Pedagogía crítica y educación escolar. ¿Inclusión excluyente?

Silvia López de Maturana Luna, Universidad de La Serena (Chile)[1]

Escribir bajo la perspectiva de la educación crítica me parece un imperativo ético y político que nos convoca a revisar *qué* y *cómo* entendemos el proceso educativo escolar, *qué* y *cómo* aprendemos los/as seres humanos, *qué* prioridades sesgan nuestras intenciones pedagógicas, *qué* intereses nos mueven y *qué* es conveniente de aquello que comunicamos. Intentar responder esas preguntas nos obliga a ser observadores/as, conscientes y reflexivos/as de nuestra práctica para tomar conciencia de nuestros actos y reflexionar si transitamos por el territorio educativo o si caminamos siguiendo un mapa lineal y repetitivo. Aquello nos lleva a reconsiderar nuestra profesionalidad docente y la responsabilidad de anticipar las consecuencias de nuestros actos.

Al fin y al cabo, la escuela es una institución social creada y mantenida por la sociedad para rendir a ésta una serie de beneficios. No es de extrañar, pues, que una sociedad que aprecia ante todo los bienes materiales, preste una atención cuidadosa al cultivo de valores relativos a la eficiencia y a la rentabilidad como algo deseable en sí mismo. Consiguientemente, no puede sorprender que esos mismos valores se conviertan en directrices básicas de una institución que, como ocurre con la escolar, tiene que servir a la sociedad de la que depende. Tampoco podrá sorprender que los propios esquemas ideados, ya dentro del ámbito educativo, para hacer viables las funciones asignadas a la institución escolar se impregnen de esos valores básicos en una sociedad industrial fuertemente tecnificada.

(Gimeno, 1990: 3)[2]

Para contribuir a una escuela emancipadora, liberadora y transformadora necesitamos entender las intenciones que se ocultan detrás de las imposiciones institucionales, e incluso de los propios miedos del profesorado, cuyas prácticas educativas sometidas a la presión de la eficiencia y la rentabilidad del mercado requieren de acciones concretas dentro de la *praxis* educacional del profesorado. De esa manera, se ayudaría al estudiantado a descubrir “la verdad” por sí mismos/as independientemente de “los que crean, diseñan e imponen la política escolar” (Chomsky, 2001; Mac Laren, 1998; Popkewitz, 1990).

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Uno de los grandes desafíos pedagógicos del profesorado es desenmascarar los intereses ideológicos, poderosos y conservadores para los que se trabaja (Cfr. Apple, 1986) lo que facilitaría la búsqueda de posibilidades para modificar el estado en que se encuentra la educación escolar y revertir el efecto del paradigma escolarizante[3] que sienta las directrices para la toma de decisiones y comprensión de los procesos educativos. La racionalidad monocultural que abunda en las escuelas escolarizadas excluye y transmite modelos dominantes de manera instrumental y acrítica para mantener, como señala Chomsky, al "rebaño desconcertado" sumiso, pasivo, enajenado y rigurosamente entrenado, en la "profundidad del adoctrinamiento tendencioso que se lleva a cabo en nuestras escuelas" (2001: 23). Muchos/as estudiantes van quedando relegados a los márgenes de las escuelas asumiendo, en el peor de los casos, un estigma de inferioridad que oculta su enorme potencialidad. Esos procesos de colonialidad dominan el pensamiento escolarizante, razón por la cual no se producen transformaciones en los modos de operar en las escuelas.

Este capítulo lo organicé en cuatro apartados que me parecen convenientes para centrar un punto de partida para las reflexiones y acciones presentes y futuras: a) Formación del profesorado, b) Jóvenes de los márgenes, c) Participación estudiantil, y d) Pedagogía comunitaria. Todos apoyados en los fundamentos de la pedagogía crítica y centrados en los y las jóvenes estudiantes, especialmente en aquellos/as llamados/as de "los márgenes"[4], quienes se resisten a encajar en los moldes preestablecidos de la escuela por lo que, generalmente, son excluidos/as del sistema regular y terminan despojados/as de su derecho a la educación. En el mejor de los casos, finalizan sus estudios en centros de educación para jóvenes y adultos que ofrecen oportunidades de reanudar estudios.

