

~

Jamás acepté
que la práctica educativa
debería limitarse sólo a
la lectura de la palabra,
a la lectura del texto,
sino que debería incluir
la lectura del contexto,
la lectura del mundo.

Paulo Freire

~

EDUCACIÓN, ESCUELA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Construyendo una
ciudadanía crítica

Alberto Moreno Doña

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Marcelo Arancibia Herrera

Universidad Austral de Chile

EDITORES



Ediciones Universitarias de Valparaíso
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

© Alberto Moreno Doña y Marcelo Arancibia Herrera, editores, 2014
Registro de Propiedad Intelectual N° 237.839
ISBN 978-956-17-0651-4

Segunda Edición 2015: 300 ejemplares
Derechos Reservados

Ediciones Universitarias de Valparaíso
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Calle 12 de Febrero 187, Valparaíso
E-mail: euvs@ucv.cl
www.euv.cl

Ilustración de portada: Marion Acuña Reyes
Corrección de Pruebas: Osvaldo Oliva P.

Impresión: Salesianos S.A.

HECHO EN CHILE

ÍNDICE GENERAL

Presentación	Pág. 7
Desigualdad, educación y posibilidades de transformación social:	
Pedagogía crítica y democratización escolar	
<i>Alberto Moreno Doña, Rodrigo Gamboa Jiménez y Carolina Poblete Gálvez.</i>	10
Educación y Democracia ¿relación educativa o escolarizada?	
<i>Carlos Calvo Muñoz</i>	19
Comunidades de aprendizaje y éxito educativo	
<i>María Jesús Márquez García, Daniela Padua Arcos y Luis Ibáñez Luque</i>	29
Educación para y desde la militancia y la transformación social:	
Nuevas relacionalidades didácticas	
<i>Sergio Toro Arévalo y Pamela Valenzuela Mautz</i>	47
Compromiso socioeducativo y metodologías inclusivas	
<i>María Jesús Márquez García, Luis Ibáñez Luque y Daniela Padua Arcos</i>	56
Propensión a aprender y trayectorias escolares de los adolescentes infractores de Ley:	
Desafíos educativos desde la modificabilidad cognitiva	
<i>Eduardo Sandoval Obando</i>	75
El profesor y su identidad profesional: Un espacio de lucha	
por el reconocimiento y la autonomía	
<i>Alberto Galaz Ruiz, Javier Vega Ramírez, Patricio Lizama Donoso,</i> <i>Carolina Schick Carrillo, Romanett Lillo Navarro y Paola Cárdenas Fernández.</i>	95

El Movimiento Estudiantil y el rol del Estado en la crisis de la educación chilena en la ficción seriada: Discurso social y político de <i>El Reemplazante</i>	
<i>Pamela Romero Lizama y Rodrigo Browne Sartori</i>	109
Democratizar el aula universitaria para cambiar la educación. ¿Más teoría? No. Una propuesta desde la práctica	
<i>Carmen Trigueros Cervantes y Enrique Rivera García</i>	121
La autoevaluación como proceso crítico de construcción de identidad democrática en la Universidad	
<i>Enrique Rivera García y Carmen Trigueros Cervantes</i>	137
Desescolarización de la Escuela: Un relato autobiográfico	
<i>Alberto Moreno Doña</i>	151
Sobre los autores	156

PRESENTACIÓN¹

Desde el año 2005, la Escuela de Graduados de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile organiza la actividad “Diálogos Culturales” con el propósito de generar, construir y sistematizar una reflexión y un análisis interdisciplinarios entre profesores y estudiantes, tanto de Chile como de universidades extranjeras. Es así como desde el año de inauguración de estos Diálogos se han conversado con académicos y académicas de diferentes latitudes. Se han generado espacios de discusión con universidades de Brasil, Venezuela, México y España, en relación a diferentes problemáticas, a saber: “Comunicación e Interdisciplina”; “Interfaces viciadas, comunicación visual y otras mediaciones”; “Arte pop y taquigrafía” y “Estética, ética y hermenéutica”.

En el año 2012 se tomó la decisión de abordar una problemática muy vigente en estos tiempos y que no había tenido presencia, hasta el momento, en los Diálogos Culturales: LA EDUCACIÓN. En base a la situación que vivía y vive Chile en relación a esta temática se creyó relevante el poder conversar al respecto. La idea fue reflexionar sobre un aspecto educativo que actualmente genera mucha discusión y variadas confusiones. Nos referimos a la desigualdad social como lastre del que tienen que hacerse cargo los sistemas educativos tradicionales, en el entendido de que dicha desigualdad debe ser discutida si es que deseamos crear, a partir de los procesos educativos, una ciudadanía crítica.

Es así como se toma la decisión de titular, a la versión 2012 de los “Diálogos Culturales”: *Educación y Transformación Social: construyendo una ciudadanía crítica*. Nombre que hemos querido mantener para la publicación de este libro en donde recogemos las exposiciones de cada uno de los académicos/as que nos maravillaron con sus saberes, pero también con sus dudas e inquietudes actuales.

Es importante mencionar que el haber elegido a España para los Diálogos Culturales del año 2012 no fue casual. Sustentamos dicha elección en la actual crisis económica que vive ese país y lo que ello ha significado para su sistema educativo, tanto en términos académicos como de posibilidades igualitarias para sus ciudadanos. Creímos, y seguimos creyéndolo, que el cruce de miradas, perspectivas y análisis

¹ Parte de las palabras que se utilizan para resumir cada uno de los textos que se presentan en el libro han sido sacadas, textualmente, de los trabajos realizados por los autores/as. Ello con la finalidad de no tergiversar las palabras de sus creadores.

emanados de las dos realidades (Chile-España) nos permiten estrechar lazos para un propósito común: ***la construcción de una ciudadanía crítica para alcanzar una mayor y mejor democratización de los sistemas educativos y de las sociedades en general.***

El libro que a continuación se presenta está compuesto de 11 trabajos realizados por profesores/as chilenos y españoles que llevan años dedicados a la problemática educativa. Presentan diferentes enfoques, variadas perspectivas y diversos sustentos teóricos; pero a todos ellos los une una misma preocupación: la relación entre la educación, la escuela y las desigualdades sociales.

En el primer trabajo, escrito por Alberto Moreno, Rodrigo Gamboa y Carolina Poblete, los autores muestran una primera aproximación, de carácter general, a la relación existente entre los conceptos de desigualdad, educación y las posibilidades de transformación social. Para ello relatan los fundamentos de una mirada pedagógica, **la pedagogía crítica**, que históricamente se ha dedicado al trabajo relacional entre los tres elementos enunciados.

Posteriormente, el reconocido educador y académico chileno, Carlos Calvo, trabaja la analogía entre la escuela y la democracia representativa, argumentando la enfermedad de ambas, pues ninguna asombra ni entusiasma a quienes las experimentan. El hecho de que en la escuela no se aprenda y que la actual democracia no consiga altos índices de participación son consecuencias de un mismo fenómeno: la manera lineal, superficial y excluyente en que se conciben ‘aprendizaje y participación’ y la forma en que ambas realidades se implementan.

