

Reflexiones sobre la reproducción de la sociedad y su impacto en la reproducción de la escuela

Abstract

The school world is a subjective construction composed of heir thinking forms, built and rebuilt that gives form to a culture, it generally functions just as a mere vehicle of basic abilities transmission, imposed modes of behavior and relationships that reproduce to themselves and limits the autonomy in favor of a reality that presents in a univocal way. The school with mechanic and repetitive practices exists because the teachers do not have the enough force to transform "social habits" and reproduce themselves as mechanic and repetitive teachers. Educational intentions orient within an implicit system of principles and convictions that give sense to the teacher's cosmovision, constructed according to principles that can be veiled because of the indoctrination in which he/she is not conscious of it. So, it is imperative that teachers think in an autonomy way and governs themselves to recover teaching profession and the recreation of the culture.

Resumen

El mundo de la escuela es una construcción subjetiva compuesta por formas de pensamiento heredadas, construidas y re-construidas que da forma a la cultura, funciona generalmente como mero vehículo de transmisión de habilidades básicas, impone modos de conducta y relaciones que se reproducen a si mismos y restringe la autonomía a favor de una realidad que se presenta de manera unívoca. El tipo de escuela con prácticas mecánicas y repetitivas existe porque los profesores no tienen la fuerza suficiente para transformar los "hábitos sociales" y se reproducen a si mismos como enseñantes mecánicos y repetitivos. Las intenciones educativas se orientan dentro de un sistema implícito de principios y convicciones que dan sentido a la cosmovisión del profesor, construida de acuerdo a principios que pueden estar velados por el adoctrinamiento del que no es consciente. Por lo tanto, es imperativo que los profesores piensen de manera autónoma y se autogobier-nen para reivindicar la profesión docente y la re-creación de la cultura.

Palabras claves: reproducción escolar, necesidades y satisfactores humanos, dinámicas sociales transformadoras, profesionalidad docente.

Silvia López de Maturana Luna

Profesora del Área de Educación Parvularia del Departamento de Educación, Facultad de Humanidades de la Universidad de La Serena, Chile. Doctora en Pedagogía. Universidad de Valencia, España, 2004. Diplomada en Estudios Avanzados y Suficiencia Investigadora. Universidad de Valencia, España, 2002. Master en Educación. Universidad de Chile. Santiago de Chile, 1997. Educadora Diferencial con mención en Trastornos del Aprendizaje. Universidad de La Serena, Chile, 1991. Educadora de Párvulos (profesora de Educación Infantil). Universidad de La Serena, Chile, 1985
slopez@userena.cl.

Reflexiones sobre la reproducción de la sociedad y su impacto en la reproducción de la escuela

Silvia López de Maturana Luna

"La educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella"
(Bruner, 1999:31)

El mundo en que vivimos lo sustentamos como real, coherente y significativo de acuerdo a los pensamientos y acciones de quienes componemos la sociedad. Es una construcción subjetiva en la que se funden lo particular de cada uno y lo general de nuestras interrelaciones. Es particular, porque nos construimos subjetivamente como personas que establecemos relaciones, tomamos decisiones, a veces solucionamos problemas, otras no, y es general, porque entre todos establecemos las construcciones sociales que objetivan el mundo.

Los seres humanos nos movemos en una red de relaciones humanas que configuran un mundo de objetos con significaciones comunes que sirven para entendernos (Berger y Luckmann, 1999:36). Por ejemplo, reconocemos un mercado, un hospital, una escuela, expresiones de alegría, de enfado, o nos sobrecogemos ante situaciones abusivas o solidarias. Eso puede ocasionar problemas cuando determinadas prácticas vulneran la integridad de la persona y la coaccionan a aceptarlas a pesar del daño que implican. Por ejemplo, ser engañados por el consumismo, subordinados a una atención hospitalaria degradante, acostumbrados a las prácticas mecanicistas de la escuela, etc., devienen hábitos que se retroalimentan y transmiten de una generación a

otra. La frecuencia abrumadora de esas situaciones enajenantes obliga a interrogarnos, entre otros, sobre la reproducción de la sociedad, las necesidades humanas, la participación e integración social, y la violencia simbólica.

Por lo tanto, las personas interpretamos la realidad de la vida cotidiana de acuerdo al significado subjetivo de un mundo que para que no *nos ocasione problemas* tratamos de hacerlo coherente a nuestros modos de ser, pensar, sentir y actuar. Así, lo vamos comprendiendo y nos vamos construyendo al mismo tiempo como personas. De tal manera,

"El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos". (Berger y Luckmann, 1999:37).

