

Educación para la Integración Social

Howard Richards

Profesor Doctorado en Ciencias de la Administración

Facultad de Administración y Economía

Universidad de Santiago de Chile

Correo electrónico: howardri00@yahoo.com

RESUMEN

El autor propone pensar la educación destacando como meta la integración social y su mejoramiento como un proceso de cambio cultural. Ello supone dejar de concebir la cultura como un sector de la vida subordinada a la economía y reanudar las discusiones en torno al concepto de cultura como totalidad compleja que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, derecho, costumbre y otras capacidades y hábitos adquiridos por los seres humanos en tanto miembros de sociedades. Así se abre paso a reconstruir la economía, pensar en otros marcos normativos, otras relaciones sociales, otras modalidades de producción, otras prácticas de obligaciones recíprocas y de intercambio de bienes y servicios y, en fin, otras pautas culturales. Desde esta óptica culturalista, no solamente los problemas económicos sino todos los problemas humanos son problemas de educación. La educación suele definirse como la transmisión de la cultura. Transmitir la cultura es siempre recrearla. En el mejor de los casos es criticarla y mejorarla. Puesto que la cultura interviene en la búsqueda de soluciones a todos los problemas, las ciencias de la educación son fundamentales para la búsqueda de soluciones a todos los problemas.

Sugiero pensar la educación destacando como meta la integración social. Sugiero concebir el mejoramiento de ella como un proceso de cambio cultural. Ofrezco primero un bosquejo del trasfondo de mis sugerencias. Son cuatro premisas que asumo sin demostrar. Siguen, en segundo lugar, discusiones de mis dos conceptos recomendados, “integración social,” y “cultura,” y siguen, en tercer lugar, dos aplicaciones prácticas de mi abordaje teórico.

El trasfondo

Desde hace treinta años hay consenso o casi consenso en cuanto a las grandes metas de la educación chilena. Lo que faltan son metodologías eficaces para lograr las metas consensuadas. Sugiero que antes de desarrollar metodologías eficaces para lograrlas, hay que repensarlas.

Hay consenso, por ejemplo, en que la educación debe aportar a la superación de la pobreza (Cox, 2005)¹; disminuir la desigualdad; formar integralmente a las personas; ser educación permanente durante toda la vida. Todos quieren que la educación aporte a las soluciones de los problemas principales del país. Todos quieren una ciudadanía más responsable, más fraternal, y más solidaria. Todos están de acuerdo con San Alberto Hurtado en que la meta primordial de la educación es formar en los alumnos una actitud social (Hurtado, 1947).² Hay un elocuente listado de los valores oficiales de la educación en el preámbulo de la nueva Ley General de Educación.

Un segundo elemento del trasfondo de la propuesta de pensar una educación para la integración social es que hay un elevado nivel de frustración entre el profesorado. Les cuesta motivar a los alumnos. A menudo los alumnos les faltan el respeto; no cumplen normas elementales. En algunas clases que a nosotros y colegas de la Universidad de Talca nos tocó observar más de la mitad del tiempo se dedicaba a intentos de conseguir la atención de los alumnos, y menos de la mitad a la enseñanza. Más que otros profesionales, los profesores tienden a sufrir de problemas de salud mental como los son la ansiedad, depresión, y problemas de sueño; y a pedir licencia médica por enfermedades de bajo riesgo (OECD, 2002: 123-24). Sienten que los sistemas de evaluación vigentes captan poco sus esfuerzos para atender a alumnos determinados en contextos determinados. Miden sus esfuerzos en gran parte según instrumentos diseñados con criterios generales nacionales y hasta internacionales como los son el SIMCE y la PSU. Si hay un problema de motivación de los alumnos, hay también un problema de motivación de los profesores. En ambos casos sostengo que es útil pensar la educación de otra forma. Sugiero pensar en procesos de cambio cultural tendientes a la integración social.

Una tercera conclusión de mis observaciones de la educación chilena es que el currículo y las recomendaciones para la convivencia escolar oficiales asumen capacidades intelectuales y morales que en muchos casos no existen. Proponen enseñar materiales abstractos propios del razonamiento formal a alumnos todavía en una etapa de desarrollo sensorio-motriz o de operaciones concretas. Proponen enseñar la resolución pacífica de conflictos a alumnos cuyos padres les han enseñado a pelear porque la realidad del barrio es que hay que imponerse para sobrevivir. El currículo no distingue mayormente entre los alumnos que llegan a la escuela ya con la formación hogareña típica de los hijos de una familia sólida de clase media, y los alumnos que llegan a su primer año escolar efectivamente con cuatro años de atraso por falta de formación y/o por deformación (Cooper, 1994: 161 y sig.).

¹ En este libro, compilado de múltiples autores, la meta de “surgir y salir de la pobreza” (p. 323) es siempre implícita y a menudo explícita.

² En sus palabras: “...antes de entrar a estudiar los problemas y mucho antes de hablar de reformas y de realizaciones es necesario crear en el alma una actitud social, una actitud que sea la asimilación vital del gran principio del amor fraternal”, p.20.

A fin de cuentas, el actual sistema educativo, o quizás mejor dicho el actual mosaico de sistemas educativos, existe en función del actual sistema económico y social. No puede haber una nueva educación sin un nuevo entorno, ni un nuevo entorno sin una nueva educación. No me convencen los argumentos que pretenden mostrar la conveniencia de mejorar “el factor escuela” como si fuera esto una variable independiente del entorno. No lo estimo factible (ni en el fondo deseable) generalizar a todas las escuelas los esfuerzos heroicos para lograr educación de “calidad” a pesar de condiciones de pobreza.

La aspiración del profesor no debe ser simplemente mejorar lo que acontece en su aula considerada como recinto aislado. Su aspiración debe ser aportar desde su oficio a la transformación integral de la sociedad (Bazan, 2008).

La integración social

Las más altas autoridades del Estado han señalado que falta de integración social es el problema principal del país. Sería pues lógico que las escuelas otorgaran prioridad a la integración.