En el tercer trabajo, titulado “Comunidades de aprendizaje y éxito educativo”, los educadores españoles María Jesús Márquez, Daniela Padua y Luis Ibáñez se preguntan por la posibilidad de una escuela donde inclusión, democracia y apertura al entorno sirvan, entre otras cosas, para el incremento del éxito académico de todo el alumnado. La respuesta está, para los académicos, en las “Comunidades de aprendizaje”, desarrollando el significado, sentido y alcance de las mismas.

Seguidamente, los profesores chilenos Serio Toro y Pamela Valenzuela, presentan el artículo titulado “Educación para y desde la militancia y la transformación social: nuevas relacionidades didácticas”, adentrándose en los desafíos políticos-existenciales que nos demanda asumir una intencionalidad transformadora en la educación y la escuela. Para ello nos proponen entender la cognición como un proceso encarnado y situado, lo que significa superar el dualismo propio, ya añejo, del pensamiento cartesiano; y nos invitan a considerar la militancia y la transformación como los horizontes hacia los que debe dirigirse el proceso didáctico.

En otra participación de las profesoras españolas María Jesús Márquez, Luis Ibáñez y Daniela Padua exponen el proceso que siguen los centros educativos que deciden transformarse en Comunidades de Aprendizaje, atendiendo a los aspectos organizativos del centro y del aula. Profundizan en la labor que le compete al voluntariado, familias, personas del entorno y al profesorado. Siempre poniendo énfasis en los principios del aprendizaje dialógico que están a la base de esta propuesta educativa.

En el texto titulado “Propensión a Aprender y Trayectorias Escolares de los Adolescentes Infractores de Ley: Desafíos Educativos desde la Modificabilidad Cognitiva”, el psicólogo chileno Eduardo Sandoval relata una experiencia investigativa cuyo propósito está centrado en develar y comprender la propensión a aprender de los adolescentes vinculados a uno o más episodios de infracción de ley. Utilizando un enfoque socio-histórico enfatiza la relevancia de reconocer la interacción dinámica y constante del

sujeto y su entorno para la comprensión del aprender. Renunciando, así, a las miradas deterministas y fragmentarias del desarrollo humano.

Situándose en una perspectiva que entiende que la identidad profesional de los docentes es un proceso de construcción dinámico y complejo en donde se relacionan elementos biográficos y contextuales, Alberto Galaz y su equipo, en el trabajo titulado “El profesor y su identidad profesional: un espacio de lucha por el reconocimiento y la autonomía” han trabajado por develar las similitudes o diferencias, encuentros o desencuentros entre las identidades asignadas y las construidas, poniendo especial acento en ejemplos de dinámicas de resistencia, porque estas pueden servir como matriz de análisis y evaluación de la efectividad de las políticas adoptadas para el mejoramiento de la educación y como contribución a la configuración de un espacio de lucha profesional por el reconocimiento y la autonomía.

Pamela Romero y Rodrigo Browne, chilenos, nos presentan un interesante y enriquecedor análisis titulado “El Movimiento Estudiantil y el rol del Estado en la crisis de la educación chilena en la ficción seriada: Discurso social y político de *El Reemplazante*”. El trabajo da cuenta de cómo “El Reemplazante” (serie televisiva) revela una representación de la actual contingencia chilena en torno a la crisis educativa, situación denunciada por el Movimiento Estudiantil del año 2011 y que a la fecha no ha sido escuchada por el gobierno chileno.

Seguidamente, se presentan dos trabajos de los profesores y académicos españoles Carmen Trigueros y Enrique Rivera. El primero se titula “Democratizar el aula universitaria para cambiar la educación ¿Más teoría? No. Una propuesta desde la práctica”. Es una explicación de cómo los procesos evaluativos en la formación inicial de profesores deben y pueden contribuir, a través de la cultura de la colaboración, no sólo a formar profesionales con un conocimiento técnico adecuado, sino a desarrollar también un compromiso social, ético y pedagógico que sea el germen de las transformación social y educativa.

El siguiente capítulo, “La autoevaluación como proceso crítico de construcción de identidad democrática en la Universidad” es un posicionamiento crítico a la forma tradicional de evaluar en las universidades en cuanto a su intención de ofrecer a la sociedad una imagen homogénea del desarrollo profesional y humano de los jóvenes que asisten a dichas instituciones. Se pregunta por la posibilidad de construir un modelo alternativo de evaluación más democrática y participativa que sea una ayuda para un aprendizaje auténtico.

Para terminar este libro, el académico hispano-chileno, Alberto Moreno Doña, nos presenta el capítulo “Desescolarización de la escuela: un relato autobiográfico”. En él, a partir de una narrativa en primera persona, nos adentra en la necesidad de rescatar, en la escuela y para ella, los procesos verdaderamente educativos, alejándonos de aquellos aspectos escolarizantes que han artificializado el aprender de los niños y niñas.

Nuestros más sinceros agradecimientos a todos/as los que han hecho posible la segunda edición, revisada y mejorada, de este libro. Estamos convencidos que las páginas que siguen serán un aporte para seguir pensando y reflexionando el mundo educativo y escolar.

LOS EDITORES

Alberto Moreno Doña. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Marcelo Arancibia Herrera. Universidad Austral de Chile

DESIGUALDAD, EDUCACIÓN Y POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL: PEDAGOGÍA CRÍTICA Y DEMOCRATIZACIÓN ESCOLAR¹

Alberto Moreno Doña²

Rodrigo Gamboa Jiménez³

Carolina Poblete Gálvez⁴

1. Desigualdad en Chile y su reproducción a partir de la educación formal

La desigualdad social y económica en Chile es una realidad incuestionable (López, Figueroa y Gutiérrez, 2013; CASEN, 2009; Mayol, 2012; Carnoy, 2010). La población chilena, dividida en cinco grupos (quintiles⁵) muestra cierta diferencia, aunque no muy acentuada, en los ingresos económicos que perciben cada uno de esos grupos, pudiendo afirmar que aunque existe cierta desigualdad, ésta no es tan marcada. Pero al dividir a esa misma población en 10 grupos (deciles) nos percatamos de un gran contraste entre los grupos 8 y 10 en relación a sus ingresos económicos. Los de este último son 4 veces mayor. Entre el quintil 1 y el 5 la diferencia asciende a 20, pero si comparamos el decil 1 y 10 la divergencia aumenta a 100 (Mayol, 2012). Ante esta aberrante realidad, tiene mucho sentido la afirmación de la OCDE (2013) al señalar que Chile es el país más desigual de todos los que conforman dicha organización, explicitando que el 10% más rico de la población posee un ingreso económico 27 veces mayor que el 10% más pobre.

