

## Políticas sociales en educación: un desafío pendiente

Silvia López de Maturana Luna\*

**Resumen:** Las políticas sociales educativas debiesen ser garante de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, de su inserción como sujetos éticos al mundo y aspirar al desarrollo integral del ser humano. Una manera de manifestarlo son las reformas educacionales que repercuten en el contenido del curriculum y en la concepción del sujeto, donde se espera que éste sea concebido como constructor y difusor de cultura. Sin embargo, en muchas escuelas los procedimientos meramente técnicos y normativos están por sobre la pedagogía crítica, lo que se refleja en el fracaso reiterado de los alumnos que no adquieren aprendizajes significativos ni trascendentes. Hace falta, por un lado, una pedagogía enraizada éticamente y fundamentada teóricamente para generar maneras de superar la privación cultural y asegurar durante la formación de los profesores el aprendizaje y la comprensión de cuándo y cómo usar las herramientas emocionales, sociales y cognitivas pertinentes. Por otro lado, hace falta entender lo pedagógico y lo social desde las fortalezas y no desde las carencias, para evitar ver al sujeto sólo como depositario de beneficencia.

**Palabras Claves:** Política social educativa; posicionamiento político del profesorado; pedagogía crítica; privación cultural.

---

\*Doctora en pedagogía. Educadora de párvulos. Académica de la carrera de Educación Parvularia de la ULS. silvialml@gmail.com

**Abstract:** The educational social policies should guarantee the quality of learning of the students, their insertion as ethical unique subjects in the world, and the aspiration to the integral development of the human being. One way of showing it are the educational reforms which affect the curriculum content and the conception of the subject, where he is expected to be conceived as the constructor and the propagator of culture. However in many schools the mere technical and normative procedures are over the critical pedagogy, which reflects the reiterative failure of the students who do not acquire meaningful learning. It is missing, on one side, a pedagogy rooted ethically and founded theoretically to generate ways to overcome the cultural deprivation and to ensure during the formation of teachers the learning and comprehension of when and how to use the emotional, social and cognitive pertinent tools. On the other hand, it is missing the pedagogical and social understanding from the point of view of strengths and not from the weaknesses. In order to avoid to see the subject only as the receiver of beneficence.

**Key Words:** Educational social policies; political empowerment of teachers; critical pedagogy; cultural deprivation.

### **De lo asistencial a lo participativo**

“Si las escuelas de una sociedad democrática no existen para el apoyo y la extensión de la democracia, y no trabajan para ello, entonces son o bien socialmente inútiles, o socialmente peligrosas. En el mejor de los casos, educarán a personas que seguirán su camino y se ganarán la vida indiferentes a las obligaciones de ciudadanía en particular y de la forma de vida democrática en general ... Pero es muy probable que las eduquen para que sean enemigos de la democracia: personas que serán presa de demagogos, y que apoyarán movimientos y se reunirán en torno a dirigentes hostiles a la forma de vida democrática. Estas escuelas o bien son fútiles o bien subversivas. No tienen una razón legítima para existir” (Apple y Beane, 1999:45).

Las políticas sociales en Chile han recorrido etapas diversas que van desde el énfasis asistencial y caritativo, pasando por el rol del Estado de bienestar y por un proceso centrado en lo social, hasta hoy en día, en donde prima el rol del sujeto y se pretende perfeccionar las estrategias de intervención para resolver los problemas y los déficit sociales desde la raíz, a través de soluciones permanentes (Cfr. Rozas, 2006).

Una política social persigue mejorar la calidad de vida de los sujetos beneficiarios; por ende, la política social educativa debiese ser garante de la ca-

lidad de los aprendizajes de los alumnos y de su inserción como sujetos éticos al mundo. De allí se desglosan múltiples aspectos ligados al desarrollo integral del ser humano: cognitivo, afectivo, espiritual, corporal, artístico, ciudadano, etc. Por lo tanto, la calidad de la educación debe dejar de ser una palabra que de tanto mal utilizarla ha extraviado su verdadero significado. Eso no es menor si observamos algunas escuelas reguladas por el mercado que anulan la autonomía del profesorado. Lo que es peor, asumen esa forma de ser y actuar como la única posible y pavimentan el camino del *habitus*, la rutina y la enajenación.

