

Signos del nuevo paradigma en la educación chilena¹

MARÍA ISABEL CORVALÁN BUSTOS²

Resumen

Se exponen algunas de las características de la *transición paradigmática* que la sociedad viene experimentando y que, por las manifestaciones sociales que se han ido observando, parece estar llegando a su fin. Existen algunos rasgos distintivos que tendría el transitar como sociedad hacia un “conocimiento- emancipación” donde la comunidad y la solidaridad constituyen una forma central del saber (Santos, 2003).

La comunidad y la solidaridad son algunas particularidades que la modernidad no ha considerado y ellas son, precisamente, las que permitirían pensar en otras opciones de sociedad y educación. En ese contexto, se realiza una reflexión sobre características del sistema educacional en Chile. Sobre la base de una investigación realizada con jóvenes estudiantes chilenos relacionado con sus discursos acerca de la participación, se establece una aproximación a las señales de esta transición paradigmática. El trabajo mencionado permite, por un lado, tener un acercamiento a la realidad de cómo los y las jóvenes de hoy, adultos del mañana, perciben la cultura educativa y, por otro, cómo se va gestando en los jóvenes el malestar con el sistema, especialmente en el funcionamiento del aparato educacional.

Palabras clave: Paradigma, transición, comunidad, solidaridad, conocimiento emancipación, conocimiento regulación.

Signs of the new paradigm in Chilean education

Abstract

There are presented some of the characteristic of the paradigmatic transition that society is experiencing and that, due to the social demonstrations that have taken place seems to be coming to an end are presented. Some distinctive features are shown in the society's movement toward “knowledge-emancipation”, where the community and solidarity constitute a central form of knowledge (Santos 2003).

Community and solidarity are some peculiarities that modernity has not considered, and they are precisely those which would allow thinking of

1 Recibido: 20 de marzo del 2012. Aceptado: 29 de abril del 2012.

2 María Isabel Corvalán Bustos. Profesora de Educación General Básica mención en Inglés, Escuela Normal N° 1 Brígida Walker, Chile; Administrador Educacional, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Santiago Chile; Magister en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile; Doctorando en Ciencias Sociales Niñez y Juventud Universidad de Manizales-Cinde, Colombia. Coordinadora Programa de Magister mención Informática Educativa. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile; ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales. Correo Electrónico: macorval@uchile.cl



other possibilities of society and education. In this context, reflection is made about the characteristics of the Chilean educational system.

On the basis of a research done with young Chilean students' speeches about participation an approach to the signs of the paradigmatic transition is established. On the one hand, this study allows an approach to the reality of how young people today, tomorrow' adults, perceive the culture of education, and on the other hand, how the dissatisfaction with the education system grows, especially in the structure of the education system.

Keywords: Paradigm, transition, community, solidarity, knowledge- emancipation, knowledge-regulation.

La transición paradigmática

A través de esta presentación se insistirá en que la sociedad y la cultura están experimentando cambios radicales, profundos y generalizados. Autores como Lipovetsky (2000); Vattimo (1990); Lyotard (1992) señalan, a modo de ejemplo, que estamos sumergidos en una cultura del vacío, light, fragmentada, transparente, cool, las cuales valorizan lo superficial, secundario y efímero. El mundo se integra a redes sociales y la realidad se ve ahogada en un escenario de imágenes virtuales. En este escenario se observa el debilitamiento de las agencias de socialización tradicionales como la familia y la escuela con el supeditado desplazamiento de los centros de socialización a espacios diferentes a los compartidos por las generaciones anteriores. Se observan, además, otras manifestaciones que nos indican que nos encontramos en presencia de acontecimientos que marcan lo que algunos autores denominan transición paradigmática en donde la modernidad determinada en palabras de Touraine (1995) por un sentimiento angustioso del sinsentido de una acción que no acepta otros criterios que los de la racionalidad instrumental, deja de moverse e inicia un camino de crisis final, como queda de manifiesto en la explosión de movimientos sociales de indignación en muchos países, especialmente en Chile. Se trata de un proceso histórico caracterizado por la transformación gradual de las energías reguladoras en emancipadoras. Santos

(2003) señala que esta transición ocurre en dos dimensiones del siguiente modo:

Se da entre el paradigma dominante de la ciencia moderna y el paradigma emergente que designo como el paradigma de un conocimiento prudente para una vida decente. La transición social, menos visible, va desde el paradigma dominante –sociedad patriarcal; producción capitalista, consumismo individualista y mercantilizado; identidades-fortalezas; democracia autoritaria; desarrollo global desigual y excluyente- hacia un paradigma o conjunto de paradigmas (...) de los cuales no se conoce sino sus manifestaciones. (Santos, 2003, 14)

Sin embargo, la naturaleza de esta revolución paradigmática es distinta a la que ocurrió en el siglo XVI. Al suceder en la sociedad, es ésta la que revoluciona a la ciencia. No se trataría solo de una revolución científica (del conocimiento prudente), sino también del paradigma social (de una vida decente) que apela a una recuperación de un ideal que implica el empleo de nuevas posibilidades y voluntades humanas “*por el camino de la oposición de la imaginación a la necesidad de lo que existe, sólo porque existe, en nombre de algo radicalmente opuesto mejor, que la humanidad tiene derecho de desear y por lo que vale la pena luchar*” (Santos, 1998, 424).

El paradigma de la modernidad que, de acuerdo con Touraine (1995) se caracte-



riza por la existencia de una profunda y creciente brecha entre países avanzados y empobrecidos, con un creciente deterioro medioambiental, el desaliento de amplios sectores de población respecto al modelo político y social que se han dado las principales sociedades, además, de la existencia de flagelos como el hambre, los conflictos armados regionales, etc., es de tal magnitud, que corresponde propiciar una revisión de los valores que han orientado a la civilización humana y la han llevado a esta situación.