La situación es, aún, muchísimo más compleja de lo mostrado en el párrafo anterior, dado que la desigualdad no aparece, únicamente, en los ingresos económicos, sino también en términos sociales y educativos, ámbito éste último que nos ocupa. Carnoy (2010: 47) mantiene que a pesar de los esfuerzos por los gobiernos democráticos actuales, el *“sistema de mercado educativo heredado de los militares siguió teniendo influencia en las políticas educativas chilenas en la década de los noventa⁶, mucho más*

¹ Este artículo se ha realizado en el contexto y gracias al Proyecto de Investigación Fondecyt N° 11110016, titulado “La Educación Física y su función de transformación de las desigualdades sociales: profesorado del área y documentación ministerial”, financiado por el Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile.

² Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. E-mail: alberto.moreno@ucv.cl

³ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. E-mail: rodrigo.gamboa@ucv.cl

⁴ Universidad de Santiago de Chile, Chile. E-mail: carolina.poblete.g@usach.cl

⁵ Esa es la estrategia metodológica que utilizan las Políticas Públicas actuales para presentar las diferencias de ingreso económico de la población.

⁶ Estas mismas políticas son las que se mantienen hoy día imperantes en el sistema educativo. Son políticas construidas bajo una misma lógica epistemológica, económica, pedagógica y didáctica.

que en cualquier otro país latinoamericano". Una muestra clara de ello es que en el año 2008 sólo el 43% de los estudiantes asistían al sistema público de enseñanza y que la educación privada con subvención estatal ocupa, en la actualidad, casi la mitad de la matrícula total en el sistema educativo formal (Donoso y Arias, 2012). En el ámbito de la educación superior es importante destacar que, en la década de los noventa, el 70% del costo de la educación superior era financiada por las familias de los estudiantes, lógica que, a rasgos generales, aún se mantiene (Carnoy, 2010). Es el criterio de ingresos económicos mensuales el utilizado al decidir qué grupos deben ser becados para el ingreso a la educación superior (3 primeros quintiles), los que deben obtener créditos (4º quintil) y los que pueden costear los gastos (último quintil). En la enseñanza obligatoria, el sistema de financiamiento a las escuelas que reciben subvención por parte del Estado (municipales y particulares subvencionadas) funciona a partir de una lógica focalizada en la demanda y los alumnos en situación de vulnerabilidad, es decir, a mayor número de estudiantes mayor financiación.

El sistema educativo formal se divide en escuelas privadas, particulares subvencionadas y municipales. Los padres tienen la potestad de elegir a qué escuelas asisten sus hijos. Pero es curioso que las escuelas privadas y las municipales reciben similar cantidad de fondos desde el gobierno central, atendiendo siempre a un criterio, como ya mencionamos anteriormente, de promedio de asistencia de estudiantes a dichas escuelas, desembocando, claro está, en un sistema educativo en el que escuelas privadas y municipales compiten por el mismo alumnado.

Todo esto ha originado un sistema escolar desigual y segregacionista (Villalobos y Valenzuela, 2012), traducido en escuelas para pobres (municipales), escuelas para la clase media (particulares subvencionadas) y escuelas para ricos (particulares pagadas) (Puga, 2011).

Esta desigual situación se ha traducido, también, en término de resultados académicos obtenidos por los estudiantes. A continuación mostramos dichos resultados en función del grupo socioeconómico al que pertenecen los estudiantes de 4º año básico durante el año 2011 (Tabla 1), y en función de la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales al que asisten los alumnos de 8º básico (Tabla 2).

Tabla 1. Resultados 4º año básico en Lectura, Matemáticas y Ciencias Naturales, según grupo socioeconómico. Fuente: Modificado de MINEDUC, 2011.

Grupo Socioeconómico	Promedios 2011		
	Lectura	Matemáticas	Ciencias Naturales
Bajo	249	235	234
Medio Bajo	253	243	243
Medio	267	259	260
Medio Alto	284	278	280
Alto	299	301	297

Tabla 2. Resultados 8º año básico en Lectura, Matemáticas, Cs. Naturales y Cs. Sociales, según dependencia administrativa del Establecimiento Educacional al que asisten. Fuente: Modificado de MINEDUC, 2011.

Dependencia administrativa Establecimientos Educativos	Promedios 2011			
	Lectura	Matemáticas	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales
Municipal	240	242	245	244
Particular Subvencionado	259	265	270	267
Particular Pagado	293	311	309	306

Estas diferencias en los resultados académicos están presentes en el sistema educativo chileno desde que el mismo comenzó a funcionar a partir de las políticas neoliberales instauradas, al igual que en otros países latinoamericanos, a raíz de la llegada al poder del régimen dictatorial (Carnoy, 2010). Fue a raíz de la década de los 90, con la llegada de la democracia, que se comenzó a trabajar en una propuesta evaluativa del sistema educativo que pudiera ayudar en la mejora y equidad del mismo. Para ello se optó por un sistema de evaluación basado en exámenes nacionales (Sistema de Medición de la Calidad Educativa [SIMCE] en 1988). Sin embargo, lo que en un principio nació con la idea de alcanzar mayores y mejores niveles de equidad, se ha convertido en un instrumento segregador y utilizado por los gobiernos de turno para separar las escuelas más y menos exitosas (Carnoy, 2010).

2. Creando posibilidades de transformación educativa y social: Pedagogía Crítica como alternativa

“La relación educación/sociedad establecida en la teoría crítica se refleja en la no conformidad con la sola compensación de las desigualdades sociales. La teoría crítica pretende que las escuelas contribuyan a un proceso de cambio en los propios modelos de sociedad, buscando las raíces últimas de las desigualdades existentes para corregirlas y eliminarlas” (Hernández Álvarez, 2004: 51).

La Escuela, como institución social, tiende a trabajar en la transmisión de ciertos valores sociales considerados positivos y que constituyen y dan forma al status quo imperante. Ello origina una serie de prácticas pedagógicas configuradas en la imposibilidad de la movilidad social de sus estudiantes. Como diría Willis (1988) los estudiantes de clase obrera van a la escuela para conseguir trabajos propios de la clase obrera.

Esta rigidez formal e institucional es totalmente contradictoria con la cotidianeidad e informalidad de la vida de esos estudiantes. Dicha contradicción es la que, según Willis (1988), genera una serie de dinámicas estudiantiles que terminan configurando una contra cultura opuesta a la cultura escolar. Los sentidos intra y extra escolares son dicotómicos (Calvo, 2003, 2008; Moreno, 2006, 2007, 2010; Moreno y Calvo, 2010.) Dicha contracultura se materializa en las resistencias de los estudiantes para oponerse a la misma, reflejado en: formas de vestir, sexo, mentiras, negación del aprendizaje propuesto por los docentes, entre otras.

“En muchos aspectos, la oposición que hemos estado observando puede entenderse como un ejemplo clásico de oposición entre lo formal y lo informal. La escuela es la zona de lo formal. Tiene una estructura clara: el edificio escolar, las normas escolares, el trabajo pedagógico cotidiano, la jerarquía profesional con poderes sancionados en última instancia por el Estado” (Willis, 1988:36).

