

La escuela

La escuela aporoblemada: breve panorama sociocrítico de las tensiones a (re)conocer y resolver¹

Domingo Bazán Campos

Resumen

El artículo busca mapear y caracterizar distintas tensiones que enfrentan la escuela y la sociedad presente. Una tensión es presentada como un dilema a valorar y resolver, pero, ante todo, como una interpelación a desarrollar una comprensión hermenéutica y transformadora por parte de los miembros de la comunidad educativa. Interesa mostrar y asumir críticamente las implicancias que derivan de reconocer estas tensiones, siguiendo los lineamientos habituales de la Pedagogía Crítica, centrada en el análisis de la modernidad y de las dificultades para articular racionalidad instrumental con racionalidad valórica.

Palabras clave: Escuela – Sociedad – Tensiones - Pedagogía crítica

Summary

The article tries to map and characterize different tensions that schools and society are facing. A tension is presented as a dilemma to be assessed and eliminated, above all, as a

¹ Una primera versión de este texto fue dada a conocer como parte del artículo de Aristegui, R., Bazán, D. y otros (2005) "Hacia una Pedagogía de la Convivencia". *Revista Psykhe*, Volumen 14, N°1, Mayo. Facultad de Psicología, PUC. Luego, una versión enriquecida fue presentada como Bazán, D. (2006) "Las tensiones que interpelan a la Escuela y la Sociedad", en el *Módulo de Política Educativa y Reforma Curricular del Diplomado en Diseño. Gestión y Seguimiento de Procesos Educativos de Calidad en la Educación Parvularia*, de INTEGRA y PIIE. La presente es una versión ampliada y enriquecida.

call to develop an understanding, hermeneutical and transforming by the members of the educational community. It is interesting to show and critically assume the implications that arise by admitting these tensions from the point of view of the habitual features of Critical Pedagogy, centered on the analysis of modernism and the difficulties to articulate instrumental rationality with valoric rationality.

Key words: School society – Tensions - Critical pedagogy

Presentación:

Mirar críticamente la sociedad en que vivimos, con su mutación modernidad-posmodernidad en pleno desarrollo, implica reconocer un escenario presente plagado de complejas tensiones y contradicciones. En este escenario, los países procuran llevar adelante sus proyectos de desarrollo y de modernización de la mejor manera posible, opciones de sociedad que repercuten, de uno u otro modo, en cada uno de los subsistemas sociales de la sociedad: cultural, político, educacional y económico.

Por ello, la escuela (colegio, liceo, jardín infantil, universidad) y sus respectivos actores, como parte del sistema social, también han empezado a vivir el conjunto de tensiones y contradicciones del actual escenario social, político y educativo. Dado que el problema de la educación es finalmente un problema social y también pedagógico, ello exige mejorar la *permeabilidad* de la escuela y hacer de ella una institución autorregulada (o metacognitiva) capaz de discernir moral y políticamente sobre los flujos de orden cultural y curricular que vive.

En este derrotero, un desafío mayor de la escuela tiene que ver con ser capaz de construir su propia permeabilidad crítica escuela/entorno, de modo de desarrollar los fines sociales y educativos que la definen a partir de la incorporación responsable en su agenda vital de las siguientes **tensiones**²:

a) La tensión entre lo racional y lo razonable (racionalidad instrumental versus racionalidad axiológica):

Esta tensión ha sido planteada por diversos autores aludiendo a la existencia de una disputa entre dos lógicas, racionalidades o series categoriales que debemos articular para una mejor comprensión de la vida social³. En efecto, se propone distinguir la presencia de dos modos de pensar: *el pensar calculador* y *el pensar reflexivo* (planteada por M. Heidegger). *El pensar calculador* implica contar o calcular, tomando en cuenta las circunstancias de la vida, partiendo de

² Lamaremos *tensiones* a una relación dinámica y conflictiva entre dos posibilidades o expresiones de un problema o situación de la cotidianidad de un grupo humano. Una tensión debe ser resuelta, en uno u otro sentido de la dicotomía, o en un sentido nuevo y original, pero a veces ocurre que solo asumir y vivir la tensión ya es suficiente para los grupos humanos exitosos, armoniosos y autorreflexivos.

³ Se sigue de cerca aquí lo planteado en Ruz, J. y Bazán, D. (1998), "Transversalidad Educativa: La Pregunta por lo Instrumental y lo Valórico", *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 22, PUC.

una calculada intención hacia determinados fines. Distinto es el *pensar reflexivo* que trata de un pensamiento que medita sobre el sentido que impera en todo cuanto existe. La reflexión se aplica a todo orden de cosas, pero exige un mayor esfuerzo, adiestramiento prolongado y paciencia.

Una manera complementaria de entender esta dicotomía remite directamente a la distinción entre dos tipos de racionalidad que aportó G. H. Von Wright: *lo racional y lo razonable*. En esta propuesta se hace un cuestionamiento al tipo de racionalidad que la ciencia representa, enfatizando que la racionalidad humana tiene dimensiones diferentes de las atribuidas a la ciencia occidental. De este modo, la racionalidad está orientada hacia fines, y los juicios de razonabilidad, en cambio, se orientan hacia valores (hacen referencia a la forma de vivir, a lo que es bueno o malo para el hombre). Lo importante aquí es aceptar que lo razonable también es racional, pero lo racional no siempre es razonable.