Es una realidad que da forma a la cultura, y que se construye, negocia e institucionaliza para reconfortar nuestra vida y nuestros pensamientos. (Cfr. Bruner, 1999:105)

Por ejemplo, en la escuela:

“Los esquemas teóricos del profesorado tienen su historia, son formas heredadas de pensamiento [...]. El significado y la importancia de una práctica son socialmente construidos porque se valora por referencia a criterios y tradiciones públicamente compartidos, por referencia a los docentes como portadores de estas tradiciones y por referencia a la obra de las instituciones creadas para fomentar y sostener estas actividades educativas” (Arnaus, 1999:605).

Esas formas de pensamiento son heredadas pero también construidas y re-construidas, y determinan el lugar que ocupamos en el mundo. Lo cierto es que hay una realidad que existe porque existimos en ella; lo queramos o no, estemos de acuerdo o no, el mundo está constituido en condiciones sociales concretas, dentro de instituciones también concretas, cada una con sus normas, exigencias y expectativas. No es fácil desafiar las imposiciones de la realidad que se han instituido como tales, como tampoco en las aulas escolares es fácil salir del mundo de la repetición y de las rutinas. Por lo tanto, las escuelas no son culturalmente autónomas y muchas funcionan como meros vehículos de transmisión de habilidades básicas imponiendo unos modos de conducta y relaciones que se reproducen a sí mismos (Bruner, 1999:10-46; Pérez Gómez, 2000:11). Es otra forma de interpretar la realidad para que no nos ocasione problemas.

A pesar que siempre la realidad es diferente, hoy en día esta sujeta a cambios más acelerados que nunca, cambios “revolucionarios” según Bruner (1999:11), y no podemos aislarnos de esa realidad ya que forma parte de nuestras vidas. Por lo tanto, uno de los grandes desafíos es educar para esa nueva forma de vida, pero la escuela permanece anclada en viejos moldes difíciles de romper. Existe una realidad escolar que se repite y se impone por generaciones, que sigue transmitiendo moldes que instauran un modo de pensar deficiente que restringe la autonomía para tomar decisiones, analizar y evaluar la realidad que se presenta de manera unívoca. Los significados que están en la mente se generan, retroalimentan y afianzan en la misma cultura que los crea, y gra-

cias a su comunicabilidad, aportan la base para el intercambio cultural a través del cual organizamos y entendemos nuestro mundo (Cfr. Bruner, 1999:21).

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 aquellos 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, por ejemplo, que lleguen puntuales a la clase, que no tengan demasiadas licencias médicas, y que mantengan en orden sus planificaciones. Pero escasamente hay un real interés por valorar la forma en que los profesores logran, por ejemplo, favorecer la actividad cognitiva dentro del aula, las buenas relaciones con sus alumnos, el trabajo en equipo 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)

Esto supone que los profesores asuman su rol de agentes de cambio, y como vicarios de la cultura que son, participen con sus alumnos en un proceso educativo complejo, lo que supone “la creación y negociación del significado en una cultura más amplia” (Bruner, 1999:102).

Los profesores han evolucionado y se han desarrollado en conjunto con otros, con quienes se refuerzan mutuamente posibilitando la reproducción social ⁽¹⁾ (Cfr. Heller, 1998:19). Como los profesores ocupan un lugar determinado en la división social del trabajo, le son necesarias actividades que los caracterizan como profesores para que puedan reproducirse.

Por ejemplo, situarse frente a sus alumnos, dictar un contenido, calificar exámenes, etc. Esa realidad del aula se da por establecida *como* realidad y no requiere verificaciones adicionales ya que basta su sola presencia. Como se da por hecha, se sigue manteniendo casi inalterable a pesar del discurso de los cambios, con una fuerza tal que reafirma la práctica que se sigue construyendo por cada uno de los que la componen. Si no hay interiorización cabal de parte de todo el grupo de los significados, de los propósitos y de las consecuencias del cambio se desestabilizan sus pretensiones. Según Morrish (s/r), para no alterar la rutina, los profesores generalmente oponen a los cambios, entre otras, las siguientes fuerzas de resistencia: “homeostasis”, o seguir haciendo las cosas igual, sin sobresalto; “hábitos”, o preferir lo que es familiar; “primacía”, o creer que las primeras impresiones son las más perdurables; y, “dependencia”, o el apoyo en otras personas que piensan igual que uno.

