

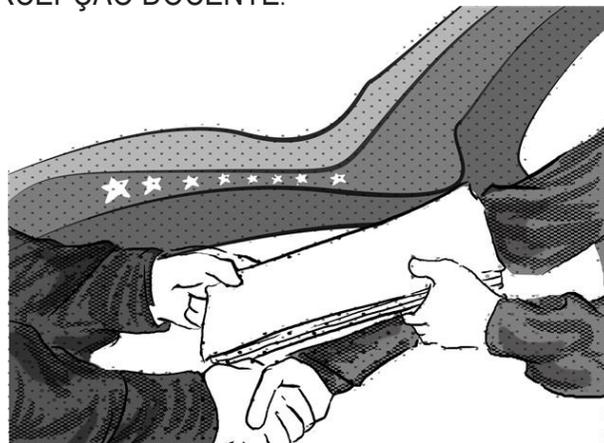
LA PERCEPCIÓN SOLIDARIA Y ESTRATÉGICA DE LA VOLUNTARIEDAD. EL CASO DE DOS MODELOS DE PERCEPCIÓN DOCENTE

THE SOLIDARY AND STRATEGIC PERCEPTION OF WILLFULNESS.
THE CASE OF TWO TEACHING PERCEPTION MODELS

A PERCEPÇÃO SOLIDÁRIA E ESTRATÉGICA DA VOLUNTARIEDADE.
O CASO DE DOIS MODELOS DE PERCEPÇÃO DOCENTE.

CRISTIÁN VENEGAS
TRAVERSO
venegastraverso@gmail.com
Universidad Católica
de la Santísima Concepción,
Chile

Fecha de recepción: 23 de abril de 2007
Fecha de aceptación: 12 de noviembre de 2007



Resumen

En este trabajo, se evidencian las relaciones de la percepción estratégica de la voluntariedad con el contexto de la revolución neoliberal latinoamericana y el individualismo que subraya. Por el contrario, la percepción solidaria de la voluntariedad se presenta como superación de la anterior, en cuanto es posible de concretarse a través de propuestas de intervención inclusoras, dialógicas, solidarias e igualitarias, como es el caso del proyecto chileno “Enlazando Mundos”. El objetivo de este análisis es evidenciar un proceso de aceptación por parte del profesor respecto a la solidaridad que le entregan los agentes voluntarios en su práctica pedagógica de aula.

Palabras clave: voluntariado, percepción, docente, comunidad, solidaridad, acción estratégica.

Abstract

This paper, the relations between willfulness strategic perception with the context of Latin American neoliberal revolution and individualism it highlights are evidenced. On the contrary, willfulness solidary perception is presented as an improvement of the aforementioned, since it is possible to be realized through inclusive, dialogical, solidary and equal intervention proposals such as the case of Chile with “Linking Worlds Up”. The objective of this analysis is to evidenciate an acceptance process by the teacher regarding the solidarity delivered to the volunteering agents within their classroom pedagogical practice.

Key words: volunteering, perception, teacher, community, solidarity, strategic action.

Resumo

Neste trabalho, evidenciam-se as relações da percepção estratégica da voluntariedade com o âmbito da revolução neo-liberal latino-americana e o individualismo que sublinha. Pelo contrário, a percepção solidária da voluntariedade apresenta-se como superação da anterior, em quanto é possível de se concretizar através de propostas de intervenção inclusivas, dialógicas, solidárias e igualitárias, como é o caso do projeto chileno “Enlaçando Mundos”. O objetivo dessa análise é evidenciar um processo de aceitação por parte do professor respeito à solidariedade que entregam os agentes voluntários na sua prática pedagógica de aula.

Palavras chave: voluntariado, percepção, docente, comunidade, solidariedade, ação estratégica



Escenario en donde surgen los conceptos



Los conceptos de percepción solidaria de la voluntariedad y percepción estratégica de la voluntariedad surgen en el escenario de la investigación¹ del desarrollo profesional docente en el contexto del proyecto “Enlazando Mundos”², que tiene entre sus objetivos la participación igualitaria de la comunidad educativa en el trabajo específico de aula denominado como “voluntariado”³. En este escenario, el profesor se ve enfrentado a modificar su paradigma tradicional del trabajo escolar, en virtud de una mayor participación de la comunidad que le acompaña.

En una entrevista sostenida en el marco de la investigación, un profesor participante del proyecto, indicó -respecto de los “colaboradores de aprendizaje” (“voluntarios”, personas que lo ayudan “voluntariamente” en las tareas de aula)- lo siguiente: “¿Hay alguno que venga sin que tenga incidencia en nada en su carrera? ¿Hay alguno? (...) De pronto también se ve a personas que vienen sólo con el fin de cumplir con alguna investigación y nada más allá”.

En esta cita, como en otras tantas, develamos la desconfianza docente ante la ayuda de los otros: una percepción de que la acción de dichos agentes, tradicionalmente “externos” y excluidos, se orienta exclusivamente a sus fines personales.

El contexto neoliberal y la situación del profesorado

Para nadie es un misterio que las políticas educativas en Chile y Latinoamérica desde los noventa a la fecha, desarrolladas por gobiernos progresistas y neoconserva-

dores, mantienen las líneas neoliberales alcanzadas desde el denominado “consenso de Washington” mediante el financiamiento de las reformas educativas por el Banco Mundial y el FMI.