En el contexto anterior el conocimiento se expresa en dos formas principales: conocimiento–emancipación y conocimiento–regulación. El conocimiento emancipación es una trayectoria que va desde un estado de ignorancia, que Santos (2003) llama *colonialismo*, a un estado de saber que denomina *solidaridad*. El conocimiento–regulación se asienta en un camino que va desde un estado de ignorancia, o *caos*, a un estado que llama *orden*. Así, el conocimiento progresa en un caso hacia la solidaridad y en el otro hacia la el orden. De este modo, “*en los términos del paradigma de la modernidad, la vinculación recíproca entre el pilar de la regulación y el de la emancipación implica que estos dos modelos de conocimiento se articulan en equilibrio dinámico. Esto significa que el poder cognitivo del orden alimenta el poder cognitivo de la solidaridad y viceversa*” (Santos, 2003, 87)

Weber (1998) definió el fundamento del equilibrio imperante en las tres lógicas de la racionalidad: moral – práctica, estético – expresiva, y cognitivo – instrumental, en donde la que se impuso fue ésta última, que correspondía a la ciencia y la tecnología, así, el conocimiento regulación adquirió preeminencia sobre el conocimiento emancipación. El orden se constituyó en la forma hegemónica del saber y el caos en el de la ignorancia, lo que significó que “*este desequilibrio a favor del conocimiento–regulación, permitió a este último recodificar bajo sus propios términos al conocimiento emancipación.*

Por ello, el estado del saber en el conocimiento–emancipación pasó al estado de ignorancia en el conocimiento–regulación (el colonialismo fue recodificado como orden)” (Santos, 2003, 87)

Entonces, la opción más adecuada a esta fase de transición sería la revalorización y reinención de una de las tradiciones marginadas de la modernidad occidental: el conocimiento–emancipación. Sin embargo, es difícil plantear una opción así, dada la hegemonía del conocimiento–regulación, donde la solidaridad se la considera una forma de caos y el colonialismo una forma de orden.

El tránsito paradigmático demanda privilegiar el conocimiento–emancipación por sobre el conocimiento–regulación. Para esto se requiere transformar la solidaridad en la forma central del saber, considerando un cierto nivel de caos originado en el abandono relativo del conocimiento regulación. Esto se fundamenta en dos compromisos epistemológicos: 1) ratificar el caos como forma de saber y no de ignorancia. Esto pasa, actualmente, en el seno de la propia comunidad moderna con las teorías del caos, donde éste no trasciende, sino que coexiste con el orden en una relación más o menos tensa. (Gleick, 1987; Hayles, 1993). 2) La cualidad epistemológica de la prudencia es difícil de establecer, porque sólo sabemos que está en juego cuando de hecho lo está. El principio de la prudencia reclama doble exigencia: de un lado, demanda los límites de nuestra capacidad de conjetura, a diferencia del poder y complejidad de la praxis tecnológica, y, por otro, se prefiere indagar en las consecuencias negativas de ésta, en lugar de sus consecuencias positivas. Lo anterior no es un modo de ser pesimista. Por el contrario, el utopismo tecnológico permite al hombre saber con claridad aquello que quiere y lo que no quiere. Entonces, “*si nuestra capacidad de previsión es menos limitada con respecto a las consecuencias negativas, es de buen sentido encontrar el conocimiento emancipador en las consecuencias negativas.*

Esto implica asumir ante ellas (...) una cierta “hermenéutica de sospecha” (...) las consecuencias negativas dudosas, pero posibles, deben ser tenidas como si fueran ciertas” (Santos, 2003, 89)

Es posible pensar que a partir de la modernidad se puede trascender a la modernidad. Aunque ella no puede ofrecer una solución a las desproporciones y déficits en los que tiene responsabilidad, le compete permitir la indagación de una solución. La modernidad tiene todo para formular la solución, pero no la solución. La idea de la fundamentación y puesta en práctica de una nueva ética es compleja. Primero, porque se debe enfrentar la concepción imperante, y después, porque se funda en la solidaridad con el futuro pensado al margen de la utopía de la tecnología. En palabras de Santos:

Cuando el futuro es concebido fuera del utopismo automático de la tecnología, es muy difícil proporcionar representaciones creíbles de él. La noción de progreso gemela de la noción de utopismo automático de la tecnología, sigue siendo tan consensual que funciona como topos en el discurso argumentativo sobre el futuro: en vez de ser objeto de la argumentación, es premisa. Cabe a la novísima retórica hacer que el progreso deje de ser un topos y pase a ser un argumento entre otros, confrontándolo con el argumento de una visión alternativa del futuro basada en un conocimiento prudente para una vida decente. (Santos, 2003, 126)

Se piensa y se asocia a la fantasía de la tecnología con la noción de progreso. Esto constituye un lugar común en el discurso argumentativo sobre el futuro, transformándose en la condición en lugar del objeto de la argumentación. Predomina la creencia que se dirige al mundo a través de la técnica. “Pero mediante la técnica es el mundo lo que se nos impone, y el efecto sorpresa debido a esta inversión es considerable” (Baudrillard, 1991, 65)

El discurso emancipador tiene como objetivo intensificar la fuerza argumentativa de esta nueva concepción para transformarla en otro discurso más solidario. El acento en la solidaridad transforma a la comunidad en el espacio privilegiado del conocimiento emancipador. Por lo tanto, la comunidad no puede seguir siendo, para las relaciones sociales, el espacio contiguo o local. Estamos en una época de nexos grises, locales-globales e inmediatos-diferidos. La neo-comunidad es un campo simbólico, con territorialidades y temporalidades específicas que engloba el planeta y el futuro más distante. El concepto de neo-comunidad convierte lo local en una forma de percepción de lo global y lo inmediato en una forma de percepción del futuro.

La solidaridad se forja en un proceso que genera reciprocidad por medio de la construcción y reconocimiento de la intersubjetividad, por el cual concebimos a nuestro prójimo en un tejido intersubjetivo de reciprocidades. La nueva subjetividad obedece menos a la identidad que a la reciprocidad, por lo que debe ser construida fuera del antropocentrismo. Esto significa que la naturaleza que no es humana, nos es recíproca en tanto que su destrucción arrastra a la nuestra. Así, nuestra subjetividad no se completa sin ella.

La ciencia moderna ensalzó al hombre como sujeto epistémico (conocimiento), pero lo destituyó de la calidad de sujeto empírico (práctico). La dicotomía sujeto/objeto se construyó sobre la base de un conocimiento objetivo y riguroso que no resiste la interferencia de particularidades humanas y de percepciones axiológicas. Por lo tanto, “la separación entre sujeto y objeto del conocimiento está, de este modo, hecha de complicidades no reconocidas. Esto explica porqué es que, en las ciencias sociales, la distinción epistemológica entre sujeto y objeto tuvo que articularse metodológicamente con la distancia empírica entre sujeto y objeto” (Santos, 2003, 91)



Lo anterior se evidencia, por ejemplo, en antropología, donde el sujeto era el antropólogo, el europeo civilizado, y el objeto el pueblo primitivo y salvaje. Aquí se observa la distinción empírica y epistemológica entre sujeto y objeto: la distancia tuvo que acortarse por medio del uso de metodologías que exigen una mayor intimidad con el objeto, como son el trabajo de campo etnográfico y la observación participante. Por el contrario, en la sociología la distancia empírica entre sujeto y objeto era pequeña o no existía. Los sociólogos eran científicos "civilizados" prestos a estudiar a sus conciudadanos. Para establecer la distinción epistemológica, se aumentó la distancia a partir de metodologías de distanciamiento, cuantitativas: la encuesta sociológica, el análisis documental y la entrevista estructurada. Se podría afirmar que el objeto es la continuación del sujeto por otros medios.

