

## Los cimientos tambaleantes de la escuela nueva contemporánea

*The shaky foundations of the contemporary new school*

Alejandrina Santillán Martínez

### RESUMEN

A partir de un análisis acerca de las características de la escuela contemporánea y las necesidades a las que esta se enfrenta para cumplir su función educativa y social, se realiza un amplio estudio de las posturas que diversos autores han expuesto en torno a las diferentes funciones que esta ejerce en su papel formativo. Se lleva a cabo una investigación documental de corte hermenéutico que pretende realizar una caracterización de la escuela actual desde la perspectiva de críticos que han observado más allá de los procesos educativos que se efectúan dentro de ella y así comprender el papel de la escuela y su necesidad de reinventarse en un contexto que la ha sobrepasado. Así, se encuentra que la escuela ha cumplido diversas funciones sociales más que pedagógicas, en su mayoría orientadas a la mantención de las condiciones que el contexto circundante le impone, por lo tanto, se concluye que su estructura y organización han contribuido en gran medida a perpetuar las condiciones estructurales que generalmente se inclinan hacia la opresión de los vulnerables, sin embargo, ante los cambios de la sociedad actual, su estructura tradicional se ve amenazada debido a sus funciones descontextualizadas.

*Palabras clave:* contexto, escuela, funciones sociales, procesos educativos, tecnología.

### ABSTRACT

Starting from an analysis of the characteristics of the contemporary school and the needs it faces to fulfill its educational and social function, a broad study is carried out about the positions that various authors have presented regarding the different functions that it exercises in its formative role. Thus, a hermeneutical documentary investigation is carried out that aims to categorize and distinguish the current school from the perspective of critics who have observed beyond the educational processes that take place within it and thus understand the role of school and its need to reinvent itself in a context that has surpassed it. Therefore, it is found that school has fulfilled various social rather than pedagogical functions, mostly oriented towards maintaining the conditions that the surrounding context imposes on it, therefore, it is concluded that its structure and organization have contributed greatly to perpetuating structural conditions that generally lean towards the oppression of the vulnerable; however, in the face of changes in today's society, its traditional structure is threatened due to its decontextualized functions.

*Keywords:* Context, school, social functions, educational processes, technology.

## INTRODUCCIÓN

La discusión desarrollada en el presente artículo es resultado de una reflexión crítica que tiene como propósito analizar las condiciones que han caracterizado a la escuela a lo largo del tiempo, para establecer los elementos que han contribuido a su desvinculación con los ideales utópicos con los que fue constituida en sus inicios. Se pretende cuestionar el papel de la escuela desde la mirada de diversos teóricos que han analizado las distintas aristas de una institución trascendente para la constitución y el progreso de la sociedad. A partir de dichas conclusiones, se dará pie a la importancia que juega el papel de la tecnología para la escuela y la necesidad de transformar a esta última en función de los retos que la primera le demanda.

Para su realización llevó a cabo una investigación documental, la cual, de acuerdo con Guerrero y Guerrero (2015), se centra en el estudio de diversas fuentes primarias y secundarias que “permiten la recopilación de información para enunciar las teorías que sustentan el estudio de los fenómenos y procesos” (p. 50). Así, a través del estudio y comparación de las posturas críticas de diversos autores, se estableció una serie de coincidencias en sus opiniones con respecto a las funciones y características de la escuela a lo largo del tiempo.

Para ello se desarrolló un análisis hermenéutico, el cual es “una actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, es decir, una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos por los que ha atravesado la humanidad” (Arráez et al., 2006, p. 174). Esto permitió realizar una reflexión, primero, desde las posturas individuales de los autores, y posteriormente, a partir de los conceptos coincidentes en cada uno de ellos.

## LA ESCUELA COMO ACONTECIMIENTO EN LA HISTORIA

La escuela, una de las mayores instituciones de la sociedad, es un espacio representativo de la educación y formación (en diversos ámbitos) de los sujetos. Esta se conceptualiza como el espacio en el cual se lleva a cabo el acto educativo, además, desde una perspectiva integral, un escenario de socialización donde se construye no solo al individuo sino también a la propia sociedad. Ante ello, el papel que juega para esta última ha tenido una gran relevancia a lo largo de los diferentes periodos históricos.

**Alejandrina Santillán Martínez.** Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Es Maestra en Análisis Regional y actualmente cursa el Doctorado en Investigación Educativa en el Centro de Investigación Educativa. Cuenta con el galardón ANUIES 2023 por mejor tesis de maestría en educación superior. Entre sus publicaciones recientes se encuentra el libro *Brechas de desigualdad y virtualidad obligada en la universidad*. Es miembro del Observatorio Universitario de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y colaboradora en el cuerpo académico Políticas públicas, grupos vulnerables y educación. Correo electrónico: alex\_nebur@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-2028-0332>.

De acuerdo con Álvarez (2011), la escuela no existe de forma natural, es una invención humana. Frente a esta postura, el autor rompe con la idea de escuela como institución y sugiere, en cambio, considerarla como un acontecimiento. Lo anterior se entiende debido a que esta ha sido instaurada a partir de las necesidades sociales de cada momento histórico y es por ello que se encuentra en constante confrontación con las necesidades del mismo. Así se logra entender por qué la disfuncionalidad de la escuela no se halla en el pasado sino en el presente, dado que la escuela actual sigue forjada con las premisas con las cuales fue creada y bajo las necesidades a las que debe responder actualmente.

Por lo tanto, se debe tener cuidado al momento de conceptualizar el término “escuela”, pues no se debe caer en el error de entenderla como el proceso de institucionalización sino como el proceso de construcción de un espacio que ha sido moldeado en función de las necesidades políticas e históricas de una época. Esto “nos obliga a hablar de un proceso sui géneris que debemos ubicar en su tiempo, en su presente, antes de apresurarnos a hablar de la escuela como si fuera una entidad abstracta, inherente a la sociedad, atemporal, eterna” (Álvarez, 2011, p. 9). A partir de esta reflexión, la primera premisa que se establece es la innegable relación entre la escuela, la política y la sociedad.

