

UNA MIRADA AL ROL SOCIAL DE LA ESCUELA: UN REFERENTE INTRODUCTORIO EN BÚSQUEDA DE LA ESCUELA SOCIAL

Wilson Gonzalo Muñoz Flores
Sociedad Educacional La Araucana, Chile

RESUMEN

Es importante comprender que la voz democrática de la nueva educación, la del docente ciudadano, debe formalizar las frases que ponen en evidencia la construcción de los sujetos sociales que entran en contacto culturalmente con sus mundos mediáticos. La ciudadanía pedagógica permite a los alumnos la apropiación de su dignidad y de su condición de persona, y lo hace un sujeto social que pone en práctica la individualización y la individuación, lo que permite al profesor entregar las herramientas pedagógicas necesarias para consolidar la ciudadanía democrática en las aulas. Estas aulas son espacios sociales, espacios de convivencia y de formación de un ciudadano no negado.

Es en la escuela social donde se produce el desarrollo de la conciencia crítica, lo que nos permite formar ciudadanos conforme a un ideal democrático y humanista, muy propio de los sistemas inclusores; entendiendo a este sujeto como vivenciador de la cultura pedagógica. En la escuela social las relaciones pedagógicas se codifican. Los códigos lingüísticos aparecen como un referente sociológico vinculativo entre el sujeto activo y los principios comunitarios y curriculares, lo cual permite vencer la inercia intelectual y enajenada de los docentes acrílicos del sistema planteando en sí misma una reconstrucción de la docencia, desde la conciencia pedagógica como un consenso o como proceso de negociación; es decir, se busca la reflexión asociativa como estrategia social, ciudadana y pedagógica.

Una mirada educativa democrática que se proyecta al siglo XXI requiere necesariamente un modelo de hombre y mujer que se comunique socialmente, un proceso de comunicación, decisión y ejecución que permita el intercambio cultural

Wilson Gonzalo Muñoz Flores, Colegio Creación, Sociedad Educacional La Araucana, Chillán, Chile.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Wilson Muñoz, Calle Yervas Buenas 253, Chillán, Chile. Correo electrónico: crioclastia@123mail.cl

constante, pues con la concreción de esta mirada, donde la escuela secundaria, como gran protagonista del proceso formativo de las sociedades, adquiere un funcionalismo de primera jerarquía. Este proceso de comunicación educativa requiere un modelo de ciudadano que sea más autónomo, se exprese críticamente, afirme sus identidades, refleje socialmente sus propias comprensiones y expectativas respecto del mundo escolar y comprenda reflexivamente que sólo es posible entender la realidad social desde

UNA MIRADA AL ROL SOCIAL DE LA ESCUELA

su yo ciudadano.

Esta ciudadanía explícita subjetivada u objetivada por el ser necesita de una interacción entre el *yo de pertenencia* (vivencia) y *el yo de referencia* (convivencia). La acción comunicativa entre ellos produce un sentido cultural que interpreta la experiencia social mediante la comprensión.

Santos Guerra (1998) señala al respecto que

la comprensión exige una lectura atenta e inteligente de la realidad y de unos códigos que desenvuelven en los significados. Para llegar al núcleo de los significados hace falta penetrar en las capas mas profundas de la realidad, ya que ésta no se encuentra en la superficie de las cosas. (p. 4)

Desde esta perspectiva la escuela secundaria asume lógicamente un rol social como conector de dichos procesos, lo que implica que ella se transforme en una institución que articule, como eje centralizador, la conexión entre los sujetos y su cultura, entre los sujetos y sus significados y entre los sujetos y la posibilidad de reconstruir o resignificar las convivencias ciudadanas.

Bien sabemos que el ser humano viene dotado de programas genéticos. Ésta es una realidad que la ciencia genética y la etiología se han encargado de demostrar (ver, por ejemplo, Eibl-Eibsfeldt, 1978). Sin embargo, que “la escasa apertura del ser humano, aun no programada genéticamente, se rellene con paquetes adicionales de programación cultural” (Ávila, 2001, p.15), es una visión que la pedagogía y la escuela no deben aceptar, ya que de ser así el objetivo de nuestra nueva mirada educativa se transformaría en una pedagogía voluntarista y no social.