Antes de dilucidar un concepto de “integración” menciono nueve fenómenos típicos que se asocian con la desintegración social: la delincuencia, el desempleo, las enfermedades mentales, los suicidios, el alcoholismo, la drogadicción, la sub-cultura narco, el empleo precario, las madres solteras. Puesto que en Chile la matrícula en la escuela primaria ha llegado a ser virtualmente de cien por cien, se sigue que casi todos los delincuentes, los cesantes, los enfermos mentales, los suicidas, los alcohólicos, los drogadictos, los protagonistas de la sub-cultura narco, los con empleo precario, las madres solteras y los padres desertores han pasado por el sistema educativo. Lo más probable, pues, es que la educación vigente esté entre las causas de la desintegración; lo cierto es que la educación es un sector de una institucionalidad nacional que en su conjunto no la está superando.

“Desintegración social” no se refiere solamente a la clase baja. Entre las élites también encontramos egoísmo, irresponsabilidad, drogadicción, enfermedades mentales, etc. Hay autoridades que afirman que si encontramos deficiente la formación valórica en los colegios privados con los más altos puntajes en SIMCE y PSU, esto también se llama mala calidad de la educación.

Antes de ofrecer una interpretación contemporánea más amplia de “integración social,” conviene referirse a los orígenes históricos de este concepto en las obras de Emile Durkheim (1858-1917). Durkheim escribía de “solidarité sociale” como sinónimo de “integración social.” Anomia (falta de normas), egoísmo, falta de coordinación, y una división de trabajo que excluye y margina a una clase de personas, son citados por Durkheim como instancias de falta de integración social. Se puede extraer de Durkheim (principalmente de su estudio del suicidio y de su estudio de la división social del trabajo) la siguiente definición positiva de “integración social” (Durkheim, 1897, 1893):

A. Las pasiones de los individuos son regulados por símbolos culturales compartidos;

B. Los individuos son unidos a las instituciones por rituales y rutinas de la vida diaria en las cuales todos participan, y que dan fuerza a su normatividad;

C. Las acciones son reguladas y coordinadas por normas sociales y por estructuras políticas legítimas;

D. Las desigualdades existentes son consideradas legítimas. Corresponden a distintos aportes a la sociedad cuyos méritos son generalmente reconocidos (Turner, 1981).

Anthony Giddens ha observado que los principales conceptos de la sociología, sean de la tendencia Durkheimiana, sean de la tendencia Marxista, sean de la tendencia Weberiana, sean de otra tendencia, derivan de las distintas formas en las cuales los grandes pioneros de las ciencias sociales han dado cuenta del auge de la modernidad. (Giddens, 1971) El concepto de “integración social” de Durkheim calza con esta observación de Giddens.

El gran tema de *De la Division du Travail Social* de Emile Durkheim, es paralelo a *The Wealth of Nations* de Adam Smith, aunque Durkheim lo comentara más en dialogo con Herbert Spencer que con Smith. Se trata de la división del trabajo, junto con el intercambio mercantil que la división del trabajo supone. (Durkheim; 1893; Smith, 1776; Spencer, 1851). La modernización consiste en gran parte en una creciente división del trabajo, una creciente especialización de funciones sociales, una creciente dependencia de las personas para conseguir su pan diario de los mercados y de las relaciones entre las personas reguladas por contratos. Las sociedades pre-modernas, identificadas por Durkheim como arcaicas, tienden a ser, en cambio, *sociétés segmentées*, donde hay más artesanos relativamente auto-suficientes que trabajadores altamente especializados, y donde la familia extendida, el clan, las obligaciones reciprocas reguladas por normas gobiernan muchos aspectos de la cooperación necesaria para vivir. Ahora en la modernidad las necesidades de la vida se consiguen típicamente por los mercados y los contratos mercantiles. En este sentido, la pobreza urbana es más moderna y más dura que la pobreza campesina, lo que calza con el hecho observado en las escuelas chilenas en que el desacato de normas sociales elementales es más severo en la ciudad que en el campo.

Durkheim sacó la misma conclusión que ha sacado el sociólogo chileno Eugenio Tironi en su libro *El Sueño Chileno* (2005). Es la misma conclusión que sacó de sus estudios históricos Karl Polanyi (1944). La modernidad padece de una fuerte tendencia a la desintegración social (Cassasus, 2001: 341-2) Sus principios mercantiles rectores tienden a excluir a quienes no tienen nada que vender que sea apetecido en el mercado, y tienden a atomizar las relaciones sociales incluso en los casos de las personas exitosas en el mercado. Por lo tanto –esto es el tema de los últimos capítulos de *De la Division du Travail Social*- la integración social de una sociedad moderna comercial depende del cultivo de complementos necesarios del mercado. Depende del cultivo de una serie de instituciones que obedecen a otras lógicas. Depende de relaciones humanas solidarias que no sean mercantiles, o que sea una síntesis mercantil y solidaria a la vez...

Sugiero que donde haya un sistema social con tendencias fuertes a la desintegración, corresponde construir un sistema educativo que sistemáticamente y de manera expresa fomente la integración.

El más famoso de los libros de Durkheim es su estudio empírico de las tasas de suicidio en la Europa de su época (1897). Pudo mostrar que a altos niveles de integración social corresponden bajos niveles de suicidio. A altos niveles de desintegración social corresponden altos niveles de suicidio. Los suicidios son mayores entre los más pobres y los más ricos, por estar ambos, por razones distintas, fuera de la densa trama de normas sociales que suelen regular las vidas de las capas medias. Los suicidios son menores entre los sin fe, vale decir entre quienes no encuentran sentido en su vida. La religión (según los datos de Durkheim especialmente las religiones católicas y judías) disminuye la tasa de suicidio. Las familias unidas y extendidas corresponden a una menor tendencia a la auto-destrucción. Las personas solas frente a la vida tienen más tendencia a quitarse la vida.