Consecuente a este modelo individualista propio del neoliberalismo, el profesor se encuentra en una situación de soledad, alejado de la colaboración de colegas y de la comunidad. Es el resultado de una formación inicial y de una política oficial que han dejado claros los límites “territoriales” de los docentes y los no docentes y, por otro lado, del discurso de defensa de la supuesta autonomía profesional del docente que es un aislamiento (Pérez Gómez, 1998) del contexto cercano, más que una respuesta a las políticas centrales (Contreras, 1994).

Para los docentes chilenos del sistema público se han creado algunos dispositivos de “aseguramiento” de la calidad educativa como el “Marco para la buena enseñanza” y los incentivos económicos. No obstante doce años de reforma educativa y múltiples programas para mejorar al profesorado, la opinión del oficialismo y la opinión pública son pesimistas, y los resultados no son los mejores en cuanto a pruebas nacionales e internacionales. Podría deberse esto a la participación secundaria de los docentes en sus propias mejoras y a la propia incomunicación profesional y social de la que son víctimas/responsables.

Las políticas de formación del profesorado después de los ‘90

Casi monopolícamente la formación del profesorado en Chile se le ha encargado a la Universidad. En este país más del 50% de las universidades se encuentran en manos privadas, todas creadas después de 1981, en pleno Gobierno de Pinochet. Esto es importante si pretendemos comprender las lógicas desregularizadoras (no autónomas) que dirigen a buena parte del estudiantado docente y las posibilidades de cambio social y educativo que se puedan desarrollar en el proceso de formación. Según Monckeberg (2007, p. 10) las universidades privadas operan bajo dos dimensiones: (a) para unas es simplemente un negocio (a pesar de que está prohibido por ley el lucro en la educación), y (b) para otras es el cumplimiento de la “misión de generar la necesidad de una sociedad acorde con los postulados de quienes la controlan”, es decir, una función más ideológica. Por su parte, las universidades consideradas “estatales” se han dejado llevar por la lógica del mercado y la competencia, existiendo una tensión muy fuerte en su interior entre el “bien público” y el “bien privado a pagar” (Monckeberg, 2007).

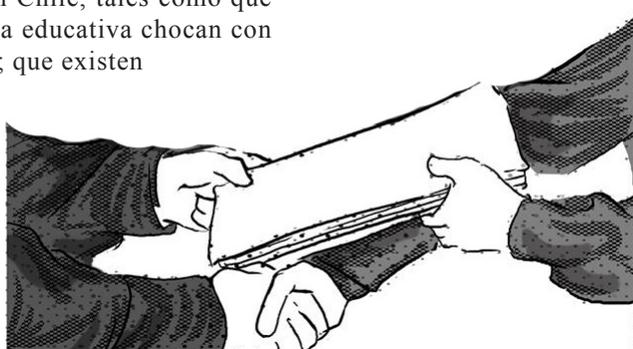
En el ámbito propio de la formación docente, Pinto y otros (2007) indican que ésta se encuentra bajo fundamentos situados históricamente en el humanismo cristiano, en la doctrina de la seguridad nacional y en el neoliberalismo, todas ellas en directa relación con la dictadura militar chilena y a sus idearios. Por otro lado, la idea oficialista a partir del gobierno de Frei (1994-2000) a la fecha ha sido la de correlacionar el mejoramiento de la formación docente con la calidad de la enseñanza, situando la responsabilidad casi total de dicha calidad en el profesorado y no como problema país⁴. El Estado asume de este modo un perfil de Estado evaluador (Ferrada y Alarcón, 2007), subsidiario (Soto, 2008) y fiscalizador.

La Comisión sobre Formación Inicial Docente, convocada por el Ministerio de Educación, en su informe del año 2005 explora sobre una de las ventajas de la formación inicial como es la vinculación progresiva del estudiante de Pedagogía al aula real y a las situaciones concretas:

Los estudiantes de estas carreras efectúan a lo largo de ellas, tanto observaciones presenciales en los espacios y procesos escolares, como las llamadas prácticas. (...) los estudiantes ensayan situaciones de enseñanza y aprendizaje en aulas reales, lo que lleva a establecer relaciones entre las instituciones de formación y los jardines infantiles, escuelas básicas, liceos o colegios y entre los encargados universitarios de las prácticas y los docentes en cuyos cursos se realizan dichas actividades (2005, p. 24).

En contraparte, la misma Comisión advierte que “sin embargo, hay otras formas de vinculación de las instituciones formadoras con el medio escolar que, en general, se consideran deficitarias”, por ejemplo, la investigación educativa descontextualizada al aula, la débil relación con los establecimientos, la nula experiencia a nivel escolar de los académicos que forman profesores y el insuficiente conocimiento del marco curricular, de la normativa ministerial, de las políticas educacionales y de la realidad y actividad gremial de los docentes.

Finalmente, Pinto, Fuentealba y Osandón (2007) evidencian algunas contradicciones en el proceso de formación docente en Chile, tales como que los fundamentos de la reforma educativa chocan con la normativa vigente (LOCE); que existen incoherencias entre la instalación de la reforma educativa y las prácticas educativas de quienes la deben implementar; y que hay una ruptura entre la continuidad disciplinaria y los espacios de autonomía.