Contexto: Pedagogía crítica

La pedagogía crítica es una corriente pedagógica, filosófica, social, ética y política que persigue que el profesorado y estudiantado piensen por sí mismos/as, se liberen de la sumisión escolarizante y logren una conciencia autónoma para denunciar las injusticias y anunciar las transformaciones pertinentes. Pretende, entre otros, combatir las desigualdades sociales y educativas a través de prácticas educativas decolonizadoras (Walsh, 2008), las que incorporan en su análisis las relaciones de poder que se han impuesto a modo de estereotipos permanentes y deterministas.

La reflexión crítica emancipatoria puede provocar la toma de conciencia de las

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

relaciones de poder que se ocultan detrás de los discursos socialmente ubicados (Mountian, 2017), que son los que conforman los procesos de construcción de la realidad. De esa manera, se estaría en mejores condiciones de revertir y no solo reproducir o aumentar las desigualdades educativas (Aubert, 2004). Por ejemplo, la exclusión de los grupos considerados incompetentes e invisibilizados. En nuestro caso, los jóvenes eufemísticamente llamados “desertores” del sistema educacional.

Tratar al estudiantado como agentes críticos y con capacidad para abrirse al análisis y a la investigación, implica reconocerles razón, emoción, voluntad, saberes, autonomía y capacidad para aprender. Tratarles de la manera contraria afirmaría el riesgo del control, objetivación y anulación en el proceso de creación de su propio conocimiento (Martínez Bonafé, 2004). Las experiencias de aprendizaje mediado (Feuerstein, 1991) son una buena manera de facilitar el pensamiento crítico del estudiantado al activar su propensión al aprendizaje y desarrollar las estructuras del pensamiento que les permiten aprender, reflexionar, cuestionar y actuar en consecuencia dentro de un proyecto educativo social (Giroux, 1990).

a) Formación del profesorado

La formación de profesores y profesoras da esperanzas de que algo bueno puede suceder. Nos permite apreciar, desde la alteridad, lo que otros/as hacen, saben, dicen, piensan y sienten; apoyar el conocimiento; reflexionar si formamos para la eficiencia o para el desarrollo humano; revisar los proyectos pedagógicos aparentemente fuertes pero débiles en lo profundo; develar los efectos del gerencialismo educativo; reconocer la fuerza de la tecnocracia, del mercado y del control; y la posibilidad de revertir la flaccidez teleológica de la educación.

El profesorado necesita observar, exponer ideas, comprender, analizar, debatir, interpretar y transformar críticamente los problemas reales que afectan a la escuela. No dictar clases ni depositar contenidos y fórmulas en “la cabeza” del estudiantado que terminan guardadas y olvidadas, sino que trabajar, como decía Freire, directa y amorosamente *con* el estudiantado y ofrecerle medios para pensar auténticamente en detrimento del orden impuesto y acomodaticio. El profesorado abierto a situaciones inciertas tiene mayores probabilidades de establecer con sus estudiantes una relación de resonancia, ya que se compromete éticamente a transformar su base motivacional y no a imponerles una tarea. Si no propicia reflexiones, diálogos y cuestionamientos sobre el acontecer cotidiano de la escuela, el nivel de formación política será muy precario y sus implicancias afectarán el pensamiento, las emociones y las acciones cotidianas.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Gran parte del profesorado escolarizador organiza una enseñanza ajena al estudiantado plural y multicultural de sus aulas y a los cambios sociales, económicos y personales en que están inmersos/as. No repara en que esos/as estudiantes que, según ellos/as, “no aprenden o aprenden poco” son capaces de aprendizajes altamente complejos fuera de la escuela, construidos a partir del currículum oculto (Torres, 1992). Merece la pena resaltar que si el profesorado conociera las biografías de sus estudiantes podría comprender sus motivaciones, las razones de por qué, a veces, faltan a clase, o llegan cansados/as, desmotivados/as o agresivos/as.

Existen profesores/as que no dudan en describir a los/as estudiantes “de los márgenes” con denominaciones deliberadamente excluyentes que ocultan las subjetividades de los/as de “abajo”, sometidos/as y olvidados/as.