“La escuela impone, lentamente pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno” (Pérez Gómez, 2000:11)

El tipo de escuela con prácticas mecánicas y repetitivas existe porque los profesores se reproducen a sí mismos como enseñantes mecánicos y repetitivos, así conforman el mundo *objetivo* de la escuela que se transmite a las nuevas generaciones. Los profesores trabajan en una sociedad en crisis y en constante cambio, sin embargo, hay muchos que no participan de los cambios y muestran conductas de aceptación pasiva propiciadas por la misma institución que los cobija. (Cfr. Bruner, 1999:9; Pérez Gómez, 2000:11).

“Los docentes y estudiantes, aun viviendo las contradicciones y los desajustes evidentes de las prácticas escolares dominantes, acabamos reproduciendo las rutinas que genera la cultura de

la escuela, al objeto de conseguir la aceptación institucional” (Pérez Gómez, 2000:11)

Tampoco hay mucho interés social por propiciar el cambio en las escuelas ya que no se reconoce su real aporte al cambio de la sociedad, o al contrario, porque hay intereses poderosos a quienes no les conviene el despertar de la conciencia de las futuras generaciones, y mientras las escuelas sigan cumpliendo su función de guarderías no ocasionan problemas.

Dentro de la escuela, a pesar que cada persona tiene perspectivas diferentes del mundo que ha formado, generalmente los conflictos quedan fuera de la práctica cotidiana y las diferentes ideas de los profesores no se aprovechan en los claustros, en donde el debate y la deliberación se subordinan a las cuentas administrativas del Centro o a las acusaciones de conducta de los alumnos, etc. Evidentemente, esta descripción no niega la existencia de Centros que viven y disfrutan de un clima de real participación.

Las diferencias entre las personas no impiden compartir los significados de un mundo común y “un sentido común de la realidad de éste.” (Berger y Luckmann, 1999:41). La escuela, siendo un espacio y tiempo común, construido y mantenido por la acción de los agentes educativos, aspira a una coherencia que no siempre logra, pues ésta será expresión de intenciones, conflictos y armonías en constante interacción.

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 es solo una tarea técnica ni de aplicación de teorías de aprendizaje, es implicarse en el proceso y posicionarse políticamente siendo conscientes de las consecuencias que esto acarrea para la escuela y la sociedad.

En relación a las necesidades humanas...

El análisis ontológico de las necesidades implica distinguir entre necesidades “reales” e “irreales”, lo que lleva a establecer una distinción epistemológica entre “conciencia correcta” -que surge de quienes creen que sus necesidades son las reales-, y aquellas que no

¹ La reproducción social es un problema de la pedagogía crítica, ya que interesa saber cómo las sociedades se reproducen a sí mismas a través de sus sistemas escolares, o cómo las escuelas reproducen la injusticia social en donde los alumnos no logran resultados educativos iguales (Mac Laren, 1998:228).

lo son. Sin embargo, esa suposición plantea un problema mayor sobre quién tiene la verdad de la conciencia correcta. Quienes creen tenerla se arrogan el derecho de manipular las necesidades de la sociedad -del "rebaño desconcertado" como dice Lipmann (Romano, 1998)- ejerciendo una "dictadura sobre las necesidades" (Heller, 1996:60) y decidiendo cuales son o no las reales². Esa es una de las caras que adopta la "violencia simbólica" que imputa necesidades a las personas que no son conscientes de ellas (Cfr. Bordieu y Passeron, 2001).

De acuerdo con Heller, nos parece insostenible hablar de necesidades reales o irreales ya que éstas son históricas y se dan en un tiempo determinando, y porque hay necesidades fundamentales que no cambian en el tiempo, solo lo hacen las formas en que estas se satisfacen (Max-Neef et al, 1986).

Desde un punto de vista ético, las necesidades ya no son reales e imaginarias, sino que se transforman en "buenas" o "malas" de acuerdo al juicio moral. Pero la afirmación de que todo lo que es real es bueno en términos éticos, tampoco es sostenible ya que en nombre de la ética se han cometido infinidad de abusos de poder, como por ejemplo, el hecho que las dictaduras o los dogmas se conviertan en los defensores de un juicio moral absoluto. El problema de dicotomizarlas entre buenas o malas promueve a unas en detrimento de las otras y, como en el enfoque ontológico, ¿quién determina la diferencia?. Al respecto, Heller plantea que,

"Unas veces ha sido la necesidad de lo erótico la que fue condenada como una necesidad 'mala' desde el punto de vista del sistema de las normas sociales, otras veces lo ha sido la necesidad de aislamiento frente a la sociedad, en otras culturas tanto la necesidad de trabajo físico como la emancipación del trabajo físico; en otro tiempo lo fue la necesidad de la elección libre de vocación o de compañero, de nuevo en

otras épocas fue la necesidad religiosa la que fue condenada como una necesidad 'mala'" (Heller, 1996:63).