Resultado de este contexto actual: la percepción estratégica de la voluntariedad

Denominaremos como percepción estratégica de la voluntariedad a toda idea o supuesto del profesor que entienda la colaboración de los voluntarios como una actividad estratégica-instrumental dirigida para la consecución, en exclusiva, de (sus) objetivos individuales. La percepción de la voluntariedad estratégica es una expresión de la acción estratégica propuesta por Habermas (1987), así como la voluntariedad estratégica, por sí misma.

La acción estratégica corresponde a un subtipo de la acción teleológica (Habermas, 1987). Una acción estratégica se identifica “cuando en el cálculo que el agente hace de su éxito interviene la expectativa de decisiones de a lo menos otro agente que también actúa con vistas a la realización de sus propios propósitos” (Habermas, 1987, p. 122), es decir, los sujetos interactúan entre sí en consecución de sus objetivos individuales. “Este modelo de acción es interpretado a menudo en términos utilitaristas; entonces se supone que el actor elige y calcula medios y fines desde el punto de vista de la maximización de utilidad o de expectativas de utilidad” (Habermas, 1987, pp. 122-123). La acción estratégica se distingue por el control del medio, y de las variables hacia la obtención de éxito individual, lejos del consenso/disenso. Por tanto, el lenguaje se orienta, con un efecto manipulador, al logro de los objetivos de cada persona, y “cada uno de los cuales se orienta a la consecución de su propio éxito, y sólo se comporta cooperativamente en la medida en que ello encaja en su cálculo egocéntrico de utilidades” (Habermas, 1987, pp. 126-127). La segunda y tercera persona son parte de un mundo objetivo, por tanto, el agente (primera persona) que busca estratégicamente alcanzar su objeto no hace diferencia entre cosas y personas, por lo que estas últimas se objetualizan y se consideran útiles o inútiles por el agente, según el fin que persigue.

Por otro lado, la percepción de la estratégica voluntariedad es la expresión dominante del quehacer escolar, toda vez que observamos una apertura parcial o nula a la participación comunitaria en la vida de la escuela. Esta suspicacia o escepticismo lleva a defender el aula y la enseñanza como espacio y ejercicio de propiedad docente, y a convocar a los padres, madres y otros no-docentes a participar de instancias “extraescola-



res”, cuando las fuerzas del profesor y de los directivos ya no dan más.

¿Cómo opera la percepción estratégica de la voluntariedad?

La operacionalización de la percepción estratégica de la voluntariedad se presenta en el docente a través de la desconfianza en el otro, en actitudes competitivas, en la ausencia de esperanza para la transformación de las circunstancias, en el egoísmo, en el “mesianismo” o lógica de la “salvación individual”, en la instrumentalización de las personas, en el descompromiso y en la discriminación o prejuicios.

La pérdida de esperanza en el profesorado: el resultado de su uso instrumental

La genuina desconfianza del profesor respecto a la ayuda del otro es producto de su experiencia en los diversos proyectos de intervención que instituciones externas han aplicado en la escuela⁵. El profesorado se ha visto instrumentalizado por la actitud “vampirezca” y egoísta de las instituciones externas que la asesoran, la estudian, sacan lo que necesitan y se van.

Racionalidad con arreglo a fines en la acción estratégica

La acción estratégica como subtipo de la acción teleológica opera bajo una racionalidad con arreglo a fines, en donde se presuponen relaciones entre un actor y un mundo objetivo (Habermas, 1987; Ferrada, 2001), es decir un mundo de cosas existentes “que pueden existir o ser producidas mediante una correcta intervención en ese mundo” (Ferrada, 2001, p. 40) por parte del actor. Éste, en virtud de la búsqueda de su objetivo personal, no hace distinción entre personas o cosas: es decir, las personas son medios, por tanto, se produce la exaltación egoísta del actor único que utiliza “cosas” para su éxito. En consecuencia, el actor/profesor asume instrumentalmente la intervención de los otros, así como la propia.

La competencia

La competencia se desarrolla bajo la idea de “lucha contra el medio”, como conceptualización propia del darwinismo social. Las personas combaten contra el medio. La aparente naturaleza competitiva de los seres humanos es un argumento en el cual los poderosos fundamentan su situación ventajosa al no considerar las condiciones de ingreso.

No obstante, la competencia es una construcción humana y social, es decir, no se encuentra en el dominio

biológico por dos motivos. El primero dice que en el ser vivo no humano, que participa en el medio con otros seres vivos humanos y no humanos, no está presente, por ejemplo, la voluntad de dejar sin comida al otro para obtener ventaja (Maturana, 1990). El segundo motivo expresa que los seres vivos no humanos demuestran tener actividades de asociación y altruismo más que de competencia (Maturana y Varela, 1987). De este modo, al considerar la competencia como una construcción propia de lo social, cultural y humano sitúa a dicha competencia en una conducta controlable para las personas.

El egoísmo

En el contexto de la escuela, el profesorado sometido a su egoísmo en la tarea de enseñar siempre se considera prestamista de sus estudiantes y de la escuela, sin embargo, nunca deudor (El Troudi, 2007). Así no le da importancia a la relación con los demás. Igualmente, centra el resultado de sus acciones en factores estrechamente ligados a su esfuerzo propio o capacidad individual.