Durkheim destaca que el suicidio es un fenómeno de la modernidad, que rara vez se encuentra en las comunidades arcaicas, menos en algunos casos excepcionales como los son las prácticas de tribus que usan el suicidio ritual como una forma de sacrificio ceremonial ante sus dioses. En *La Division du Travail Social* Durkheim hasta dibuja mapas de la Europa de su época, mostrando que en las regiones más modernizadas la tasa de suicidio era mayor, mientras en las regiones más tradicionales la tasa de suicidio era menor.

En general las investigaciones en sociología posteriores han confirmado las líneas generales de los hallazgos de Durkheim (por ejemplo Breault, 1986). Las ideas de integración social y desintegración social han servido para aclarar otros fenómenos sociales más allá del suicidio y de la marginalidad económica, como lo son el divorcio (Booth et al, 1991), la delincuencia (Hartjen, 1982), y el abuso de sustancias como el alcohol (Glassner y Berg, 1980). Se ha podido mostrar que las enfermedades mentales ocurren con mayor frecuencia entre las personas en situaciones precarias y solas. La enfermedad mental es menos frecuente entre quienes gozan de la seguridad económica y de una familia y comunidad unida (Nelson et al, 2001).

Ha resultado útil un análisis de cuatro tipos de integración social propuesto por Werner Landecker en 1951. Landecker distingue:

1. La integración funcional – o sea el papel (o en el caso de desintegración la falta de papel) en la vida económica y material de la sociedad.
2. La integración cultural – o sea ser parte de en un grupo social que comparte normas, símbolos, sentido de vida.
3. La integración normativa -o sea la existencia de sanciones e incentivos que hacen eficaces las normas culturales como reguladores de la vida.
4. La integración comunicacional – o sea, hay un fluido intercambio de significados entre las personas que comparten una integración cultural.

El análisis de Landecker se puede aplicar a la escuela. La escuela debe ser un núcleo de integración social que irradie su influencia integradora a la comunidad circundante. Sus graduados deben salir capacitados para aportar a la integración del país entero. Se puede aplicar los cuatro tipos de integración a la escuela de la siguiente manera.

1. Los alumnos y otros miembros de la comunidad escolar colaboran en tareas concretas, como por ejemplo pintar el inmueble, aseo de las aulas,

adornar la escuela para el 18 de septiembre, los alumnos avanzados ayudan a los atrasados con sus tareas, borrar el pizarrón entre una clase y otra, campamento de verano para construir viviendas sociales (integración funcional).

2. Los alumnos y otros miembros de la comunidad comparten normas (por ejemplo respeto, solidaridad) que son declaradas y reafirmadas en forma repetida, sea por discurso, por ritual, por imagen, por simbolismo, sea por los profesores en su calidad de adultos modelos para los jóvenes (integración cultural).
3. Hay un sistema eficaz de conseguir el cumplimiento de las normas propias de la cultura de la escuela (integración normativa). En este sentido la intervención educativa y sancionadora de Carabineros ha sido clave en una de las escuelas que me ha tocado estudiar (Valdebenito, 2010).
4. Todos participan en conversar los problemas que se presentan en la escuela (por ejemplo violencia, robo) y en torno a los temas que son de interés vital para los alumnos (por ejemplo amistad, familia, salida laboral) incorporando cada vez más las normas de dialogo típicas de la clase media y creando cada vez más un vocabulario común para entenderse (integración comunicacional).

Evidentemente, la integración social concebida como la corrección de los excesos de un modernismo desenfrenado corre el riesgo de fomentar los vicios típicos de las sociedades arcaicas, como son el patriarcado, la xenofobia, el control social sofocante del individuo, etc. Sugiero que estamos llamados a conjurar este riesgo. Estamos llamados a construir culturas a la vez solidarias y tolerantes, sintetizando en forma positiva lo mejor de la tradición y lo mejor de la modernidad. Cabe decir que Emile Durkheim no fue anti-moderno. Consideraba que la modernidad todavía no había realizado su pleno potencial positivo. No ha sabido realizar su propio ideal de fraternidad e igualdad en un marco de libertad.

La cultura

También recomiendo dar prelación en nuestro discurso y práctica a aquella palabra tan polisémica y tan indispensable que es “cultura.” Si “integración social” debe ser para la escuela lo que Aristóteles llamaría su causa final, “cultura” es su causa material. Propongo enfocar como formas culturales los fenómenos educacionales que observamos. “Cultura” nombra la sustancia, la cosa misma, la realidad que encontramos cuando entramos en una escuela.

A estas alturas difícilmente recordamos que esta palabra hoy en día tan controvertida, cuyas definiciones ya se cuentan por decenas, designaba hace un siglo un concepto consensuado entre antropólogos y entre los científicos en general. Hubo en aquella época aceptación general de los rasgos principales de la definición de cultura formulada por el antropólogo inglés E.B. Tylor en 1871: “La cultura es la totalidad compleja que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, derecho, costumbre, y cualquier otra capacidad y hábito adquirido por los seres humanos en su

calidad de miembros de sociedades” (Tylor, 1871). Para Tylor, y por el consenso de aquel entonces, la cultura define la especie humana. Somos aquella especie que no vive tanto de sus instintos como de sus aprendizajes. Los aprendizajes son principalmente adquisiciones debidas a su participación con sus semejantes en la vida social (White, 1959). Todavía en 1920 Robert H. Lowie comenzó su libro *Primitive Society* citando lo que había llegado a ser una definición estándar de “cultura,” la de Tylor (Lowie, 1920).

No voy a tratar de trazar las complejas evoluciones ideológicas a escala mayor durante el siglo veinte ni sus intensas luchas académicas a escala menor, cuyo resultado ha sido que hoy en día en los comienzos del siglo veintiuno ya no haya concepto de “cultura” consensuado. Ya “cultura” es el nombre de un campo de batalla en donde se debate el destino de una serie de enfoques dispares que se compiten entre sí.

Lo que sí voy a hacer es tomar una posición en aquel campo de batalla a favor de lo que antaño fue una definición estándar. Me fundamento con tres razones, una puramente científica y dos pragmáticas.