“nunca están atentos a la clase”, “se sientan al fondo”, “se desconectan”, “tienen dificultades”, “conversan con los compañeros”, “cuesta mucho que se interesen”, “faltan mucho a clases”, ”no tienen amor por sus estudios”, “tratan de que todo sea a su manera”, “son impulsivos, hostigosos y burlescos”, “siempre cuestionan a la autoridad” y terminan diciendo que: “no llegaran a ningún lado”.

Podrían preguntarse: ¿por qué no están atentos/as y se desconectan?, ¿por qué se sientan al fondo de la sala?, ¿qué hago con las dificultades que percibo?, ¿qué de lo que conversan con sus compañeros/as puede ser interesante?, ¿cómo hago para que se interesen en mi clase?, ¿cómo incentivo el amor por el estudio?, ¿de qué manera aprenden mejor?, ¿cómo trabajo la impulsividad?, ¿por qué se burlan y cuestionan la autoridad?, ¿cómo logro que salgan del círculo vicioso del estigma del fracaso? Esta visión cambiaría la mirada paradigmática de culpar siempre al estudiantado y asegurar que no se interesa y no quiere aprender.

Por lo general, el profesorado escolarizado se guía por un mapa escolar que no considera los territorios educativos lo que trae como consecuencia la construcción de una única escuela, estandarizada, homogénea y rutinaria que responde al ideal de un sujeto universal (Calvo, 2016). De esa manera se forma a un profesorado que no cree que sus estudiantes puedan aprender y un estudiantado que tampoco lo cree.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Los procesos escolares suelen privilegiar una intencionalidad homogeneizadora, a partir de la cual lo particular queda subordinado, habitualmente, al ordenamiento escolar jerárquico que excluye y en donde el aprendizaje suele convertirse en una repetición acrítica de contenidos y no en la construcción de un aprendizaje sentido y consentido desde las subjetividades compartidas.

(Moreno, 2016)

La discriminación explícita hacia los/as estudiantes, generalmente, sucede por la condición social asociada a otros determinantes distales (factores ambientales, socioeconómicos, diferencias culturales, etc.) que, sin duda, es una de las variables más comunes del fracaso escolar, pero no una causa irreversible; y porque no responden a los estereotipos o son más preguntones/as y asertivos/as que el resto. Muchos/as lo sienten y asimilan, algunos/as desarrollan mecanismos de defensa para no ser heridos/as, otros/as se sienten incapaces y reafirman su inferioridad.

Abrir fisuras al paradigma de la “educación como fabricación” (Meirieu, 2001) es todo un reto cuya acción posibilitaría al estudiantado comprender lo que aprende, *para qué* le sirve y *qué puede hacer* con ello; transferir el conocimiento a situaciones nuevas e impredecibles; y darse cuenta de que aprender no es efecto directo de la enseñanza, sino la apertura mental hacia nuevas posibilidades de acción y pensamiento crítico, constructivo y creativo. Habría mayores posibilidades de educar en la autonomía y no en el sometimiento, y de establecer una relación entre saber e ignorancia continua, articulada y genuina. “La creación de una verdadera sociedad democrática pasa por instituciones que cultiven y profundicen en un proyecto de contrahegemonía cultural autogestionado, libre y transparente” (Martínez Bonafé, 2017: 1).

Reconocer y respetar las capacidades del estudiantado, como de cualquiera, y aprender las formas de trabajar con ellas son funciones que le competen al profesorado desde el primer contacto escolar. Por ejemplo, partir desde su cultura, darles experiencias de éxito para que se sientan valorados/as, compartir experiencias de aprendizaje en el grupo, trabajar las preguntas más que las respuestas, utilizar códigos lingüísticos pertinentes, entre otros.

Sabemos que muchos/as estudiantes entran a la escuela con deseos de aprender, pero estos se apagan casi instantáneamente por las experiencias adversas que reciben y terminan aprendiendo a hacer lo que no les gusta. Esas experiencias

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

negativas podrían revertirse gracias a una buena mediación (López de Maturana, 2015) del profesorado, que reanime la confianza en las potencialidades del estudiantado y no en función de lo que ellos/as quieren. La importancia de un/a mediador/a que colabore es crucial; sin embargo, su ayuda solo debe insinuar para no aplastar con explicaciones que pueden resultar incomprensibles y desmesuradas, ya que el estudiantado no requiere que le solucionen su problema, sino que le muestren herramientas para poder hacerlo (Calvo, 2015).