El “Mesías” y la lógica del “salvador”

La lógica “mesiánica” del profesor es una expresión de un paternalismo situado en una relación de poder. El profesor “salva” a sus estudiantes vulnerables, pues éste se encuentra en una situación privilegiada respecto a ellos: se convierte en una “salvación” unidireccional y no recíproca.

Es deshumanizante, pues el profesor “salvador” es el sujeto humano y los estudiantes vulnerables “salvados” son el objeto (Freire, 1970), se “transforman” esencialmente en una relación desigual, porque el profesor no permite una participación co-protagonista. Así también, el voluntariado es un objeto instrumental que permite la salvación de los estudiantes, también objeto, pues, el voluntariado está a merced de la aplicación de los objetivos individuales del profesor. El docente tiene la herramienta de salvación, y la impone a los estudiantes y al voluntariado.

Instrumentalización del “otro”

La instrumentalización del “otro” se concretiza en el uso del voluntariado, de modo objetual, hacia fines que el docente ha determinado por sí solo. Un aspecto clásico de esto se corresponde cuando los padres y apoderados de una escuela son requeridos por quienes dirigen la institución para efectuar labores auxiliares, por ejemplo, el adorno de los espacios en ocasión de actos escolares, limpieza del mismo, etc. Allí la utilización de la fuerza y mano de obra de la comunidad, instrumentalización y deshumanización (Freire, 1970),



se encuentra encubierta bajo el argumento que reclama una mayor participación de éstos en la vida escolar de los alumnos, aunque muy alejado de lo que es la sala de clase y las actividades específicas de aprendizaje.

El descompromiso

Una de las operaciones más amplias del proceso neoliberal es la supuesta búsqueda de neutralidad en la acción humana y educativa (“fin de la ideología”) que lleva a una tendencia al descompromiso en todos sus ámbitos. En el camino hacia el respeto del pensamiento del otro, las personas han llegado a suspender su propia pretensión de verdad (Godas, 1998) y, por tanto, a disimular posiciones y a no contraer compromisos. Así, los docentes son incapaces de comprometerse en proyectos colectivos principalmente por una satanización de la ayuda y la colaboración, además de la vigencia de una supuesta neutralidad educativa (Contreras, 1994).

La percepción estratégica de la voluntariedad no cuestiona, sino discrimina

Cuando el profesorado pone en duda la colaboración del voluntariado expresa una pretensión de poder situada en las condiciones más que en los argumentos, pues se valida la clasificación entre experto-profesional y no competente-no profesional.

Conexión entre el contexto neoliberal y la percepción estratégica de la voluntariedad

El contexto neoliberal ha influenciado la percepción estratégica de la voluntariedad en el profesorado. Sus conexiones podemos hallarlas en el ideario individualista y estratégico de los postulados del nuevo capitalismo (Chomsky y Dieterich, 1996), en donde prevalece la desconfianza y la exaltación de los objetivos individuales. Una relación más específica es la que podemos desarrollar con el planteamiento de Dieterich (1996) en cuanto a la concepción antropológica que ha dominado el escenario neoliberal, a saber, utilitarista, “que conceptualiza al ser humano básicamente como un ente concentrado en procurar su propio bien” (Dieterich, 1996, p. 121), en cuanto “el hombre es el lobo del hombre” y la sociedad “una guerra de todos contra todos”. Así actúa bajo estímulos de castigo y gratificación.

Las conexiones entre neoliberalismo y la percepción estratégica de la voluntariedad muestran su punto más claro en la desconfianza, el individualismo y el egoísmo que ambas desarrollan, además de la falsa inclusión que proponen.

La posibilidad de transformación en el contexto actual: la percepción solidaria de la voluntariedad

El contexto actual de relaciones humanas hacia un sentido utilitario, obliga a pensar en alternativas y a asumir una actitud resistente para la transformación de la desconfianza en confianza, y del aislamiento docente en prácticas pedagógicas colaborativas, inclusoras y solidarias. La percepción solidaria de la voluntariedad, como antítesis de la estratégica, es una operacionalización de la acción comunicativa propuesta por Habermas (1987).

Entenderemos a la percepción solidaria de la voluntariedad como aquella idea o conocimiento que se tiene de la ayuda o colaboración de un voluntario como actividad solidaria y desinteresada, en donde confluyen los objetivos individuales y colectivos sin contraponerse entre sí.

A la acción comunicativa podemos entenderla como aquella

...interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello, sus acciones (Habermas, 1987, p. 24).

En esta idea de acción, los sujetos utilizan sus medios para entenderse sobre la base de algo en el mundo objetivo, susceptible de ser acordado.

¿Cómo opera la percepción solidaria de la voluntariedad?

La operacionalización de la percepción solidaria de la voluntariedad se presenta en el docente mediante el reconocimiento de la emocionalidad, la confianza en el otro, la resistencia, la convivencia de objetivos personales y colectivos, la ayuda sincera, el compromiso y la toma de postura, el diálogo hacia el entendimiento, la acción dialógica y la racionalidad comunicativa.