En función de lo anterior, se reconoce que el sentido de la escuela no es únicamente pedagógico, como se ha considerado desde las perspectivas románticas de la educación, pues esta tiene un propósito mayor. Siguiendo las reflexiones de Echavarría (2003), la escuela tiene además el objetivo de convertirse en espacio de socialización y construcción de identidad personal y colectiva. Ante ello, la importancia de la escuela no se resume en la formación académica del sujeto, sino también en la social, la cual está íntimamente relacionada con el propio contexto histórico y social de la misma.

La escuela, como institución educativa y social, ha sufrido múltiples cambios a lo largo de la historia. Dos son los modelos que se han posicionado como referentes del entendido que se tiene de lo que esta debe de ser: la escuela tradicional y la escuela nueva (o activa). Entre ambas se esboza una brecha de diferencias que coadyuvan en la pretensión de un cambio radical de paradigma de lo que se concibe como escuela. Sin embargo, como bien lo menciona Álvarez (2011), los preceptos de la escuela se encuentran en constante cuestionamiento. En la actualidad esto se cumple no en lo que al discurso respecta sino en lo referente a la operativización de fundamentos que rigen a la escuela nueva, la cual sienta los fundamentos de la escuela actual.

La escuela tradicional es el primer modelo surgido para operar los procesos de aprendizaje de manera formal. De acuerdo con Espíndola y Granillo (2021), esta basa sus principios en el conductismo y se enfoca más hacia el moldeado de las conductas a partir de lo que socialmente se considera aceptable, es decir, se pretende la conservación del orden social. Esta postura encaja con la crítica que Bourdieu y Passeron

(2022) realizan acerca de la escuela como institución que perpetúa y reproduce, a partir de su modelo de constitución, las estructuras sociales.

Aunado a ello, el modelo de enseñanza se centra en la memorización y repetición de contenidos específicamente conceptuales (Espíndola y Granillo, 2021). Es importante señalar que este modelo prioriza los contenidos a través del proceso de enseñanza, dotando a la escuela, como institución, de un papel adoctrinante más que formativo. Dicho propósito se enfoca en el sostenimiento de los ideales sociales que construyen a la institución y que están, en gran medida, caracterizados por estructuras de poder y desigualdad que siguen un modelo de beneficio a los privilegiados.

Esta escuela tradicional se ha criticado y cuestionado desde finales del siglo XIX. A pesar de los esfuerzos que se han realizado para romper con estos paradigmas clásicos considerados poco adecuados para el significado de la escuela actual, hasta la fecha se siguen replicando las mismas tan criticadas prácticas. Desde esta perspectiva se ha resaltado la necesidad de un cambio en la escuela, iniciando por la postura de centrar el proceso educativo en el aprendizaje y no en la enseñanza. Ante este escenario surge una nueva visión acerca de dicha institución, denominada *escuela nueva* o *activa*, la cual pretende instaurar un nuevo modelo de escuela que diste completamente del modelo tradicional para hacer “frente a la pedagogía de la vieja escuela, asentada en una estructura piramidal, fundamentada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina” (García, 2009, p. 4).

Si bien es cierto que se han modificado tanto las prioridades como los elementos didácticos y pedagógicos de la escuela tradicional, también es claro que estos han sufrido un cambio radical en el discurso mas no en el actuar. La escuela contemporánea prioriza la educación centrada en el aprendizaje, sin embargo, en sus aulas el modelo de enseñanza aprendizaje se acerca más al modelo tradicional que al activo, ya que, como se ha expuesto con anterioridad, la premisa de la escuela no está en el funcionamiento de los fines académicos sino de los sociales y, cómo se analizará más adelante, para estos funciona mejor un modelo de formación centrado en el condicionamiento.

Por otro lado está la escuela nueva o escuela activa, un movimiento pedagógico que se constituyó con los aportes de diversos teóricos que instaron por la transformación de la escuela tradicional. Sus contribuciones se encaminaron hacia la búsqueda de nuevos modelos pedagógicos que rescataran la inclusión activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. La mayoría de ellos están sustentados en el pragmatismo y en la implementación de actividades prácticas que estén relacionadas con el contexto (Narváez, 2006). Así, se plantea un modelo completamente diferente que desdibuja el papel de la escuela como centro del proceso educativo y reivindica el papel de aprendiz como pieza clave en su propio desarrollo.

Su propósito de educación integral queda bien patente en la insistente –y a la vez parcial– *crítica de las escuelas tradicionales* a las que reprochaba ser memorísticas, verbales, repetitivas, cuidadosas sólo de la mera disciplina extrínseca; más preocupadas de imponer los conocimientos incluidos en los programas oficiales, que de contemplar las exigencias educativas del alumno, en cuanto reclama su naturaleza [Marín, 1976, p. 38].

En esta visión de la escuela (nueva o activa) se plantean principios de integralidad en el desarrollo de los estudiantes y se busca una orientación práctica que además esté centrada en las necesidades y características del proceso de aprendizaje y no del de enseñanza. Se contempla entonces la atención a los diversos ámbitos de desarrollo de la persona como lo son el físico, el intelectual, el psicológico, el moral, entre otros. También se plantea el aprovechamiento del contexto del estudiante para el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, siguiendo las reflexiones del propio Marín (1976), este nuevo modelo de escuela es un concepto viejo, el cual ha cobrado sentido en su discurso, pero no ha modificado en su esencia a la institución. Marín (1976) y Álvarez (2011) coinciden en que los preceptos de la misma se deben renovar constantemente debido a los propios cambios de la sociedad, por lo que un modelo tan antiguo (que aún se sigue denominando “nuevo”) no puede tener total vigencia ante una sociedad que dista mucho del tiempo en que fue concebido. Asimismo, no se puede obviar el hecho de que las características que rodean a la escuela nueva responden en gran medida a los intereses políticos del momento, lo cual dista mucho de la realidad que se pretende abarcar en el ámbito pedagógico.