El mayor peligro de las prácticas rutinarias dentro de una institución es la producción del *habitus*, prácticas interiorizadas a tal punto que se reproducen por sí solas, transferibles de una generación a otra que se inculcan en la percepción, el pensamiento y la acción produciendo y reproduciendo modelos intelectuales y morales interesados (Bourdieu y Passeron, 2001). Es el triunfo de la “violencia simbólica” (op.cit) en detrimento del pensamiento autónomo, donde los profesores no se dan cuenta ni se preguntan qué, por qué, para qué hacen lo que hacen, razón por la cual los alumnos pasan a ser parte de un auditorio pasivo de prácticas anquilosadas. Van aprendiendo sistemáticamente a hacer lo que otros deciden y su “conducta heterónoma o anómica convoca y hasta justifica otro tipo de vías para garantizar su cumplimiento” (Beltrán, 2001).

Se tiende a ser funcional hacia una meta específica que refuerza *un sentido* de escuela, en el que se confunde *para qué* se está educando, por lo que se termina escolarizando para las metas establecidas, obtener buenos puntajes, calificaciones, etc. Es un caldo de cultivo para perder la conexión con la cotidianidad, someterse, condicionar los discursos y transitar por la queja pueril y la indiferencia (López de Maturana, 2009).

Toda acción pedagógica se transforma en violencia simbólica “cuando se dan las condiciones sociales de la imposición y de la inculcación, o sea, las relaciones de fuerza que no están implicadas en una definición formal de la comunicación” (Bordieu y Passeron, 2001). Eso ocurre cuando las arbitrariedades se reproducen inconscientemente e impacta en los reiterados fracasos de algunas reformas donde los discursos no penetran en la conciencia porque no se consideran las consecuencias.

Las políticas sociales que se crean a partir de la educación aspiran al desarrollo integral del ser humano y una de las maneras de manifestarlo son las reformas educacionales. Claro que, mientras la escuela siga presa de la racionalidad instrumental, es bien poco lo que se avanza. En un plano más específico, las políticas sociales de educación repercuten en el contenido del curriculum y en la concepción del sujeto, por lo tanto, éste no puede ser concebido sólo como receptor sino como constructor y difusor de cultura.

Las personas que diseñan las políticas del sistema<sup>1</sup> deben incentivar y apoyar a los profesores para que realicen los cambios que necesitan y garantizarles que pueden ponerlos en práctica sin temor a las represalias. De la misma manera, los profesores necesitan sentirse profesionales reconocidos en su historia, subjetividad, cotidianeidad e identidad. En caso contrario, se legitima la concepción instrumental de los saberes y se desvirtúa el verdadero sentido de la profesión docente (Cfr. Núñez, 2002) dando paso al discurso institucional pragmático-economicista del proceso educativo que generalmente agobia a los profesores por la normatividad, porque enfatiza la eficiencia, la gestión en el aula y los aspectos instrumentales que se deben cumplir.

La apariencia de racionalidad, imparcialidad y actitud científica, hace olvidar los valores y otros elementos propios de la práctica docente (Popkewitz, 1990) y se termina por aceptar tácitamente los discursos, planes y programas sin implicación ni posicionamiento político del profesorado, elementos cruciales para el compromiso con un proyecto educativo, pedagógico y social.

En la escuela hay estereotipos muy socorridos, por ejemplo, que los alumnos se dividen entre los que pueden aprender y los que no pueden; que los que preguntan son indeseables e interrumpen la clase; que mientras más quietos permanezcan mejoran el clima de la clase, etc. Igualmente se cualifica a los profesores según el grado en que cumplen con las exigencias administrativas, pero escasamente hay un real interés por valorar la forma en que los profesores logran, por ejemplo, favorecer la actividad emocional y cognitiva dentro del aula, las buenas relaciones con sus alumnos, el trabajo colaborativo y solidario y la disposición de los alumnos a implicarse en su aprendizaje.