Resistencia

La escuela como espacio interactivo entre sujetos diversos no está ajena a las posibilidades de contracultura a la hegemonía. En las instituciones educativas no sólo opera la reproducción, sino que también hay un sistema



de producción cultural. El profesorado y las personas en general no son recipientes del contexto, son activos tanto en las circunstancias de reproducción como en las de resistencia (Ferrada, 2001). Contreras (1994) explica que la resistencia se produce como respuesta a la exclusión social y cultural.

Sin duda, sólo la resistencia hace posible la actualización y la transformación de las circunstancias que una oficialidad, o una mayoría irreflexiva, impone. No obstante, los procesos de resistencia deben ser encauzados al entendimiento entre las personas (Ferrada, 2001) y no a su atomización, separación o individualización, ni al ejercicio de la violencia. Las resistencias son más efectivas cuando se utilizan para posibilitar una dinámica de cambio sin excluir a nadie que participe.

En el caso de la percepción de la voluntariedad, la resistencia se puede concretizar cuando el profesor se retira de la lógica individualista que impera, y de su propia instrumentalización desde marcos político-educativos centralizados.

Ayuda desinteresada

La ayuda es una acción humana que no es inconsciente aunque sí está presente en nuestra superficie biológica y material, tal como lo exponen Maturana y Varela (1987) y Maturana (1990) cuando se refieren a la condición, principalmente altruista, de los seres vivos no humanos. Ayudar a otros parece ser una inclinación propia de lo vivo, aunque en el caso de los humanos podemos dar cuenta de cuándo somos solidarios y cuándo no. Del mismo modo, podemos controlarla e incluso orientarla a los fines que queremos individual y colectivamente. Así en ayudar está siempre presente un interés que se deforma si es sólo individual o sólo colectivo; es completo cuando operan conjuntamente.

4.1.3 Convivencia de los objetivos personales y colectivos

Un aspecto importante a desarrollar a continuación es proponer una posibilidad para la convivencia entre los fines individuales y los fines colectivos como expresión de la naturaleza simultánea de las personas, respecto a que el sujeto es subjetivo e intersubjetivo a la vez.

Como superación a la dialéctica subjetiva-intersubjetiva que oponen ambas condiciones, Ferrada (2001) muestra un aspecto unificador de la construcción del sujeto: un núcleo autopoietico⁶ y un núcleo intersubjetivo. Las conclusiones a esta doble condición subjetivo-intersubjetivo de la persona es que los sujetos no son islas cerradas o ancladas en sus experiencias individuales sino capaces de transferir, y que se les transfieran a ellos, aspectos del mundo; y que su desarrollo no es fruto de la propia evolu-

ción física, sino que hay un medio material y/o simbólico que la permite, conduce u obstaculiza.

Un ejemplo de esto podría ser el profesorado que puede trabajar en una escuela para obtener un sueldo que le permita vivir (objetivo particular/personal) y simultáneamente tener el objetivo colectivo de ofrecer las mejores oportunidades a sus estudiantes.

La ayuda

Así, tal lo anterior, es preciso tener presentes a la ayuda y la colaboración como expresión del colectivismo y la comunión que no pone en riesgo la individualidad, y que posibilita el cambio social, pues incorpora a una mayor cantidad de involucrados. Podemos referenciar a Freire (1970; 1997) cuando expresa que nadie se libera solo, ni nadie se educa solo. Por lo tanto, también entendemos que la ayuda no es unidireccional sino que es recíproca. En condiciones de diálogo igualitario, las personas se ven afectadas las unas a las otras, y aprenden entre sí, teniendo consciencia de su incompletitud individual, y de su complementariedad social.

La ayuda es clave incluso en el desarrollo profesional docente. Tal como lo demostró la investigación de Andaur y otros (2008), el profesor en ámbitos de colaboración de pares, familias y voluntariado es capaz de perfeccionarse en aspectos tan poco cubiertos por la formación de pregrado, como la empatía, la solidaridad, las altas expectativas en los aprendizajes, la revisión de las ideologías presentes en la acción didáctica y la planificación pedagógica colectiva. Esto complementa la idea de que tanto las transformaciones, actualizaciones y mejoras docentes se producen siempre en las interacciones altruistas.

Ayudar es colaborar, pero no coaccionar. Es decir, la ayuda siempre se da en un ambiente en donde todos los sujetos partícipes comparten una tarea, en este caso, educarse a sí mismo y a otros, asumiendo roles distintos como estudiante, profesor o voluntario, siempre de modo activo. Por lo anterior, ayudar no podría nunca considerarse una actividad asistencialista, porque no cae en la participación activa de unos y receptora/pasiva de otros.

Los argumentos neoliberales han insistido en confundir la ayuda y la colaboración con el asistencialismo, esto con la finalidad de demonizar las actividades solidarias, pues, en teoría, ésta se traduce en la formación de personas “flojas”, “zánganas”, entre otros calificativos.

La “Teoría del Zángano”, concretizada en la escuela por el profesor, lleva al mantenimiento de las brechas de rendimiento entre sus estudiantes: los alumnos aventajados no se relacionan con los alumnos en desventaja



porque los segundos se aprovecharán del esfuerzo ajeno. Esta teoría parte de un prejuicio o presupuesto que ha de romperse. La ayuda mutua entre estudiantes heterogéneos (y no sólo estudiantes) permite estrechar las brechas de rendimiento y promover una pedagogía de máximos.

