

~
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 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

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>	11
Educación y Democracia ¿relación educativa o escolarizada? <i>Carlos Calvo Muñoz</i>	22
Comunidades de aprendizaje y éxito educativo <i>María Jesús Márquez García, Daniela Padua Arcos y Luis Ibáñez Luque</i>	31
Educación para y desde la militancia y la transformación social: nuevas relacionidades didácticas <i>Sergio Toro Arévalo y Pamela Valenzuela Mautz</i>	54
Compromiso socioeducativo y metodologías inclusivas <i>María Jesús Márquez García, Luis Ibáñez Luque y Daniela Padúa Arcos</i>	66
Experiencias educativas del adolescente infractor de ley: alternativas para la transformación social <i>Eduardo Sandoval Obando</i>	90

© Alberto Moreno Doña y Marcelo Arancibia Herrera, editores, 2014
Registro de Propiedad Intelectual N° 237.839
ISBN 978-956-17-0583-8

Derechos Reservados
Tirada: 200 ejemplares

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

Corrección de Pruebas: Osvaldo Oliva P.

Impresión: Salesianos S.A.

HECHO EN CHILE

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, Carolina Schick Carrillo, Romanett Lillo Navarro y Paola Cárdenas Fernández . . .</i>	114
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>	132
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>	147
La autoevaluación como proceso crítico de construcción de identidad democrática en la Universidad <i>Enrique Rivera García y Carmen Trigueros Cervantes</i>	166
Sobre los autores.	185

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 ha 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 ex-

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. Ello con la finalidad de no tergiversar las palabras de sus creadores.

posiciones 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 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 10 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 líneal, 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 Sergio Toro y Pamela Valenzuela, presentan el artículo titulado “Educación para y desde la militancia y la transformación social: nuevas

relacionalidades 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 dialógicos que están a la base de esta propuesta educativa.

En el texto titulado “Experiencias educativas del adolescente infractor de ley: alternativas para la transformación social”, 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.

Para terminar este libro, 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 la transformación social y educativa.

El último 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.

Nuestros más sinceros agradecimientos a todos/as los que han hecho posible 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 ESCOLAR²

Alberto Moreno Doña³

Rodrigo Gamboa Jiménez⁴

Carolina Poblete Gálvez⁵

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 (quintiles⁶) 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 tam-

² Este artículo se ha realizado en el contexto y gracias al Proyecto de Investigación Fondecyt Nº 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.

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

⁴ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. E-mail: rodrigo.gamboa@ucv.cl

⁵ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. E-mail: carolina.poblete@ucv.cl

⁶ Esa es la estrategia metodológica que utilizan las Políticas Públicas actuales para presentar las diferencias de ingreso económico de la población.

bién 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 noventa⁷, mucho más 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), escuela para la clase media (particulares subvencionadas) y escuela 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 educativos al que asisten los alumnos de 8º básico (Tabla 2).

⁷ Estas mismas políticas son las que se mantienen hoy día (2013) imperantes en el sistema educativo. Son políticas construidas bajo una misma lógica epistemológica, económica, pedagógica y didáctica.

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, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, según dependencia administrativa del Establecimiento Educativo 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; 2003⁸) 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 reproduccionista 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.

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, centrandose 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

⁸ Fromm y Habermas podrían ser considerados sus representantes más actuales, aunque sabemos y reconocemos como sus iniciadores a Adorno, Marcuse y Horkheimer.