“En consecuencia, la escuela no solo ignora las peculiaridades y diferencias del desarrollo individual y cultural, imponiendo la adquisición homogénea, la mayoría de las veces sin sentido, de los contenidos perennes de la humanidad, sino que también olvida o desprecia por lo general, los procesos, contradicciones y conflictos en la historia del pensar y del hacer, y restringe el objeto de enseñanza al conocimiento desatendiendo así el amplio territorio de las intuiciones, emociones, y sensibilidades, así como las exigencias coetáneas de los cambios radicales y vertiginosos en el panorama social” (Pérez Gómez, 2000:77).

A muchos profesores les cuesta asumir su rol de agentes de cambio y

---

<sup>1</sup> El rol de la Administración tiene mucho que ver con la autonomía de los profesores dentro del aula ya que entre sus competencias está la de asegurar que las programaciones de las escuelas se cumplan, que no suceda que los profesores tengan que comportarse “de manera pirata” para no contravenir las órdenes de la dirección de la escuela.

de vicarios de la cultura para que participen con sus alumnos en un proceso educativo complejo donde creen y negocien significados culturales locales y globales (Cfr. Bruner, 1999). Eso obliga a preguntarnos por las maneras en que las prácticas escolares se reproducen en la sociedad, sin participación ni integración social. Por eso, no cualquiera puede enseñar en la escuela, y las políticas sociales educativas deben preocuparse no sólo por otorgar más recursos sino por preparar a los mejores profesores, para que asuman su rol desde lo social y no en solitario.

### **El sujeto político de la educación**

El valor del sujeto desde el punto de vista político se ha descuidado y la escuela ha sido cada vez más de los adultos y no de los niños<sup>2</sup>. Existe una situación contradictoria: una escuela que promete y no cumple. Promete cambios y se sigue repitiendo mecánicamente contenidos, sin sentido para los alumnos, que se trasvasan de una mente a otra tal como Freire describe la educación bancaria. De esa manera, la escuela no crea seres libres sino que los oprime y los silencia.

Reiterar que el proceso educativo es político y captar su naturaleza implica hacernos conscientes de los procesos individuales y colectivos de los estudiantes. Por lo tanto, es relevante saber si somos conscientes de lo que hacemos, por qué lo hacemos, y si conocemos los intereses para los que trabajamos.

“El elemento político de la educación es independiente de la subjetividad del educador; es decir, es independiente de que el educador sea consciente de dicho factor, que jamás es neutral. Una vez que comprende esto, el educador ya no podrá escapar a las ramificaciones políticas” (Freire, 1990:176).

El posicionamiento político exige del profesor la capacidad de emitir sus propias ideas y de actuar de manera autónoma, coherente y consecuente con los discursos a través de un trabajo de participación para el logro de propósitos comunes en beneficio del grupo y la actitud emancipatoria de los profesores cuya convicción, producto de la reflexión crítica, posibilitaría su iniciativa para proponer alternativas pedagógicas, tomar decisiones, defenderlas y ser fiel a los principios que proclaman para provocar el cambio en su entorno (López de Maturana, 2009). No se refiere al posicionamiento partidario, ni a un dogma, sino a un conjunto de ideas claras y precisas producto de la reflexión intencionada sobre algún motivo y su correspondiente consecuencia. Los profesores posicionados políticamente no entran en el juego del sometimiento

---

<sup>2</sup>La linealidad de las etapas de desarrollo puede explicarse por la linealidad del pensamiento occidental.

institucional, razón por la cual no se someten a conductas hegemónicas, buscan comprender el sentido y las consecuencias de sus acciones y trascienden el mero determinismo.

El posicionamiento político del profesor puede transformar un ambiente escolar pasivo aceptante en uno activo modificante y proporcionar una base significativa para el trabajo anti-hegemónico.

“... uno de nuestros problemas básicos, en cuanto que educadores y seres políticos, consiste en empezar a captar modos de entender cómo los tipos de símbolos y recursos culturales que las escuelas seleccionan y organizan están dialécticamente relacionados con los tipos de conciencia normativa y conceptual “requeridos” por una sociedad estratificada” (Apple, 1986:12).