Reconocer el objetivo personal en el objetivo colectivo

La percepción de la voluntariedad solidaria tiene su base en la posibilidad de consenso y entendimiento a través de las capacidades comunicativas innatas de las personas. De este modo, si es posible acordar objetivos colectivos también es posible reconocer los objetivos particulares en los de un grupo social. Como ya hemos visto, la posibilidad de comunión entre objetivos colectivos e individuales es cierta sólo en el reconocimiento de las personas como seres individuales (núcleo autopoyético), pero que simultáneamente operan socialmente con otras (núcleo intersubjetivo) (Ferrada, 2001).

Este planteamiento es radical, pues supera las teorías que subjetivizan al ser humano y lo atomizan en función de sus diversas experiencias y diferenciaciones semánticas, en vez de ver en la diversidad una posibilidad de diálogo entre sujetos siempre distintos y de superación. Por esto, cuando el profesor reconoce que su objetivo personal es el mismo que el de los demás que le ayudan, confirma la importancia del diálogo, en su sentido freireano, como elemento fundamental de la acción colectiva y la superación del individualismo.

El compromiso y la toma de postura

El compromiso es la práctica de la libertad y de la responsabilidad en cada persona. Por un lado, las personas cuando se comprometen en un ámbito íntimo, libre y autónomo, pues aquello ante lo que se comprometen encaja en sus aspiraciones personales, y por otro, la responsabilidad como expresión de su racionalidad (Habermas, 1987; Ferrada, 2001).

La necesidad de tomar postura y compromiso, como expresión de una percepción solidaria de la voluntariedad, tiene su razón en la inexistencia de neutralidad educativa. La educación y el ejercicio pedagógico-didáctico es político e ideológico (Contreras, 1994), aunque en muchos casos se intente mostrar imparcialidad.

La supuesta neutralidad en educación (y en general en toda práctica social) no es sino el silencio respecto a los fines ideológicos que se persiguen, pues, como expresa Freire (1970) toda práctica educativa exige una visión de hombre y mundo. La selección que supone todo el marco pedagógico está guiada por un amplio sistema de valores respondiente a una ideología cualquiera, existente, a pesar de que los sujetos no sean “conscientes” de ella.

Entonces, si ni la educación ni la escuela son neutras, no hay forma neutral de acercarse a ella (Contreras, 1994). Por esto, es preciso hacerse cargo del potencial político e ideológico, tomar postura y dirigirlo hacia finalidades inclusoras e igualitarias (Contreras, 1994; Apple, 1986). En referencia a la acción socioeducativa, como dice Apple (1986), “no hay otra elección que comprometerse”.

El diálogo y el uso del lenguaje hacia el entendimiento y la transformación: racionalidad comunicativa

Habermas (1987) y Freire (1970) convergen en la utilización del lenguaje como instrumento de entendimiento entre las personas. De tendencias progresistas ambos, no renuncian a las posibilidades de la modernidad, en cuanto a los principios que le inspiraron, aunque con un replanteamiento de ella hacia un igualitarismo y democratización completa de sus beneficios. En el planteamiento de estos autores, el uso del lenguaje puede ser dirigido hacia una finalidad socializadora, que une a los sujetos, más que dividirlos. El diálogo, en un sentido freireano, puede ser una expresión del uso del lenguaje hacia el entendimiento entre los sujetos, racionalidad comunicativa, en palabras habermasianas.

En cuanto al diálogo, Paulo Freire (1970, p. 166) dice: “no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo”.

En cuanto a la racionalidad comunicativa, Habermas (1987:27) indica que:

posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced de una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez de la unidad de mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas.

La percepción solidaria de la voluntariedad no es ingenua

Uno de los resultados de operar bajo una racionalidad comunicativa es la naturaleza que proporciona a la acción social: en el uso del saber hacia el entendimiento existe un reconocimiento de las habilidades lingüístico-semánticas y activo-mentales de las personas que las hacen iguales entre sí, por sobre las condiciones ambientales o contextuales, que aunque les impactan no inciden



en su potencialidad. Así pues, las pretensiones de validez (verdad, rectitud y autenticidad) y la racionalidad comunicativa son las responsables de que la percepción solidaria de la voluntariedad no sea un concepto cuya puesta en práctica sea ingenua.

En una conciencia crítica se filtran las emisiones si es que acaso corresponden a un hecho verdadero, consecuente con un marco normativo, y por si existe relación entre lo que se piensa, dice y hace. En la ingenuidad no se pone atención a los argumentos, somos irreflexivos y aceptamos a priori.

Un profesor con una percepción solidaria de la voluntariedad a pesar de que ponga en cuestión las acciones y emisiones de los voluntarios, sigue creyendo en ellos, y ellos en él, pues este cuestionamiento no es unidireccional, sino recíproco. Se valoran y critican los argumentos, no las personas. Se considera aquello que dicen o hacen, porque existe una aceptación de un “otro” como “legítimo otro”.