Desde mi óptica científica, que es mi versión de lo que se llama hoy en día “realismo crítico,” es simplemente decir la verdad utilizar la palabra “cultura” para significar el hecho que la conducta humana se organiza principalmente por pautas socialmente aprendidas. De hecho la cultura es el nicho ecológico de la especie humana. La cultura nos da una flexibilidad frente a situaciones cambiantes, y una capacidad para comunicar y cooperar, que nos han permitido evolucionar y sobrevivir hasta hoy en la lucha competitiva con otras especies.

Mi propuesta científica es culturalista, causalista pero no positivista. Una ruta para llegar a mi propuesta pasa por considerar las biografías intelectuales del propio Emile Durkheim y su yerno, seguidor, y continuador de su obra Marcel Mauss (1872-1950). Durkheim partió (ver *Les Règles de la Méthode Sociologique*, 1894) siendo un discípulo del positivismo. La ciencia social, como la ciencia natural, debe descubrir las regularidades observables que constituyen las leyes según las cuales los fenómenos se producen. Hay entidades sociales, “religión,” “magia,” “división del trabajo” y otras. Los hechos sociales son estudiables, siempre y cuando podamos conceptualizar las unidades de nuestro análisis de una manera que las describa como efectivamente son. “Estudiables”, vale decir que por las observaciones empíricas podemos discernir las leyes que las rigen. Luego Durkheim se puso a practicar la metodología sociológica de la cual fue partidario. La investigación empírica misma, sobre todo la investigación reportada en su obra tardía, *Les Formes Élémentaires de la Vie Religieuse* (1912), mostró que aunque fuese un método científico positivista en algún sentido la forma correcta de pensar, no ha sido la forma real de pensar de la mayoría de los seres humanos a través de la historia y la pre-historia. Después de la muerte de Durkheim, Mauss profundizó el estudio de las instituciones humanas siempre fuertemente vinculadas al pensamiento humano tal como realmente han existido y funcionado en todo el mundo durante las épocas para las cuales existía documentación asequible. Llegó a pensar que no solamente el *homo economicus* típico del occidente, sino todo el aparato del pensamiento científico típico del occidente fueron productos de una distinta evolución cultural (Mauss, 1923, 1969) El positivismo, lejos de ser visto como la forma definitiva del pensar científico correcto, llegó a ser visto como una de muchas

mentalidades observables en la historia de la especie humana. Fue un producto de una determinada cultura situada y fechada.

Yo no saco de la relativación del positivismo (ni de los errores conceptuales, ver Bhaskar, 1986) la conclusión que no haya explicación posible de la conducta humana. Al contrario, una vez que se sabe la pauta cultural (aunque sea la pauta cultural socialmente construida) con ella se puede entender, y en alguna medida predecir y explicar, lo que los seres humanos organizados según dicha pauta han hecho y van a hacer. Se puede intervenir con conocimiento de causa. La ecología y la biología también aportan a la comprensión y explicación del comportamiento humano. Estas conclusiones epistemológicas tienen la mayor importancia práctica para la educación: una reforma educativa eficaz necesariamente será un cambio cultural con raíces en la ecología y la biología.

Hasta aquí mi breve defensa científica de un concepto estándar de la cultura. Ahora menciono dos razones para destacar el papel de la cultura en la educación que son más pragmáticas que científicas.

La primera de mis dos razones pragmáticas es que destacar la cultura como el fundamento conceptual de las ciencias sociales sirve para hacer la educación más humanista y menos tecnocrática. Por enfocar la persona humana como ser cultural, y por ende creador de cultura, un discurso culturalista se presta al respeto universal de todos los seres humanos. Se presta en particular al respeto hacia las normas vigentes, lo que no excluye la crítica constructiva, en cualquier lugar determinado situado y fechado. En forma semejante, Jean Piaget trata a los niños como pequeños filósofos construyendo sus propias concepciones del mundo, y a los grupos de niños como pequeñas tribus construyendo su propia normatividad (Piaget, 1932).³ Los niños estudiados por Piaget son agentes activos de su propio desarrollo intelectual y moral.

Cuando entra en nuestro discurso el agente humano autor de sus propios conceptos y sus propias acciones en un contexto socialmente construido, entra la ética, que es lo que más queremos.

El uso del concepto de “cultura” sirve para desnaturalizar los conceptos técnicos de la pedagogía. Los relativiza. Los contextualiza. Ahora son elementos de una cultura, en este caso la cultura de los profesionales de la educación. Ahora son vistos como discursos y prácticas de cierto grupo humano en cierto momento de la historia. Así “cultura” funciona como funciona “concientización” en la filosofía de Paulo Freire. Funciona por fomentar una conciencia crítica que ve toda institución humana como producto de una construcción histórica, (típicamente una construcción histórica conflictiva (ver Cavieres, 1989-90) y por lo tanto evaluable, revisable, mejorable, transformable.

³ Piaget concibió este estudio como una crítica a Durkheim, en la medida en que Durkheim destaca la instrucción moral proveniente de los mayores, mientras Piaget destaca la creatividad y la tendencia biológica a la sociabilidad de los niños. Encuentro los dos enfoques más complementarios que opuestos.

Cambio Cultural e Integración Económica

Planteo una segunda razón pragmática para destacar el concepto de “cultura” en nuestras labores educativas. Destacar la cultura como base y fundamento de la ciencia social es útil para aportar desde la educación a una necesaria transición económica. Me refiero a la transición desde una economía neoliberal que condena cierta proporción de la población a la marginalidad a una economía solidaria (Razeto, 2007) con cupo para todos. No me refiero solamente en sentido angosto a un determinado modelo o tendencia del pensamiento alternativo actual que se suele llamar “economía solidaria” (Coraggio, 2004).⁴ Me refiero más bien a toda una gama de medidas y opciones cuya tendencia sana es matizar y superar el exagerado individualismo moderno con el gran valor tradicional, clásicamente expresado en nuestra tradición en el *Nuevo Testamento* y generalizado por Durkheim y Mauss con datos de muchas tradiciones, cuyo nombre es “solidaridad” o “amor” o, en un lenguaje más científico, “integración.”