Necesitamos al profesorado posicionado políticamente, "cada día abiertos al mundo, estar dispuestos a pensar; estar cada día preparados para no aceptar lo que se dice sencillamente porque se dice, estar predispuestos a releer lo que se lee; investigar, cuestionar y dudar cada día" (Freire, 1990: 177), ya que "seria extremadamente ingenuo pretender que las clases dominantes desarrollen un tipo de educación que permitiera a las clases sometidas percibir críticamente las injusticias sociales" (*ibid*: 115).

b) Jóvenes de los márgenes[5]

Hasta que los leones tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador.

(Proverbio africano)

Los/as estudiantes son los/as participantes preeminentes del proceso educativo escolar, y sus manifestaciones dependen en gran medida de los ambientes activo modificantes o pasivo aceptantes que los circundan. Los primeros son satisfactores sinérgicos de las necesidades estudiantiles y los segundos son pseudo satisfactores, o en el peor de los casos satisfactores destructores de dichas necesidades: entendimiento, libertad, ocio, protección, identidad, subsistencia, afecto, participación y creación[6]. Cualquier ambiente no da lo mismo pues se corre el riesgo de la alienación y sujeción de mentes y cuerpos que terminan imponiendo una relación de docilidad-utilidad (Foucault, 2002).

En los ambientes pasivos aceptantes los/as estudiantes son vistos desde la superficie de sus acciones y no desde la profundidad de sus biografías.

"A mí me ven en el Liceo como el revolucionario", "ellos encuentran que soy

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

irrespetuoso porque doy a conocer mi opinión", "soy desordenado y no me va bien", "cuando algo no me gusta yo opino otra cosa, yo doy mi opinión y no me lo guardo para mí", "necesito saber que la otra persona sepa lo que yo pienso", "me ven peleador, pero no soy de pelear, solo digo lo que pienso", "los demás se aleonan y el responsable termino siendo yo", "me ven mal" soy desordenado, pero no soy atrevido con los profes".

(Estudiantes entrevistados/as)

Para gran parte del estudiantado aprender en la escuela es un asunto complicado porque aprenden contenidos descontextualizados y relaciones superficiales que los conducen inevitablemente a la privación cultural[7], en donde la ignorancia es proscrita y sancionada sin participación en los procesos de su propio aprendizaje, lo que genera simulaciones de docentes y estudiantes; *se hace como* que se enseña y *se hace como* que se aprende. Se les ha llenado de epítetos que, en algunos casos, han marcado la huella de la desesperanza, pero en otros ha activado la resiliencia.

"Me va mal, me cuesta aprender", "me dijeron que a lo mejor tenía un problema y me mandaron al psicólogo, pero no sé por qué", "yo soy de ese tipo que si me pasan mucha materia no voy a aprender nada", "cuando me enseñan bien… ahí me doy cuenta de que puedo", "me atemoriza aprender y quiero hacerlo bien"

Son los/as llamados estudiantes "de los márgenes", pues se encuentran relegados/as y excluidos/as desde que ingresan a la escuela, en donde pasan a formar parte de la "historia única"[8] y cosechan los prejuicios, las injusticias sociales y las profecías autocumplidas que les convierten en los/as oprimidos/as del sistema (Freire,1975). Comienzan a circular por la "zona del no ser" (Fanon, 1961), "el lugar existente por debajo de la línea abismal" (De Sousa, 2013) que legitima el estereotipo escolarizante, cartesiano, excluyente y dualista que denomina como fracasados/as a quienes no cumplen con los estándares colonialistas.

Las entrevistas a esos/as estudiantes nos muestran las trayectorias vitales detonantes de su comportamiento social, político y educativo actuales. Analizando sus respuestas pudimos apreciar que, principalmente, las escuelas a las que asistieron crearon las condiciones desfavorables para sus curiosidades e intereses. Muchos/as de ellos/as sienten temores que han sido forjados en las desventajas

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

sociales y escolarizantes, pero, al mismo tiempo, tienen claridad plena sobre la injusticia social que provocó sus desventajas:

“Tengo temor de que falte el dinero en mi casa ya que siempre estamos entre que falta y no falta”, “me da miedo que ya no demos más, ¡que no haya plata!”, “me metí con personas, en cuestiones malas, por ganar plata”, “ fuera de aquí disfruto mi libertad de la manera en que me siento más cómodo”.