La escuela nueva en realidad no es nueva, sus ideas se han desarrollado desde hace más de un siglo y a pesar de ello, hasta la fecha, no se han podido desarrollar prácticas diferentes en las instituciones educativas. Es evidente que a pesar de lo claro que se establecen los postulados de estas corrientes, la escuela continúa más allegada a la escuela tradicional antes que al imaginario de la llamada escuela nueva (Brailovsky, 2018).

Siguiendo a Brailovsky (2018), se debe considerar una situación aún más peligrosa con respecto al concepto de *escuela nueva*. Este ha servido como estandarte para el reformismo actual, pero al mismo tiempo se ha tergiversado su significado, cayendo en situaciones mercadotécnicas en las cuales se siguen propuestas nuevas que en nada resuelven las dificultades que dieron origen a esta corriente de pensamiento disruptivo. Aunque el éxito de estas corrientes radica en la visibilización del estudiante y el surgimiento de las llamadas pedagogías alternativas, hasta la fecha no se puede considerar que el propósito de su nacimiento se haya cumplido, dado que, hasta ahora, se siguen estableciendo espacios de reproducción social (Bourdieu y Passeron, 2022).

Desde la perspectiva de García (2009), entre las críticas más importantes que se realizan al modelo de escuela actual se encuentra la inadecuación a las necesidades

sociales actuales. Aunado a ello, se considera que la escuela solo trasmite conocimientos teóricos y se cuestiona el éxito de dicha transmisión. También es necesario reconocer que existe un divorcio entre lo que se enseña en la escuela y las necesidades de la vida diaria. En las instituciones educativas, además, se genera un ambiente de autoritarismo que se basa en la vigilancia y el castigo (Foucault, 2023), basándose principalmente en sistemas conductistas que moldean el comportamiento y la reproducción de la realidad social (Bourdieu y Passeron, 2022).

### LAS MIRADAS OCULTAS DE LA ESCUELA

Hasta este punto se ha analizado el concepto de *escuela nueva* en contraposición con la escuela tradicional. Sin embargo, de este análisis se deriva una crítica importante con respecto a los preceptos de ambas y la falta de materialización de los principios de la primera. Ante ello, se expondrán las posturas de diversos autores que han reprobado el concepto y función de escuela como se le conoce, optando por la propuesta de modelos orientados hacia una transformación total de la misma.

Dicho análisis se realizará en función de la convergencia que existe entre sus perspectivas y la orientación de sus críticas que derivan en conceptos similares. Así mismo se analizarán posturas que han reflexionado desde las teorías positivas y negativas de esta crítica a la estructura social, política y educativa de la escuela.

La escuela se ha considerado, desde múltiples perspectivas, como un espacio a través del cual se pueden generar cambios sociales. Esta institución es, desde el punto de vista de Freire (2015), un espacio que privilegia procesos de diálogo, reflexión y concientización de los estudiantes, lo cual los lleva a convertirse, por medio de la educación, en actores que promueven el cambio y la transformación social. De acuerdo con el autor, la educación, y por tanto la escuela, son espacios liberadores de la opresión que los grupos de poder ejercen sobre los actores sociales, sin embargo, en la realidad esta función difícilmente se cumple, pues la escuela está estructurada en función de las clases privilegiada y por lo tanto se orienta hacia la formación de personas que sigan manteniendo y perpetuando los sistemas de desigualdad, lo cual es completamente contrario a la visión positiva de Freire (2015).

Asimismo, Giroux (2020) argumenta que la educación tiene como propósito fomentar la conciencia crítica en los estudiantes. Desde dicha postura, la escuela debe contribuir al desarrollo de seres capaces de transformar las estructuras de poder y erradicar las desigualdades sociales. En consonancia con las ideas de Freire (2015), se plantea una postura utópica y esperanzadora para modificar las estructuras de inequidad, misma que, según estos pensadores, es posible a partir de la intervención de la escuela.

Desde esta perspectiva utópica y esperanzadora, la escuela se convierte en la respuesta que la sociedad busca para su transformación y desarrollo, ya que a través

de ella se hace posible el sueño de disminución de la desigualdad y la construcción de un mundo mejor para todos. Sin embargo, la escuela, desde sus orígenes y hasta la actualidad, ha sido incapaz de procurar en sus espacios una formación que rompa con las prácticas de poder y privilegio de la sociedad, como lo plantean en su crítica autores como Illich (2020) y Bourdieu y Passeron (2022). Al contrario de las perspectivas de Freire (2015) y Giroux (2020), pareciera que su propósito principal es la conservación de un medio inequitativo y sesgado, la proliferación de la desigualdad y la ampliación de las brechas que separan a los individuos. Ante esta situación, es necesario valorar el papel que estas instituciones juegan en la construcción de la ciudadanía y los espacios sociales y no solo desde su papel educativo, el cual tampoco ha tenido el éxito planteado, quizá porque la orientación no le apuesta a la formación académica sino a la política.

### **El papel de la escuela en la reproducción de la desigualdad**

Una de las principales críticas que se ha realizado a la escuela como institución es la imposibilidad que ha tenido para romper con los establecimientos sociales que rodean a su contexto (Bourdieu y Passeron, 2022). Si bien desde las posturas utópicas acerca de la educación se ha planteado la posibilidad de generar un cambio social a partir del proceso de formación que esta provee, la realidad de lo que sucede en las aulas de cualquier nivel educativo dista mucho de procurar una ruptura con las prácticas sociales que marginan a los sectores menos privilegiados.