Para intentar aclarar en pocas palabras por qué un abordaje a la educación centrado en “cultura” fomenta la eventual integración económica de todos, o sea su integración funcional en una sociedad transformada, entraré en una discusión un poco técnica, Me referiré a un concepto propio de las ciencias económicas que se llama “régimen de acumulación.” “Régimen de acumulación” es una idea propia de la escuela de economistas llamada “regulacionistas franceses”. El origen histórico de la idea de “acumulación” se encuentra en Carlos Marx, aunque la misma idea sin la palabra se encontraba en Adam Smith y otros economistas anteriores.

En el segundo tomo de *El Capital* hay una serie de diagramas que se puede simplificar así:

D > M (FT y otros) >P > M' > D'

El diagrama ilustra que el capitalista comienza con D, dinero. Con el dinero compra las mercancías M necesarias para la producción, notablemente la fuerza del trabajo FT comprada a los trabajadores, la cual se considera una mercancía.

Acto seguido, el dueño echa a andar la producciónP.....

Al término de la producción el mismo dueño ahora es dueño de otra mercancía, esta vez con mayor valor M'.

⁴ Además de identificarse con “economía solidaria”, Coraggio usa también las frases “economía popular,” “economía de trabajo” y sobre todo “economía social.” Sen y otros hablan de “socio-economía.” Laville destaca “economía plural.”

Después viene la venta del producto, cuyo resultado es D' . Si toda va bien, vale decir si el negocio es rentable, la cantidad D' es mayor que la cantidad D inicialmente invertida.

La diferencia $D' - D$ Marx la llama la plusvalía (Mehrwert). Esta es su definición lata de plusvalía; es el excedente en general. En otras páginas de su obra, Marx identifica la plusvalía solamente con la explotación del trabajador, cuyo costo es menor que el valor de lo que él produce. Como destaca Joan Robinson, esta identificación es cuestionable. Mejor habría servido la causa del socialismo destacar que también las rentas de los recursos naturales son fuentes de rentabilidad, como también la son el aporte de maquinarias y técnicas históricamente legados (Robinson, 1942). Joseph Schumpeter (1912) destaca que la actividad organizativa del empresario es fuente de valor; otros han destacado los conocimientos como fuentes de rentabilidad.

En todo caso, tenemos aquí el germen de la idea de acumulación. La acumulación viene de repetir el ciclo. D' se puede invertir otra vez para producir D'' . Y así la acumulación sigue sin fin, motivando la producción y acumulando cada vez más riqueza.

Lo que destaca de la escuela regulacionista francesa es que ellos han extendido el concepto de acumulación encontrada en Marx y otros economistas clásicos más allá de la economía. Ellos se refieren a un "régimen" compuesto por todas las instituciones de la sociedad: la política, la cultura, la religión, las relaciones familiares etc.... Todo tiene que ser compatible con la acumulación. Si no, el sistema no funciona. Como dice Keynes (capítulo 12 de su *Teoría General*) la producción de la cual todo el mundo depende para conseguir su pan diario depende de la "confianza" de los inversores. El sistema no funciona sin su confianza; vale decir la confianza que D' va a exceder D . Los regulacionistas destacan que la cultura y todo elemento de la sociedad tienen que aportar a crear esta necesaria confianza (Aglietta, 1976).

Ahora bien, pensemos en superar la economía como es, vale decir la economía (o serie de economías, cada una con su régimen de acumulación) en la cual la producción y por ende el consumo están supeditados a la vigencia de uno u otro régimen de acumulación. Pensemos en "otro mundo posible." En el otro mundo posible funcionan una serie de lógicas complementarias y por lo tanto es posible integrar a los marginados excluidos por la pura lógica de la acumulación. Para pensar este otro mundo posible tenemos que pensar la "cultura" de otra manera.

En la teoría regulacionista la economía es fundamental. Todo lo demás, e incluso la cultura, tiene que aportar a crear la confianza en la rentabilidad de las inversiones sin la cual la economía no funciona.

Sugiero que se puede volcar el enfoque, haciendo de la cultura el concepto fundamental, viendo la economía actual como un tipo determinado de cultura, y viendo en la educación el medio fundamental para transformar la cultura y por ende la economía y la sociedad. Para volcar el enfoque solamente hay que observar que el marco normativo que define, posibilita, y en fin de cuentas hace necesario el régimen de acumulación, es un marco normativo compuesto por pautas culturales (las normas que constituyen la propiedad, el contrato, la autonomía individual etc.). Se trata del marco normativo y pautas culturales que organizan la sociedad moderna mercantil que

tenemos. Para volcar el enfoque solamente hay que observar que para construir una economía solidaria falta un despliegue de creatividad cultural. Debe haber cada vez más alternativas para ganar el pan diario, incluso algunas que no se supeditan a la acumulación sin fin de capitales.

Desde el punto de vista economicista que recomiendo superar, una cultura de consumismo es un requisito para el funcionamiento de la economía. Desde el punto de vista culturalista que recomiendo adoptar, estamos en camino de construir otra economía por construir otra cultura. Las normas culturales (las prácticas de compra/venta, los contratos, las distintas formas de propiedad, las relaciones sociales de producción y de circulación....) constituyen la economía misma. Otras normas culturales que la educación puede fomentar, son capaces de constituir otra economía.

La integración económica, pues, o sea aquel aspecto de la integración social que es la integración funcional de todos en las actividades productivas, pasa por la cultura. La cultura solidaria construye la economía solidaria.