Además de lo dicho, la realidad comentada genera, y es generada por la consideración de una correspondencia entre la escuela y la lógica económica imperante, es decir, que las escuelas tendrían como función principal controlar y formar la fuerza de trabajo para el mercado laboral (Bórquez, 2007).

Esto condujo a la emergencia de una tendencia pedagógica, en el siglo XX, que uniendo la ética de la teología de la liberación (Boff, 2000; 2002), y la teoría crítica de la escuela de Frankfurt (Fromm, 2006 y Habermas, 1999; 2003⁷) se dio en llamar Pedagogía Crítica (Kincheloe, 2009).

Esta no es un fenómeno norteamericano, como muchos han pretendido, sino una realidad pedagógica naciente a partir de la propia desolación de la realidad de Latinoamérica. (Kincheloe, 2009:29) Es desde ahí que Paulo Freire (2002, 2005a, 2005b) se esforzó por darle un impulso progresista a la realidad educativa.

Las ideas fuerzas de la pedagogía crítica tienen relación con la comprensión de que la educación formal traspasa los muros escolares y, por tanto, los análisis que podamos realizar de ella no pueden ni deben quedarse en el contexto escolar sino adentrarse en el social, con toda la complejidad que ello implica, vinculando los procesos educativos con las dinámicas de poder existentes en dicho mundo social. Considera que los modelos pedagógicos tradicionales, en los que aún estamos, deben ser modificados por un planteamiento holístico que considere lo económico, histórico, social y, sobre todo, lo cultural, pues es en esa cultura donde todas las otras dimensiones se manifiestan.

“La pedagogía crítica proporciona dirección histórica, cultural, política y ética, para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos (...) dado que la historia está fundamentalmente abierta al cambio, la liberación es una meta y puede alumbrar un mundo por completo diferente (...), los teóricos críticos generalmente analizan a las escuelas en una doble forma: como mecanismos de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencia para dar poder social e individual” (McLaren, 1998:196).

En esta pedagogía crítica es posible encontrar variadas corrientes. A nuestro entender, las dos visiones principales son la reproducciónista y la comunicativa. Autores como Ayuste y otros (1994) o Caldiño (2009) incluyen otras corrientes propias de lo que podríamos llamar Pedagogía Crítica, como el enfoque rousseniano y los enfoques anarquistas. Sin duda que sería interesante abordarlos, pero creemos relevante simplificar a partir de las miradas más actuales al respecto.

La primera (reproduccionista) se sustenta en el entendimiento de que las escuelas son un aparato ideológico del Estado, un instrumento para la reproducción social y cultural, negando, entonces, el papel del sujeto como actor proactivo de la realidad vivida y por vivir, y considerando que las estructuras sociales los determinan. Pareciera existir una correspondencia casi absoluta entre el mundo económico y escolar (Ayuste y otros, 1994; Bórquez, 2007.) Entre los representantes de esta escuela podemos encontrar a Althusser (1918-1992), Bourdieu (1930) y Passeron (1920), entre otros. Autores como Flecha (1997) consideran que el trabajo de estos intelectuales puede ser la base para el análisis de las dinámicas reproductoras de la escuela, pero no podríamos enmarcarlos, según él, dentro de la sociología crítica o pedagogía crítica.

⁷ Fromm y Habermas podrían ser considerados sus representantes más actuales, aunque sabemos y reconocemos como sus iniciadores a Adorno, Marcuse y Horkheimer.

La perspectiva comunicativa centra su sustento en la reivindicación del sujeto como actor protagonista en su construcción subjetiva y en la construcción de la sociedad donde el mismo vive. Realzan el diálogo intersubjetivo y las posibilidades de transformación social y personal, centrando su estudio en cómo se transmite el poder al interior de las instituciones escolares y en las posibilidades de transformación del mismo. Es por ello que perciben la educación formal como una herramienta de transmisión ideológica, pero seguros y confiados en las posibilidades de resistencia a dicho poder y en la innovación ideológica que ayude en la transformación social. Es por ello que piensan que la escuela no es únicamente un ente de reproducción social sino también una posibilidad de cambio real de la sociedad actual. El aprendizaje está centrado, según esta vertiente, en la interacción comunicativa, y el educador debe facilitar dicho proceso dialógico (Ayuste y otros, 1994.)

“Es imposible separar lo que hacemos en el aula de las condiciones políticas y económicas que determinan nuestro trabajo, y eso significa que la pedagogía debe ser entendida como una forma de trabajo académico, en la que las cuestiones de tiempo, autonomía, libertad y poder son tan importantes para la clase como lo que se está enseñando” (Giroux, 2009:20).

La Pedagogía Crítica, también conocida como la nueva sociología de la educación o la teoría crítica de la educación (McLaren, 1999), *“abre un espacio en el que los alumnos y alumnas deberían ser capaces de asumir su propio poder como agentes críticos; proporciona una esfera en la que la libertad sin condiciones, una libertad para cuestionar y afirmar, resulta básica para los objetivos (...) de la propia democracia”* (Derrida, 2001; en Giroux, 2009:17).

La necesidad del cambio educativo es un aspecto primario de los postulados de la pedagogía crítica, y éste debe ir acompañado de profundas transformaciones en las estructuras políticas y sociales, en las que dicha educación tiene lugar (Freire, 2005; Freire y Macedo, 1989; Giroux, 1990; McLaren y Kincheloe, 2009). Es indispensable, según Freire (2002) entender que la educación es un proceso de significación del mundo y la creación de dicha significación se da en una interacción dialéctica con la creación de la historia y el proceso de convertirse en alguien instruido. Dicha interacción emerge en una sociedad determinada, la capitalista, en donde las relaciones de producción condicionan, pero no determinan, dicha significación del mundo. Es por ello que, como educadores, debemos profundizar en la comprensión de la interacción mencionada. Para Freire, lo central del trabajo pedagógico está en la transformación de las relaciones de producción de la riqueza social, junto con los niveles ideológicos y políticos de dicha riqueza. Si aceptamos que en la sociedad capitalista se da una relación asimétrica entre opresores y oprimidos, la idea sería que los oprimidos pudieran desarrollar una conciencia colectiva de solidaridad. Freire fue capaz de generar dinámicas de trabajo que permitieron a los oprimidos analizar su situación vivida en el mundo y en donde las jerarquías eran privilegiadas a costa de ellos.

Freire (2002) al relacionar las categorías de historia, política, economía y clase junto a los conceptos de cultura y poder, consiguió construir un lenguaje crítico y de esperanza que, trabajando paralelamente y dialécticamente, fuera exitoso en la liberación de personas que habían sido impedidos de sus derechos fundamentales mientras que el lenguaje mencionado había sido excluido de las dinámicas educativas por parte de los mismos trabajadores del sistema educacional (McLaren, 2008).

“El proyecto central de la pedagogía de Freire apuntaba a transformar, a través de una práctica social revolucionaria, el concepto bancario de la educación en el que el maestro-experto deposita conocimiento en el banco de memoria del estudiante de manera mecánica, con lo que se

pretende sugerir que ese contenido es, en sí, autocrítico” (McLaren, 2008:207).