La "violencia simbólica" instituye el catálogo moral del bien y el mal, en el supuesto de que los otros son ignorantes y necesitan ser guiados. Son el "rebaño desconcertado", que no participa activamente de los problemas sociales, asumiendo un rol de espectadores pasivos y enajenados (Chomsky, 2001:30).

Para Heller, la mejor forma de superar el conflicto para distinguir entre necesidades *buenas* o *malas* es un debate público democrático en que las fuerzas sociales determinen los tipos de satisfacción de necesidades frente a otras que también son reconocidas como importantes, a condición de no considerar al hombre como mero instrumento para las satisfacciones de otros, por lo que quedan excluidas las necesidades que atentan contra ese principio.

Desde el punto de vista político la cuestión es si todas las necesidades no excluidas son igualmente buenas. Para superar el *impasse* que impone la "dictadura sobre las necesidades" se opta por reconocer todas las necesidades, excepto las no incluidas, sin jerarquizar entre buenas y menos buenas. La división intracategorías no tiene sentido y no es relevante en un debate democrático institucionalizado sobre prioridades en la satisfacción de necesidades.

"Si la pregunta que ha de plantearse es la de si es más importante la necesidad de comida o la de actividad creativa, la necesidad de amistad o la de higiene, nos vemos atrapados en debates completamente carentes de sentido, puesto que todas estas necesidades aparecen en los aspectos más diferentes de la vida y de la actividad humana" (Heller, 1996:69).

Estas preferencias remiten al sistema de necesidades en las que se refleja la forma de vida de las personas en que "las opciones tomadas dentro del sistema

² Según Heller son pocas las actividades de la vida cotidiana que un hombre tiene en común con otros, y solo son idénticas en un plano muy abstracto: "todos necesitan dormir, pero ninguno duerme en las mismas circunstancias y por un mismo período de tiempo; todos tienen necesidad de alimentarse, pero no en la misma cantidad y del mismo modo [...] Los hombres, por consiguiente, tienen en común entre ellos actividades que -haciendo abstracción de su contenido concreto- son comunes a la de los animales. Y se trata de las actividades que sirven para conservar al hombre en cuanto *ente natural*" (Heller, 1998:19). La idea de Heller trae al tapete el tema de las necesidades, difícil de soslayar por la relevancia ontológica, ética y política que conlleva.

de necesidades significan, por tanto, la preferencia de una o más formas de vida frente a otras" (op.cit).

Nos parece pertinente analizar esas ideas desde la perspectiva de la teoría de las necesidades y satisfactores propuesta por Manfred Max-Neef para quien hay necesidades existenciales y axiológicas comunes a todos los seres humanos, a saber: subsistencia, protección, entendimiento, afecto, identidad, ocio, participación, creación y libertad (Max-Neef et al, 1986:18). Tradicionalmente se ha creído que las necesidades humanas tienden a ser infinitas, que están constantemente cambiando, que varían de una cultura a otra y que son diferentes en cada período histórico. Ante dicha creencia, y por motivos metodológicos y epistemológicos, el autor propone distinguir entre necesidades y satisfactores, pues generalmente se confunden.

Eso significa que las necesidades humanas son las mismas en todas las culturas y en todos los períodos históricos, y lo que cambia es la manera o los medios utilizados para satisfacerlas. Por lo tanto, lo que está culturalmente determinado no son las necesidades humanas, sino los satisfactores de esas necesidades. Precisamente, uno de los aspectos que define a una cultura es la elección de sus satisfactores. Por ejemplo, las necesidades humanas de un individuo que pertenece a una sociedad consumista son las mismas de aquel que pertenece a una sociedad ascética. Lo que cambia es la elección de la cantidad y calidad de los satisfactores y/o las posibilidades de tener acceso a ellos. El cambio cultural entonces, es consecuencia de abandonar satisfactores tradicionales para reemplazarlos por otros nuevos y diferentes (Max-Neef, 1986:10;18)³.