La explicación científica de la naturaleza de la sociedad, sus presupuestos metafísicos, sistemas de creencias y juicios de valor, no están antes ni después de ella, sino que son parte integrante de ese esclarecimiento. Por lo tanto, la ciencia moderna no es la única posibilidad de ilustrar la realidad. El investigador puede ser sujeto y objeto de la investigación, sostiene Fals Borda: *"el investigador consecuente puede ser al mismo tiempo sujeto y objeto de su propia investigación y experimentar directamente el efecto de su trabajo; pero tiene que enfatizar uno u otro papel dentro del proceso, en una secuencia de ritmos en el tiempo y en el espacio que incluyen acercarse y distanciarse por turno de las bases, acción y reflexión"* (Fals Borda, 2009, 263)

El paradigma emergente asume el carácter autobiográfico del conocimiento emancipación, un conocimiento comprensivo e íntimo que nos una a lo que estudiamos, se trata de la reflexión ante un mundo reprimido que muestra día a día la fragilidad del sentido de nuestra vida, donde, si bien, está asegurada la supervivencia, para la mayoría de la población mundial no es así.

Una de las condiciones para detener la auto-reproducción de capitalismo sería el desarrollo de esta nueva concepción de conocimiento, el conocimiento emancipador, que requiere de un proceso social que se manifiesta, hoy día, a través de todo el mundo, con expresiones sociales muy diversas, que dan cuenta de la necesidad de cambio en todo orden de cosas: cuidado del medio ambiente, mejora de los sistemas públicos, derechos fundamentales de las personas, abuso del sistema bancario, entre otros. Lo anterior deja en evidencia que la ciencia moderna no da respuesta a los problemas sociales, y se ha transformado en una dificultad, porque al transformarse en una fuerza productiva le restó fuerza al impulso emancipador y la sometió al utopismo automático de la tecnología, el que, de acuerdo con Santos:

Tiene implícita una psicología moral que consiste en concebir como acto de coraje la aceptación del riesgo de las consecuencias negativas y como acto de miedo su rechazo. Se construye, así, una personalidad que disminuye las capacidades de valoración del riesgo y que acaba por transformar el automatismo tecnológico en una manifestación suprema de voluntad. (Santos, 2003, 98)

En el marco de las contradicciones que surgen en esta transición paradigmática, se puede entender la crisis actual por la que atraviesa la educación en Chile, puesto que en la actualidad los sistemas educacionales responden a las características de un paradigma positivista donde predomina lo disciplinar, el establecimiento de metas medibles, a través de constataciones científicas, con preeminencia de la objetividad y neutralidad en el logro de los aprendizajes. Así se deja de lado la posibilidad de situarse en una teoría crítica en donde se piense la realidad educativa como un campo de posibilidades y, a partir de esta teoría, definir y valorar la naturaleza y el ámbito de las alternativas a las propuestas que hoy existen. La configuración del nuevo paradigma sólo se obtiene por



vía especulativa, dado que cuando se habla de futuro, aunque se trate de un futuro que se sospecha, se construye desde lo personal, desde lo que reside en la imaginación. Esto, llevado al ámbito educativo y desde una teoría constructivista, serían los conocimientos y experiencias previas que los y las estudiantes tienen sobre la estructura y funcionamiento del sistema.

Implicaciones de la transición paradigmática en la educación chilena

Particularidades del actual paradigma como la inseguridad, la desconfianza, la decepción y el desengaño (que tienen origen en las expectativas no satisfechas de desarrollo social) afectan directamente a las instituciones, y especialmente a la escuela, que se ha quedado sin base. Sus proyectos parecen estar descontextualizados y en algunos casos no existen. Se podría pensar que los jóvenes no tienen a los adultos como referentes, o simplemente, se han quedado sin adultos. Hoy día, para ciertos jóvenes, todo es relativo, todo depende de las circunstancias y utilidad que pueda significar una situación, objeto y, en algunas ocasiones, también las personas.

De acuerdo con Deleuze, (1991) se constata al mismo tiempo que los estudios socio – técnicos de los mecanismos de control no se refieren a lo que se viene instalando en los Foucault denomina, lugares de encierro disciplinarios y cuya crisis se viene anunciando. Por ejemplo, que se reinstalen antiguas prácticas provenientes de las sociedades dominantes. En el caso de la escuela son *“las formas de evaluación continua, y la acción de la formación permanente sobre la escuela, el abandono concomitante de toda investigación en la Universidad, la introducción de la “empresa” en todos los niveles de la escolaridad”*. (Deleuze, 1991, 4)

Las características más abiertas de la modernidad son las que dejan la posibili-

dad de pensar en opciones educacionales diferentes. En el campo de la regulación, es el principio de comunidad; en el terreno de la emancipación, la racionalidad estético-expresiva. En la regulación, los principios son mercado, Estado y comunidad. De los tres, el principio de comunidad es el más olvidado por los últimos tiempos y fue absorbido por los otros dos. Por lo tanto, es a partir de ahí, del principio de comunidad, donde se funda una dialéctica positiva como cimiento de la autonomía y, en mi opinión, de la ciudadanía, entendida como espacios abiertos que ofrecen oportunidades a todos. La escuela y los sistemas educativos deben dejar la instrucción y el entrenamiento como procesos educativos. La escuela debe ofrecer espacios para la discusión y para propuestas de discursos, políticas y prácticas en una convivencia que incluya mejorar los niveles y los modos de vida al mismo tiempo (Romeo et al., 2000)

Santos (2003) expone que la comunidad es una representación abierta e incompleta, por lo que sus elementos constitutivos, al igual que ella, son imprecisos y se disgregan. Sin embargo, tienen en común que *“todos resistieron la especialización y diferenciación técnico-científica a partir de los cuales la racionalidad cognitivo-instrumental de la ciencia moderna colonizó los otros dos principios modernos de regulación: el Estado y el mercado”* (Santos, 2003, 83)

Estos principios, Estado y mercado, se contraponen fuertemente, como queda de manifiesto, por ejemplo, en la actual crisis del sistema educacional chileno. El estado pierde terreno frente al mercado, generando un deterioro de la educación pública. Deleuze (1991) lo expresa diciendo que, del mismo modo, en que la empresa reemplaza a la fábrica, de igual manera, la formación permanente reemplaza a la escuela y la evaluación continua al examen. Siendo éste un medio muy eficaz para enviar la escuela a la empresa. Chile es uno de los países con los más bajos índices de gasto público en educación.