Todo ello mediante la creación de un orden social en el que los oprimidos pudieran concientizarse y participar en la creación de un nuevo orden social que no se basara en la opresión de quienes habían sido, en primer lugar, opresores (McLaren, 2008). Es importante considerar aquí que cualquier intencionalidad educativa está determinada y condicionada por lo significados que se le atribuyen al ámbito cultural (Freire, 2002; Freire y Macedo, 1989; McLaren y Kincheloe, 2009).

La educación escolar se debate entre la reproducción de la cultura existente y la transformación de la cultura que no legitima a los otros (educación bancaria). En oposición a esta reproducción acrítica de la cultura es donde encontramos a la pedagogía crítica como una forma de oponerse a dicho proceso intentando acabar con el disciplinamiento, control y negación de los actores del proceso educativo. Para ello cree importante democratizar los espacios y tiempos educativos para que los sujetos allí presentes reconozcan sus dignidad humana y su papel activo en la construcción de su historia, en la eliminación de aquellas injusticias sociales que no permiten dicha construcción a partir de la autonomía y libertad que, supuestamente, todos tenemos. Eliminación de las injusticias que se han podido develar en racismo, sexismo, por clase, abuso de poder, entre otras formas. Giroux (1990) considera importante esclarecer la necesidad de percibir las escuelas como esferas democráticas, en las que exista un compromiso de educar a las personas en un ‘lenguaje de crítica’ y un ‘lenguaje de posibilidad’.

Ello requiere trabajar, en el sistema educativo en particular, y en la sociedad en general, por el desarrollo de un pensamiento crítico que permita la construcción de conocimientos a través del diálogo.

La construcción de conocimientos críticos a través del diálogo permite pasar de la ‘conciencia ingenua’ a la ‘conciencia crítica’, pues no existe diálogo verdadero si los dialogantes no piensan críticamente, es decir, si no asumen la normal dicotomía entre pensamiento y acción pues pensar es hacer y hacer es transformar la realidad existente en una nueva realidad (Freire, 2002).

El diálogo, después de lo explicitado, se convierte en eje central de la pedagogía crítica, y está relacionado con un tipo de acción determinada. Para Habermas (1999) existen cuatro tipos de acciones:

- Teleológica: los sujetos intentan influenciar a los demás, estratégicamente, para lograr los objetivos que se han propuestos.
- Regulada por las normas: los actores adecuan sus conductas a unas reglas preestablecidas con anterioridad.
- Dramatúrgica: uno o varios sujetos representan una imagen a unos otros concretos controlando el acceso de ellos a las verdaderas intenciones presentes en la acción.
- Comunicativa: “presupone el lenguaje como medio de entendimiento para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos” (Habermas, 1999:137-138).

Esta última acción sería la presente, o al menos intencionada, a partir de la pedagogía crítica, pues el objetivo no es influenciar a los demás (educandos y educadores) a como dé lugar, sino que el diálogo entre los diferentes actores educativos se realiza a partir de la exposición de argumentos basados en pretensiones de validez (Prieto y Duque, 2009). Los primeros tres tipos de acción corresponden a la racionalidad instrumental enunciada por Habermas (1999), mientras que el cuarto estaría relacionado

con la racionalidad comunicativa (Habermas, 1999). Freire, aunque no con esta terminología, también diferenciaba entre acción instrumental y acción comunicativa en el contexto de la educación. *“El diálogo no puede ser un mañoso instrumento del cual eche mano para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro”* (Freire, 2002:108).

Estos tipos de acciones y formas de diálogo, sustentadas en un tipo concreto de racionalidad, han sido utilizados por la pedagogía crítica para develar las diferentes relaciones que se generan en el ámbito educativo, ya sean estas de poder o dialógicas (Prieto y Duque, 2009), pues asumiendo que las relaciones de poder son propias de las dictaduras, en donde aparecen de forma explícita, y de las democracias representativas actuales, emergiendo simbólicamente, en ambas realidades los actores educacionales (alumnos, familias y comunidad en general), y debido a los procesos tecnocráticos y burocráticos presentes en la sociedad y en los sistemas educativos, quedan relegados a un segundo plano en las decisiones, por lo que la contextualización del aprendizaje se hace prácticamente inviable (Kincheloe, 2008).

Para la pedagogía crítica, es en esta realidad burocratizada y alejada de la vida real y cotidiana de la comunidad escolar, en donde cobra un papel primordial el profesorado como agente de transformación de dicha realidad. Para ello, se hace necesario que los docentes se terminen convirtiendo en intelectuales que sean capaces de acercar la vida académica a la cotidianidad de los alumnos/as e intencionando la práctica escolar–educativa hacia el desarrollo de habilidades morales y políticas a partir de las cuales transformar las escuelas.

La idea es formar a los profesores como *“intelectuales transformadores capaces de afirmar y practicar la palabra de la libertad y la democracia”* (Giroux, 1990:159).

Referencias bibliográficas

- Ayuste, C. et al. (1994). *Planteamiento de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Editorial Grao.
- Boff, L. (2000). *La dignidad de la tierra. Ecología, mundialización, espiritualidad*. Madrid: Editorial Trotta.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid: Editorial Trotta.
- Bórquez, R. (2007). *Pedagogía crítica*. México: Editorial Trillas.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Caldiño, E. (2009). La pedagogía crítica y los modelos alternativos que propician la evolución de la sociedad educativa. En *Contrastes*, 12, 34. Págs.: 4-12.
- Calvo, C. (2003). Latinoamérica eutópica. En ELIZALDE, A. (Coord.) *Las nuevas utopías de la diversidad. Lo deseable vuelve a ser posible*. Santiago de Chile. Editorial Universidad Bolivariana.
- Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Santiago de Chile. Editorial Nueva Mirada.
- Carnoy, M. (2010). *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México: Fondo de Cultura Económica.
- CASEN (2009). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Ministerio de Planificación. Chile. En <http://www.mideplan.cl/casen2009/> [Web visitada 7 marzo 2010 a las 14.25 horas]
- Donoso, S. y Arias, O. (2012). Distribución desigual de las oportunidades educativas en el territorio y migra-