Para Elias (2000:12) el sistema de necesidades humanas se corresponde con las preferencias de las personas guiadas por la pluralidad de los valores que sustentan. Esos son hechos sociales que conservan al ser humano como un ente particular cuyo desarrollo personal está determinado por el lugar que ocupa dentro de la corriente del proceso social, que

una vez unidos en acciones conjuntas dan forma a la sociedad. Los significados compartidos determinan el modo de pensar y de actuar, estableciendo un equilibrio relativo entre el *yo* y el *nosotros* que puede desestabilizarse según el grado de inculcación de un pensamiento en una persona o en un grupo.

Por ejemplo, en la escuela generalmente se nota la separación entre el *yo* del profesor y el *nosotros* configurado por la relación entre él y sus alumnos, y del *yo* del alumno con el *nosotros* configurado por la relación entre éste y la comunidad educativa. En el caso del profesor que actúa solo como *yo*, no establece un nexo más allá del trabajo contractual y su práctica se remite solo a dictar su clase. En el caso del alumno, no establece relaciones entre su vida dentro y fuera de la escuela, por lo que es lógico comprender que los saberes le resultan descontextualizados. En ambos casos, de acuerdo con Max-Neef, la necesidad de "participación" solo se estaría pseudosatisfiriendo, creando la ilusión de que se está tomado parte activa del proceso. Aunque parezca duro decirlo, muchas veces apreciamos que en las escuelas los profesores *hacen como* que enseñan y los alumnos *hacen como* que aprenden. Por lo tanto, es necesario que las experiencias de calidad que muchas veces están aisladas se identifiquen y complementen con la cultura en la que se asientan. En el caso de la escuela, hay que crear medios de comunicación efectivos que faciliten la participación.

Participación e integración social

El lugar que una persona ocupa en el proceso social y la autonomía que posee, confluyen para determinar sus percepciones, valoraciones, desarrollo personal y profesional, en virtud de lo cual se determina parcialmente el grado de participación social. Los diferentes grados de proximidad y alejamiento espaciotemporal, físico, intelectual y afectivo con que experimentamos la vida cotidiana dependen del grado de impacto que

³ Para Max-Neef et al. (1986) los seres humanos tenemos necesidades que pueden ser satisfechas de distinta manera. Existen distintos tipos de satisfactores: destructores, inhibidores, singulares, pseudo satisfactores o sinérgicos, que deben ser reconocidos para evitar el engaño. Son los satisfactores sinérgicos, los que, "... por la forma en que satisfacen una necesidad determinada estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades. Su principal atributo es el de ser contrahegemónicos en el sentido de que revierten racionalidades dominantes tales como las de competencia y coacción". Satisfacen sinérgicamente las necesidades según categorías existenciales y axiológicas. La educación es un satisfactor sinérgico que estimula a su vez otras necesidades tales como, la participación, la creación, la identidad y la libertad. La escuela puede llegar a ser un pseudo satisfactor, incluso, un inhibidor.

nuestras actividades tienen sobre nuestros intereses (Cfr. Berger y Luckmann, 1999:40). Por ejemplo, las lecturas, la búsqueda de diferentes fuentes de información, la participación en encuentros educativos y/o en grupos de debate, etc. caracterizan nuestro rol profesional docente.

Gran parte de la realidad de la vida cotidiana de los profesores se organiza solo alrededor de los alumnos, las clases, las planificaciones y las reuniones de Centro, o sea, en torno al mundo que está a su alcance, en el que actúa pero que no siempre está en condiciones de modificar, ya sea porque no le interesa, porque no se ha dado cuenta que puede o debe hacerlo, o porque no quiere entrar en problemas con los otros, perdiendo de esta forma la trascendencia de la acción educativa. Uno de los motivos porque los profesores no participan activamente en las actividades educativas es la percepción de peligrosidad que tienen del conflicto que los asusta y reprime; para evitarlo caen en la neutralidad. Temen a la autoridad por el peligro de la sanción, conteniendo y cercando el conflicto en pro del "espíritu de comunidad" (Hirschman, 1996). Es como si al ocultar la causa la eliminaran, e ingenuamente creen que de esa manera el conflicto se disuelve, siendo que solo se enmascaran las instancias de encuentro y superación de las tensiones propias del mismo.