En un principio, no se debe perder de vista que la propia acción pedagógica es un proceso de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 2022), en el cual se genera una imposición arbitraria de los aprendizajes y conocimientos considerados válidos, ya que “la acción pedagógica está destinada a reproducir la arbitrariedad cultural de las clases dominantes o de las clases dominadas” (p. 46). Así inicia la interrogante sobre el papel de la escuela, ya sea como transformadora o reproductora de las características sociales. No se puede obviar que aquella validación que las escuelas consideran para sus procesos formativos y como guía de la acción pedagógica está condicionada por los grupos dominantes de la sociedad, los cuales son, evidentemente, los más privilegiados.

Aquí comienza el proceso de desigualdad y sesgo, porque es imposible pensar en un contexto desfavorable cuando este se desconoce. Así, una escuela pensada desde el privilegio será una escuela que excluya por la propia naturaleza de su edificación. En este punto de análisis, se debe reconocer la importancia que los capitales económico, social y cultural (Bourdieu, 2012) juegan en la perpetuación y reproducción de las relaciones sociales dominantes (Bourdieu, 2009), mismas que se replican a través del modelo de escuela establecido. La diferencia entre el acervo de capitales jugará un papel indispensable en el éxito en la formación de los sujetos y la escuela no aplica



mecanismos de mitigación para estas diferencias, por el contrario, parecería que los alienta.

Además, ni el capital económico ni el social ni el cultural se desarrollan de forma independiente, lo que genera un proceso de acumulación de mayor capital para quienes ya tienen el privilegio de contar con alguno de ellos. De acuerdo con Merton (2000), las oportunidades sociales no son equitativas para todos. Por lo tanto, las personas tendrán un acceso a oportunidades diferentes en función de su posición en la estructura social, evento que él mismo denominó “efecto Mateo” (Merton, 1968), lo que se convierte en un proceso cíclico, en el que la desigualdad es causa y consecuencia al mismo tiempo. Desde esta perspectiva, la disminución de la desigualdad y del propio privilegio pareciera imposible, pues las carencias engendran más carencias, sobre todo cuando se ha diseñado el ambiente de perpetuación idóneo para este fenómeno.

A esta crítica se suma la percepción de Apple (2008), quien refuerza la idea de que la escuela es un espacio reproductor de desigualdades. Desde su perspectiva, el propio currículo y las prácticas que se desarrollan en los centros educativos se convierten en el escenario adecuado para la continuidad de las desigualdades sociales existentes. Así, las formas de conocimiento y la cultura validadas por los idearios sociales se valoran, promueven y perpetúan en detrimento de otras. Esto sucede porque, como ya se ha mencionado, el diseño del currículo está a cargo de los grupos sociales dominantes, quienes determinan las necesidades de los más vulnerables desde su posición privilegiada.

Es evidente que, ante estas prácticas, en las que lo válido está ligado con el poder, se genera un proceso de exclusión a los sectores más desfavorecidos. La escuela no es un espacio neutro, ya que toda su composición y organización está permeada por las ideologías dominantes de la sociedad. De esta manera, las decisiones curriculares y las prácticas educativas reflejan y perpetúan las creencias y valores de los grupos en el poder (Apple, 2008).

El propio Giroux (2020), coincidiendo con Apple (2008), plantea la idea de la nula neutralidad que se puede encontrar en la escuela, ya que, desde su punto de vista, el actuar de la escuela está orientado por los intereses políticos, como bien lo menciona Marín (1976), quien en su crítica al modelo de escuela nueva aclara que los ideales educativos no se han cimentado en los procesos pedagógicos sino en los sociales, y más específicamente en los políticos. Así, la escuela se constituye de acuerdo a las necesidades de los grupos privilegiados y dominantes, que determinan el tipo de ciudadano que es útil para los propósitos de sus proyectos empresariales o ciudadanos.

En relación a estos análisis, no se puede negar la evidente disonancia que presenta el ideario de la escuela con la realidad sobre la que está fundada. No se trata entonces de modificar el modelo didáctico o pedagógico sobre el que descansa el quehacer de la enseñanza y el aprendizaje, sino de revalorar el sentido de la escuela en su estructura educativa y social, para replantear la función que cumple.



Incluso en un sistema de igual calidad, pobres y ricos no tendrán las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo, debido a las diferencias contextuales que les alimentan o limitan en su proceso de desarrollo. Aquí cobra relevancia el capital cultural, ya que, como bien menciona Bourdieu (2009), este es un condicionante de éxito para quienes lo poseen, ya que sumado el capital social (ambos indiscutiblemente ligados y privilegiados por el capital económico) se convierten en una brecha entre los privilegiados y los no privilegiados. A esto le sumamos que la construcción del currículo está completamente condicionada por las conveniencias de la sociedad influyente, como bien lo analizan Apple (2008) y Bourdieu y Passeron (2022) desde su crítica a la escuela como reproductora e incluso perpetuadora de las desigualdades sociales.

Por tanto, es importante resaltar que, en un contexto tan disparejo, sin las herramientas necesarias para sortear estas diferencias, los certificados de grados no son útiles para mejorar las condiciones de quienes tienen mayores desventajas. Entonces la función real (no la ideal) de la escuela tampoco se realiza, pues la promesa de procurar mejores condiciones sociales a partir del tránsito por la misma no se cumple, dado que la escuela “no libera ni educa porque la escuela reserva la instrucción para aquellos cuyos pasos en el aprendizaje se ajusten a unas medidas aprobadas de control social” (Illich, 2020, p. 14). Aunado a ello, no se debe perder de vista que, sin un cúmulo de capital económico y social adecuado, el propio capital cultural (o mejor dicho académico) pierde relevancia sin la suma de los otros.