Ha dejado la responsabilidad al mercado de regular la oferta y la demanda y, de esta manera, la vida de las personas. La diversidad social y el equilibrio económico están ausentes de la educación desde el momento en que los grupos sociales recurren a establecimientos determinados por ingreso económico. Las demandas estudiantiles exigen profundos cambios a las autoridades que sustentan un modelo que es uno de los más segregados³ del mundo⁴. Las falencias del sistema educativo se reflejan, por un lado, en la baja inversión que el estado hace en relación con los países a los que mira a modo de referentes de calidad como los integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Por otro, la estructura del sistema educativo (establecimientos municipales, subvencionados y privados) permite el acceso, según la disponibilidad económica de las familias

El principio de comunidad no fue cooptado por el ideal automático de la ciencia y, al quedar apartado, se mantuvo diferente y abierto a otros contextos en donde su diferencia tuviera importancia. Fue enmarcado en un espectro valórico que se contextualiza en diferentes esferas, como la familia, la escuela y el contexto en general, aunque también se distinguen connotaciones individualizadoras donde predomina, de manera implícita o explícita, la satisfacción personal o la aceptación de normas desde la óptica de la convivencia.

3 El Informe OCDE (2010) señala que Chile gasta 2700 y 2500 dólares per cápita anual en educación básica y media, lo que significa apenas un 37 y 28 por ciento respectivamente del promedio entre los países que integran este grupo, muy lejos de los 10 mil dólares por alumno que gastan países como Dinamarca, Islandia, Luxemburgo y Noruega, o los 15 mil dólares que gasta Suiza en educación pública.

4 OCDE. *Desafíos al Sistema Educativo Chileno*. Santiago, enero 2010.

Aceptando la circunscripción de la participación sólo a la esfera política, como es la ciudadanía y la democracia representativa, es posible preguntarse: ¿cómo abrir los otros dominios de la vida social en donde la participación sigue siendo una competencia no especializada de la comunidad, en un contexto diferente al democrático? ¿Es posible pensar en otro sistema, distinto, en el que se inscriban las bases para que el principio de la comunidad prevalezca? El desafío es aprender a pensar en comunidades de diálogo, de indagación, de investigación. El trabajo en correspondencia con los otros permitirá llevar a cabo la tarea que contribuya a la reconstrucción de un mundo mejor que comprometa a toda la humanidad porque *“decir que los hombres son personas, y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa”* (Freire, 1985, 41). Este trabajo en comunidad significa una actitud de pensar crítica y creativamente con el otro y en conjunto, instaurar la acción comunitaria del pensamiento que, alejado de la individualidad, afirmará el rescate de la construcción de sentidos y significantes como propuesta para un mundo más pensante, más abierto, más activo, más empático, más solidario.

Los hombres son libres en tanto personas, pero llegar a ser libres conlleva unión y búsqueda constante en la práctica. Cada uno es responsable de su propia libertad y nadie se libera solo. Los seres humanos se liberan en la interrelación con los otros. La libertad se conquista por la praxis de la lucha, entendida como un combate por el sentido, que se libra entre todas y todos, porque el opresor no sólo está afuera, sino que, sobre todo, está adentro de cada uno (Freire, 1985). Esta visión es opuesta al concepto de sujeto autónomo como ciudadano y agente del mercado que se desarrolló sobre la base del pilar de la regulación. Aquí los sistemas educativos han jugado un papel central al fundamentar, la formación de los y las estudiantes



en sujetos de derechos en desmedro de las responsabilidades para con los otros, los contextos sociales, políticos y económicos, en donde la participación ocurre sólo cuando afecta al individuo. En el contexto anterior, la autonomía del sujeto se afirma en el desempeño de acciones reguladas a partir de normas de acuerdo con los contextos, las limitaciones y las posibilidades establecidas a partir de las acciones anteriores semejantes.

La falta de entendimiento y acuerdo entre autoridades y estudiantes en el conflicto de la educación, en Chile, el que se extendió por más de seis meses, se podría explicar por que no existió diálogo como fenómeno humano. Freire (1985) plantea que cuando la palabra carece de autenticidad no llega a transformar la realidad. Privada de su dimensión activa, se convierte en palabrería, en verbalismo, palabra alienada y alienante de la que no hay que esperar la denuncia del mundo, pues no posee compromiso al no haber acción. La palabra en el diálogo es más que un medio, es el diálogo en sí, que contiene:

“dos dimensiones –acción y reflexión– en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. 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” (Freire, 1985, 63)

Si nos situamos en los contextos escolares, el desafío es cómo evolucionar hacia propuestas de fondo en los niveles macro y micro que favorezcan experiencias de participación que tenga, entre otros, como propósito, un proyecto solidario. Esto surgiría en el marco de una mirada holística y sistémica, en donde los cambios son compromiso de toda la comunidad. De tal manera que éstos puedan convertirse en cambios profundos,

en desarrollo de visiones de mundo que responden a principios compartidos y a misiones de sociedad consensuadas.

Cuando se habla de un marco general emergente, en el contexto de una teoría del sentido, es sobre la base del supuesto de intentar representar la cotidianidad frente a una sociedad preocupada de su democratización a la luz del valor de la libertad responsable, donde la actitud holística predominante es la participación. Esto surge del intento de develar el currículo oculto en el sistema educativo con la intención de determinar si los conocimientos que se interiorizan son sólo de tipo cognitivo, subordinados a las exigencias de pruebas estandarizadas y en desmedro de la dimensión socio-afectiva y de los contextos en que se desarrollan los procesos educativos. Se trata de formar sujetos dispuestos a asumir la solidaridad como una forma de saber que se conquista, de acuerdo con Santos (2003), por sobre el colonialismo. La dominación consiste en la ignorancia de la reciprocidad y la incapacidad de pensar en el otro como sujeto. La solidaridad es el conocimiento que se obtiene en el proceso, siempre inacabado de ser más capaces de reciprocidad por medio de la construcción y del reconocimiento de la intersubjetividad. El acento en la solidaridad transforma a la comunidad en el campo fértil para el conocimiento emancipador (Romeo et al., 2002).