Freire (2002 [1994]) señala que los mejores instrumentos políticos para defender los intereses y derechos de los profesores son la capacitación científica, iluminada por su claridad política, la capacidad, el gusto por saber más y la curiosidad siempre despierta del profesor. Por eso, la escuela necesita, como dice Giroux “hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico”, es decir,

“insertar la enseñanza directamente dentro de la esfera política, para argumentar que la educación representa una lucha para definir el significado y una lucha sobre las relaciones de poder. Hacer lo político más pedagógico significa utilizar formas de pedagogía que incorporen intereses políticos que son emancipatorios por naturaleza; esto es la utilización de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como agentes críticos y con capacidad para abrirse al análisis y a la investigación” (Giroux, 1989; Aronowitz y Giroux, 1985, en Mac Laren 1998:226).

### **Pedagogía crítica y privación cultural**

En muchas escuelas no se observan rasgos de una pedagogía crítica porque la mayoría de sus procedimientos son meramente técnicos y normativos, propios de un paradigma tecnocrático y no de uno dialógico. Eso se refleja en el fracaso reiterado de los alumnos, sobre todo en la dificultad para adquirir aprendizajes significativos y trascendentes que les permitan, entre otros, saber qué hacer con el cúmulo de datos que deben transformar en información relevante.

“Entonces cuando hablamos de obtener conocimiento o de intervenir también debemos referirnos a intervenir en esas categorías. Una vez que hacemos eso las mismas transforman la

realidad y se produce una nueva. Un ejemplo de esto es el análisis de discurso.

Un buen alumno es aquel que escucha a su profesor y aprende bien la lección. Ese es un discurso. Si lo analizamos vemos que habrían en principio dos aspectos. Uno es el contenido explícito, el rol del alumno, escuchar y aprender. Otro oculto es que el alumno no sabe y debe obedecer al profesor y además hay una naturalización y objetivación de la realidad” (Rozas, 2006).

Hace falta llamar la atención hacia una pedagogía enraizada éticamente y fundamentada teóricamente, para ocupar el puesto que le corresponde al profesor dada su profesionalidad docente. No es posible que, generalmente, los alumnos más pobres o con necesidades educativas individuales, no entiendan lo que aprenden, no establezcan relaciones entre las cosas y/o entre los hechos y terminen transformándose en súbditos del sistema y, peor aun, en privados culturales cuya evidencia es el fracaso escolar. De esa manera, se invisibilizan los verdaderos motivos de la escuela, que se olvidan o ignoran, como la pobreza, el hambre, la explotación, etc. (Cfr. Freire, 1994; Mac Laren, 1998)

“Esto implica apoyar tanto a los estudiantes, a los maestros y a los administradores a desarrollar una visión moral y ética práctica fundamentada en una política de diferencia que permanezca críticamente atenta a las diferentes voces desde la cual hablan los estudiantes. La pedagogía crítica ayuda a estas voces a problematizarse y a transformarlas hacia los intereses de la justicia social y cultural” (Mac Laren, 1998:227).

Es fácil apreciar que la ausencia de una pedagogía crítica favorece la exclusión, porque se legitima la aparente neutralidad del aprendizaje. Los excluidos terminan siendo privados de su propia cultura y muchas veces reproductores sociales de la misma. No hay conexión con el mundo cotidiano ya que el aprendizaje carece de sentido y de trascendencia.