Ante esta condición, Coleman et al. (1966) comentan que las condiciones escolares son menos determinantes en el éxito de una persona que las condiciones contextuales que le rodean. Es decir, que aquellos estudiantes provenientes de contextos vulnerables están condicionados a menores oportunidades de desarrollo y movilidad social. Pero dichas condiciones son perpetuadas por los espacios escolares, los cuales deberían fungir como un componente de equilibrio que disminuya las desigualdades sociales, pero, por el contrario, son más bien un catalizador de las mismas, permitiendo que desde sus procesos se mantengan las desigualdades que se expresan en su exterior.

Entonces, la escuela no se puede considerar un espacio liberador, debido a que no privilegia el proceso de aprendizaje en sí mismo sino las cualidades que se adaptan a sus propios modelos, los cuales son resultados de los idearios sociales establecidos. Esta visión coincide con el análisis de Bourdieu y Passeron (2022), ya que, para ellos, la escuela es un espacio de reproducción de la sociedad que la enmarca y le da vida. Evidentemente, si la sociedad está matizada por la desigualdad, la escuela replicará este sentido, al ser un elemento más de división y clasificación, en la que, a pesar de los esfuerzos, no se logra disipar la brecha de inequidades que existen desde el contexto circundante. La escuela se convierte, por lo tanto, en una asignadora de valor social y está lejos de contribuir al cambio social como lo imaginaba Freire (2015),

por lo tanto, se acerca más al escenario que autores como Apple (2008), Bourdieu y Passeron (2022) y el propio Illich (2020) plantean.

### **La escuela como espacio de condicionamiento social**

Sumado a los elementos que rodean a la escuela con respecto a su participación como institución perpetuadora de la desigualdad, se encuentra también el propósito formativo que esta tiene. El discurso que se ha gestado a lo largo de los años apunta a que las instituciones educativas procuran el desarrollo de los estudiantes como seres integrales. Sin embargo, la realidad de las orientaciones que se analizaran a continuación apunta hacia un modelo formativo que privilegia el desarrollo de personas que cumplan con las necesidades políticas y sociales. Dadas estas circunstancias, el proceso educativo que se gesta en las escuelas no se orienta en función de las premisas pedagógicas sino del condicionamiento social que se requiere para la continuidad de una sociedad, que, tal como se analizó en el apartado anterior, pretende la reproducción del estado actual.

Según el análisis de Daros (2009), uno de los enfoques a los que se orientan diversos teóricos es la visión de la escuela como principal agente para el cambio social. Esto se da a raíz del reconocimiento de la influencia que tiene la institución en la preparación de los individuos como parte de una sociedad. Aunado a ello, como ya se ha mencionado, la sociedad confía a este espacio educativo la tarea de contribuir con la mejora de la misma, a través de la preparación de personas capaces de enfrentar los desafíos que en ella se encuentran.

Los hombres son vistos como el producto de la educación que desde el exterior los informa, los forma y los transforma. La educación es considerada el motor que mueve a la sociedad hasta el punto de que si la educación (y en concreto, las escuelas) no se transforman, la sociedad tiende a momificarse [Daros, 2009, p. 29].

Desde esta postura, la escuela se reconoce como un espacio indispensable para la transformación social, ya que es desde ella que se forma a las personas responsables de dicha acción. Por lo tanto, el desarrollo de la institución tendrá como resultado el desarrollo de la sociedad; por el contrario, si la escuela se estanca, también lo hará la sociedad. Se da por hecho, entonces, que la escuela como institución es primordial en su papel de construcción, modificación e impulso del progreso de un contexto determinado.

Ante ello, las principales funciones que se le atribuyen a la escuela están completamente vinculadas a la sociedad, entre ellas se encuentran la transmisión de pautas culturales y de comportamiento, la conservación de la organización social, el adoctrinamiento y la homogeneización social (Daros, 2009). Estas se consideran actividades que contribuyen positivamente, sin embargo, se debe analizar de forma objetiva cómo la mayoría de ellas está orientada a la replicación e incluso perpetua-

ción de establecimientos sociales, los cuales, en su mayoría, son determinados por los grupos privilegiados.

Así, estos elementos que inicialmente se reconocen como labor principal de la escuela se pueden convertir en mecanismos de control social, si bien se puede considerar que estos no necesariamente son negativos, pues tienen como finalidad la conservación de los grupos. Sin embargo, cuando dichos elementos se orientan hacia fines o intereses particulares comienzan a desvirtuarse del sentido benéfico que tienen, ya que la escuela se convierte en un medio de reproducción de la injusticia social. Ante esta visión, las escuelas no son concebidas como creadoras sino como conservadoras.

La escolarización se convierte entonces en el aparato militarizante que establece pautas de comportamiento deseables no solo para la sociedad sino para los medios de producción. Y es en esta perspectiva que se pierde por completo el propósito de la misma: el aprendizaje. La institución se orienta más hacia la modelación de conductas (Illich, 2020):

Pero la escuela esclaviza más profunda y sistemáticamente, puesto que sólo a ella se le acredita la función principal de formar el juicio crítico y, paradójicamente, trata de hacerlo haciendo que el aprender sobre sí mismo, sobre los demás y sobre la naturaleza, dependa de un proceso preempacado [p. 70].

Es en este punto donde el propósito original de la escuela se pervierte, dado que se confunde disciplina con adoctrinamiento, lo que orienta los esfuerzos hacia el desarrollo de una visión rígida que coincida con lo socialmente aceptable. Además de privilegiar la visión sobre que el proceso de madurez y formación solo se alcanza a través de la escolarización, se da a entender que la escuela es el único medio posible para aprender y para modificar el espacio social que se le ha conferido al estudiante por la misma escuela. Así esta se convierte en juez y verdugo al momento de determinar cuáles son los aprendizajes que se desarrollarán dentro de ella.

En las instituciones educativas prevalece hasta la actualidad un modelo de educación bancaria. Como bien lo refiere Freire (2015), las relaciones educador-educando poseen una naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva y disertadora. El problema es que “existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente esta, narrar, siempre narrar” (p. 77). De esta manera se reconoce que la escuela establece un modelo en el que pretende llenar al estudiante con conocimientos preaprobados por la sociedad, sin interesarse realmente por un desarrollo que no está completamente ligado a los conocimientos formales.