El paso de una percepción estratégica de la voluntariedad a una percepción solidaria

En el primer punto de este trabajo comenzamos explicitando concretamente la situación problema. Luego analizamos algunas características del contexto actual que permitirían comprenderlo. A continuación, conceptualizamos el problema (la percepción estratégica de la voluntariedad) y su transformación (la percepción solidaria de la voluntariedad). Ahora, expondremos sintéticamente la forma en que se produce el paso de problema a solución-transformación, y las circunstancias que sucedieron para que ello ocurriese.

Es reconocido que los sujetos son activos y no pasivos (Castells, 2006; Gómez, 2004), no obstante esto, las personas deciden activamente solo desde aquello que conocen y es parte de su historia de vida. Escogen según las posibilidades de aquello que saben, y en el campo experiencial desde donde desarrollan intersubjetivamente la subjetividad, por esto, en ocasiones, pocas veces se encuentran rastros esperanzadores que escapen al mercantilismo en que ha caído la cotidianidad. Es debido a esto que, en este análisis, no sólo abordamos la perspectiva excluyente de la percepción de la voluntariedad (estratégica), sino que avanzamos hacia el optimismo en el desarrollo del concepto de la percepción solidaria de la voluntariedad como resistencia al contexto estratégico.

La transformación de una percepción docente

estratégica a una solidaria en el contexto del trabajo colaborativo del voluntariado, surgió en el marco del proyecto “Enlazando Mundos” (Andaur y otros, 2008). Durante el desarrollo de la propuesta, a medida que se trabajaba y se investigaba, las percepciones del profesorado respecto al voluntariado fueron variando hacia una integración mayor y un consenso respecto de los objetivos colectivos igualitarios de todos quienes participábamos. En cierto punto, cuando el docente dialoga, interactúa y ve incluido su propio objetivo personal al objetivo colectivo de los participantes, la percepción estratégica de la voluntariedad se quiebra para configurar una transformación de dicha percepción en una solidaria. Concreto en lo anterior, el profesor llega a señalar al finalizar la experiencia, que los voluntarios son “personas que se involucran en el proceso educativo, como acción social sin afán de lucro, solidariamente, desarrollando un trabajo en busca de una sociedad mejor y más justa”.

Esta transformación en la percepción es posible entenderla a partir de los siguientes postulados-ideas:

- Las personas son capaces de lenguaje y acción, por tanto, son capaces de comunicarse y agenciar algo con otros... de transformarse.
- Las transformaciones no son individuales; las transformaciones no son inmediatas; la vocación del hombre es hacia la humanización.
- Sólo en el diálogo son posibles las transformaciones, y en las instancias que lo fomentan como “Enlazando Mundos”.
- Las personas no son idiotas ni recipientes del contexto: transforman la naturaleza.
- La percepción solidaria de la voluntariedad es posible en la colaboración, y no en la cooperación.
- La resocialización como posibilidad de transformación.

Reflexiones finales

Fue objeto de este trabajo la caracterización de la transformación de la percepción que poseen algunos docentes respecto al sentido de la voluntariedad que le proporcionan agentes sociales tradicionalmente ausentes de la escuela. Vemos cómo el contexto, política y discurso neoliberal presente en Latinoamérica, ha creado sentido hacia la desconfianza y el individualismo. Sin embargo, mediante experiencias como “Enlazando Mundos”, situa-



das en la cotidianeidad, es posible modificar la percepción escéptica a una dirección humanizadora en donde la ayuda es percibida como auténtica.

Es por esto que las transformaciones sociales y educativas son posibles sólo cuando consideran el espa-

cio específico de aula y los sujetos que conviven en ella de modo protagónico, como constructores de su propio presente y destino, sin olvidar que las explicaciones y los resultados se encuentran en buena parte fuera de la sala de clases. ©

Notas

- 1 Los detalles y resultados de esta investigación pueden revisarse en Andaur, Gutiérrez, Schreiber y Venegas (2008).
- 2 El proyecto "Enlazando Mundos" es una iniciativa regional orientada a la promoción de la igualdad educativa y social en contextos de alta vulnerabilidad. Asume perspectiva curricular comunicativa crítica (Ferrada, 2007; Ferrada, 2008), y un modelo dialógico de la pedagogía, en donde se apuesta por la inclusión social de los agentes diversos y heterogéneos, vinculados a la vida del estudiantado, como la familia, la comunidad y todos aquellos que deseen colaborar en la superación de las desigualdades. Se requiere la vinculación estrecha entre escuela-comunidad-universidad, como expresión del diálogo y acercamiento entre ciencia y sociedad, y su mutua necesidad de actualización. Solo la asociación dialógica entre las diversas entidades permite la superación de la desigualdad educativa y social.
- 3 El equipo de "voluntariado" lo pueden componer la familia del alumnado, estudiantes universitarios de pre y postgrado, profesores universitarios, vecinos, estudiantes del propio centro educativo, etc.
- 4 La Ministra de Educación, Yasna Provoste, dijo en 2007: "Mejorar la calidad de la formación docente es un imperativo para asegurar una educación de calidad para todos" (UNIVERSIA, 2007). Tal es el estado de preocupación por la pretendida calidad que las carreras de Pedagogía (junto a Medicina) deben pasar obligatoriamente por una etapa de acreditación ante una Comisión Nacional.
- 5 O cuando los docentes son invitados a asumir posiciones protagónicas en la gestión de proyectos, y paulatinamente van siendo dejados en un segundo plano para la fiscalización externa ministerial. Éste es el caso chileno de los Proyectos Montegrando (Ferrada, 2003).
- 6 Ferrada (2001) levanta el concepto de "núcleo autopoyético" utilizando el aporte de Maturana y Varela (1987) en cuanto a la idea de "Autopoiesis". "Autopoiesis" es un neologismo usado por dichos autores para definir la característica distintiva de todos los seres vivos, a saber, la capacidad de producirse a sí mismos.