Aunque nos parezca natural y normal el tipo de sociedad que tenemos, no es ninguna novedad vivir en una sociedad sin régimen de acumulación alguno, ni menos en una sociedad con un régimen matizado que nos domina menos y excluye menos que el régimen actual. Los seres humanos vivieron por miles de años sin regímenes de acumulación. La construcción social de las pautas culturales del intercambio mercantil ha sido un proceso histórico largo (Mauss, 1923; Polanyi, 1944; Dumont, 1982). Hubo en la historia otras culturas, otros aprendizajes adquiridos socialmente que organizaron otras formas de cooperación humana.

Hoy en día es imposible y además indeseable saltar a un modo de vida sin régimen de acumulación alguno. Pero es posible y además deseable matizar y estabilizar el régimen de acumulación vigente. Es posible complementarlo; es posible liberarnos de ser dominado por el imperativo de complacer siempre los mercados financieros cueste lo que cueste. Es posible construir socialmente una economía solidaria y plural. Es posible una economía que no tenga una sola lógica (o sea no solamente la lógica de la acumulación), sino diversas lógicas. Hay más. Una economía plural y en alguna medida solidaria existe. El investigador no cegado por la teoría económica dominante observa que de hecho funcionan diversas lógicas en la vida diaria, no todas organizadas y motivadas por la acumulación de rentas.

Propongo recuperar el sentido de "cultura" de Tylor, dejando de concebir la cultura como un sector de la vida subordinada a la economía. Propongo reanudar las discusiones en torno al concepto de cultura antaño estándar como "la totalidad compleja que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, derecho, costumbre, y cualquier otra capacidad y hábito adquirido por los seres humanos en su calidad de miembros de sociedades." Así se abre paso a reconstruir la economía. Así se puede pensar en otros marcos normativos, otras relaciones sociales, otras modalidades de producción, otras prácticas de obligaciones recíprocas y de intercambio de bienes y servicios. En fin, otras pautas culturales. Pensemos en construir la integración social por la vía del cambio cultural.

Desde esta óptica culturalista, no solamente los problemas económicos sino todos los problemas humanos son problemas de educación. La educación suele definirse como la transmisión de la cultura. Transmitir la cultura es siempre recrearla. En el mejor de los casos es criticarla y mejorarla. Puesto que la cultura interviene en

la búsqueda de soluciones a todos los problemas, las ciencias de la educación son fundamentales para la búsqueda de soluciones a todos los problemas. Son fundamentales para la construcción de aquella meta tan anhelada por la humanidad que es la integración funcional de todos en los procesos materiales vitales.

Basta decir dos cosas solamente sobre “cambio cultural”. Primero, es básico el conocimiento exacto de la cultura que es el punto de partida (Richards y Swanger, 2008). No todo cambio cultural es posible. Las culturas como los alumnos tienen lo que Lev Vygotsky llamaría su “zona próxima de desarrollo.” Identificar el cambio cultural posible y deseable en un contexto determinado en un momento determinado es una responsabilidad profesional de cada educador. La zona próxima de desarrollo cultural aquí en esta escuela, ahora en este entorno, no puede ser identificada sobre la bases de datos recolectados a nivel del país, ni sin estudios etnográficos que captan las realidades e indican las posibles transformaciones de las culturas de la escuela y su entorno.

Por eso el actual sistema de realimentación de la gestión de la educación, en el cual el SIMCE tiene un peso excesivo y que casi carece de indicadores de desarrollo socio-emocional e integración social, se encuentra entre las causas de la baja calidad de la educación. Perjudica más que apoya al profesor o profesora con vocación de aportar al cambio cultural posible en su contexto.

Segundo, como han demostrado las investigaciones de Verónica Edwards, entre otros, la cultura escolar es fundamentalmente una construcción social construida por el alumnado (Edwards, 1990). Los alumnos y los protagonistas principales de su medio necesariamente tienen que ser los agentes de su propia transformación, siendo fundamental también el cambio cultural a nivel del profesorado. Los papeles de la gestión escolar y de los asesores externos necesariamente tienen que ser pensados y repensados a la luz del principio fundamental según el cual los principales constructores de la realidad social que se llama “escuela” son y tienen que ser en primer término los miembros de la comunidad escolar y, en segundo término, los actores que conforman el medio desde donde vienen los alumnos.

Aplicaciones prácticas del abordaje teórico propuesto

Falta sugerir, a modo de botones de muestra, dos aplicaciones prácticas del abordaje aquí propuesto. Ya hemos dado una aplicación práctica de lo que Landecker llama la integración funcional, que ha sido la reorientación de la educación hacia la construcción de una economía solidaria. En la práctica, en el aula, esto significa incorporar los atisbos de solidaridad económica que ya existen en la zona donde se ubica la escuela, como lo son por ejemplo los programas de micro crédito auspiciados por Fondo Esperanza, por FOSIS, y por otras agencias; como lo son los trabajadores asociados que trabajan sin patrones; como lo son COOPEUCH, ORIENCOOP y otras cooperativas, como lo son el Hogar de Cristo y otras obras del Padre Hurtado, como lo son los ex alumnos que se han dedicado a ser empresarios sociales fundando instituciones sin fines de lucro; como lo son los padres y apoderados que viven del auto-empleo o del trabajo en el sector público, como lo son los mismos jóvenes que se

asocian para armar micro-negocios de reparación de televisores, computadores o celulares, como lo son las empresas que practican la responsabilidad social empresarial, como lo son las ollas comunes y otras formas de solidaridad barrial organizados por las juntas de vecinos, etc. Se puede incluir también las organizaciones barriales cuyas funciones principales no son a primera vista económicos, sino la vigilancia nocturna, el concurso de cueca, el fútbol, el festival de folclor, celebrar las fiestas patrias, organizarse para cuidar mejor y en forma más mancomunada a los niños del barrio, superar el alcohol y la droga, o facilitar la comunicación con DIDECO y otras agencias a fin de que los vecinos saquen el mayor provecho posible de los programas públicos. Dicho sea de paso, dichos programas públicos deben ser completamente reformados, abandonando definitivamente el asistencialismo, insistiendo cada vez más que no hay derechos sin deberes, no hay almuerzo sin esfuerzo (Calame, 2009).