Una tercera distinción refuerza lo señalado. El alemán Jürgen Habermas distingue entre *lo técnico y lo práctico*. Lo técnico se orienta hacia el control o dominio de la realidad y ordena constantes tales como el rendimiento en el trabajo, las tácticas y las estrategias y el tipo de decisiones que son racionales con relación a fines. En cambio, lo práctico se orienta a establecer y ampliar la comprensión entre los sujetos y ordena constantes, como la sujeción a normas en la vida social y familiar, la convivencia democrática, la educación, etc. Puesto que se trata de lógicas distintas, no es fácil esperar convergencia espontánea entre el progreso técnico y la democracia, como ocurre en las sociedades modernas.

Estas tres distinciones (de Habermas, Heidegger y Von Wright) han sido organizadas horizontalmente por el profesor chileno Juan Ruz en *dos series categoriales* mayores, obteniendo una correlación entre un modo de pensar, un tipo de racionalidad y una actitud determinada frente al mundo (Ruz y Bazán, 1998):

	Cálculo	Orientado a Fines		Dominio o Control de la Realidad
	↑	↑		↑
Serie 1:	Pensar -- Calculador	Racional	--	Técnico : (Trabajo - Progreso Técnico)
Serie 2:	Pensar -- Reflexivo	Razonable	--	Práctico : (Lenguaje - Democracia)
	↓	↓		↓
	Sentido (Significación)	Orientado a valores		Ampliar la Comprensión entre sujetos

Estas dos series categoriales son distintas pero complementarias, representan dos modos de leer el mundo, interpelando a la escuela y al profesorado a establecer inteligentemente el modo en que ambas series categoriales se pueden

articular, dado que normalmente ambas son requeridas para el desarrollo de los procesos y funciones educativas.

Veamos un ejemplo. Pensemos en la siguiente pregunta: ¿es conveniente invertir en educación? Pocas personas contestarían “no”, es decir, afirmarían que invertir en educación es una asignación de recursos públicos y privados que no conduce eficientemente a la producción de nuevos bienes de consumo o de capital. Esta posición es descartable porque supone explicitar una nula comprensión de la naturaleza social de la educación. El problema, por lo tanto, se traslada a la fundamentación que dan aquellos actores que contestan afirmativamente a esta interrogante. Aquí, la respuesta difiere si se aplica la serie categorial 1 o la 2. Lamentablemente, la racionalidad económica es la que prima, siendo básicamente una racionalidad instrumental en donde la noción de productividad y de eficiencia son preponderantes (no es casualidad, como se sabe, que distintos estudiosos hablen de “evangelizar la economía”, de “economía a escala humana” o, sencillamente, de “darle un aire de solidaridad al mercado”). Hay aquí una visión de las cosas caracterizada, epistemológicamente, por un paradigma positivista, cuantitativo e individualista, que deja de lado otras categorías de análisis.

El punto más grave es que la educación dependa de las demandas que el sistema económico le hace, y no al revés. La formación profesional del pedagogo lo pone en desventaja frente al discurso economicista, puesto que no maneja el lenguaje económico y se ha formado en una lógica valórica o reflexiva (serie categorial 2). De hecho, si se acepta que desde una mirada económica se considera conveniente invertir en educación, aunque se trate de un bien intangible que puede dar frutos en el mediano y largo plazo, se está pensando en realidad en optimizar la mano de obra, en proveer a las empresas de un trabajador mejor preparado, más calificado (serie categorial 1). Y no importa si este sujeto potencia la sociedad civil o si contribuirá a la consolidación de la democracia (serie categorial 2). Lo que se ha de lograr, a la hora de pensar en la inversión, es una articulación entre el discurso pedagógico (serie 2) y el discurso económico (serie 1).

b) La tensión entre productividad y convivencia (Ruz, 2006):

Como sabemos, los centros educativos actuales están exigidos a ser más eficientes; esto implica sobre todo lograr que los alumnos y las alumnas aprendan más y mejor, en coherencia con los nuevos saberes que la ciencia y la cultura universal han ido acumulando en las últimas décadas. En un plano de realidad, el SIMCE y otras evaluaciones de la calidad de la educación nos muestran que las instituciones educativas no han sido capaces de producir alumnos que entiendan lo que leen, que resuelvan cálculos simples de porcentaje o que redacten una carta para encontrar trabajo, todas ellas competencias básicas requeridas para insertarse adecuadamente en el mundo laboral o de la educación superior, provocando para el sistema económico y político una desventaja importante a la hora de contar con los recursos humanos preparados para competir en los mercados internacionales. En este sentido, la escuela aparece frente a la

sociedad como improductiva y presionada a hacerse cargo de estas demandas de eficiencia y productividad.