En este modelo de la escuela se reconoce una inclinación hacia el aprendizaje memorístico, en el cual no hay lugar para el desarrollo de seres críticos, reflexivos e independientes. Dicha situación no es una casualidad, es la estrategia que la propia institución establece para lograr su fin último: la formación de individuos que

respondan a las exigencias de la sociedad. Desde el análisis de Freire (2015), esto se convierte en la táctica del opresor para que el oprimido adapte su pensamiento y actuar de tal forma que ya no vea en su entorno lo que le oprime. Así el proceso de condicionamiento se completa al preparar a individuos que acepten la sociedad tal cual se encuentra y no para cambiarla, como se supone debería ser.

En función de estas reflexiones, es innegable que el actual sistema educativo establece una diferencia entre el privilegiado y el no privilegiado, generando una brecha de marcadas diferencias en las oportunidades de logro y desarrollo. Aunado a ello, la escuela se ha convertido en un sistema de adiestramiento, instrucción y certificación al que poco le interesa si el estudiante aprende o no (Illich, 2020). El modelo de escolarización es inadecuado para poner en práctica las formas de aprendizaje que desarrollarán a las personas, puesto que se centra en mecanismos de acreditación que están vinculados con las propias posibilidades económicas, contextuales y sociales de cada persona.

### **Selección y discriminación: la escuela clasificadora**

La escuela ha sido concebida como un medio para la disminución de las desigualdades sociales. Desde el ideario utópico de la educación, esta dota de herramientas equitativas a quienes pasan por ella, permitiéndoles así sortear las diferencias que les rodean desde distintos ámbitos (social, cultural, económico, entre otros). Sin embargo, esta función es cuestionable desde el proceso de ingreso, de desarrollo y de culminación de la misma, ya que el ideario inicial de desarrollo de la persona se ha convertido en la actualidad en una meta de acumulación de títulos académicos.

Ante esta perspectiva, Illich (2020) analiza cómo el proceso de aprendizaje se ha confundido con la escolarización. Desde su punto de vista, dicha confusión ha provocado que el propósito de la escuela se encamine hacia la acreditación más que hacia el desarrollo de los individuos. Esta condición tergiversa la función (ideal) que tal institución debiera tener hacia la sociedad y pervierte el propósito que se le ha concedido. Como bien refiere Bourdieu (2009), “los títulos escolares representan verdaderos títulos de propiedad simbólica que dan derecho a ventajas de reconocimiento” (p. 138).

De esta manera, los documentos que prueban la culminación de un grado escolar (títulos, certificados, constancias) se convierten en una moneda que compra privilegios en distintos ámbitos de la sociedad. Estas aspiraciones están condicionadas por el nivel de capital que los estudiantes poseen. Es importante reconocer, como ya se ha analizado con anterioridad, que el proceso de desigualdad al que se exponen los estudiantes no es completa responsabilidad de la escuela, este es resultado de las condiciones contextuales que viven y que están determinadas por el propio capital cultural, el cual, a su vez, está condicionado por el social y el económico.

Por lo tanto, aunque la escuela pretenda establecer un escenario propicio para un desarrollo igualitario, al no considerar los elementos externos que modifican la posibilidad de éxito de una persona genera un sesgo no intencional. Hasta este punto, se espera que todos los sujetos que se someten al proceso educativo puedan alcanzar los propósitos formativos en una misma temporalidad, asistidos por los mismos recursos y bajo las mismas condiciones. Desafortunadamente, el estudiante que lleva ventajas aprovechará de mejor manera los elementos de desarrollo que la escuela le ofrece. Por el contrario, quienes están acompañados de carencias contextuales encontrarán en el proceso formativo una serie de obstáculos que difícilmente podrán sortear con éxito para alcanzar a los privilegiados.

Un buen nivel intelectual es, en gran parte, efecto de una buena situación social. La pobreza, la falta de educación formal, la ausencia de contactos personales fructíferos, la debilidad de los proyectos, la incapacidad de examinar seriamente las profesiones posibles caracteriza a una familia de clase obrera y se trasmite de generación en generación [Daros, 2009, p. 39].

Frente a esta postura, se comprende con claridad la función de la escuela, que no se comporta como modificadora de las desigualdades estructurales sino más bien como reguladora de las mismas. En ella convergen las personas que están construidas desde la suma desproporcionada de distintos capitales, y es a través de la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 2022) que procede a moldear las características de quienes se someten al proceso educativo. Es evidente que aquellos dotados de más herramientas llevarán ventaja en función de los logros que puedan alcanzar en un sistema educativo que provee de las mismas herramientas a todos sin discriminar las limitaciones o carencias que algunos pueden tener en comparación con otros.

Ante estas circunstancias, la escuela desempeña un papel de selección desde el ingreso, dado que, a pesar de los esfuerzos gubernamentales por asegurar el ingreso a la educación (al menos la formación básica o fundamental), aún no se cuenta con la capacidad. Para aquellos que han logrado el ingreso a diferentes niveles educativos, los mismos procesos formativos se convierten en un embudo que selecciona, bajo el manto del proceso de aprendizaje, a los más aptos según las normas curriculares establecidas. Finalmente, el proceso de término de un grado académico implica el cumplimiento de los requisitos de acreditación, mismos que, no conformes con todo el proceso de selección, se encargan de realizar un filtro final para otorgar el documento que demuestra el alcance de dicho grado.

Según algunos sociólogos, la selectividad parece beneficiar a la sociedad, pero perjudica al individuo. Ella establece racionalidad en la división del trabajo, garantiza la eficiencia profesional, normaliza una economía de gastos que la sociedad realiza, pero a costa del individuo que ve coartada su espontaneidad. El conjunto social funciona mejor con personas competentes, mas el individuo debe adaptar sus preferencias a las necesidades sociales, si no desea quedar marginado [Daros, 2009, p. 43].