Como otro ejemplo práctico se puede citar todo lo que atrae el alumno a la escuela. Integrar es seducir. Es enganchar. Sabemos que los alumnos pobres suelen llegar a la escuela desde otra cultura, que no es la cultura de la escuela, no es la cultura de aprender, no es la cultura de superarse por la educación, no es el camino de la educación permanente. Nuestra primera tarea pues como educadores es dar al alumno vulnerable una bienvenida tan dulce a la cultura distinta que le ofrece la escuela que no la pueda resistir. Partamos con puentes. Sabemos que a los alumnos les gusta la música, les gusta el deporte, les gusta la escuela porque es un lugar para pasarlo bien con los amigos. Les gusta la cultura de paz de la escuela porque es un refugio de la violencia verbal cuando no física de sus hogares. Sabemos también que valoran a sus familias, aunque sean familias uniparentales, aunque sean familias que no estén en conformidad con el antiguo estereotipo de familia ideal. Sabemos también que el alumno quiere estudiar para ser alguien en la vida; quiere estudiar materias que desde su punto de vista le abran perspectivas de salida laboral (Richards, 2009).

La primera tarea pues es integrar al alumno a la cultura de la escuela. El alumno tiene que adquirir el gusto de gozar de la escuela y de gozar del aprendizaje. Lo que menos queremos hacer es humillar al alumno por asignarle tareas que no sea capaz de cumplir. Entre la humillación y la rebeldía, el alumno suele optar por la rebeldía. Buscamos sus fortalezas, lo que pueda hacer, y así conquistamos su alma. (Decía Gabriela Mistral que no hay sobre este mundo nada más bello que la conquista de un alma.)

Posterguemos si fuese necesario el castellano. Posterguemos si fuese necesario las matemáticas. Revisemos nuestro concepto de tiempo. Si el alumno entra al sistema escolar con cuatro años de atraso debido al medio en el cual ha vivido, no pensemos en prepararlo para rendir la PSU a los 18 años. Puede rendir la PSU a los 25 años. Estamos en la época de la educación permanente. Estamos en la época de la educación personalizada. Definimos la educación de calidad como aquella educación recetada por el educador profesional previo diagnóstico de un alumno determinado. La educación de calidad es la educación más apropiada para determinado alumno en su condición real en un determinado momento. Parte con educar al alumno al cooperar con su esfuerzo para conseguir donde dormir, como en el ejemplo del alumno echado por su madre y su amante (el padre había desaparecido años atrás),

echado por su abuela, y ahora echado por su tía, sin ninguna cama en ninguna casa. Parte con coordinar con el Servicio de Salud y el programa Chile Crece Contigo en el caso de la alumna de 14 años embarazada que necesita desesperadamente aprender a ser una mamá responsable.

Pensemos ahora en nuestro alumno de hoy que llega a la escuela primaria a los seis años desde una situación de pobreza. Pensemos que ya no tiene seis años sino cuarenta. Es el año 2044. Ha encontrado trabajo, pero lamentablemente la empresa que le ha contratado quebró. Queda cesante. En la economía solidaria que en 2044 ya hemos construido, nuestro ex alumno tiene la opción de regresar a la escuela becado. En 2044 uno puede aprender durante toda la vida, alternando escuela con trabajo, siempre adquiriendo nuevas destrezas y mayor capacidad para cooperar en organizaciones solidarias que matizan el poder económico del régimen de acumulación. Participar en la economía solidaria y la educación permanente es una opción que tiene nuestro cesante a la edad de cuarenta años. Otra opción es incorporarse a la cultura narco. La cultura narco le ofrece dinero fácil. Le ofrece placeres intensos, e incluso el placer del peligro y el placer de ser festejado por los compañeros del hampa por sus hazañas ilegales (Rojas, 2008).

¿Cuál opción va a elegir nuestro cesante a la edad de cuarenta años? Sugiero que ya comencemos a formar lo que será su respuesta, décadas antes, esforzándonos para integrar al niño a la cultura de la escuela. Si hemos conquistado su alma, él va a recordar la escuela como el lugar de su auto-realización, de las amistades con los compañeros, de los profesores que le comprendieron, del deporte, y de la música. Va a recordar el aprendizaje ameno de las primeras letras y los primeros números: va a recordar como el mismo cambió al incorporarse a una cultura de auto-estima, de respeto mutuo, de diálogo, de esfuerzos regulares para superarse un poco más y aprender un poco más cada día de la vida. Él o ella va a recordar la posterior enseñanza media como un lugar donde gozó de tareas concretas a su alcance, donde aprendió de desarrollo personal y de relaciones humanas lecciones que le servirán mucho para ser mamá, para ser papá, para ser miembro leal de una familia en las buenas y en las malas. Va a recordar las clases de literatura, de religión, y de filosofía, y los profesores mentores, donde y de quienes aprendió a ser una persona integral cuya vida tiene sentido, vocación, norte. Va a recordar que aprendió cosas concretas que le sirvieron en su vida cotidiana. Va a recordar las visitas a la escuela de ejemplos vivientes de economía solidaria, y por eso va a saber que la vida económica es más que titularse y esperar que alguna empresa con fines de lucro le ofrezca trabajo.

Si a los cuarenta años nuestro ex alumno, recibido por la escuela a los seis años, elige el camino de la educación permanente y rechaza el camino de la cultura narco, esto nos indicará que el sistema educativo aportó a su integración social.

Referencias

Aglietta, Michel. 1976. *Régulation et crises du capitalisme*. Paris: Calmann-Lévy.

Bazan Campos, Domingo. *El Oficio del Pedagogo*. Rosario: Editorial Homo Sapiens, 2008.