La misma neutralidad se observa en la inmediatez de las acciones que no dejan oportunidad de trascendencia. Para muchos profesores, los asuntos alejados de la práctica cotidiana rutinaria tienen poco interés pragmático porque no intervienen directamente en la solución de sus problemas del momento: planificar, realizar la clase, atender a los alumnos, evaluar, etc. El agobio que muchos profesores sienten por sus obligaciones pedagógicas restan distancia a otros intereses educativos que ampliarían su acervo cultural.

Es muy relevante la época histórica en que han vivido los profesores, ya que lo que en una generación no es relevante puede serlo en la otra y viceversa, pero siempre el desarrollo personal de cada uno estará determinado por el lugar que ocupa dentro de la corriente del proceso social (Elias, 2000:13). Hay momentos en que las urgencias sociales apuran las

acciones conjuntas del profesorado, como hay otros en que los sumergen en el letargo. En el primer caso, hay personas que provocan cambios y en el segundo, las hay quienes mantienen rutinas inalterables. También está el caso contrario, o sea, a pesar de las urgencias sociales escolares, habrá profesores inmutables y a pesar del letargo generalizado, los habrá innovadores. En todo caso, dependiendo de la época siempre habrá quienes influyen con mayor impacto social. Así se crean las dinámicas sociales que transforman o mantienen la sociedad.

Visto así, pareciera que no ha habido fuerza suficiente en la transformación personal y profesional de algunos profesores capaz de transformar los "hábitos sociales" (Elias, 2000) ya que a través de la historia escolar se siguen repitiendo los fracasos sobre todo en el alumnado de sectores socioculturales más deprimidos. Freire dice que hacemos lo que históricamente nos está permitido⁴, y en ese contexto macro social juega un rol relevante la historia personal de cada profesor ya que según como cada uno la viva es como puede construirse en sujeto crítico de su sociedad en el tiempo que le corresponde, y que luego, con esas mismas condiciones pueda ser capaz de evaluar su acción en el tiempo.

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.

De acuerdo con Heller (1998:76), la integración entre la persona y la estructura social dependerá del contenido de la integración, del modo en que están construidas las relaciones con el conjunto social y de la relación de cada uno con esa integración.

⁴ Freire se refiere al profesor con conciencia dialógica y crítica, y no a aquellos con "falsa conciencia".

Aislamiento o participación

Generalmente se considera al profesor y a los alumnos como sujetos aislados dentro de la sala de clases donde no incide el contexto social que los ha formado. Se los aísla asépticamente de sus respectivos entornos sociales y todos caen en la misma rutina. El profesor tiene la responsabilidad profesional de transformar esa realidad, lo que no significa la perversidad de cargarle el peso de la negligencia social. Bajo ese prisma es fácil entender el por qué de ciertas prácticas mecánicas de trasvase de contenidos, ya que se si piensa que todos los alumnos están predispuestos a recibirlos de la misma forma, que todos tienen el mismo estado anímico, que todos tienen el mismo nivel de razonamiento, que todos han entendido de la misma forma, es muy fácil depositar en sus mentes "educación bancaria"- palabras totalmente desvinculadas de sus preocupaciones.

Así como Elías (2000:11) dice que generalmente las personas consideran al individuo aislado en sí mismo y a la sociedad como un cúmulo carente de estructuras que existe más allá de éste, parece como si el individuo "fuera ontológicamente distinto a la multiplicidad de personas presentada como sociedad". Sociedad e individuo, escuela y profesor, no son ni están opuestos, sino interrelacionados. Ni la sociedad ni la escuela son solo una macro estructura que rodea al individuo y al profesor respectivamente; ambos son parte de un mismo núcleo de significados que se complementan y comparten de acuerdo a la historia personal y social.

Por lo tanto, una de las formas de revertir el aislamiento y promover la participación es que los profesores asistan, promuevan y dicten charlas a sus colegas, a los padres, a los alumnos; que realicen foros de debate sobre la problemática educacional y social en la escuela, etc. Es relevante que los alumnos vean a sus profesores en otras actividades que no sean las clases y que los padres comprendan el sentido del aprendizaje de sus hijos. Es también necesaria la participación con los sindicatos y con el resto de la comunidad ya que la educación es holística y no solo depende de las escuelas sino que debe relacionarse con todo el contexto de la cual forma parte.

La participación es una actividad pública, visible y común a todos quienes la comparten, en donde lo público consiste

"de todos aquellos que son afectados por las consecuencias indirectas de transacciones en una extensión tal que se considera necesario interesarse sistemáticamente por tales consecuencias" (Dewey, 1998:20).