Sin embargo, siguiendo los lineamientos trazados por la UNESCO, podemos señalar que también hay otras tareas pendientes de la escuela, tareas formativas que tienen otra racionalidad y que entran en pugna con la exigencia de productividad. En efecto, para la UNESCO la escuela debe procurar que los niños y jóvenes aprendan a saber, aprendan a hacer, aprendan a ser, aprendan a aprender y, finalmente, aprendan a convivir. Si nos fijamos bien, en los pilares de la educación que propone la UNESCO se encierra una doble naturaleza. Por un lado, una expectativa de orden instrumental (aprender a saber, aprender a hacer, aprender a aprender) y, por otro lado, una demanda de orden valórico (aprender a ser, aprender a convivir y aprender a aprender)⁴.

Lo anterior implica que es necesario revisar las políticas educativas asumiendo que el aprendizaje humano es básicamente un proceso intersubjetivo y de vínculo entre sus actores, por lo que exige las condiciones organizacionales y la capacidad de las personas para **vivir juntos, para convivir**, respetando y consensuando las normas básicas de la cultura escolar (Gimeno Sacristán, 2006). En esta perspectiva, la convivencia en la escuela constituye un propósito pedagógico en sí mismo y representa un factor incidente clave de la calidad de la educación que queremos.

De esto se concluye que la escuela está interpelada a realizar una articulación de las racionalidades instrumental y valórica, de modo de integrar coherentemente los complejos desafíos de productividad y de convivencia. La productividad y la convivencia corresponden a dos modos de estar en el mundo, dos formas de leer la realidad que hemos de integrar y de asumir responsablemente en y desde la escuela.

Claramente, esta no es una tarea simple. Hace falta que los alumnos aprendan bien, que nos elevemos en las mediciones de rendimiento y productividad en la escuela, pero está pendiente también el mejoramiento de la calidad de la experiencia formativa, abordando lo que ocurre en la sala de clases, en los patios, en los laboratorios y talleres, centrando la mirada en la dimensión socioafectiva de la relación entre maestros y estudiantes, en el marco de un currículo renovado y abierto a la comunidad y en contextos culturales específicos (Aldana, 2006).

c) La tensión entre el consumo y la realización personal (Bazán y Larraín 1998):

Los tiempos modernos han implicado nuevas libertades y la búsqueda casi desesperada de nuevos sentidos para la vida (superando las convicciones teocéntricas de la pre-modernidad). De lo que se trataría ahora, al parecer, es

⁴ "Aprender a aprender" representa lo que hoy reconocemos como *metacognición*. Es importante notar que ella puede ser interpretada desde ambas racionalidades, por lo que tiene una complejidad no menor. Cfr. Bazán, D. y González, L. (2007), "Autonomía Profesional y Reflexión del Docente. Una Resignificación desde la Mirada Crítica". *Revista REXE*, Número 11, 2007. UCSC.

de obtener una transformación de nuestra existencia terrena, de nuestra vida ordinaria habitual, en otra mejor y extraordinaria.

Es una época en la que la vida futura feliz la queremos ahora y no mañana. Ya no a través de nuestros hijos y nietos, tampoco en otra vida después de esta vida, ni en el progreso y felicidad de toda la especie humana, mucho menos en un destino absoluto final o en un estado de gloria con una nueva naturaleza. Deseamos gozar en nuestros cuerpos, en el “más acá” y directamente.

Si *Paraíso* significa “pared alrededor”, entonces, ¿de qué modo los jóvenes construyen una vida paradisíaca? Probablemente el “paraíso juvenil” debe ser comprendido como un espacio personal pleno de sentido para construirse una identidad con libertad. Es decir, que la “pared alrededor” otorgue una sensación de orden, en que se haya resuelto la pregunta de “quién soy”, que se tenga respuesta a las grandes preguntas de la vida y que se posea la certidumbre de que la realización personal es progresivamente posible. Aquí hay que tener cuidado, no está en crisis la familia, ni la escuela, la crisis es de las instituciones que habitualmente proveen de sentido. Las grandes preguntas del ser humano: ¿Por qué nací?, ¿por qué moriré?, ¿cómo me debo comportar?, ¿por qué no soy feliz? y otras, cuando alcanzan respuestas consistentes y adecuadas a las necesidades de los jóvenes, proveen del sentido buscado. Lo que ocurre es que las organizaciones que tradicionalmente las entregaban o no lo hacen o lo que entregan no les llega.

La realización personal es la integración personal (cómo satisfacer las expectativas que tenemos para con nosotros) y social (cómo satisfacemos las expectativas de los demás sobre nosotros y si las expectativas ajenas son semejantes a las nuestras). La frustración es el choque entre todas esas expectativas, que no se pueden alcanzar simultáneamente. Todos aspiramos, después de todo, a una vida plena, o sea, realizada.