Sería mucho más fácil y más

cómodo disponer de mentes que, como las tábulas rasas, estuvieran vacías de imágenes, de prejuicios, de preconcepciones, de ideologías y de valores, para poder inscribir en ellas todas las arbitrariedades culturales que nos craneamos con nuestros proyectos pedagógicos. (Ávila, 2001, p.15)

Para fortuna de nuestras sociedades y de nuestras escuelas, la realidad nos impone algunos límites que llaman a la pedagogía a desarrollarse con sensatez.

Precisamente cuando en la escuela se trabaja con sensatez, construimos sociedad y también estamos construyendo ciudadanía. La ciudadanía solo se desarrolla en la democracia. El problema actual es que nuestras escuelas no han sido capaces de reconstruir al ciudadano, debido a que el sistema dio por hecho que existía. Pero no es así. Bien sabemos que la realidad de nuestras aulas es diferente. En nuestras aulas sí existen ciudadanos y ciudadanas; ésta es una afirmación correcta pero falta adjetivarlos como negados, ya que nuestro sistema escolar “está poblado de ciudadanos voluntariosos, ciudadanos imaginarios y clandestinos” (Saavedra, 2002, p. 14).

“Solo la educación (paideia) de los ciudadanos como tales puede dar contenido verdadero y auténtico al espacio público (escuela)” (Castoriadis, 1988, p. 23). Pero este espacio público no es una cuestión de libros ni de fondos, que es el problema. Significa ante todo cobrar conciencia de que la escuela es una polis y por consiguiente que la polis también somos nosotros y nuestros alumnos, quienes participamos de ella, que por lo tanto experimentamos prácticamente la ciudadanía democrática y que su destino depende también de nuestros actos pedagógicos y de los actos pedagógicos

ministeriales determinados por las políticas de dominio.

El rol social de la escuela secundaria debe estar al servicio de la polis y no al servicio de los poderes fácticos que luchan por dominar nuestra ciudadanía, negándola y excluyéndola y que hace que este espacio de pedagogía social no funcione bajo el amparo de la idea de dignidad determinando situaciones de alta incertidumbre ciudadana.

La escuela social: una polis pedagógica

“El último tercio del siglo XX, al calor del progreso del capitalismo y del estado de bienestar, ha sido pródigo en reformas e innovaciones educativas” (Bolívar, 2000, p. 50). Sin embargo finalizamos el siglo y nos queda una sensación de desconcierto pedagógico, fundamentalmente por que nuestras aulas no han sido capaces de montar el andamiaje social suficiente para la apropiación de principios sociales, el juicio crítico y la tolerancia en la convivencia, que regulen la instalación de la ciudadanía en la polis¹ (escuela). Indudablemente la gran tarea de la polis pedagógica en este momento de crisis es reinstalar la ciudadanía, pero no bajo los supuestos utilizados hasta ahora, es decir como inducción de principios universalistas y formales. En este sentido Goffman (1994) establece que

se trata más bien de una cuestión cultural, por lo que obedece a un proceso de construcción social que compromete subjetividades, que nos llevar a adquirir confianza en las personas..., o sea tendremos ciudadanía cuando las características de los actores educativos y de lo que representan no sean cuestionadas y de esta forma tener la certidumbre de que

los derechos y los deberes de los alumnos en la polis es un fenómeno real. (p. 29)

De este modo, pareciera importante que la polis practique la democracia y la pedagogía social, “disciplina que tiene por objetivo el conjunto de acciones educativas formales y no formales orientadas al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos [ciudadanía y democracia participativa] y colectivos que viven algún tipo de situación conflictiva en sus entorno social” (Ascencio, 1999, p. 31), para externalizarse y participar con una perspectiva de transformación en los procesos económicos, sociales y culturales de las comunidades. Este tópico inherente de la modernidad como proceso histórico hace posible la toma de conciencia de cada una de las situaciones externas que influyen en el proceso educativo. Junto con “la revisión integral de la acción educativa de la escuela, pueden finalmente facilitar la transformación de la educación en el proceso efectivo de liberación humana que expresa el discurso democrático y humanizador” (Soto, 2000, p. 85).