Por lo tanto, hay un valor asociado a las consecuencias de las acciones humanas. En cualquier ámbito en que se comparten experiencias comunes, se ponen a prueba opiniones particulares en que cada uno "a la vez que expresa sus puntos de vista, se ve obligado a reconocer los de los demás" (Beltrán, 2001:144). Del mismo modo que a través de la cultura común, generalizada a partir de las semejanzas, las propias experiencias se confirman o ponen de relieve y "la experiencia de otros se abre a mi simpatía" (Stenhouse, 1997:44).

A pesar que, como dice Stenhouse, "en cierto sentido, el hombre siempre está solo [...] la soledad de uno apela al otro, que lo escucha y comprende, porque vivir en una cultura significa ser capaz de comprender, aunque de forma parcial, la experiencia de todos los que nos rodean" (1997:43), las formas de las particularidades de cada uno son comunes a quienes comparten la misma forma de vida. No son idénticas, pero poseen rasgos suficientemente comunes como para apreciar sus similitudes. La cultura es un campo dinámico propicio para el contacto interpersonal por lo que hay que buscar los medios para aprovecharlo y para que las experiencias aisladas puedan comunicarse y compartirse. Gracias a la cultura común se promueve la cooperación, la solidaridad, la empatía, ya que podemos compadecer las mismas situaciones, preverlas e intentar una búsqueda de soluciones compartidas. Por ejemplo, podemos hacer análoga a la escuela la siguiente cita:

"Si quiero jugar al tenis con él debo partir de la base de que acepta las mismas reglas y sistema de puntuación que yo y, fundándome en mi conocimiento de la tradición del juego, puedo incluso prever su táctica. Eso solo puedo

hacerlo si compartimos una experiencia común del tenis, es decir, elementos de una cultura común" (Stenhouse, 1997:44).

Violencia simbólica

Toda acción pedagógica es objetivamente 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" (Bourdieu y Passeron, 2001:21). Mientras menos se perciba la fuerza más se reproduce la arbitrariedad cultural que manipula soterradamente la autonomía que no le conviene a quienes ostentan los intereses perversos del poder, sobre todo si se considera que la educación es el mecanismo institucional por el cual se transmite la cultura. Es la clase que examina, planea y establece el interés común del "rebaño desconcertado".

Esto es de especial relevancia, pues incide en la valoración de la profesionalidad docente, tan disminuida incluso por sus propios integrantes. La necesidad de reivindicar la profesión docente y tomar el lugar de privilegio en la transmisión y re-creación de la cultura es imperativo no solo por aquellos que pretenden callar sus voces, sino también por aquellos que *a priori* consideran a los profesores incapacitados para pensar y para autogobernarse. (Cfr. Chomsky, 2001:31)