La privación cultural no es la consecuencia de la pobreza como generalmente se piensa, a pesar que, por razones obvias de hegemonía sociocultural, se manifiesta con mayor frecuencia en los sectores más pobres. Es el resultado de la ausencia de una mediación<sup>3</sup> eficiente que le ayude a recibir, procesar y entregar la información proveniente del mundo externo. Una de las consecuencias

---

<sup>3</sup> Cuando hablamos de mediación nos referimos al concepto acuñado por Vygotsky y operacionalizado por Feuerstein (1991). Este último plantea que el mediador es un ser humano que de manera intencional, significativa y trascendente se interpone entre los estímulos y el sujeto para que éste reconozca, identifique y valore su cultura y los aportes que puede hacer para mejorar su calidad de vida. Al mismo autor corresponden los conceptos de ambientes activos, funciones cognitivas y privación cultural.

de la privación cultural es la lectura superficial de los estímulos, porque los sujetos no poseen las herramientas cognitivas para aprehenderlos y generar con ellos estrategias, por ejemplo, para discriminar entre lo relevante y lo irrelevante o para planificar la conducta. Tienen dificultad para saber qué hacer con los datos que reciben, y si lo saben no pueden elaborar la información por la deficiencia de las funciones cognitivas que les impide comparar, plantear hipótesis, proyectar relaciones virtuales, etc. estrategias, por ejemplo, para discriminar entre lo relevante y lo irrelevante o para planificar la conducta. Tienen dificultad para saber qué hacer con los datos que reciben, y si lo saben no pueden elaborar la información por la deficiencia de las funciones cognitivas que les impide comparar, plantear hipótesis, proyectar relaciones virtuales, etc.

Por último, al responder se frustran por la falta de recursos lingüísticos o por la falta de fluidez en la respuesta. No cabe duda que en esa realidad, los aprendizajes escolares carecen de sentido para los alumnos ya que no les reporta ninguna conexión significativa con su mundo cotidiano. Eso refuerza mucho más aun la línea de la pobreza y su situación de vulnerables y carenciados, aspecto que se agrava cuando se sigue entregando más recursos a los pobres pero no se garantiza la mejora en su calidad de vida, que sin duda, pasa por mejorar la educación que se da en la escuela.

“La concepción clásica del paradigma positivista en las políticas sociales es que la realidad social es vista como un problema. La pobreza es un problema y los que viven la pobreza son los pobres, por lo tanto atacamos el problema, ¿cómo?, primero midamos la dimensión del problema y luego apliquemos un programa de intervención, luego debiéramos esperar que los pobres salgan de la pobreza, es decir cambien su comportamiento, su equivocado modo de vida de acuerdo a como corresponde vivir en la sociedad, siguiendo los cánones establecidos, y así habría integración y solución al problema” (Rozas, 2006).

Las políticas sociales educativas deben preocuparse en generar maneras de superar la privación cultural y una de ellas consiste en asegurar durante la formación de los profesores el aprendizaje y la comprensión de cuándo y cómo usar las herramientas emocionales, sociales y cognitivas que le permitan intervenir intencional, significativa y trascendentemente en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje y diseñar estrategias que le permitan a los alumnos resolver un problema, comprender cómo se lleva a cabo un proceso y elaborar principios aplicables a situaciones futuras.

Una pedagogía intencional, significativa y trascendente entrega herramientas para forjar el futuro y provocar las transformaciones pertinentes, ya que una persona capaz de decodificar códigos culturales nunca estará perdida, aunque se extravíe, porque podrá construir algún criterio que la oriente. La mediación en los ambientes privados culturalmente no significa solamente entregar estímulos, ya que éstos están por doquier. Lo que se necesita es que



los alumnos con estas características aprendan las maneras de traducirlos para que les puedan ser de utilidad.

### **Eficacia del servicio público v/s brechas de inequidad en educación**

Con el panorama anteriormente descrito podemos comprender el rol del Estado cuando intenta llevar a la práctica transformaciones institucionales de gran peso como las reformas educacionales, que persiguen, como toda política social, la satisfacción del usuario, la mejora en la calidad de vida y la mayor eficacia en el servicio. Es por eso que actualmente prima el concepto de intervención profunda en lo social donde el desarrollo con equidad es el tema relevante. El problema es que en no pocas oportunidades la inequidad se mantiene y los beneficiarios de estos programas, siguen siendo estrictamente beneficiarios, es decir objetos y no sujetos de la acción social (Cfr. Rozas, 2006).