La selectividad de la escuela responde a la propia necesidad social de ser un aparato para el desarrollo de personas más capaces para atender los problemas de la sociedad (sociedad tecnificada). La escuela responde entonces a la tarea que la sociedad le asigna, convirtiéndose en un espacio de inversión para la transformación de las personas que servirán a la misma sociedad. La selectividad, aunque no es considerada como justa, se reconoce necesaria.

A partir de este análisis, se debe reconocer que este proceso de selección que realiza la escuela es parte de las necesidades sociales y laborales para determinar que los individuos tengan las características necesarias para abonar a su desarrollo. En este caso, si el proceso de selectividad implicara la participación de individuos en igualdad de condiciones sería completamente justo, sin embargo, al pie de reflexiones realizadas hasta este punto, es claro que esta selección ya está condicionada por las características personales de los sujetos, por lo que el sentido de equidad y justicia no se encuentra presente.

Esta condición se presenta en los diferentes niveles educativos, sin excepción alguna. Sin embargo, la mayoría de las naciones ha realizado esfuerzos por disminuir dichas brechas de acceso, permanencia y culminación en los niveles básicos o fundamentales, pero no lo han hecho en lo que respecta a niveles superiores o de formación profesional. Ante este escenario, la universidad se convierte en un mayor filtro, en el que se selecciona y discrimina a quienes se considera útiles para los propósitos sociales y económicos que establecen las premisas vigentes en una nación. Sigue el proceso de alienación y preparación técnica para responder a las demandas de una sociedad de producción (Illich, 2020).

Hasta este momento, el propósito de la escuela se encuentra en una disyuntiva: por un lado, es su tarea promover la estabilidad social a través de sus mecanismos de formación; por el otro, se plantea como objetivo el desarrollo de los individuos. Pero en una sociedad permeada por la desigualdad, la escuela es un filtro inicial para determinar quién tendrá mejores posibilidades de éxito social, económico y laboral.

### **¿Es la escuela innecesaria en la actualidad?**

Bajo la premisa crítica que aquí se ha expuesto, se destacan los atributos que, de acuerdo con diversos autores, han caracterizado a la escuela contemporánea. En un contexto en el que la función de la escuela ha perdido sentido (o quizá nunca lo ha tenido), se debe replantear si las propuestas críticas como las de Illich (2020) o Álvarez (2011), en las que se esboza una sociedad sin escuela, son realmente la solución al problema. Si bien se reconoce que el propósito de la escuela ha obedecido más a un proyecto político y económico más que a uno meramente pedagógico, esta sigue siendo un espacio de formación no solo académica sino social, por lo que pensar en su total desaparición tampoco se perfila como el medio necesario para la mejora de la sociedad.



Si bien la escuela se reconoce obsoleta para atender las necesidades de la sociedad contemporánea, sigue siendo un bastión importante en la conformación de los sujetos sociales y profesionales. De acuerdo con Castillo y Gamboa (2012), la escuela se conforma a través de un sistema disciplinario-autoritario que basa su formación en las premisas del conductismo y en un discurso verbal que no se adapta a los contextos actuales. Asimismo es imperante reconocer que la escuela ha incluido elementos de transformación, pero al continuar manteniendo una columna vertebral centrada en un sistema tradicional y rígido, no logra una integración adecuada y continúa perpetuando aquello que pretende erradicar.

No es un secreto que, aunado a lo anterior, los actores educativos (docentes y directivos) no se encuentran preparados para enfrentar las exigencias de los estudiantes actuales. Pero no solo el recurso humano está desactualizado, también lo están los programas, propósitos e incluso la infraestructura, que han dejado de ser pertinentes para atender los requerimientos de una generación que ha nacido en condiciones abismalmente diferentes a las que la escuela atiende. Por lo tanto, no se puede obviar la ineficiencia de la escuela en la actualidad (Castillo y Gamboa, 2012).

La función de la educación como preservadora, estabilizadora y controladora de la existente situación social permite transmitir, conservar, promover y consolidar los patrones de conducta, las ideas y valores socialmente aceptados, creándose en este proceso una cualidad superior, traducida en nuevos valores para la interpretación de nuevas realidades que construye cada generación [Díaz y Alemán, 2008, p. 11].

Como ya se ha establecido, el papel que la escuela juega para la sociedad no se restringe únicamente a un sentido académico, como ya se ha mencionado, pero tampoco responde específicamente a un proyecto político o social determinado que delinea con precisión su actuar. La escuela es también un espacio de educación y desarrollo de los individuos, la posibilidad de diálogo, aprendizaje y crecimiento en compañía de otros. De acuerdo con el análisis de Díaz y Alemán (2008), la escuela constituye el medio a través del cual la educación materializa su función sociocultural. Esta función permite la conservación de la cultura y moldea a los individuos de acuerdo a las necesidades del contexto en el que se desarrollan. De esta manera, la escuela se convierte en un espacio de educación académica y formativa que permite la conservación y perpetuación de los rituales y tradiciones de una comunidad o grupo social al que se pertenece.

Reconocer la importancia que la escuela tiene en la sociedad actual no implica que esta no deba transformarse. Como bien menciona Álvarez (2011), la escuela requiere una reforma permanente, dado que la realidad avanza más rápido que los propios cambios que esta realiza. Como establece Lampert (2003),

La educación tendrá que ser la gran prioridad en el futuro. Necesitamos aprender solos, aprender con quien nos rodea, con los otros países y con culturas diferentes. Si queremos mantener la

escuela, es necesario agitar y revolucionar casi todo: contenidos, métodos, edificios, espacios y sobre todo la visión de la realidad [pp. 16-17].