“En el verano, trabajo de asistente de bodega en una tienda y me compro cosas que necesito”, “cuando gano algo de plata trato de alivianarle el peso a mi mamá y no pedirle para los pasajes”, “temo que le falte plata a mi papá ‘pa’ pagar las cuentas”, “cuando se puede trabajo en lo que salga, pinto casas, lavo autos”, “a pesar de las dificultades todos queremos estudiar y aprender”.

Visibilizar al estudiantado “de los márgenes” es un acto de decolonizar sus voces (Walsh, 2008) y hacer presente su legitimidad, dificultades, temores y esperanzas puesto que muchos/as se han acostumbrado a la “no existencia” y se autodefinen como inservibles. Un estudiante se considera “malo”, porque: “molesto mucho, no me saco buenas notas, llego siempre atrasado, nunca llego a la hora” [9]. Sin embargo, otros/as manifiestan deseos de aprender, pero les aburren las clases repetitivas y no toleran el autoritarismo ni la falta de alteridad.

También tienen sueños y esperanzas, como cualquier joven, y a pesar de las dificultades se proyectan con posibilidades de romper el círculo vicioso que se les ha impuesto.

“Me proyecto con mi título de la universidad y con un trabajo estable”, “quiero ver algunos resultados de mi esfuerzo”, “quiero ser una persona exitosa y feliz”, “me gustaría poder disfrutar de todos los esfuerzos que di antes y sentirme plena con lo que tengo”, “a mí me gustaría estudiar ingeniería comercial o administración de empresas”, “me gustaría entrar a estudiar y sacar mi carrera”, “pienso ir a un instituto a estudiar de noche”.

Gran parte de ese estudiantado llega a la educación de jóvenes y adultos en donde encuentran la oportunidad de proseguir sus estudios y una manera de reparar la expulsión del sistema.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

c) Participación estudiantil

La participación implica convivencia entre *nosotros/as*, comunicación, intervención y relación entre las ideas y las acciones que se llevan a cabo para un fin común. No es un asunto meramente instrumental sino una manera de entender la sociedad y las relaciones que se han establecido en la sana convivencia de respeto mutuo y aceptación de normas comunes y consensuadas, sin violencia ni discriminaciones.

Quienes participan son concebidos como agentes activos en la construcción del conocimiento, por lo tanto, no se trata solo de formar parte de un grupo, sino que se requiere tener la intencionalidad de aportar de manera significativa. Desde la década del 60 han surgido metodologías y técnicas precisas que aportan al desarrollo social y comunitario que propician la participación a través de técnicas, métodos e investigación, sin embargo, también nos interesa la participación que contribuye al aprendizaje de la alteridad.

La participación del profesorado y estudiantado se estanca cuando ambas partes no se relacionan y no se sienten integradas, lo que se agrava si, además, reciben quejas acerca de su comportamiento “no adecuado”. Por ejemplo, un profesorado que solo recibe normas y reglamentos en los que no ha participado o un estudiantado rotulado “en situación de riesgo” o “desertores del sistema”, evidentemente, no tendrá deseos de involucrarse ni comprometerse.

Cuando se aniquila la participación y la convivencia no nos queda otra cosa que pensar en el “epistemicidio” (De Sousa, 2014) que rechaza y destruye los conocimientos y las lógicas epistemológicas que se alejan de las perspectivas colonialistas. Eso hace que generaciones de estudiantes se convenzan de que no tienen condiciones para estudiar puesto que se invisibiliza la *propensión a aprender* connatural al ser humano.