- ción de la matrícula escolar: el caso de la región de Los Lagos (Chile). En *Revista Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 38, 2, p. 35-54.
- Flecha, R. (1997). Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información. En Goikoetxea, J. y García, J. (Coords.). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Madrid: Editorial Popular.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005a). *La educación como práctica de libertad*. Madrid. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005b). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Madrid: Paidós MEC.
- Fromm, E. (2006). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2009). Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En McLaren, P. y Kincheloe, J. (Eds.) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Editorial Grao. Págs.:17-22.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2003) *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, J. L. (2004). Teoría curricular y Didáctica de la Educación Física. En Hernández, J. L. (Coord.) *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva. Págs.: 29-62.
- Kincheloe, J. (2009). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. En McLaren, P. y Kincheloe, J. (Eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao. Págs.: 25-70.
- López, R.; Figueroa, E. y Gutiérrez, P. (2013). *La 'parte del león': Nuevas estimaciones de la participación de los súper ricos en el ingreso de Chile*. Serie de Documentos de Trabajo. Santiago de Chile: Departamento Economía. Universidad de Chile. Disponible en: <<http://www.econ.uchile.cl/descargar/publicacion/la-parte-del-leon-nuevas-estimaciones-de-la-participacion-de-los-super-ricos-en-el-ingreso-de-chile>>. Acceso en: 9 julio. 2013.
- Mayol, A. (2012). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (2002). Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica. En Imbernón, F. (Coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Grao. Págs.:101-118.
- McLaren, P. (2008). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Madrid: Siglo XXI.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. (2009). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- MINEDUC (2011). Resultados SIMCE 2011. 4º y 8º básico. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Moreno, A. (2006). *Teoría del caos y educación informal*. Huelva: Editorial Hergué.
- Moreno, A. (2007). A pesar de padecer la escuela... La belleza de crecer junto a profesores desescolarizados. En *Cooperación Educativa Kikiriki*, 84. Págs.: 55-58.
- Moreno, A. (2010). Autoorganización del espacio y los tiempos educativos. Ensayo sobre la democracia escolar. En *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9, 25. Págs.: 313-319.
- Moreno, A. y Calvo, C. (2010). Etnoeducación, Educación Física y Escuela: transitando desde la educación

informal a la escuela autoorganizada. En *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 12, 2. Págs.: 131-150.

OCDE. Economic Policy Reforms 2013: Going for Growth. EEUU: OEDC Publishing. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1787/growth-2013-3n>>. Acceso en: 09 jul. 2013.

Prieto, O. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educaciónn. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10, 3. Págs.: 7-30.

Puga, I. (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? En: *Revista Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 37, 2, p. 213-232.

Villalobos, C. y Valenzuela, J. P. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. En: *Revista de Análisis Económico*, Georgetown, v. 27, 2, p. 145-172.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA ¿RELACIÓN EDUCATIVA O ESCOLARIZADA?¹

Carlos Calvo Muñoz²

1. Escuela y democracia representativa³

La escuela está enferma, análogamente a como lo está la democracia representativa. Basta observar cómo fracasan los escolares y cómo las prácticas democráticas se reducen a arreglos cupulares sin participación, entre otros síntomas. La escuela encuentra serias dificultades para encantar a los alumnos, al igual como las prácticas democráticas no logran entusiasmar, especialmente a los jóvenes.

Hay desencanto estudiantil y ciudadano. Cuando ambos se conjugan se vuelven explosivos, tal como sucede en Chile con las manifestaciones de estudiantes de enseñanza media y universitarios, que ocupan las calles de las principales ciudades reclamando transformaciones diversas.

La escuela y la democracia, ambas valoradas como significativas y valiosas en la sociedad contemporánea, están en crisis, si no terminal, al menos, grave. La crisis es de procesos y resultados. Los procesos no fluyen con facilidad, sino que requieren de ingentes energías que se pierden entrópicamente. Los resultados son mediocres, en el mejor de los casos. Las excepciones solo confirman la situación general.

Nos parece que la patología de ambos procesos tiene que ver con una concepción errónea y sesgada. Es errónea porque la escuela no facilita el aprendizaje ni la democracia la participación. Una escuela

¹ Las ideas de este proyecto han ido germinando a lo largo de los proyectos de investigación “Asombros educativos infantiles y propensión a aprender” (FONDECYT 1110577) y “Complejidades educativas emergentes y caóticas en la escuela lineal” (FONDECYT 1080073) en las que me ha correspondido ser el investigador responsable. Ha sido un desafío interesante el poner a prueba lo aprendido en estas investigaciones para comprender qué es lo que pasa con la apatía ciudadana ante las propuestas de la democracia representativa, al mismo tiempo que asistimos a una emergencia explosiva de movimientos ciudadanos.

² Departamento de Educación. U. de La Serena, Chile. Mail: carlosmcalvom@gmail.com

³ Aun cuando corra el riesgo de ser acusado de reduccionista en este artículo, solo me referiré a la escuela tradicional y no a las escuelas alternativas, y a la democracia representativa y no a sus otras expresiones. La intención es resaltar sus características limitantes. Es por esta razón que deseo dejar en claro, que en el mundo de la escuela y de la democracia representativa se encuentran muchos ejemplos de trabajos excelentes, pero que no son más que excepciones y que no logran establecer tendencia alguna que nos dé esperanza de que un cambio se gesta desde su formalidad.

donde no se aprende, no tiene sentido; una democracia donde no se participa, tampoco. El que no se aprenda ni se participe no puede ser atribuido ni a los estudiantes ni a los ciudadanos, sino a la manera como se concibe el aprendizaje y la participación y al modo como se implementan los procesos.

La escuela se orienta a la repetición de contenidos de acuerdo a normas que regulan el proceso de enseñanza-aprendizaje –así le llaman muchos–, como si enseñar y aprender estuvieran indefectiblemente unidos como causa y efecto; la democracia, por su parte, repite procesos de participación formal asumiendo que votar en una elección es suficiente para que la ciudadanía quede satisfecha.

La escuela uniformiza a los educandos pretendiendo conseguir la unidad porque la diversidad la confunde, al igual como la democracia considera que cada voto vale igual a cualquier otro, todos los ciudadanos son iguales fuera del recinto de votación.

La escuela define criterios para evaluar los aprendizajes sin reconocer la diversidad de estudiantes ni de sus estilos de aprendizaje en aras de la objetividad del proceso. La democracia define criterios para garantizar el voto sin garantizar la educación del votante.

Se podría seguir enlistando otras características que hermanan a la escuela, al escolarizar los procesos educativos, con la práctica democrática que limita la participación democrática a expresiones importantes, pero que no consolida participación ciudadana. Sin embargo, consideramos que con lo afirmado es suficiente para dar cuenta de las limitaciones que padecen.

2. ¿Educación o escolarización?

Cuando la escuela escolariza los procesos educativos inhibe la propensión a aprender connatural al ser humano independiente de cualquiera sea su condición étnica, social, económica, cultural o de género, considerada cada una aisladamente o, con más propiedad, en su mutua interrelación causal. El fracaso escolar tiene muchas causas diversas las que en su conjunto complican seriamente los intentos de mejora, tal como lo prueban los logros parciales y menores alcanzados por muchas reformas educacionales implementadas en diversas partes del mundo y con costos millonarios.