La escuela de hoy no necesita un cambio, sino una reestructuración total que permita atender no solo las necesidades actuales sino también las características del contexto y de los sujetos que se formarán en ella. De acuerdo con Siemens (2004), los modelos pedagógicos basados en el constructivismo son obsoletos en la era de la información y los sistemas digitales, por lo que propone el desarrollo de una nueva corriente: el conectivismo. Esta nueva teoría se considera propicia para abordar la modificación de los procesos educativos en la era digital, mismos que están acompañados de una modificación generacional que demanda cambios estructurales en la organización de la escuela (Ferreiro, 2006).

Negroponte (1996) no se equivocó al afirmar que la revolución industrial cobraría una gran importancia para los procesos políticos, económicos y sociales. Desde su análisis, las acciones que se desarrollarían en torno a la integración de medios digitales en diversos ámbitos de la vida tendrían que ser transformadas para adaptarse a la inclusión de la tecnología. Así, coincide con Ferreiro (2006) al aseverar que existe una brecha generacional en la que se deben considerar las características de aquellos que han nacido, crecido y desarrollado en la era digital. La llamada generación N (Net), posee características de atención, interés y respuesta muy distintas a las de las generaciones precedentes, por lo que requiere una escuela que rompa con las barreras de la tradicionalidad y genere espacios para su aprendizaje y desarrollo que no estén condicionados a las cuatro paredes de las aulas físicas.

## CONCLUSIÓN

A partir de las consideraciones que se han analizado, se reconoce que la escuela debe ser considerada, más que como una institución, como un acontecimiento que debería caracterizarse de acuerdo a las condiciones sociales e históricas que la rodean. Asimismo se reconocen las coincidencias que autores como Illich (2020), Álvarez (2011), Bourdieu y Passeron (2022) y Foucault (2023) tienen al establecer que la escuela ha estado condicionada en su actuar por la dirección de las clases privilegiadas. Aún es indispensable reconocer que los intereses que han determinado las directrices de la escuela no son únicamente pedagógicos como se ha pensado.

Ante esta situación, se entiende que los preceptos que la escuela establece se encuentran en continua desvinculación y retraso con las necesidades y características sociales. Lo anterior se entiende debido a que la sociedad evoluciona más rápido que la institución *escuela* y, por tanto, la escuela que conocemos hoy en día ya no responde a las condiciones actuales (o más bien nunca lo ha hecho). Es entonces cuando se plantea la necesidad de reinventar la escuela para que responda a las necesidades de la generación actual.

Si bien, es indispensable que la escuela continúe ejerciendo las tareas sociales que se le han encargado, también debe reivindicar su papel en función de los propios retos que se le presentan. En los años recientes la escuela ha enfrentado transformaciones importantes a su alrededor y, fascinantemente, se ha mantenido inerte, preservando sus cimientos y tradiciones. Pero hoy se enfrenta a una herramienta que ya no da tregua a su ingreso en los procesos educativos, la tecnología, esa que desde hace más de tres décadas ha tratado de colarse en las aulas sin éxito alguno. Así, ante la acelerada evolución tecnológica y la transformación de las estructuras sociales, las normas, los valores y los códigos de comportamiento que se habían establecido como válidos, mismos que la escuela se encarga de preservar, existe una crisis en la cual ya no hay cabida para dichas actuaciones y, por lo tanto, la escuela se encuentra frente a la necesidad de reinventarse o desaparecer.

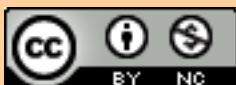
## REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2011). *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.
- Arráez, M., Calles, J., y Moreno de Tovar, L. (2006). La hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070212>
- Bourdieu, P. (2009). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2022). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Clave Intelectual.
- Brailovsky, D. (2018). Lo nuevo y lo tradicional en educación: una oposición engañosa. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(1), 161-178. <https://doi.org/10.53995/sp.v9i9.963>
- Castillo, M., y Gamboa, R. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Diálogos Educativos*, 12(24), 55-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4156179>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., y York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. US Department of Health, Education & Welfare, Office of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED012275>
- Daros, W. (2009). *El entorno social y la escuela*. Artemisa.
- Díaz, T., y Alemán, P. A. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (23), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220391006>
- Echavarría, C. V. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 1-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310205>
- Espíndola, M. L., y Granillo, R. (2021). Perspectivas de la escuela tradicional, nueva y contemporánea. *Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sabagún*, 8(15), 30-34. <https://doi.org/10.29057/escs.v8i15.6458>
- Ferreiro, R. F. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura*, 6(5), 72-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800506>
- Foucault, M. (2023). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, M. C. (2009). Corrientes críticas a la escuela tradicional. *Innovación y Experiencias Educativas*, (14), 1-9. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_14/M\\_CARMEN\\_GARCIA\\_2.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/M_CARMEN_GARCIA_2.pdf?utm_source=chatgpt.com)
- Giroux, H. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury.
- Guerrero, G., y Guerrero, C. (2015). *Metodología de la investigación*. Patria.

- Illich, I. (2020). *La sociedad desescolarizada*. Editorial Educación.
- Lampert, E. (2003). Educación: visión panorámica mundial y perspectivas para el siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 25(101), 7-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210102>
- Marín, R. (1976). Los ideales de la escuela nueva. *Revista de Educación*, (242), 23-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4334143>
- Merton, R. (1968). The Matthew Effect in science: The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159(3810), 56-63. <https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56>
- Merton, R. (2000). *Teoría y estructuras sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>
- Negroponte, N. (1996). *Ser digital*. Océano.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. *Revista Internacional Tecnología Educativa y Educación a Sistanca*, 2(1), 1-10. [https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/\\_media/cursos/tic/s1x1/modul\\_3/conectivismo.pdf](https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf)

*Cómo citar este artículo:*

Santillán Martínez, A. (2025). Los cimientos tambaleantes de la escuela nueva contemporánea. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e2278. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v16i0.2278](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2278)



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.