imagen subjetiva que uno construye acerca de la realidad objetiva. Por consiguiente, el análisis de la formación de la consciencia demanda que se tenga en cuenta que toda imagen – no siendo un objeto, sino su reflejo -, comporta distorsiones. Teniendo en cuenta que la consciencia se instituye por acción social y comporta distorsiones, hay que llevarse en cuenta las condiciones que las favorecen. Entre tales condiciones destacamos: límites en la captura del objeto por el sujeto; significados parciales y/o equivocados atribuidos socialmente a los objetos y apropiados por el sujeto y, ante todo, distorsiones resultantes del interés de la clase dominante de convertir sus ideas en las ideas dominantes y con ello convertir su pseudo-verdad en una verdad ingenuamente creíble.

Se destaca pues que la consciencia no es ‘sustantivo’, sino ‘adjetivo’, por lo tanto una calidad que como tal comporta disposiciones. Esos hechos conducen a la constatación de que el recorrido intencional de formación de la consciencia no pueda ser otro sino su enriquecimiento cualitativo que, bajo nuestro juzgado, significa hacerla máximamente fidedigna a lo que refleja, considerándose ser este el camino por el cual las distorsiones se

pueden dirimir. Es con esta intención que afirmamos como tarea nuclear de la educación escolar la disponibilidad a los individuos de los productos del trabajo de decodificación abstracta (teórica) acerca de la realidad concreta que la humanidad ya emprendió y sigue a emprender, teniendo en cuenta captar la realidad concreta para más allá de las apariencias superficiales, fenómenos.

El producto de este trabajo por su turno se encuentra objetivado en el acervo científico, artístico y filosófico históricamente sistematizado y refrendado por la práctica social del conjunto de los hombres, tal como propalado por Siviani (2011). Por consiguiente hay que destacar que las formas, los procedimientos y expedientes que se direccionan hacia la captación del real aparente – centrado en conocimientos o conceptos de censo común y disponibles incluso por las vivencias cotidianas -, no se aplican a los contenidos aptos a hacer el real inteligible, corroborando la fidelidad de la consciencia. Por lo tanto para que la educación escolar opere en servicio de la humanización y contra la alienación hay que afirmársela por la calidad de los conocimientos que vehicula y por la defensa del acto de enseñar. Así dicho, ella no se identifica con la enseñanza de ‘cualesquiera contenidos’ a ocurrir en un edificio nombrado escuela.

REFERENCIAS

ANTUNES, R.; POCHMANN, M. A desconstrução do trabalho e a explosão do desemprego estrutural e da pobreza no Brasil. In: CIMADAMORE, A. D.; CATTANI, A. D. (Org). **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, 2007, p. 195-209.

CARVALHO, S. R. **Políticas neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2010.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

LIMA, M. E. A. Sociedade do futuro e novas relações de trabalho: a crise do emprego e o emprego na crise. **Cadernos de Psicologia**, Belo Horizonte, UFMG. v. 7, n. 1, p. 17-27, 1998.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

PEREIRA, M. F. R. Dois sentidos para a educação na década de 1980: democracia e cidadania/ implicações históricas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. p. 1-29. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_071.html>. Acesso em: 14 nov. 2008.

SALA, M. **Socialização do conhecimento ou sociabilidade adaptativa: trabalho e educação** diante das transformações do capitalismo contemporâneo. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2009.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., p. 152-180, 2007b.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, edição comemorativa, 2008b.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

Como referenciar este artigo

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão.; MARTINS, Lígia Márcia. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, out./dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.10265

Submetido em: 20/08/2017

Aprovado em: 16/05/2018