Participación en comunidades[10]

Las comunidades son un campo dinámico propicio para participar, comunicar y compartir experiencias, reflexiones, sentimientos y actitudes genuinas que legitiman a los/as sujetos protagonistas. Reconocer el valor de las comunidades requiere de la conjunción de todos/as los/as actores/as que forman parte de los procesos de transformaciones sociales, puesto que la participación comunitaria es mucho más que un proceso activista y funcional.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Participar en comunidades implica “romper voluntariamente, y a través de la experiencia, la relación asimétrica de sumisión y dependencia” (Fals-Borda y Anisur Rahman, 1991:10), sobre todo porque las comunidades no son una macro estructura que rodea a los/as sujetos sino que estos/as son parte del mismo núcleo de significados que se complementan con otros, de acuerdo a su historia personal y social, ya que no se construyen en solitario. Nuestra situación social no es un orden preestablecido, sino el resultado de las acciones colectivas que permiten afirmar la capacidad potencial de la acción humana (Popkewitz, 1990).

La convivencia facilita la reflexión sobre las acciones conjuntas, la posibilidad de evaluar nuestros actos y buscar las maneras de mejorarlos. La falta de relaciones de convivencia en las escuelas genera arbitrariedades que se legitiman tácitamente, por ejemplo, la subordinación a las calificaciones, la imposición de los materiales a utilizar, los contenidos a enseñar, y la forma de hacer y de actuar. Eso genera la violencia simbólica que se manifiesta en negaciones hacia los jóvenes, cuyo triunfo consiste en que no sean conscientes de aquello, por lo tanto, no se ven las consecuencias.

d) Pedagogía Comunitaria

La Pedagogía Comunitaria tiene mayores posibilidades de cuestionar el *ethos* escolar y universitario impuesto históricamente, desde los poderes hegemónicos, que han invisibilizado el diálogo de saberes entre los/as diversos actores educativos, ya que se funda en la comunicación, el diálogo permanente y la participación. De esa manera, el estudiantado y el profesorado podrían construir, desde su propia diversidad y desde y con la comunidad, una concepción intercultural más humanitaria y contrahegemónica de la pedagogía, y reforzar una red socioeducativa para entretejer lo que hoy está segregado en la educación (De Souza, 2013).

Compartiré parte del proceso de Pedagogía Comunitaria[11] del que formé parte con profesores/as y estudiantes de Educación Parvularia de la Universidad de La Serena hasta el año 2019. Durante toda su formación, las/os estudiantes ocupaban horas en la semana para ubicarse en diversas comunidades y levantar problemáticas junto a los/as vecinos, las que luego analizaban con el profesorado desde las diversas disciplinas.

Las estudiantes que formaron parte de este proceso[12] valoraron el autoaprendizaje y la actualización permanente, justipreciaron la relación entre los

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

saberes académicos y los comunitarios. Cuestionaron su propio actuar, la concepción de lo que se entiende por educación y apreciaron los espacios y tiempos educativos informales. Descubrieron el efecto de las preconcepciones de la escolarización y la invisibilidad profesional de un/a educador/a abierto/a a la comunidad. Tomaron conciencia de la instrumentalización recibida en su formación escolar y reconocieron la importancia del pensamiento crítico para deconstruir prejuicios aprendidos a través de los procesos de socialización. Pasaron de una relación nominal o descriptiva de las diversas disciplinas, a una relación sinérgica con la sociedad y la escuela reconociendo la concepción de la educación como un acto dialógico.

En la dimensión personal, se dieron cuenta de que vivenciar esas experiencias creó lazos afectivos, tomaron conciencia de sus capacidades y limitaciones, y reconocieron que los discursos escolarizados de la escuela les había negado la autonomía de pensamiento. A partir de allí, desarrollaron paulatinamente la capacidad de improvisación para abordar la emergencia y la incertidumbre.

La dimensión política fue consolidando una conducta ética que les ayudó y les preparó para vivir una experiencia de ciudadanía al implicarse crítica y reflexivamente con esa realidad territorial. Desarrollaron habilidades de liderazgo, cooperación, solidaridad y toma de conciencia de la consecuencia de sus acciones. La emergencia y la autoorganización resultaron inevitables en los procesos comunitarios, gracias a la equivocación y al error que debieron sortear. Resignificaron su identidad profesional gracias a las experiencias de incertidumbre e improvisación constante que les demandaron los contextos comunitarios informales a partir de las sorpresas y los asombros.