La escuela social no es una deducción darwiniana o una teoría oficial que pueda ser instalada por medio de una reforma educacional. Por más que nos parezca necesaria, ésta es histórica y cultural, por lo cual se construye desde las aulas y desde las prácticas docentes por cada uno de los sujetos pedagógicos que participan de la polis². Es un constructo participativo de la realidad social y cultural que se vivencia en la sala de clase.

Es en la escuela social donde se produce el desarrollo crítico, el creativo y el metacognitivo, permitiéndonos formar ciudadanos conforme a un ideal democrático y humanista, entendiendo éste como el encuentro del sujeto social con

UNA MIRADA AL ROL SOCIAL DE LA ESCUELA

sus principios comunitarios, como lo son la participación cultural, la inclusión social y la integración intelectual. La escuela social debe superar la “involución política del ciudadano” (Saavedra, 2002, p. 15), o sea debe crear por un lado las condiciones que permitan la recuperación de los derechos negados por el neoliberalismo y por otro vencer la inercia intelectual y enajenada de los docentes acrílicos del sistema planteando una reconstrucción de la docencia como un consenso o como proceso de negociación. Es decir, se busca la reflexión social como estrategia.

La escuela social: la búsqueda de la resignificación pedagógica mediante un modelo de gestión crítica

Teniendo en cuenta los principios democráticos (igualdad, libertad y equidad) del currículo presentes en la escuela social, quien ejerce la ciudadanía pedagógica debe concientizar social y culturalmente a un ciudadano capaz de insertar su rol social dentro de los marcos que regulan sus convivencias. “Si el educador no se expone por entero a la cultura popular, difícilmente su discurso tendrá mas oyentes que él mismo” (Freire, 1992, p.102). Entonces el pedagogo crítico debe formar un ciudadano para la democratización de los espacios de aprendizajes y no un ciudadano que se niega a ser actor social y que sólo actúa para perpetuar los conocimientos.

La escuela puede cumplir estos principios mediante la organización e implementación de prácticas educativas que fomenten procesos deliberativos y la participación activa conducente al desarrollo integral de los estudiantes y al cultivo de la democratización de los espacios. En este contexto, el escuchar y fomentar la expresión de las voces estu-

diantiles es importante e imprescindible, dado que los estudiantes son los actores y protagonistas centrales de este proceso y la calidad de sus experiencias escolares constituyen un aspecto de su formación integral.

El alumno ciudadano reflexiona sobre su propio estilo de vida y analiza los nuevos proyectos culturales que nacen de la crítica social lo que permite “generar una nueva cultura capaz de eliminar la situación de opresión y marginalidad” (Torres, 1996, p. 64), opresión cultural y marginalidad ciudadana. En esta nueva cultura se hace necesario que la relación pedagógica sea definida como una relación institucionalizada. “La relación pedagógica entre el docente y sus alumnos se nutre de una relación institucional más amplia que esta definida por el proyecto educativo global del establecimiento, donde hay relaciones humanas, donde hay valores, donde hay formas de relacionarse con otros” (Lavin, 2002, p. 264). En términos más simples, se hace necesaria la aplicación de un modelo de gestión crítica.

La gestión necesariamente debe estar abierta a los diálogos comunitarios, a una democracia aprendida en el seno familiar y a una democracia reaprendida en la escuela social. Es en este modelo de gestión social donde se gesta la escuela crítica, la que forma parte inherente de los diálogos sociales de apropiación ciudadana, configurando una actitud positiva del sujeto frente a sí mismo y frente a su mundo mediático. Por consiguiente se debe entender que la gestión es el proceso de articulación de un conjunto de acciones que intenciona una organización para cumplir con su propósito y que gestionar un centro educativo es articular todo lo que ocurre

diariamente en él para que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender. (Lavin, 2002, p. 25)

Esta concepción de gestionar la escuela y los aprendizajes procede del análisis de la cultura escolar desde el interior del sistema, vinculando los elementos que le son constituyentes (internalidades y externalidades educativas) con el objetivo de vivenciar de forma significativa el verdadero lenguaje educativo, resignificando así la pedagogía.

No obstante, los docentes se enfrentan a una situación paradójica:

Si el profesor no trabaja con un sentido de comunidad, puede parecer difícil crear una atmósfera tendiente a la libre expresión de ideas, al desarrollo del autoconcepto y del respeto hacia los demás... cuando el contexto social se centra en el logro individual. (Grundy, 1991, p. 187)

Por ello la resignificación está orientada a la necesidad de repensar la identidad cultural de la escuela y el rol del profesor como un intelectual transformador.