A partir de lo anterior, se puede volver a mirar la distinción entre sujeto y objeto que profundiza la diferencia entre lo humano y lo no humano. Lo no humano epistemológico puede ser la naturaleza o la sociedad. Así lo planteó Durkheim (1979) al afirmar que los hechos sociales son cosas y deben ser analizados como tales. Esa deshumanización del objeto fue decisiva para establecer una concepción del conocimiento instrumental y reguladora, expresada en una manara de saber que fue la conquista del caos por el orden. Desde la mirada del conocimiento emancipador, la diferencia entre sujeto y objeto es un punto de partida, pero



nunca de llegada. Se corresponde con el momento de la ignorancia o colonialismo que se fundamenta, ni más ni menos, en la incapacidad de establecer relación con el otro, si no es transformándolo en objeto. El saber en cuanto solidaridad trata de sustituir el objeto – para – el – sujeto por la reciprocidad entre sujetos.

Surge la discusión, entonces, de si es posible que la sociedad se dote de actores con la capacidad de desarrollar sentido de comunidad, sin dejar de respetar la autonomía de las personas. En este punto la mirada se vuelve, de alguna manera, a la escuela, para buscar en qué medida se evidencia un currículo centrado en el desarrollo humano interpersonal, intra-personal, extra-personal y trans-personal.

Un contexto que se ocupa del conocimiento comprensivo requiere instituciones educativas que desarrollen también un currículo comprensivo con énfasis en el respeto por la singularidad, unicidad y autonomía, en un proceso de permanente perfectibilidad centrado en el desarrollo humano, en la práctica para llevarlos a la realidad de manera holística. Un currículo de esta naturaleza se hace cargo de la singularidad de la cultura del contexto próximo y al mismo tiempo de la del medio más circundante. Esta particularidad, que se denomina pertinencia curricular, consiste en el respeto de lo propio y de lo ajeno, en cualquier nivel inmediato o mediato. (Stenhouse. 1984)

Se podría afirmar que la escuela, como institución que tiene la responsabilidad de educar a las actuales generaciones, entrega una formación centrada en el conocimiento regulación, donde se asume que el estado inicial es la ignorancia y el conocimiento se adquiere en ella. Es un lugar de encierro, como lo plantea Deleuze (1991) y al igual que otros como la familia, fábrica el hospital y la prisión se encuentra en crisis. Intentar reformar estas instituciones es un esfuerzo innecesario porque están terminadas. Sólo se administra en ellas la agonía y el mantener a la gente

ocupada hasta el establecimiento de las nuevas fuerzas que se aproximan. Es un contexto donde la desesperanza que la ideología neoliberal y el pensamiento posmoderno generan en las mayorías, se va socavando la capacidad de creer, de soñar, de luchar, de comprometerse, con las mejores causas de la humanidad, con los valores, con la ética de la vida, con los pobres, con los oprimidos y excluidos.

En este sentido adquiere importancia una propuesta de una pedagogía coherente y transformadora, centrada en calidad humana y en una inquebrantable fe y compromiso con hombres y mujeres y en una irrenunciable capacidad de soñar. Desde una convicción planteada en el desafío de imaginar la posibilidad y la necesidad urgente de un mundo más justo, fraterno y humano. Aquí la esperanza en la existencia humana juega un papel fundamental, como señala Freire:

Sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. (Freire, 1993, 5)

El pensamiento de los autores citados es una fuente inspiradora para reflexionar también sobre la propuesta práctica de las universidades respecto a su compromiso social, político y ético con los más necesitados de la sociedad. Es necesario fortalecer sus presupuestos pedagógicos y metodológicos para implementar y desarrollar proyectos que incidan en la realidad desde una opción universitaria, es decir, a través de labores académicas, de investigación y de vinculación con el mundo concreto y su realidad social, económica, política y cultural, tanto a nivel local, como nacional e internacional. No solo impulsando



acciones compensatorias, denunciando las injusticias o limitándose a la reflexión académica, sino ocupando además las energías en el desarrollo de la creatividad e impulsando la capacidad de incidir, aún en forma modesta, en la recuperación de la dimensión ética como forma natural de vivir, de sentir y de pensar.

La base del nuevo paradigma en las ciencias sociales es la *praxis* y se la entiende como una unidad dialéctica entre teoría y práctica, en donde la práctica es cíclicamente determinante, es decir, el punto de partida de la teoría del conocimiento, es la mirada desde la vida. A partir de su trabajo, Fals Borda (2009) estableció que:

La idea central alrededor de la cual cristalizó lo que pudiera considerarse como base del conocimiento alterno fue la posibilidad de crear y poseer conocimiento científico en la propia acción de las masas trabajadoras: que la investigación social y la acción política, con ella, pueden sintetizarse e influirse mutuamente para aumentar tanto el nivel de eficacia de la acción como el entendimiento de la realidad. (Fals Borda, 2009, 273)

Así, la teoría la constituyen los preconceptos, ideas preliminares y la información externa (en otras palabras, lo que está alrededor), y la práctica es la aplicación de principios o de información emanada de la observación y aplicación que realizan grupos de base, quienes intervienen en el proceso e intercambian con los investigadores la información y también realizan trabajo de campo. En un proceso de esta naturaleza, lo importante es ir a una reciprocidad entre conceptos, hechos y observaciones adecuadas a una práctica pertinente para establecer la validez de lo observado y volver a la reflexión. En un ejercicio como el descrito podría adquirir importancia la formación docente y la práctica educativo-crítica, la reflexión crítica sobre la práctica como una exigencia de la relación Teoría/Práctica, porque, de

acuerdo con Freire (1985) la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.

Uno de los saberes indispensables de quien forma, es asumir como sujeto de la producción del saber que enseñar *no es transferir conocimiento, es crear las posibilidades de su producción o de su construcción*. Así como enseñar no es transmitir conocimientos, formar no es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. Es un proceso en que ambas partes explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que implican, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Es decir, quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.

Para quien forma, el saber enseñar implica un conocimiento o saber pedagógico que se construye a través de un proceso de reflexión sistemático, individual y colectivo, sobre y en la práctica. Se funda en diversos saberes que se organizan de distintos modos en la práctica pedagógica. Este saber pedagógico tiene entidad epistemológica propia y demanda del aporte de otras disciplinas para construirse y reconstruirse en el quehacer pedagógico cotidiano y la heterogeneidad de los alumnos. Se centra en las relaciones interpersonales contextualizadas, con características particulares y sentidos propios. Esta interacción es única, prolongada e implica una convivencia que le otorga un carácter formativo más allá de los contenidos curriculares. Va a los fines del hecho educativo, a los valores, actitudes y conocimientos que la sociedad desea transmitir a las nuevas generaciones. Se origina a partir de los resultados objetivos generados en la práctica pedagógica de profesores y profesoras, lo que significa investigar y promover transformaciones en la escuela, pero también más allá, es decir, en la comunidad.

Es necesario preguntarse qué está haciendo la escuela y la comunidad educativa para contribuir a esos cambios.