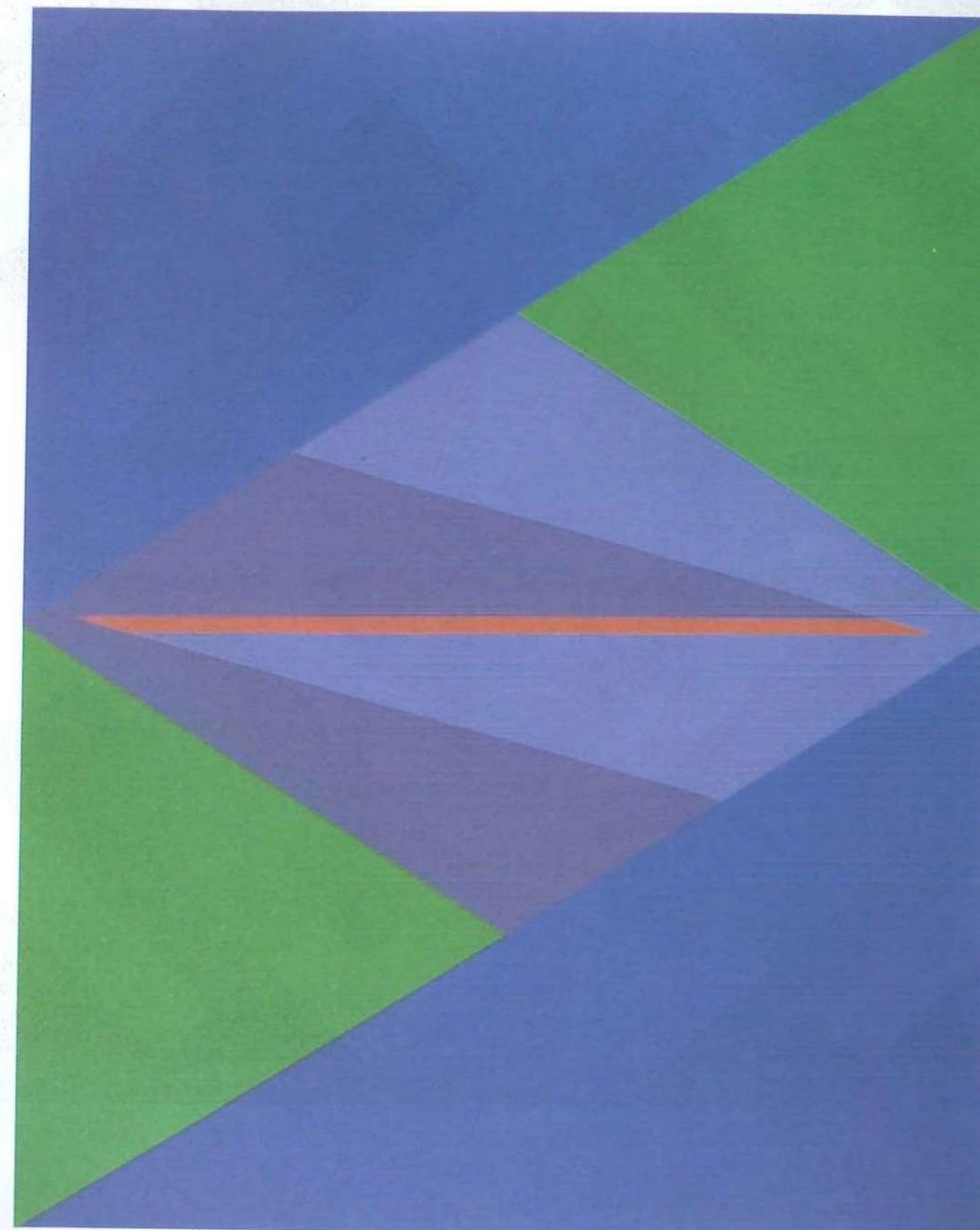
Hay algunos profesores que sortean de manera diferente la fuerza del *habitus* y que despiertan su conciencia ante la arbitrariedad inculcada. Es el caso de los que se organizan, participan en debates, en reflexiones grupales y promueven cambios al interior de sus Centros. Son profesores comprometidos y responsables -no ideales- que piensan en una escuela diferente. Esos son temas que, ignorados o no, conforman los patrones culturales que contextualizan, provocan, mantienen y dan sentido a las acciones humanas.

La profundidad de la violencia simbólica en las escuelas afecta a profesores, directivos y alumnos, incapacitándolos para "comprender siquiera las ideas más elementales", ya que lo que se espera de ellos es que sean centro de obediencia (Chomsky, 2001:24). Las intenciones educativas se orientan dentro de un sistema implícito de principios y convicciones que dan sentido a la cosmovisión del profesor, construida

de acuerdo a su formación previa, cuyos principios pueden estar velados por el adoctrinamiento del que no es consciente. Cada vez se hace más imprescindible educar el pensamiento para que los alumnos puedan pensar libremente y elegir con capacidad de discernimiento entre las alternativas que se les ofrece. Es necesario que "consideremos con más detalle qué significa enseñar la verdad y que todo el mundo aprenda a distinguir las verdades de las mentiras" (Chomsky, 2001:29).

Bibliografía

- ARNAUS, Remei (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.
- BELTRÁN, Francisco (2001). *Por un control público del sistema educativo*. En GIMENO, José. (coord): *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid, AKAL.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas, (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- 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.
- CHOMSKY, Noam (2001). *La (Des) Educación*. Barcelona, Crítica.
- DEWEY, John (1998). *Democracia y educación*. Madrid, Morata.
- ELÍAS, Norbert. (2000) *La sociedad de los individuos*. Barcelona. Ediciones Península.
- HELLER, Agnes (1998) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona. Península.
- MAX-NEEF, Manfred, ELIZALDE, Antonio y HOPENHAYN, Martín (1986). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Santiago de Chile CEPAPUR.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- ROMANO, Vicente (1998). *La formación de la mentalidad sumisa*. Madrid, Endymion.
- STENHOUSE, Lawrence (1997). *Cultura y Educación*. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.



FORMA 23
Técnica: Acrílico sobre tela