Cuando lo social se entiende desde las carencias se priva al sujeto de construir su propia historia, por eso deviene sujeto depositario de beneficencia. Para contrarrestar esto proponemos partir de las fortalezas y no desde las debilidades de estos sujetos y de la sociedad toda.

“Por un lado las carencias hacen presente un modelo de interpretación del fenómeno social como negativo, es un encuadre negativo, y avanzando hacia un extremo, lo social es visto fundamentalmente como un problema social. Un encuadre positivo refiere a observar la realidad no sólo como carencias sino también como potencialidades” (Rozas, 2006).

A pesar que desde 1990 las políticas sociales apuntan, por una parte, hacia el crecimiento y desarrollo equitativo de igualdad de oportunidades en un intento por superar la fase puramente asistencial y, por otra parte, se han implementado diversos programas sociales e invertido como nunca antes en educación, sobre todo de la primera infancia para acortar la brecha desde la cuna, no se ha logrado superar la brecha de la desigualdad. Sin duda, se han dado pasos agigantados hacia una sociedad más justa y equitativa y los avances son innegables, pero al mismo tiempo contradictorios, porque “por una parte se ha reducido sostenidamente la pobreza y la extrema pobreza, sin embargo, esta disminución se hace cada vez más lenta, especialmente en indigencia y pobreza rural” (Leiva)<sup>4</sup>.

Por tal motivo, sigue habiendo brechas importantes de inequidad educa-

---

<sup>4</sup> Leiva, Edison (s/r) *El concepto de participación comunitaria en la política social del estado chileno durante los gobiernos de la concertación: Revisión teórica desde la perspectiva de la psicología comunitaria*. Cap.V. La política social en Chile durante los gobiernos de la concertación (1990-1999). Lectura del curso: Políticas sociales comunitarias. Prof: Germán Rozas. Programa semipresencial de Magíster en psicología comunitaria. UCH. 2009.

tiva en Chile. Por lo tanto, se necesita de esfuerzos adicionales para mejorar la calidad y equidad de los programas, muchos de los cuáles actualmente forman parte de un proceso de reforma y modernización para superar precisamente estas falencias y mejorar su eficiencia, eficacia, impacto y calidad (Martin 1998 en Leiva).

A pesar de las buenas intenciones, podríamos señalar que están ganando las narrativas que tienen que ver con desarrollo económico en detrimento de lo social y moral. Gana el mercado mundial (globalismo) donde surge un sólo mundo hegemónico que deja fuera el reconocimiento de la multiplicidad y de la apertura recíproca. En ese mundo las culturas y las identidades locales se desarraigan y sustituyen por símbolos mercantiles procedentes del diseño publicitario y de los iconos de las empresas multinacionales. Como señala Beck (2000), la esencia se transforma en diseño.

Se está produciendo una paulatina universalización en el sentido de unificación de modos de vida, símbolos culturales y modos de conducta transnacionales, por lo tanto, una de las mayores respuestas a la globalización consiste en construir y reconstruir la sociedad del saber y de la cultura. Para eso, hay que situar la formación en las escuelas en contextos de competencia personal y social, capacidad de dirección, habilidad ante conflictos, mentalidad de relación y acceso a la incertidumbre.

La educación es “una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura” (Bruner, 1999:62). Por lo tanto, no se trata solo de una tarea técnica ni de aplicación de teorías de aprendizaje, sino de implicarse en el proceso y posicionarse políticamente siendo conscientes de las consecuencias que eso acarrea para la escuela y la sociedad. El profesor aprende mucho de las prácticas pero aprende mucho más en las prácticas, por lo tanto, el rango profesional no sólo depende de los recursos del Estado sino de la convicción que a su vez tengan los agentes sociales externos, que generalmente proviene de la “comprensión colonial” de la escuela, y que influye en cómo se organizan los recursos y se administra y prioriza el gasto público. ¿Cómo se va a invertir en algo que no vale la pena?