Conocer qué piensan los y las estudiantes del sistema político, económico social y cultural que constituye el contexto de los establecimientos educacionales de los cuales son alumnos. Algunos antecedentes de esto se muestran en el discurso juvenil sobre los sentidos que, en opinión de jóvenes estudiantes chilenos, construyen los proyectos educativos y de sociedad que los indigna.

El pensamiento de jóvenes estudiantes chilenos: Un signo de la transición paradigmática

A continuación se presenta el pensamiento de jóvenes chilenos que surge de una investigación realizada con adolescentes escolares chilenos pertenecientes a establecimientos educacionales municipales, subvencionados y particulares privados, que atiende alumnos de sectores de nivel económico bajo, medio y alto, respectivamente. El propósito fue reunir antecedentes que permitieran conformar un registro sobre el discurso de los adolescentes, en torno a la concepción que ellos tienen acerca de la participación. Se trabajó con adolescentes que cursan los últimos años de la educación media del sistema escolar chileno.

El placer en la modernidad occidental, en el paradigma imperante, se aloja en cómo ocupar el ocio y el tiempo libre ligado a las industrias culturales y la ideología y práctica del consumismo. Es una manifestación centrada en el individualismo y la satisfacción personal. Para Baudrillard (1991) *“la modernidad no ha llevado a una transmutación de todos los valores, como habíamos soñado, sino a una dispersión e involución del valor, cuyo resultado es para nosotros una confusión total, la imposibilidad de reconquistar el principio de una determinación estético, sexual o política de las cosas”* (p. 5)

No obstante lo anterior, cuando los jóvenes estudiantes chilenos, se refieren

al tiempo libre, lo hacen desde un espacio que daría lugar a la participación que se configura sobre la base de expresiones que se manifiestan en relación a la solidaridad. Ésta dimensiona desde muchos aspectos que se traducen en una acción social que también se manifiesta de modo diverso.

La solidaridad es un concepto unido al sí mismo y permanece en la satisfacción personal. Lo anterior queda de manifiesto en la investigación *El discurso de los adolescentes escolares chilenos acerca de la participación* donde, para estudiantes de Educación Media, la solidaridad se relaciona, además, con los otros, desde los otros y para los otros. Se origina, así una acción social que nace en aparente contradicción: por una parte, se desarrolla a partir del tiempo libre y, por otra, sobre la base del tiempo ocupado de los actores. En el primer caso adquiere el sentido de una actividad complementaria, recreativa o de compañerismo. Se podría decir que es una manera de desarrollo personal en el tiempo libre y extra que se dispone. En la segunda instancia constituiría un espacio necesario de ocupar desde la responsabilidad que comporta el estar en sociedad. Es en este campo en donde el placer ha estado un poco oculto y se puede imaginar desde una perspectiva más ideal como algo más liberado.

Asumir una particular forma de ser de hombres y mujeres de nuestro tiempo, con una perspectiva utópica, que creen en la necesidad y en la posibilidad del cambio porque se discrepa del funcionamiento de la sociedad actual, con sus injusticias y promesas incumplidas, es una necesidad de la juventud en nuestro país. Lo refleja su discurso sobre su participación como sujetos sociales y como actores, en planos concretos a partir de la familia, pares y escuela, la que está enmarcada por el habitus como esquemas generadores de percepciones de acciones, estilos de vida, formaciones y validaciones de comportamientos observables al interior de grupos de diferente status socio-económico, en

un contexto histórico y social específico (Bourdieu y Passaron 1991). Para algunos, existe interacción entendida como espacio de libertad donde se manifiesta una participación dinámica reflexiva entre los actores que se desenvuelven en él. Estos espacios muestran satisfacción por lo realizado, ejercicio de autonomía y superación personal, notorio interés por generar instancias de participación. Otros perciben espacios restringidos con contextos aparentes para el ejercicio de la libertad, donde se ofrecen opciones que no son tales, sino que se encuentran frente a la disyuntiva de *lo que los adultos ofrecen o nada*. Desde ahí, se genera un acatamiento entendido como un espacio de no libertad cuya expresión es la obediencia o aceptación acrítica de normas por parte de los potenciales actores de ese espacio (Romeo et al., 2002)

Los siguientes fragmentos dan cuenta de estos espacios restringidos, donde los adultos no generan un real espacio de participación y pareciera que no existe la voluntad de hacerlo. Lo anterior va generando actitudes de no compromiso por parte de los y las estudiantes:

“Querían que se disolviera el Centro de Alumnos. El director no quería que existiera [...], porque [se] daba la opinión; se tenían muchas ideas. Se querían hacer muchas actividades. Como al Director no le gusta que haya participación, lo quería sacar. Pero... hubo mayoría de votos de los alumnos [por dejarlo]. Así es que se quedó el Centro de Alumnos”

“En mi Liceo fue igual que las elecciones presidenciales, con cajita y todo. Mi curso ha salido ya como tres veces en el Centro de Alumnos. Nunca ha tenido problemas con el Director, siempre que tengamos la autorización de los apoderados. De hecho, a veces, el propio Director participa con nosotros” (Romeo et al., 2002, 74)

Se aprecia en los discursos de los y las estudiantes de colegios de sectores económicos bajos, que perciben actitudes de estigmatización de parte de los adultos. En éstos, la participación se reduce a un obedecer lo que señalan otros. Se realizan acciones sin un ejercicio de libertad, no hay consideración de las expectativas propias. Esta situación da origen a la marginación, en donde los actores no utilizan los espacios de libertad y se desvinculan de la interacción porque las opciones que se ofrecen no responden a sus intereses ni necesidades. Como ocurre con la percepción que tienen los jóvenes con los espacios de participación otorgados por la política:

“Es que a mí, personalmente, no me interesa participar en política, porque toda está muy sucio, entonces si uno se mete se ensucia”.

“Es que uno se mete en política y uno igual tiene su pensamiento, y metiéndose ahí, se va a ensuciar igual, aunque uno quiera cambiar eso, uno no va a poder”.

“Pero es que ellos no tienen porque ensuciarte a ti, uno tiene su fuerza de voluntad. No porque los demás sean sucios, me van a ensuciar a mí”. Pero... es que nosotros opinamos esto, porque somos jóvenes y todo joven tiene como la revolución adentro. Entonces uno quiere cambiar. Pero... uno cuando llega a adulto, quiere mantener las cosas como están. ¡Eso es lo que pasa! El sistema está así, y llegando a una edad, uno prefiere mantenerse así y no seguir cambiando”.