Cuando tratamos de llenar la vida, la primera reacción es llenarla con cosas, luego descubrimos que también la podríamos llenar de eventos, de movimiento y de estímulos sensibles. Nuestras expectativas más privadas son vivir y que nos acontezca lo que les ocurre a las “estrellas” y a los “personajes”, que pueden ser del espectáculo, del cine, de la farándula o, sencillamente del fútbol⁵. Y así nos subimos al “carro del arribismo emocional”, tratamos de conocer a la gente que hay que conocer y eludimos a las que no se deben conocer, viajamos adonde hay que ir, tenemos que estar en los momentos justos con la gente precisa, es de justicia endeudarnos para seguir cierto tren de vida por encima del que habíamos tenido, lamentablemente tenemos que abandonar nuestras viejas pero impropias costumbres y hábitos –quizás los valores–, no queda más que cambiar de amistades y conocidos y aspiramos a mudarnos de barrio. Las expectativas para con nosotros, nuestros hijos y cónyuge se sobredimensionan pues deben ser bellos, inteligentes y triunfadores.

⁵ Hay aquí un reconocimiento fuerte del papel de las comunicaciones en las relaciones de dominación que se establecen en la sociedad capitalista. Este es también un problema de orden pedagógico, de la pedagogía crítica, tal como lo plantean las tareas de “alfabetización crítica” que sugiere Peter McLaren en cuanto desafío de formación de las nuevas generaciones. Cfr. McLaren, P. (1994), *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la reproducción del deseo*. Buenos Aires: Aiqué Grupo Editor.

Tras la búsqueda de nuevas emociones y sensaciones hasta las drogas nos pueden aprisionar. Y consumimos –de todo– para ser alguien. Las marcas de los productos pasan a ser las señas de identidad virtual (Molina, 2006). La vida se vuelve simulacro cuando las expectativas que captamos del medio que nos rodea nos dicen que debemos vivir grandes acontecimientos, momentos estelares o la vida como evento; así, pues, vivir hoy es poseer una fuerte dosis de exhibicionismo, tener algo que mostrar (“consumo, luego existo”), buscar la espiritualidad perdida en objetos fetiche. Pero en realidad no se consumen objetos sino metáforas de identidad para obtener de los otros “efectos espejo”, reacciones que nos proporcionen la identidad buscada (Kaulino, 2004). Los jóvenes (y los adultos) consumen metáforas (en cuanto los objetos no valen por su realidad sino por lo que expresan y sugieren) que operan como información o mensajes, y metonimias (esto es, modos de manejo de los contextos metaforizados, la capacidad que tenemos de ocupar nuestras posibilidades, nuestra libertad o nuestra independencia emocional, por ejemplo).

Dicho de otra manera, fundar la vida en las alegrías del consumo conduce ineluctablemente a la tristeza, ya que lo propio del comprar no se agota en el objeto comprado (efímero y/o desechable) sino en el proceso de compra permanente (o sea, una constante insatisfacción)⁶.

Así, la “vida mercantilizada” frustra, pues, todo lo que consigamos perecerá o mañana será reemplazado por algo mejor. No podemos comprar objetos finalistas, trascendentes o valiosos en sí; ellos se deben alcanzar de otra forma. De ahí que la promesa de la publicidad: “gozarás”, “te satisfarás”, es al final la frustración de quien la creyó: “no gocé ni me satisfice”.

d) La tensión entre la tradición y las nuevas tecnologías:

Esta tensión se reconoce en el marco de la aparición de las NTICs. Las instituciones educativas han desplegado grandes esfuerzos por estar a la vanguardia tecnológica, sumando variados recursos por acceder a Internet, a modalidades educativas *on line* o al uso masivo de nuevos y múltiples formatos educativos (Bazán, 2002).

Lo realizado a la fecha probablemente es todavía insuficiente y esto se explica menos por un problema de costos que por la presencia de cierta brecha tecnológica y de las habituales resistencias al cambio. Lo importante en esta tensión es que la escuela asuma responsablemente el sentido pedagógico de las NTICs, orientando los usos y comprensiones de estos nuevos medios educativos en función de una actitud formativa que resulta de la necesidad profunda de valorar la diversidad y de potenciar la mutua comprensión entre los miembros de la comunidad educativa⁷.

⁶ Esto podría explicar la proliferación de los locales comerciales del tipo “todo a mil”. No es necesario de hecho ir a comprar porque se tenga alguna necesidad a priori o específica; esta surge más bien al enfrentar la multiplicidad de ofertas que hay para los que posean mil pesos.

⁷ Estas nociones, con todo, ya tienen cierto recorrido en el campo de la educación. Véase, por ejemplo, a Papert, S. (1987), *Desafío a la Mente. Computadoras y Educación*. Buenos Aires: Ediciones Galápagos.

La inserción en las NTICs es, después de todo, un problema asociado a la convivencia en la escuela (Hopenhayn, M. 2002). Recordemos que la aceleración de la vida por el incremento de las tecnologías disponibles (TV, fono, fax, automóvil, máquinas para el hogar, etc.), una urbanización explosiva con el consiguiente alargamiento de las distancias, entre otras razones, modificó la imagen de la idílica felicidad cotidiana al punto de que la quietud y el silencio llegaron a ser despreciables. La tecnología médica ha alargado la vida: todos queremos conservar la juventud y ajustarnos al ideal de “buena presencia” demandado en el mundo laboral. Pero, si atendemos al factor tiempo, “la juventud real” es aquella que tiene un gran futuro. No es raro que muchos adultos se “juvenicen” y compitan, con más experiencia, con sus hijos adolescentes. En efecto, para algunos, la vida buena es aquella que llega a ser una vorágine de luces y colores, sonidos y ruidos, movimiento y velocidad. En suma, una constante sobreexcitación de los sentidos, tal como ocurre, por ejemplo, en el afán de poseer el último aparato celular de moda: con despertador, con juegos, cámara fotográfica, con acceso a Internet, con sistema de chateo, agenda, linterna, etc., etc., etc., haciendo olvidar el valor esencial de la comunicación entre personas.