Por lo general, se culpa a los alumnos, a los maestros, a las familias o a todos ellos en conjunto. ¡Que los alumnos no estudian, que están desanimados, que son irrespetuosos, que antes no eran así, que los maestros están mal formados, que perdieron la motivación, que el sueldo es insuficiente, que la familia no se compromete, que el trabajo del padre y la madre los deja solos en casa, que no conocen los contenidos que se enseñan hoy día, que la sociedad ha cambiado, que internet favorece el copiar y pegar, son quejas, entre muchísimas otras, que constituyen una cacofonía desagradable y profética sobre la incapacidad de superar las deficiencias en rendimiento y satisfacción humana. En general, alumnos y profesores no están ni son felices en la escuela, excepto en las situaciones informales, tales como el recreo cuando juegan o en los pasillos cuando se cuentan chistes o cuando se van de vacaciones, como si el enseñar y el aprender fuese un castigo del que se liberarán. Al inicio del año académico en Chile los canales de televisión reportean a niños llorando porque van a la escuela después del término de las vacaciones y los periodistas inducen respuestas respecto a lo terrible que es volver a la escuela.

¿Qué pasaría si el enfoque estuviera equivocado y la escuela, es decir, sus procesos de escolarización estuvieran mal diseñados, erróneamente implementados, torpemente evaluados y no fuesen culpa de los actores directos –alumnos y profesores– e indirectos –familia y sociedad en general– los malos resultados

escolares? Tal como sucede con la relación pedagógica entre la duración de la hora de clase y la del recreo indefectiblemente falla a favor de la hora de clase, mientras que el recreo se valora casi como un mal inevitable para que los pequeños corran y se cansen, para que vayan al sanitario o a comer algo, pero no se le considera como una oportunidad espacio temporal de aprendizaje informal, gracias a la cual el cerebro del estudiante busca respuesta a sus interrogantes.

En nuestras investigaciones hemos encontrado evidencia de que los pequeños constantemente ponen a prueba lo que están aprendiendo:

Profesora: "¡Ya escriban en el cuaderno un animal que viva en cada hábitat, en el terrestre, acuático y aéreo!"

Un niño dice: "¡Yo voy a escribir al dinosaurio en el terrestre!"

Profesora: "¡El dinosaurio ya no es un animal!"

El niño dice: "¡Se extinguió!"

Otro niño dice: "¡Igual que el mamut!"

Joaquín: "¡Pero al mamut lo pueden clonar!"

El compañero dice: "¡Si po', toman el ADN y lo mezclan!"

Joaquín: "¡Pero el examen se va a la copia!"

El compañero le dice: "¡Pero si le sacan sangre sale otra copia!"

Joaquín: "¡No po eso es un bio mamut, bio mamut!"

El compañero lo mira con confusión.

Joaquín: "¿Hay visto la película del bio Broly el combate final?"

El compañero le pregunta: "¿Ah?"

Joaquín: "¡El combate final!"

El compañero: "¿De qué?"

Joaquín: "¡De Dragon Ball Z!"

El compañero asiente.

Joaquín: "¡Ya, o no que el bio Broly fue una sangre de Broly, ya po' eso sería el mamut, el bio mamut!"

Omar se pone de pie y le dice a Joaquín: "¡Y con la sangre del Broly hicieron otro Broly y otro Broly!"

Joaquín mira a Omar y le dice: "¿O no que si le sacan la sangre va ser un bio mamut?"

Omar asiente.

Joaquín: "¡Y cuando pasa al agua se va a congelar!"

Omar: "¡Oye! ¿Te imaginay' que combinaran la sangre de Broly con la de un mamut?"

Joaquín: "¡Sería pro mamut, pfff colmillo!" mueve sus manos, luego dice: "¿Y la de Gokú con la de una chinchilla?" hace movimientos con sus brazos y se ríe.

Omar lo mira y sonrío, agrega: "¿Oye te imaginay la fusión de Vegeta con una pluma?" sonrío.

Joaquín completa la tarea en su cuaderno.

(Calvo et al. FONDECYT 1110577, Registro F11 d CQ CS PA 019).

También tenemos evidencia de que durante el recreo juegan usando los conceptos que su profesora le enseñó en la clase que recién acaba de terminar.

Los niños salen del casino al patio, se dirigen hacia la roca que está en él. Comienzan a jugar a la pillada, uno pilla y todos corren para no ser pillados.

Yeison: "¡Ya! ¿Quién la pilló?"

Un compañero que está cerca de Yeison grita: "¡Yo!" corre a pillar a Yeison.

Yeison reacciona rápidamente y corre, pero es pillado por su compañero.

Josué subiendo a la roca dice: "¡Con alturita, con alturita!"

Yeison: "¡Ya ahora es con alturita!"

Uno comienza a pillar, todos corren hacia alguna altura donde poder subir y no ser pillados. Luego cambian el juego a pillarse con "agachadita", en donde se agachan y no serán pillados.

(Calvo et al. FONDECYT 1110577, Registro F11 c CQ CS PA 028).

Estas actividades de los niños y niñas por lo general pasan desapercibidas por los educadores, quienes en muchas ocasiones creen que los pequeños están desordenando y no prestan atención al resto de la clase lectiva o que durante el recreo solo corren, saltan, gritan sin mayor sentido. La evidencia muestra que esto no es así. De hecho, los contextos informales en el aula y en el recreo les "ayuda ... a desarrollar el pensamiento complejo y a gestionar mejor el estrés" (Pellegrini y Bohn 2005:77).

Si el recreo es lúdico; la clase también debería serlo siempre y no solo de manera excepcional.

Los tiempos desestructurados, caóticos, ayudan a aprender mejor. En estos contextos las interacciones sociales que mantienen los niños unos con otros durante el recreo, a menudo sin que participe en ellas un adulto, son más complejas y socialmente más enriquecedoras que las interacciones que mantienen bajo la dirección de un docente. Las habilidades que adquieren los niños en este espacio en blanco, a su vez, les ayudan a desarrollar su capacidad cognitiva.

"los niños pequeños que salen a recreo se enfrentan al reto de las demandas sociocognitivas que no tienen lugar en el aula. Es más probable que los niños estén en desacuerdo unos con otros dentro del caos relativo y social del recreo que no que discrepen del maestro en el entorno estructurado del aula. Cuando discrepan, se enfrentan al punto de vista de otra persona. Se ven obligados a intentar comprender la perspectiva de sus amigos, y enfrentarse a las consecuencias. De la misma manera que los niños deben aprender matemáticas y a leer, también necesitan aprender cómo funcionar en entornos sociales, cuando no tienen tareas. Durante el recreo, los niños aprenden cosas como decidir a qué jugar, elegir a un líder de juegos, resolver conflictos y encontrar maneras de interactuar con otros. En tales entornos desestructurados tiene lugar una parte sorprendente de culturización social. De hecho, cómo les vaya a los niños en el patio de juegos es un buen indicador de cómo les irá en la escuela" (Brafman y Pollack 2014:79).

3. Cultura escolar

Por varios años hemos investigado la cultura escolar y sus actores, no desde su organización ni de lo que se espera de ella, sino tomando distancia de su coherencia auto-explicativa; en otras palabras, no hemos

pretendido investigar a la escuela para mejorar sus magros resultados, sino que hemos intentado pensarla desde los mismos procesos educativos, pero no los procesos educativos que han sido escolarizados, sino los auténticos procesos educativos. Este enfoque nos permitió encontrar sorpresas extrañas e interesantes.