Si bien las políticas de redistribución de recursos financieros crean condiciones más favorables para mejorar la educación de los más pobres, éstos no producen por sí mismas la equidad educativa necesaria. La única forma de alcanzar calidad y equidad es crear escuelas con buenas capacidades de gestión escolar y contar con buenos profesores capaces de entregar a todos sus alumnos oportunidades de aprendizaje de calidad (Cfr. Bellei, 2003).

Sociedades modernas y fin de las utopías.

En el siglo XX comienza la “crisis de las utopías” (Postman) y la deserción de la modernidad, aparece la crisis de la conciencia sobre el ecologismo, la desesperanza, la falta de vías seguras porque no sabemos donde ir, razón

por la cual nos movemos en un territorio de confusión. Las finalidades terminan siendo cualquier cosa porque faltan valores fuertes y seguros. El sistema educativo se fragmenta en lo teleológico y pareciera que formamos parte de un concierto polifónico donde nadie sabe muy bien el rol que le corresponde. El discurso moderno se traduce hoy en propuestas en el sentido de progreso pero se devalúa la pertinencia cultural, se confunde lo superficial, se trata de reivindicar sólo lo local y se desecha lo universal. Por lo tanto, la esperanza no debe ir por allí sino por la creación de comunidades de aprendizaje como parte de las nuevas narrativas pedagógicas.

Cada vez hay más saber, pero no se relaciona. La escuela comprime el conocimiento para traspasarlo. Las reformas educativas aumentan la escolaridad pero no la calidad ni la comprensión del sentido de la educación, un ejemplo es la devaluación del tiempo escolar que hace que algunos pidan menos tiempo en la escuela, ya que no se sabe qué hacer con los alumnos dentro de ella. Por eso, la escolarización vista de ese modo es una loca carrera que no tiene fin. Eso forma parte de la crisis de valores y principios escolares, que en países en vías de desarrollo sería una regresión de sus esperanzas. No debemos olvidar que aparte de nacer a la vida también lo hacemos a la cultura y a la sociedad.

Las narrativas de progreso y los fines de la educación no pueden entenderse sin dar prioridad al sistema ecológico que recupera la identidad esencial de la escuela: enseñar y aprender. Implica los DDHH como tema orientador del desarrollo de la humanidad donde el hombre y la mujer son uno más dentro de esto y ya no el centro del universo como lo era en la modernidad. Esos son los temas por los que se van a orientar las naciones del futuro: los valores humanos de libertad y equidad y por las nuevas pautas y conexiones que conduzcan a ellos.

### **¿ Son coherentes hoy las políticas sociales educativas con las esperanzas que despiertan?**

Toda época histórica se caracteriza por un sistema cultural y por las maneras como regula el acceso al conocimiento. Eso implica el funcionamiento de la transmisión cultural que caracterizan a la propia identidad de las escuelas donde el tipo de identidad del sujeto moderno es el de un receptor en el que se depositan contenidos culturales cuya identidad se ha forjado con una intencionalidad pragmática muy definida. Por eso, de acuerdo con Freire, toda transformación radical y profunda del sistema educativo sólo puede producirse cuando la sociedad misma se encuentra también radicalmente transformada y en esto adquiere relevancia las maneras en la cual nos alfabetizamos culturalmente.

La alfabetización cultural se esgrime como una manera de crítica social para que los profesores y los alumnos aprendan los conocimientos y las estrategias para la autoreflexión y la agencia colectiva, de esa manera, se convierte en

una condición que posibilita formas de ciudadanía siempre que sea una alfabetización crítica, al estilo de Freire, en caso contrario no. Más que un enfoque ético la alfabetización cultural es ética y no sólo una posibilidad sino que un derecho que toda persona tiene de acceder a los bienes educativos.

Es fundamental relacionar sinérgicamente la enseñanza del profesor con el contexto en que se ha formado para “reconocerla como un proceso público encarnado en una tradición en la que su significado y su importancia están individual, social, histórica y políticamente construidos” (Arnaus, 1999:605). En efecto, el profesor no es un ser aislado que se ha construido en solitario, depende de una multiplicidad de factores complejos que le otorgan un puesto en el mundo, y que al comprender su historicidad se comprende también la objetividad con que han tipificado el mundo de la escuela, es decir, un espacio de creación o un espacio de repetición; de análisis o de acatamiento; de aislamiento o de participación, etc.