En este sentido, el acceso y la utilización de nuevas tecnologías arrastran consigo la pregunta permanente por su uso pertinente desde el punto de vista de la cultura escolar y desde una comprensión pedagógica crítica y humanizadora de la experiencia educativa⁸. Esta una tensión de complejidad creciente.

e) La tensión entre lo local y lo global (De la Fuente, 2002):

En el marco de una institución escolar que posee, genera y transmite elementos culturales, contextualizada en una sociedad que asume la globalización como principal vía de desarrollo, la tensión local-global obliga a la escuela a pensar la pregunta ético-política por qué es aquello que la educación asume de modo responsable y crítico, permeando selectivamente los efectos no deseados de una lectura excesivamente localista o pretenciosamente globalizadora de la cultura y la realidad social.

Desde distintos lugares de habla se viene advirtiendo de las ventajas de un formar parte de un mundo aventajado y superior, especialmente en temas de estabilidad económica y de desarrollo social, posibilitando la oportunidad de compartir los éxitos del paradigma de la modernidad (éxito que algunos países han sabido aquilatar de mejor manera, por cierto). Sin embargo, si este proceso gira solo en torno a los mecanismos de intercambio de bienes y servicios, es decir, derivados de intereses de productividad y de eficiencia del mercado, claramente esta **globalización** puede tener efectos negativos para el desarrollo local y particular de algunos pueblos o de algunas culturas que no ven en la economía la definición sustancial de la vida humana. Por lo demás, estos últimos pueblos

⁸ Esta es una pregunta muy incipiente en educación y ciencias sociales; recién formulada, por ejemplo, en el mundo del periodismo a propósito de algunas nuevas herramientas informáticas. Cfr. Vidal, A. (2006), “Los Weblogs: Una nueva tribuna para comunicar”. *Información Pública*. Vol. IV, N°1. Escuela de Periodismo, Universidad Santo Tomás.

suelen valorar más el tema de la diversidad cultural y del equilibrio ecológico que los temas asociados al de la generación de tratados de libre comercio o de integración instrumental de mercados. Esta globalización, han dicho algunos, puede ser perjudicial para la mirada local.

Frente a esta globalización, se opone una suerte de **mundialización**, es decir, un proceso necesario de acercamiento y diálogo entre países diversos, entre culturas distintas, que empiezan a construir un horizonte de sentido crecientemente compartido. Esta integración tiene que ver, por lo demás, con una valoración importante de lo local y cultural, es decir, la de la identidad cultural, para abrirse a un mundo cada vez más comunicado y multicultural (Molina, s/f).

La escuela, en consecuencia, debe asumir esta tensión y tratar de armonizar su preocupación por lo local tanto como por lo global.

f) La tensión entre integración y segregación social:

Si nos concentramos en el tema de la integración –en cuanto categoría axiológica– estamos frente a un concepto vinculado en su génesis a la noción de solidaridad, que sugiere la necesidad de una plena aceptación y reconocimiento del otro.

Se trata de una afirmación que nos lleva a preguntarnos: ¿qué viabilidad tiene una integración así conceptualizada? Si contestamos a partir del ideario de Simón Bolívar, quizás mucha (incluso hoy, si fuéramos poetas, pedagogos o quijotes, en general). Pero hoy, con la llegada cada vez más impactante de la modernidad, poca, al parecer. Sucede entonces que una integración definida en línea bolivariana obvia el dato histórico de un mundo absolutamente diferente al que le tocó vivir al prócer (Bazán, Julio y Navarro, 1993).

En efecto, la modernidad llegada exógenamente ha impactado de tal manera que exige una redefinición del desarrollo y del sentido de la vida social. La modernidad impone desafíos y la integración no es la excepción.

Si pensamos en los cambios que acarrea la modernidad existe acuerdo, entre diversos pensadores, en que ella ha condicionado nuestra vivencia y el sentido de la solidaridad y de la integración. Conlleva un doble proceso: individuación/división del trabajo social y diferenciación social. Aunque el tema es complejo, baste con señalar algunos aspectos que atentan contra la noción axiológica de la integración:

- a) la interacción social se privatiza y se centra en el mercado y el contrato social;
- b) las creencias y sentimientos se concentran en el individuo, más que en la colectividad;
- c) los espacios de intercambio se fundan en la simple interdependencia funcional (connotación instrumental);

- d) lo privado involucra los valores y lo público, una coordinación funcional de roles.