Buscamos escapar de una suerte de *paidocentrismo pedagógico* o, lo que es casi lo mismo, de un eurocentrismo pedagógico, que se han entronizado en el mundo escolar en casi todas partes del mundo, imponiendo un modelo de escuela uniforme y sin distinciones significativas, al modo como la democracia representativa opera en la mayoría de los lugares provocando los desencantos actuales, expresados en movimientos sociales como el de los *pingüinos* en Chile, el de *los indignados* en España, el voto no entre los griegos ante la presión de la eurozona en julio pasado, entre otros.

La escuela eurocéntrica, al escolarizar los procesos educativos, ha dejado de educar y se ha limitado a escolarizar. La diferencia entre ambas es tan radical como sencilla: al educar, se crea; al escolarizar, se repite, ni más ni menos, claro que es necesario precisar que los extremos puros no existen, por lo que no todo es creación en la educación ni todo es mera repetición en la escuela, aunque la tendencia es de creación en una y de repetición en la otra. Además, repetir no es negativo *per se*, sino sólo cuando se realiza sin comprender el por qué ni el para qué y solo se vuelve mera reiteración de lo mismo y del mismo modo, como papagayo, decimos en Chile. En rigor, la repetición nunca es exactamente igual a la precedente, pues siempre le afectan cambios menores que se magnifican con el tiempo. A pesar de esto, la escuela se las arregla para que las diferencias sutiles no se engrandezcan y se mantengan como meras rutinas irrelevantes. Si cada ejercicio se realiza como si fuera el primero y el único, es decir, sin perder el entusiasmo, mantendrá su riqueza educativa, pues cada uno de ellos podrá mostrar una nueva faceta que lo hace único e irrepetible.

En este sentido, la rutina es nefasta porque le quita vida a los procesos educativos volviéndolos raquíticos y estériles, no sin antes haber conseguido el que consideramos como el máximo logro y el más dramático de la escolarización de los procesos educativos: *convencer al estudiante de que no puede aprender*. Lo logra gracias a haber desvirtuado la propensión a aprender connatural al ser humano mutándola en *propensión a no aprender*, con lo que persuade al estudiante de que estudiar es difícil porque no tiene aptitudes para hacerlo, de que es incapaz, inhábil, torpe, incompetente, ineficaz, en suma, de que no sirve para estudiar. Se convierte en un alumno mediocre, que asiste obligado a la escuela sin comprender qué beneficios le puede significar estudiar lo que no comprende, o en un desertor a corto plazo, para quien habrá que crear programas especiales para que no quede condenado a vivir una pobreza miserable.

Si no es así, cómo se puede explicar que estando el ser humano, esto es, el estudiante, dotado de un cerebro extraordinario, muy superior a cualquier computador que se haya creado y que esté por inventarse en varias decenas, sino centenares de años, no aprenda a leer comprensivamente, ni maneje las operaciones aritméticas básicas, ni los rudimentos elementales de la ciencia y el arte, ni los criterios históricos y culturales que dan sentido a su mundo, etc.

Se trata de un sinsentido desconcertante: el mejor dotado para aprender no aprende en la escuela lo más elemental de su cultura formal; sin embargo, informalmente crea criterios y parámetros para construir nuevas relaciones entre todo aquello que lo desafía. En el contexto informal aprende tanto y tan bien como su medio cultural le permite y desafía. Este último hecho es lo que no se comprende. Si en contextos informales aprende poco y mal es porque vive en un ambiente socio cultural donde prevalece la *privación cultural* y no por capacidad personal, excepto que padezca alguna necesidad educativa especial.

4. Privación cultural

La privación cultural no es sinónimo de pobreza ni de vulnerabilidad social; más bien, corresponde a la falta de experiencias de aprendizaje mediado, que ocurre cuando el educando no recibe ayuda para poder establecer criterios que le permitan develar la complejidad de lo que está aprendiendo y, por el contrario, se le imponen respuestas que debe aprender e intentar usar. Una persona privada cultural puede pertenecer a cualquier grupo social y económico, de hecho, no es extraño descubrir que dirigentes de diverso rango, influencia y poder, sean privados culturales. Este tipo de persona presenta grandes dificultades para, o simplemente no puede, descodificar los códigos culturales que le permiten develar la complejidad cultural de su entorno social, por lo que se limita a repetir, pues le cuesta muchísimo ser creativa.

En otras palabras, una persona privada cultural es aquella que ha sido escolarizada para repetir relaciones preestablecidas, inhibiendo su propensión a aprender y trastocándola por la *frustración por no aprender* y, muy pronto, por la aceptación de la incapacidad asumida como propia y no causada por extraños.

Estas personas presentarán dificultades para la percepción del detalle, fuera del campo más habitual para ellas, no les resultará sencillo orientarse espacial y temporalmente en lugares y situaciones nuevas, posiblemente sean impulsivas y no planifiquen sus acciones; es altamente probable que su vocabulario sea reducido y no puedan describir los objetos ni en qué se diferencian de sus iguales; difícilmente podrán ser sutiles, sino más bien se comportarán de manera burda y tosca; olvidarán con facilidad y tendrán que volver a buscar la información dependiendo de terceros que le ayuden; no les será sencillo generar estrategias para conseguir la información que requieren; podrán confundirse con facilidad cuando deban atender a más de una fuente de información, etc.

Igualmente, se encuentran en aprietos cuando deben caracterizar y definir un problema, aunque sea sencillo, pues les resulta complicado diferenciar entre datos relevantes e irrelevantes ya que les es difícil establecer criterios orientadores; por lo mismo, se encuentran en apuro cuando deben comparar objetivos, situaciones o problemas ya que no saben precisar lo relevante; por lo mismo, dan la impresión de ser personas estrechas de criterio y que se limitan a repetir situaciones *concretas* sin poder relacionarlas con otras situaciones; evitan razonar porque les resulta complicado establecer hipótesis y evitan definir estrategias para verificarlas, etc.

Del mismo modo, es muy egocéntrico cuando conversa ya que su mundo referencial casi se reduce a sus vivencias por lo difícil que le resulta proyectar nuevas relaciones virtuales; si la conversación es un tanto formal es altamente probable que se bloquee como si se encontrara en un atolladero sin escapatoria y busque una salida por ensayo y error, puro tanteo sin precisión, etc.

Obviamente que lo descrito aqueja y oprime de manera diferente a cada persona privada cultural; sin embargo, el daño les afecta negándole los beneficios sutiles de la cultura. Lo más lamentable, si es que se puede agregar más secuelas a este daño, es que la privación cultural se agudiza con el tiempo. En el niño no parece tan grave y es relativamente sencillo revertir el daño, pero en un adolescente vemos como se clausuran las puertas que le permitirían acceder a los desafíos estimulantes del quehacer artístico y científico, y como en los adultos la exclusión los sume en la circularidad viciosa de la pobreza abyecta de la que no puede escapar porque no tiene cualificaciones que le permitan evitar la succión de las fangosas arenas de la privación cultural.