Creemos que la “urgencia de un cambio de valoración real, no solo verbal, de la profesión docente y educadora” debe partir desde las organizaciones que la legislan hasta la toma de conciencia del valor por parte de los mismos profesores (Cfr. Fernández Pérez, 1991). Por ejemplo, en Chile, el gobierno se ha sumido en una gestión hasta ahora inédita: valorar la profesionalidad docente y fortalecerla como política pública, por lo que se está otorgando una importancia extraordinaria al compromiso del profesorado con la vida cotidiana, a la subjetividad de los docentes, a las conversaciones cotidianas y a las miradas “desde adentro” y no “desde arriba” o “hacia arriba”, propiciando acciones encaminadas tanto a la valoración social como a la conferida por el Estado (Cfr. Núñez, 2002). Se propicia un “nuevo pacto de aprendizaje”, en que las decisiones “desde arriba”, propicien reformas “desde abajo”, “esto es, estrategias para el cambio que hacen posible que las escuelas vayan más allá de tantas retóricas y reglamentaciones al uso” (Darling-Hammond, 2001:15).

Por lo tanto, los profesores comprometidos con un proyecto educativo pedagógico, social y político contribuyen al desarrollo de un movimiento cultural de profesionalización que parte de sus prácticas. No sólo son buenos profesores que dan buenas clases, sino que contribuyen a educar ciudadanos justos y dignos en una sociedad que también se espera que lo sea.

### Referencias bibliográficas.

- APPLE, Michael, (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid, Ediciones Akal.  
APPLE, M; BEANE, J.A. (Comps.) (1999) *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.

- ARNAUS, Remci (1999). *La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa* (p.599). En: PEREZ GOMEZ, A; BARQUIN RUIZ, J y ANGULO RASCO, J.F. (editores). (1999) *Desarrollo Profesional del Docente*. Política, Investigación y Práctica. Madrid, AKAL.
- BECK, Ulrich. (2000) *¿Qué es la globalización?*. Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Barcelona, Paidós.
- BELTRAN, Francisco (2000) *Hacer pública la escuela*. Santiago de Chile, Editorial LOM.
- BELLEI, Cristian (2003). "Equidad Educativa en Chile: Un Debate Abierto". Texto de trabajo del Módulo IV: Políticas Públicas, Políticas Sociales Sectoriales (vivienda, transporte, salud y educación) y su impacto territorial, del Curso: Dinámica de población y estructura espacial. Profesor: Julio Hurtado B. Programa semi presencial Magister en Psicología Comunitaria. U.Ch. 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON; Jean-Claude. (2001) *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid, Editorial Popular.
- BRUNER, Jerome (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- DARLING-HAMMOND, Linda. (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona. Ariel.
- FREIRE, Paulo, (2002) [1994] *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, S.XXI.
- (1990) [1985]. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós.
- LEIVA, Edison (s/r) *El concepto de participación comunitaria en la política social del estado chileno durante los gobiernos de la concertación: Revisión teórica desde la perspectiva de la psicología comunitaria*. Cap.V. La política social en Chile durante los gobiernos de la concertación (1990-1999). Lectura del curso: Políticas sociales comunitarias. Prof: Germán Rozas. Programa semipresencial de Magister en psicología comunitaria. UCH. 2009.
- LOPEZ DE MATURANA, Silvia (2009). *Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena. Editorial Universidad de La Serena.
- Mac LAREN, Peter (1998). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós.
- NUÑEZ, Iván (2002). *Los docentes y la política de desarrollo profesional*. Ministerio de Educación de Chile: [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- POPKEWITZ, Thomas S. (Ed) (1990) *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia, Servei de Publicacions.
- ROZAS, Germán (2006) "Lo social y la Identidad en las Políticas Sociales" en Seminario Identidad, Comunidad y Desarrollo, de Rozas, G, y Arredondo, J, Ed Mag. Psi. Comunitaria y MIDEPLAN.