De acuerdo con lo anterior, es fácil explicar que la óptica económica sea lo predominante en la praxis integracionista de América Latina y que los esfuerzos se concentren en núcleos subregionales o en un conjunto limitado de acuerdos bilaterales. Acuerdos cuyo éxito relativo puede resumirse en función de cuestiones arancelarias, de libre comercio o de integración de mercados.

Esto está reforzando la necesidad de reformular el concepto de integración. Estamos frente a una integración definida por lo valórico axiológico y, por ende, muy difícil de sostener sin una reflexión diferente a lo meramente económico⁹. Empero, si la utopía ha de sobrevivir, debe repensarse, debe reconceptualizarse la integración social como un proyecto dependiente de múltiples factores.

g) La tensión entre la neutralidad política y la formación ciudadana (Osorio, 2003):

El proceso educativo, dada su naturaleza social, posee un carácter político. Esto implica que la educación debe dotar al niño, la niña y el joven de las habilidades cognitivas y sociales necesarias para participar activamente en la vida pública y democrática del país. En rigor, se ha sostenido que la escuela debe ser una institución tan democrática como democratizadora. Sin embargo, para otros, la escuela no puede ser un centro de actividad política sino un lugar de formación neutral, argumentando que la neutralidad es posible y que ello es pedagógicamente de una mayor fertilidad.

La escuela vive esta tensión, sobre todo desde un currículo técnico que privilegia la entrega de contenidos científicos y disciplinarios, sin pretensiones mayores de formación moral del estudiante.

Para vivir esta tensión hemos de reconocer que la educación no es neutral, pues siempre la relación pedagógica conlleva en su seno una definición de sociedad y de hombre a la que se desea servir o alcanzar (Bazán, 2002). Esto se traduce en un conjunto de valores y principios morales que son puestos en juego en el aula, sobre todo bajo la forma del currículo oculto. Para otros, en cambio, los valores deben ser “enseñados” desde la convicción de estar frente a valores universales que el alumno no puede cuestionar, sino poner en práctica.

Otros, desde una mirada política más intensa, sostienen que el desafío mayor para la convivencia democrática es asumir la formación moral del sujeto a partir de una fundamentación de la moral de orden intersubjetivo y dialógico, de modo de potenciar la formación de sujetos críticos y activos, lo que representa

⁹ Esta tensión hace posible, recientemente, un renovado ejercicio evaluativo de la marcha de una reforma educativa, en cuanto “un sistema educativo que se plantee por objetivo educar para la modernidad, supone asumir el desafío de conciliar funciones instrumentales con compromisos éticos y políticos”. Cfr. Ocampo, J.A. (2002). “La Educación en la Actual Inflexión del Desarrollo de América Latina y el Caribe”. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 30, Septiembre-Diciembre. Madrid: OEL. p. 36.

la base de formación de un ciudadano comprometido con la transformación de la sociedad y la construcción de una comunidad democrática y plural¹⁰.

Se trata, en consecuencia, de una tensión relevante que pone frente a frente las distintas miradas sobre las dimensiones reproductivas o transformadoras de las instituciones educativas (Schujman, 2004).

h) La tensión entre la normalidad y lo patológico¹¹:

En el mundo de la Educación Especial -y fuera de él también- lo normal es valorar la normalidad como definición de calidad del proceso educativo. Sin embargo, en los últimos 10 años, la normalidad es una definición de orden y de sentido que está siendo vigilada y puesta bajo sospecha¹².

Sus detractores señalan que la normalidad es sencillamente una concepción de igualitarismo que se fundamenta en una construcción ideológica generada desde el poder, denominada “Teoría de la normalidad”, la cual propugna la homogeneización de las personas en relación con el prototipo del “sujeto normal”¹³. Se trata no de la igualdad de las personas entre sí, sino de la igualación de estas respecto a un modelo determinado de ser persona. Modelo que es externo al sujeto que puede ser descrito como una forma de dominación de unos sobre otros.

Así abordada, la normalidad representa una lectura anti-diversidad (Bazán y Manosalva, 2006). Recordemos que la diversidad es un rasgo constitutivo de la realidad social que otorga a la humanidad un sinnúmero de expresiones y matices en torno a los modos de ser, de convivir, de pensar y de hacer (Boggino y De la Vega, 2007). Por ende, si existe lo normal, no existe lo distinto-legítimo y no se acepta lo a-normal. Peor aún, lo que se nombre como a-normal no es legítimo y debe ser excluido (por ejemplo, los homosexuales o los locos).

Lo interesante aquí es que la educación conserva para sí una mirada iluminista moderna sobre la identidad de estos sujetos a-normales, convirtiendo el rasgo de irracionalidad-razionalidad en el aspecto central en la producción

¹⁰ Perspectiva pedagógica que, en otra parte, hemos denominado “sociocreativa”. Cfr. Bazán, D. y otros (2004), *Sociocreatividad y transformación*. Santiago: UAHC.

¹¹ Siguiendo las muy lúcidas ideas del argentino Carlos Skliar. Al respecto, véanse: a) Cfr. Skliar, C. (2004). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila; b) Skliar, C. (2005). “Juzgar la normalidad, no la anomalía. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación”. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, UAHC, N° 3.