- Bhaskar, Roy.** 1986. *Scientific Realism and Human Emancipation*. London: Verso.
- Booth, Alan ; Edwards John N., Johnson, David R.** 1991. "Social Integration and Divorce". *Social Forces*. 70: 1, pp. 207-224.
- Breault, K.D.** "Suicide in America, an Empirical Test of Durkheim's Theory of Religious and Family Integration". 1986. *American Journal of Sociology*. 93: 2, pp. 628-656.
- Calame, Pierre.** 2009. *Hacia una revolución de la gobernanza*. Santiago: LOM Ediciones, 2009.
- Cassasus, Juan.** 2001. "Los sistemas de ideas, el poder, y la identidad", en Sergio Martinic y Marcela Prado (eds.), *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*. Santiago: CIDE/OREAL.
- Cavieres, Eduardo.** 1989-90. "Educación y Sociedad en los Inicios de la Modernización en Chile 1840-1880". *Dimensión Histórica de Chile*. 6-7, pp. 33-49.
- Cooper Mayr , Doris.** 1994. *Delincuencia Común en Chile*. Santiago: LOM Ediciones.
- Coraggio, José Luis.** 2004. *De la Emergencia a la Estrategia*. Buenos Aires: Espacio Editores.
- Cox, Cristian.** 2005. *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo*. Segunda Edición. Santiago: Editorial Universitaria.
- Dumont, Louis.** 1982. *Homo Aequalis, Génesis y Apogeo de la Ideología Económica*. Madrid: Taurus.
- Durkheim, Emile.** 1930 [1897]. *Le Suicide*. Paris: Felix Alcan.
- Durkheim, Emile.** 1988 [1894]. *Les Règles de la Méthode Sociologique ou l'Instauration du Raisonnement Expérimental en Sociologie*. Paris : Flammarion.
- Durkheim, Emile.** 1902 [1893]. *De la Division du Travail Social*. Paris: Felix Alcan.
- Durkheim, Emile.** 1912. *Les Formes Élémentaires de la Vie Religieuse. Le Système Totémique en Australie*. Paris: Felix Alcan.
- Edwards, Verónica.** 1990. *Los Sujetos y la Construcción Social del Conocimiento Escolar en Primaria: un Estudio Etnográfico*. Segunda edición. Santiago: Ediciones PIIE.
- Giddens, Anthony.** 1971. *Capitalism and Modern Social Theory: An Analysis of the Writings of Marx, Durkheim and Max Weber*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Barry Glassner y Bruce Berg.** 1980. "How Jews Avoid Alcohol Problems". *American Sociological Review*. 45: 4, pp. 647-664.
- Hartjen, Clayton A.** 1982. "Delinquency, Development, and Social Integration in India." *Social Problems*. 29: 5, pp. 464-473.

Hurtado, Alberto. 1984 [1947]. *Humanismo Social, Ensayo de Pedagogía Social Dedicado a Educadores y Padres de Familia*. Segunda Edición. Santiago: Editorial Salesiana.

Keynes, John Maynard . 1936. *The General Theory of Employment, Interest, and Money*. London: Macmillan.

Landecker, Werner S. 1951. "Types of Integration and their Measurement". *American Journal of Sociology*. 56:4, pp. 332-340.

Lowie, Robert. 1920. *Primitive Societies*. London: Boni & Liveright, 1920. Traducción al castellano: 1977. *La Sociedad Primitiva*. Buenos Aires: Amorrortu.

Mauss, Marcel. 1950 [1923]. « Essai sur le Don, Forme et Raison de l'Échange dans les Sociétés Archaïques,», en Mauss, Marcel, *Sociologie et Anthropologie* Paris: Presses Universitaires de France.

Mauss, Marcel. 1969. *Représentations Collectives et Divisions des Civilisations*. Paris : Editions de Minuit.

Nelson, Geoffrey ; Lord, John ; Ochocka, Joanna. 2001. *Shifting the Paradigm in Community Mental Health: Towards. Empowerment and Community*. Toronto: University of Toronto Press.

OCDE.2002. "Evaluación de las Políticas Educativas en Chile". Paris y Santiago :OCDE..

Piaget, Jean. 1932. *Le Jugement Moral chez l'Enfant*. Paris : Presses Universitaires de France, 1932.

Polanyi, Karl. 2003 [1944]. *La Gran Transformación. Los Orígenes Políticos y Económicos de Nuestro Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Richards, Howard ; Swanger, Joanna. 2008. "Culture Change," en *Handbook for Building Cultures of Peace*. Joe de Rivera (ed.). New York: Springer, 2008.

Richards, Howard. 2009. Entrevistas, focus groups, y encuestas a alumnos de cuatro liceos prioritarios asesorados por el Instituto de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad de Talca. No publicados.

Razeto Migliaro, Luis. 2007. *¿Pueden Juntarse la Economía y la Solidaridad?* Salamanca: Acción Social Cristiana.

Robinson, Joan. 1969 [1942]. *Introducción a la Economía Marxista*. México: Siglo XXI.

Rojas Figueroa, Alfredo. 2008. "¿El Último Reducto? Las Escuelas Públicas en los Tiempos del Narco," documento de trabajo de OREALC/UNESCO, Santiago.

Schumpeter, Joseph. 1934 [1912]. *Theory of Economic Development*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Smith, Adam. 1976 [1759]. *Theory of Moral Sentiments*. Oxford: Clarendon Press.

Adam Smith. 1976 [1776]. *The Wealth of Nations*. Oxford: Clarendon Press.

Spencer, Herbert . 1851. *Social Statics*. London: John Chapman.

Tironi, Eugenio. 2005. *El Sueño Chileno. Comunidad, Familia y Nación en el Bicentenario*. Santiago: Editorial Taurus.

Turner, Jonathan H. 1981. "Durkheim's Theory of Integration in Differentiated Social Systems." *The Pacific Sociological Review*. 24: 4, pp. 379-391.

Tylor, Edward Burnett. 1964 [1871]. *Primitive Cultur: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*. New York: Brentano's.

Valdebenito, Andrés. Director del Liceo Carlos Condell, Talca. Entrevista 2 de junio 2010.

White, Leslie. 1959. "The Concept of Culture". *American Anthropologist, New Series* . 61:2, pp. 227-251.