“Si veo que los candidatos no son responsables, entonces, no estoy ni ahí”. (Romeo et al., 2002, 78)

Estos discursos expresado por estudiantes chilenos en el año 2002, constituyen el germen de lo que se venía gestando en los establecimientos educacionales, especialmente del sector municipal. El sis-



tema político no supo leer en expresiones como estas el descontento que se venía incubando en la juventud.

Llaña y Escudero (2001) señalan que los y las jóvenes expresan su molestia frente a la sociedad cuando los adultos les señalan sus pautas culturales exponiendo e incluso imponiendo sus puntos de vista. Así se va dando un sentimiento de *no pertenencia* que se refleja en la expresión *<no estoy ni ahí >* muy utilizada por la juventud chilena.

El estudio profundo de los problemas económicos y sociales deja a la luz una multiplicidad de causas y efectos que se explican por los análisis estructurales que están fuera del paradigma vigente. La naturaleza de los hechos y procesos que se abordan tiene cualidades propias y se enlazan en una espiral, en sistemas abiertos que se sustentan en su propia dinámica y desarrollo (Fals Borda, 2009). Es el momento de ocuparse de hombres y mujeres que no tienen acceso a parte del mundo de signos escritos y no pueden acceder a otros mundos, entre ellos, el mundo del conocimiento (sistematizado) y el mundo de la conciencia (crítica), el cual no se transmite, sino que se construye, en la medida que el acto educativo no consiste en una transmisión de conocimientos: es el goce de la construcción de un mundo común (Freire, 1985). Para que esta idea se materialice, es necesario cambiar el concepto de solidaridad imperante, el que ha estado presente en los países capitalistas desarrollados por medio de las políticas sociales del Estado-Providencia.

La noción de asistencialidad está incorporada en algunos sectores de la sociedad, como se evidencia en el concepto que tienen jóvenes pertenecientes a colegios de a los ingresos económicos que forman parte de sistema educativo en Chile. Para ellos la solidaridad es considerada como actos de generosidad hacia personas o instituciones que se perciben como necesitadas o carenciadas, predominando

la satisfacción de necesidades materiales, no se manifiestan intenciones de atender necesidades afectivas o de otro tipo. No obstante, la solidaridad siempre implica satisfacción personal por generosidad, o simplemente por gusto, interacción con los pares e incluso recreación.

A través del discurso se puede apreciar que los y las jóvenes consideran el respeto y la justicia como factores intervinientes en la generación de la solidaridad, así como la tolerancia y la valentía cívica serían agentes que posibilitan una genuina participación. (Romeo et al., 2002)

La pertinencia curricular se establece sobre la base de un conocimiento de la realidad a partir de lo cotidiano. En palabras de Eisner (1994) el currículo debe tener sentido para los educandos, ellos tienen que apreciar, en sí mismos, la conexión entre lo que viven en la escuela y la vida que llevan fuera de ella. El conocimiento se construye socialmente, de manera dialéctica. Esto quiere decir que en cuanto el sujeto produce la realidad se produce a sí mismo, donde la realidad es entendida como una cualidad propia de los fenómenos que reconocen los sujetos, independientes de su volición, que tiene presencia en el mundo de su cotidianidad. La realidad de la vida cotidiana se entiende como una interpretación de los sujetos, tiene significado subjetivo en un mundo coherente, originado en sus pensamientos y acciones y que a través de procesos subjetivos construye un mundo intersubjetivo del sentido común. Es también un mundo compartido con otros semejantes o diferentes quienes organizan su mundo del aquí y el ahora, estableciéndose una correspondencia recíproca entre significados y sentido común (Romeo et al., 2002)

Conclusiones

La sociedad se está moviendo hacia un paradigma diferente, con características opuestas al capitalismo, consumismo e



individualismo, que son las que predominan actualmente y son reproducidas por los sistemas educativos. La posibilidad de situarse en un nuevo contexto abre la puerta para imaginarse una sociedad diferente, en donde lo que en la modernidad no se consideró, sea el centro de este nuevo orden: comunidad, solidaridad y autonomía. La responsabilidad también adquiere una dimensión diferente, porque es necesario asignar responsabilidades a la relación entre lo que corresponde a la responsabilidad compartida y lo que corresponde a la consecuencia de compartir. En el funcionamiento actual del sistema las consecuencias negativas de la tecnología, por ejemplo, afectan en primer lugar a los grupos sociales que no han tenido responsabilidad ni en los proyectos ni en la ejecución de las acciones que las causaron. Lo mismo sucede con las decisiones en el orden económico, educacional, entre otros. Individuo y colectividad son los extremos en el trayecto de la responsabilidad, que implica discriminar y establecer criterios entre los diferentes grupos sociales que están en este trayecto. Es aquí donde se halla el gran problema.

Otra dimensión importante que se evidencia en este cambio paradigmático es el requerimiento de poner en discusión la figura impuesta por el discurso político moderno, en el que se entiende la política sólo en relación con la ciudadanía. Esta es una idea muy reducida de la política que deja al margen otras áreas de la práctica social donde los ciudadanos no tienen participación y que constituyen, hoy día, una de las demandas más importantes de los movimientos sociales.

Si se acepta el tránsito paradigmático planteado por Santos (2003) la sociedad y todas sus instituciones enfrentan el problema de cómo situarse en un contexto diferente. La escuela, por ejemplo, está desbordada por las demandas de sus estudiantes, quienes no encuentran en ella lo que denominan espacios de libertad, espacios que permitan expresar

una participación dinámica y reflexiva entre todos sus actores. Constituye una demanda el evolucionar hacia propuestas educativas más inclusivas, con una mirada más holística y énfasis en el conocimiento-emancipación con una clara relación entre sujetos. En este conocimiento la solidaridad constituye una forma central de saber, se construye en la comunidad sobre la base de generar reciprocidad en la construcción y reconstrucción de la subjetividad. En este nuevo orden el investigador juega un papel importante para abordar los problemas sociales, porque la ciencia moderna ya no constituye la única posibilidad de comprender la realidad. El investigador puede ser sujeto y objeto de la investigación al mismo tiempo, lo cual le permite acercarse a su trabajo en diferentes ritmos, tiempos y espacios.

Santos Guerra (1996) dice que una sociedad democrática requiere de una escuela entendida como una comunidad participativa. En este sentido la escuela sería un espacio social donde existan criterios de participación establecidos sobre la base de los sistemas democráticos. De acuerdo con este planteamiento, la escuela es la que debe crear instancias y prácticas educativas que contribuyan al desarrollo en sus alumnos y alumnas de actitudes y habilidades que les permitan desarrollarse y desarrollar espacios democráticos. El rol de la escuela en este nuevo paradigma debería formar a los estudiantes en la práctica de la democracia, para que en el futuro asuman las ideas y hábitos democráticos. En este contexto, la escuela se transforma en un instrumento para consolidar y optimizar la democracia. Siguiendo a Morín (2001), si no se generan comportamientos democráticos y una socialización oportuna que implique coyunturas de participación responsable, los sujetos no estarán en condiciones de asumir el valor de la solidaridad.