¹² Véase, por ejemplo, a Manosalva, S. (2003). “La integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad: desafío pedagógico y necesidad social”. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. N° 2. UAHC.

¹³ Proceso que suele denominarse “normalización”, entendido este como una imposición del sistema social y de la educación hacia los miembros de la sociedad. Para algunos autores, dicho proceso termina en la construcción de un neurótico típico de la modernidad: el “normópata”, siempre infeliz, inauténtico y alejado de su verdadera esencia. Cfr. Borja, G. (1998). *La Locura lo Cura. Un Manifiesto Psicoterapéutico*. Santiago: Cuatro Vientos Editorial. Guillermo Borja es un controvertido terapeuta mejicano, una suerte de *enfant terrible*. Su propia vida representa un signo inequívoco de su vocación por desentrañar la normalización que ejercen la psiquiatría y los terapeutas (1951-1995).

de discursos y de prácticas educativas. De este modo, surgen en la educación descripciones tendientes a caracterizar al que no aprende en función de aquello "ausente", aquello "vacío" en su desarrollo, lo "dis....", etc.¹⁴.

Ha habido también una suerte de psicologización y patologización de la diferencia. La identidad de los "deficientes" se entrelaza con los obstáculos de la teorización en la educación especial, dado que las nociones de "fragmentación", "alteridad", "identidades híbridas", "identidades fronterizas", "múltiples identidades", etc., no son coherentes con una epistemología tradicional. Se produciría, entonces, un conflicto de autoconocimiento en la educación y parece que nadie quiere asumir ese riesgo epistemológico, cultural y político (Skliar, s/f).

Esta tensión nos invita, en consecuencia, a articular críticamente los límites entre los procesos de normalización y de diferenciación entre sujetos en de la escuela.

Algunas palabras finales:

El argumento central del presente artículo ha sido mapear y caracterizar un conjunto de tensiones que viven la escuela y la sociedad actual.

Esta pretensión analítica es posible gracias a la existencia de una pedagogía de naturaleza sociocrítica cuyo énfasis es, como se sabe, la demanda por un cambio profundo y emancipador de las prácticas educativas y sociales. Dicha demanda refiere a la construcción de una convivencia democrática, con las actitudes y competencias que le son propias, esto es, desarrollo moral de las personas, dominio de competencias comunicativas, valoración de la diversidad, pluralismo de ideas, diálogo y reflexión permanentes, entre otros, como condiciones básicas de la vida moderna democrática.

Sin perjuicio de lo anterior, sostenemos aquí que la tensión mayor, la que está detrás de todas las tensiones que hemos sugerido para este mapeo, radica en la presencia de una institución educativa –y de reproducción social– fuertemente proclive a racionalidades anti-emancipatorias y poseedora de una cultura escolar marcadamente conservadora, normalizadora y homogeneizadora. Esto significa que la escuela no logra conformar sujetos críticos sino estudiantes pasivos; no logra fomentar prácticas autónomas en sus docentes sino desempeños docentes fragmentarios y aislados; no incentiva aprendizajes situados sino descontextualizados e intrascendentes.

Todo lo anterior se enmarca en la existencia de una **hegemonía de la racionalidad instrumental**, la de los primeros modernos, la de la sobrevaloración del orden, del progreso o del cambio de orden lineal. Todo esto **en desmedro**, no cabe duda, **de una racionalidad valórica y comunicativa** cuyo centro está en la construcción intersubjetiva del mundo por parte de los actores bajo la

¹⁴ Esta tendencia está a la base de la lógica con que se forman habitualmente los especialistas en educación diferencial y en los denominados "problemas de aprendizaje". Cfr. Bazán, D. y otros (1996), "Psicopedagogía: Del Perfil al Rol Profesional". En Bazán, D. y Larrain, R. (Eds.): *Sueños y Desvelos de la Educación*. Rancagua: Corporación Municipal de Rancagua.

pregunta eminentemente pedagógica sobre el sentido o las razones de educar. Ciertamente, la vida moderna es ejercicio instrumental del pensamiento humano, pero claramente es también recuperación y resignificación del mundo de las emociones, del cuerpo, del lenguaje, de la subjetividad y de la coexistencia.

En suma, lo que está pendiente al final –o al inicio– del camino del cambio educativo es la tensión entre ambas racionalidades como ejercicio reflexivo permanente que caracteriza a la mirada pedagógica. En otros términos, el status de una pedagogía transformadora y liberadora está estrechamente asociado al desafío formativo mayor que es articular ambas racionalidades por parte de las instituciones educativas, no solo por la aparente novedad y complejidad que esto implica, sino más bien por las fuertes exigencias de coherencia ético-político y de sentido pedagógico que demanda.

Con todo, se trata de caminos educativos y epistemológicos que recién comenzamos a recorrer.