Sería interesante que el eslogan de aprender a aprender fuera internalizado inicialmente por los docentes en función del concepto de la calidad de la enseñanza, considerando lo que se aprende cuando se aprende y lo que se enseña cuando realmente se enseña; entonces reaprenderían su docencia y su sentido de identidad con la educación, pero también será necesario que el estado (concepto país), en su función de fiscalizador social y conductor intelectual, reconceptualice sus principios de organización democrática aplicados al aula.

Una reflexión desde la polis ciudadana tiene por objetivo determinar la importancia de las funciones sociales de

todos los elementos que forman parte del microsistema escolar (sala de clases), en donde el macrosistema visualiza a la polis como un cruce de culturas que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de los significados, pero también como un espacio de mediación reflexiva. “La institución aparece entonces como un tejido cultural tramado por nudos de significación: valores, normas e intenciones compartidas” (Avila, 2001, p. 33), un tejido cultural que puede visualizarse como el resultado de un proceso activo de construcción simbólica de la realidad.

La polis es una forma de vida, producida culturalmente, en donde las personas intercambian sus saberes. Es desde esta lógica que los ciudadanos y ciudadanas entienden el conocimiento y deducen el modo de cómo serían parte constitutiva de la escuela, aceptando que su dimensión de sujeto histórico les concede una dimensión privilegiada. De este modo afianzan los procesos participativos y de resistencia social desde el microsistema, usando como mecanismos de lucha los saberes intercomunicados. “Es en el plano de los saberes locales donde se han desarrollado las prácticas más fecundas de ejercicio de una democracia participativa y de una ciudadanía activa” (Pontual, 1996, p. 88), donde no se niega el yo social del otro, lo cual implica la posibilidad de que cada sujeto sea capaz de observar la realidad sociocultural desde su propia dimensión y desde la dimensión de otras realidades.

Finalmente, los principios de la escuela social, tales como la reflexión, el diálogo y la comprensión, son esencialmente un “juicio de valor” (Valdés, 2004, p. 26), profundamente asertivos de la realidad. Con la acción y la participación del profesorado y de los alumnos en el diseño y el desarrollo

UNA MIRADA AL ROL SOCIAL DE LA ESCUELA

de estos juicios de valor se proyecta la educación hacia el mejoramiento de los aprendizajes significativos en el aula y la resignificación de la sala de clase como un espacio que permite la formación social y cultural de los actores comunitarios, de cara a los grandes desafíos que impone la nueva era del informacionalismo en nuestra compleja sociedad moderna.

Notas

¹ El concepto de polis se usa para resignificar el papel de la escuela en la formación ciudadana y en la formación cultural de todos quienes participan del sistema que funciona dentro de la escuela.

² El rol que cumplen los intelectuales y las personas en la legitimación de sus realidades que se construyen socialmente se encuentra claramente descrito en un texto clásico de la sociología (Berger y Luckman, 1998).

Referencias

- Ascencio, S. (1999). *Escuelas y comunicación*. Santiago: Arcis.
- Ávila, R. (2001). *La cultura: modos de comprensión e investigación*. Bogotá: Antropos.
- Berger, P. y Luckman, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos aires: Amorrortu.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Castoriadis, C. (1998). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Eibsfeldt, E. (1978). *El hombre pre-programado*. Madrid: Alianza.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la "pedagogía del oprimido"*. Madrid: Siglo XXI.
- Goffman, E. (1994). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata
- Lavin, S. (2002). *La propuesta Siga*. Santiago: Lom.
- Pontual, P. (1996). *Construyendo una pedagogía democrática del poder*. Barcelona: Gedisa.
- Saavedra, S. (2002). *Discusiones en torno al concepto de ciudadanía*. Santiago: Ser.
- Santos Guerra, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Soto, V. (2000). *Desafíos de la educación y el currículum en el proceso de modernización en Chile*. Santiago: Tiberiades.
- Torres, J. (1996). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Valdés, H. (2004). *Evaluación del desempeño docente*. Santiago: UBB.

Recibido: 13 de septiembre de 2005

Revisado: 25 de noviembre de 2005

Aceptado: 14 de enero de 2006