El quehacer de la escuela se enmarca en la formación de un ciudadano capaz, autónomo, honesto, responsable y solidario, a la luz de principios fundamentales



como son la libertad, la igualdad y la solidaridad. Gimeno S. (1999). La educación tiene la exigencia de formar a la persona en un contexto valórico, y esto implica que la escuela deba explicitar en su propuesta educativa cuáles son las actitudes que deben evidenciar los alumnos, alumnas y todos los integrantes de la comunidad educativa respecto de los valores declarados. Es importante considerar en esta idea que la acción educativa significa un proceso de convivencia e interacción que es mediado por la experiencia e historia personal que posee de cada uno de los integrantes de una comunidad educativa. Por consiguiente, se requiere una puesta en común de nuestras visiones para poder llegar a compartir miradas congruentes, respecto de los derechos y deberes que involucran los valores que se sustentan. Esto representa un proceso de reflexión personal y colectiva en el que está presente el principio de *libertad*, entendida como un derecho que involucra separación de la violencia, pero implica también un deber en el que se manifiesta la sinceridad de las creencias que cada uno profesa (Sánchez Torrado, 1998)

Uno de los desafíos de la educación es escuchar a los adolescentes escolares, porque ellos están viviendo las características de una cultura materialista, pragmática y materialista que no les gusta. Esta manifestación cultural está presente en todo lo que los rodea: la familia, las instituciones escolares y todas de las que ellos forman parte. Es una expresión de la postmodernidad donde queda en evidencia la inseguridad, desconfianza y decepción originadas en expectativas no satisfechas por los avances científicos y tecnológicos, como se observa en los discursos de las y los jóvenes, donde se manifiesta el descontento y el sinsentido que para ellos tiene tanto el sistema social como el educativo. Sienten que no hay respuesta y los adultos y autoridades

no perciben que se empieza a gestar un malestar entre la juventud producto de las grandes inequidades del sistema económico. Este malestar tendría una de sus primeras manifestaciones en el movimiento denominado de “Los Pingüinos”, y alcanzaría su máxima expresión entre los meses de junio y diciembre de 2011.

Otro de los desafíos es formar personas con sentido de comunidad y respeto por la autonomía, asumiendo, de acuerdo con Ritzer (1994), que los jóvenes son capaces de reflexionar sobre las cosas que hacen o dejan de hacer exponiendo a los otros sus acciones; reflexividad que explicaría en parte el acontecer de la vida cotidiana. Creando espacios que permitan a los jóvenes expresarse como lo demandan en sus discursos:

“Los jóvenes participan y muestran sus ideas porque de repente están en desacuerdo con algo y no lo dicen y obvio que así no funciona, entonces, la idea es como... si está en desacuerdo con algo, proponer algo mejor que lo arregle y participar”.

“Aparte de que de repente uno cree que todos van a decir, todos van a hablar o a nadie la va a gustar mi idea porque nadie lo hace, pero si a lo mejor yo tomo la iniciativa algunas personas también se van a dar cuenta que sí, que está bien y me van a apoyar y se les va a ir como la vergüenza o el miedo a seguir con esa idea”. (Romeo et al., 2002, 129)

Este planteamiento de los jóvenes reclama un cambio fundamental en las propuestas curriculares, las que privilegiarán el desarrollo humano con un equilibrio entre lo cognitivo y lo socio-afectivo. Propuestas pedagógicas transformadoras que tengan como eje la calidad humana y como se expuso anteriormente, el desafío de soñar con un mundo más justo, fraterno y humano.

Bibliografía

- Baudrillard, Jean. (1991). *La transparencia del mal. Ensayo sobre los fenómenos extremos*. Traducción Joaquín Jordá. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. y Passaron, Jean Claude. (1991). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- De Souza, Santos, Boaventura. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia, Volumen I: Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- De Souza, Santos, Boaventura. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Deleuze, Gilles. (1991). *Posdata sobre las sociedades de control*, en Ferrer C., (comp) El lenguaje literario, 7º 2, Montevideo: Editorial Nordan.
- Durkheim, Emilio. (1979). *Educación y Sociología*. Bogotá: Editorial Linotipo.
- Eisner, Elliot. (1994). *Cognición y currículo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Fals Borda, Orlando. (2009) *Una sociología sentipensante para la América Latina*. Bogotá: CLACSO y Siglo del Hombre Editores.
- Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos aires: Siglo XXI.
- Gimeno, José. (1999). *¿Qué es una escuela para la democracia?, Cuadernos de Pedagogía*, N° 275, Barcelona: Praxis
- Gleick, James. (1987). *Chaos. Making a new science*. New York: Viking
- Hayles, Katherine. (1993). *La evolución del caos*. México: Gedisa Editorial
- Lipovetsky, Gilles. (2000). *La posmodernidad según Lipovetsky / Filosofía contemporánea*. Madrid: Anagrama.
- Llaña, Mónica y Escudero Ethel. (2001). *Establecimientos educacionales en conflicto: grupos de resistencia en su interior*. En: Revista Enfoques Educativos. Vol 2. N° 2. Santiago: Depto. Educación, FACSU. Universidad de Chile.
- Liotard, Jean François. (1992). *La estética postmoderna – Taciturno*. Valladolid: Trotta.
- Marín, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Ritzer, George. (1994). *Teoría sociológica Contemporánea*. México: McGraw Hill.
- Romeo, J., Llaña, M., Fernández, F., San Martín, A., Corvalán, M., Fonseca, E., (2002). *Programa de Investigación Discurso de los adolescentes chilenos (DAECH). Segunda etapa: Discurso acerca de la participación*. Departamento de Investigación y Desarrollo. Vice-rectoría de Asuntos Académicos: Santiago: Universidad de Chile. Proyecto SOO-02/2.
- Santos Torrado Santiago. (1998). *Ciudadanía sin Fronteras*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1996). *La democracia un estilo de vida* en: Cuadernos de Pedagogía N° 251. Barcelona: Praxis.
- Stenhouse, Lawrence. (1984). *investigación y desarrollo en el currículum*. Madrid: Morata.
- Touraine, Alain. (1995). *Crítica de la modernidad*, México: Fondo Cultura Económica.
- Vattimo, Gianni. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós
- Weber, Max. (1998). *Lo político y lo científico*. Buenos Aires: Alianza.