Referencias

- Aldana, C. (2006). “*Aprender a Convivir en un Mundo de Violencia*”. Cuadernos de Pedagogía, N°4, Septiembre.
- Aristegui, R., Bazán, D. y otros (2005). “*Hacia una Pedagogía de la Convivencia*”. Revista Psykhe, Volumen 14, N°1, Mayo. Facultad de Psicología, PUC.
- Bazán, D. (2002). “Pedagogía Social y Pedagogía Crítica: Nexos y Fundamentos Básicos”, *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. N°1. UAHC.
- Bazán, D. (2002). *Naturaleza y Potencial Pedagógico de E-learning* [cn línea] <http://www.procasur.org/>.
- Bazán, D. (2006). “*Las tensiones que interpelan a la Escuela y la Sociedad*”. En: Módulo de Política Educativa y Reforma Curricular del Diplomado en Diseño, Gestión y Seguimiento de Procesos Educativos de Calidad en la Educación Parvularia, de INTEGRA y PIIE.
- Bazán, D. y González, L. (2007). “*Autonomía Profesional y Reflexión del Docente. Una Resignificación desde la Mirada Crítica*”. Revista REXE, Número 11, 2007. UCSC.
- Bazán, D. y Larrain, R. (1998). “*Notas acerca de la Juventud, los Valores y la Sociedad Posmoderna*”, Revista de Ciencias Sociales, Año II, N° 4, Diciembre. Escuela de Trabajo Social, Universidad Católica del Maule.
- Bazán, D. y Manosalva, S. (2006). “*Diversidad y Convivencia Escolar: La Diferencia de Estar Juntos*”. En: Ruz, J. (Editor). *Convivencia y Calidad de la Educación*. Santiago: OEI-Fundación FORD.
- Bazán, D. y otros (1996). “*Psicopedagogía: Del Perfil al Rol Profesional*”. En Bazán, D. y Larrain, R. (Eds.): *Sueños y Desvelos de la Educación*. Rancagua: Corporación Municipal de Rancagua.
- Bazán, D. y otros (2004). *Sociocreatividad y transformación*. Santiago: UAHC.

- Bazán, D.; Julio, C. y Navarro, V. (1993). "Una Utopía Posible". Artículo Diario La Época, Sección "Temas de la Época", 15 de Agosto.
- Boggino, N. y De la Vega, E. (2007). *Diversidad, Aprendizaje e Integración en Contextos Escolares*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Borja, G. (1998). *La Locura lo Cura. Un Manifiesto Psicoterapéutico*. Santiago: Cuatro Vientos Editorial.
- De la Fuente, V.H. (Ed.) (2002). *Porto Alegre: Globalizar la Esperanza*. Santiago: Editorial Aún Creemos en los Sueños. Le Monde Diplomatique.
- Gimeno Sacristán, J. (2006). "Y descubrimos la diversidad". Cuadernos de Pedagogía, Nº 5, Noviembre.
- Hopenhayn, M. (2002). "Educar para la sociedad de la información y de la comunicación: una perspectiva latinoamericana". Revista Iberoamericana de Educación. Nº 30, Septiembre-Diciembre. Madrid: OEI.
- Kaulino, A. (2004). "Ideología del consumo y subjetividad contemporánea: hacia una psicología económica diferenciada". Praxis. Nº 6, Año 6, Universidad Diego Portales.
- Manosalva, S. (2003). "La integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad: desafío pedagógico y necesidad social". Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Nº 2. UAHC.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la reproducción del deseo*. Buenos Aires: Aiqué Grupo Editor.
- Molina, F. (s/f). *Sociología de la Educación Intercultural: Vías alternativas de investigación y debate*. Buenos Aires/México: Universidad Lleida/Grupo Editorial Lumen Humanistas.
- Molina, J. (2006). "Identidades y cuerpos juveniles. Una aproximación desde la microfísica del poder, de Michel Foucault". En: Tijoux, M.E. y Trujillo, I. (Editores). Foucault fuera de sí. Deseo, historia, subjetividad. Santiago: ARCIS.
- Ocampo, J. A. (2002). "La Educación en la Actual Inflexión del Desarrollo de América Latina y el Caribe". Revista Iberoamericana de Educación. Nº 30, Septiembre-Diciembre. Madrid: OEI.
- Osorio, J. (2003). "Valores y reformas educativas: modernidad crítica, política y pedagogía de la ciudadanía y los derechos humanos". Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Nº 2. UAHC.
- Papert, S. (1987). *Desafío a la Mente. Computadoras y Educación*. Buenos Aires: Ediciones Galápagos.
- Ruz, J. (Editor) (2006). *Convivencia y Calidad de la Educación*. Santiago: OEI-Fundación FORD.
- Ruz, J. y Bazán, D. (1998). "Transversalidad Educativa: La Pregunta por lo Instrumental y lo Valórico", Revista Pensamiento Educativo, Vol. 22, PUC.
- Schujman, G. (2004) (Coord.) *Formación Ética y Ciudadana: Un Cambio de Mirada*. Barcelona: OCTAEDRO-OEI.

Skliar, C. (2004). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Skliar, C. (2005). "Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación". Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, UAH, N° 3.

Skliar, C. (s/f). "La Epistemología de la Educación Especial". Revista de Educación, Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Vidal, A. (2006). "Los Weblogs: Una nueva tribuna para comunicar". Información Pública. Vol. IV, N°1. Escuela de Periodismo, Universidad Santo Tomás.