Bibliografía

- Andaur, Álvaro, Gutiérrez, Mariana, Schreiber, Barbel y Venegas, Cristián (2008). La profesionalización del profesor en el contexto del proyecto "Enlazando Mundos". En *Revista Rexe*, 7(13). Enero, Concepción, Chile, pp. 21-40.
- Apple, Michael (1986). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y sexo en la educación*. Ciudad de México: UNAM.
- Bourdieu, Pierre (2002). *Pensamiento y acción*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Ediciones.
- Castells, Manuel (2006). La nueva comunicación. En Víctor Hugo De la Fuente, (comp.). *La Nueva Comunicación*. Santiago, Chile: Editorial Aún Creemos en los Sueños.
- Chomsky, Noam y Dieterich, Heinz (1996). *La sociedad global*. Santiago: Ediciones LOM.
- Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005). *Informe Comisión sobre formación Inicial Docente*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Contreras, José (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, España: Akal.
- Cornejo, Rodrigo (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. En *Revista Reice*, 4(1). Madrid, España. <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8.htm>.
- Da Silva, Tomaz Tadeu (1997). *Cultura y currículum como prácticas de significación*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Ediciones.
- El Troudi, Haimán (2007). *Ser capitalista es un mal negocio*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Ediciones.
- Elboj, Carmen., Puigdemívol, Ignasi, Soler, Marta y Valls, Rosa (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, España: Grao.
- ENLAZANDO MUNDOS, 2008. <http://maestro.ucsc.cl/maestro/html/proyectos/proyecto.htm>
- Ferrada, Dona (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona, España: El Roure.

**Bibliografía**

- Ferrada, Dona (2003). El protagonismo de los profesores en la construcción curricular Montegrando: evidencias de una intervención encubierta. En *Revista Rexe*, 2(4), Concepción, Chile, pp. 11-32.
- Ferrada, Dona (2007). "Enlazando Mundos": un relato de un proyecto de transformación social y educativa. En Huberman, H. (comp.). *El otro va a la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens. (En prensa).
- Ferrada, Dona (2008). "Enlazando Mundos". Un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas. En *Revista Rexe*, 7(14), Concepción, Chile, pp. 37-52.
- Ferrada, Dona y Alarcón, David (2007). La política pública en los procesos de formación inicial docente. En *Revista Rexe, edición especial*, 1(1), Concepción, Chile, pp. 75-88.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Tierra Nueva.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI ediciones.
- Godas, Xavier (1998). *Postmodernismo: la imagen radical de la desactivación política*. Barcelona, España: El Roure.
- Gómez, Jesús (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona, España: El Roure.
- Habermas, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I y II*. Madrid, España: Taurus.
- Maturana, Humberto (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Chile: Ediciones pedagógicas chilenas.
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1987). *El árbol del conocimiento*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- MINEDUC (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Chile.
- Monckeberg, María Olivia (2007). *El negocio de las universidades chilenas*. Santiago, Chile: Editorial Debate.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. Paris, Francia: OCDE.
- Pérez Gómez, Ángel (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.
- Pinto, Rolando (2008). *El currículo crítico*. Santiago, Chile: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pinto, Rolando; Fuentealba, Rodrigo y Osandón, Luis. (2007). Contradicciones latentes en los programas de formación de profesores en Chile. Buscando pistas para seguir en el camino. En *Revista Rexe, edición especial*, 1(1). Concepción, Chile, pp. 55-74.
- Soto, Viola (2008). Los profesores en el territorio educativo y su evaluación desde el poder del estado subsidiario. En *Revista Rexe*, 7(14), Concepción, Chile, pp. 25-36.
- UNIVERSIA (2007). http://www.universia.cl/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=123780
- Venegas, Cristián (2008). El discurso educativo mercantil del Estado Chileno y la soledad Docente. En *Revista Electrónica El Ciudadano*. <http://www.elciudadano.cl/2008/09/06/el-discurso-educativo-mercantil-del-estado-chileno-y-la-soledad-docente/>

educere

es circulación y visibilidad electrónica

POR SU EFECTIVA CAPACIDAD DE DIVULGACIÓN INFORMATIVA

EN MÉXICO

La publicación en el área de educación más leída del Repositorio Institucional, REDALYC durante el año 2007, manteniéndose en tercer lugar con 421.151 en descargas acumuladas.

EN VENEZUELA

La publicación más consultada del REPOSITORIO INSTITUCIONAL SABER-ULA, solo en el año 2007, acumula 799.356 visitas.

35.096 consultas / mes
1.169 consultas / día



66.613 consultas / mes
2.220 consultas / día

EDUCERE acumuló 1.220.507 consultas durante el 2007
www.actualizaciondocente.ula.ve/educere