Reconocer a la familia, al barrio y a las comunidades como educadores/as, sirvió para que el estudiantado y el profesorado ampliaran la mirada hacia otros colectivos y observaran, por ejemplo, cómo se aprende en la calle e investigaran para conocer que lo cultural no está solo en la escuela. De esa manera, se dieron cuenta que la comunidad es más que un grupo de personas con las que se sienten obligados/as a relacionarse.

En la formación escolar y universitaria, en general, se podría incorporar un sello comunitario transversal que puede comenzar con los saberes de las/os estudiantes, observar e investigar su entorno y biografías, enfatizar los procesos de autoconocimiento como herramienta de aprendizaje, relevar el rol de la confusión, favorecer la improvisación y romper la linealidad de los programas y de las aulas,

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

organizar encuentros intergeneracionales, identificar en cada territorio marginado una experiencia de encuentros, bailes, tradiciones, incorporar a los grupos marginados para que las/os estudiantes tengan una visión más real de lo que sucede en el mundo.

Finalmente, mirar la escuela “desde el otro lado de la calle”, como señalaba Freire, implica cruzar al otro lado de los discursos impuestos; partir del cuestionamiento de las injusticias escolarizantes y de la exclusión de la episteme de los/as marginados/as. Rescatar lo propio de nuestra historia, hará posible la creación de alternativas contrahegemónicas que partan desde nuestros propios tiempos y espacios educativos, para no someternos a los sistemas de poder. Dar las posibilidades de pensamiento y acción propias y libertarias podría resignificar a la escuela desde “los márgenes” y acercarnos a los procesos de emancipación y transformación educativa tan anheladas.

Referencias Bibliográficas

Aubert, A. et al. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía critica del siglo XXI*. Barcelona: GRAÓ.

Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal

Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo:* disoñando *la escuela desde la educación.* 6° edición. La Serena: Universidad de La Serena.

Chomsky, N. (2001). *La (Des) Educación*. Barcelona: Critica.

De Sousa Santos, B. (2014). La gran división. Diario el Mundo, 13 noviembre. Ver en *http://www.pagina12.com.ar/diario/el-mundo/4-259727-2014-11-13.html*

De Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Santiago de Chile: LOM.

Fals-Borda, O; Anisur Rahman, M. (1991). *Acción y Conocimiento. Cómo romper el monopolio con Investigación – Acción Participativa*. Bogotá: CINEP.

Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Económica.

Feuerstein, R. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psichosocial and Learning Implications*. London: Freund Publishing House ltd.

Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1990) [1985]. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gimeno. J. (1990). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

Giroux, H. (1990). Introducción en Freire, P. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.

López de Maturana, S (editora) (2020) *Educando(nos) con las comunidades*. La Serena: Nueva Mirada.

López de Maturana S. (2015) *Maestros en el Territorio*. 2ª edición. La Serena: Universidad de La Serena.

Mc Laren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós.

Martínez Bonafé, J. (2017). *Se inicia el curso, continúa el combate*. *Carta a los estudiantes en Valencia, al inicio del curso*.

Martínez Bonafé, J. (2004) *La formación del profesorado y el discurso de las competencias*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 18, núm. 3, pp. 127-143 Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España
Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418308

McLaren, P. (1998). *Pedagogía critica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.

Meirieu, P. (2001). *Frankenstein educador*. Madrid: Laertes.

Moreno, A. y López de Maturana, S. (editores) (2020) *Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares*. La Serena: Universidad de La Serena.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Moreno, A. (2016). *Caos y educación: del insípido orden escolar al sabroso caos educativo*. Santiago de Chile: Ediciones JUNJI.

Mountian, I. (2017) *Reflexões sobre metodologias críticas em pesquisa: interseccionalidade, reflexividade e situacionalidade*. Psicologia Política, 17(40) p. 470-483.

Popkewitz, Th. S. (Ed) (1990). *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Servei de Publicacions.

Torres, J. (1992). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Nº 9. Bogotá, Colombia: Tabula Rasa.

Notas

[1] Dra. Silvia López de Maturana Luna. Doctora en Pedagogía. Univ. De Valencia. Magíster en Educación y Magíster en Psicología Comunitaria, Univ. De Chile. Educadora de Párvulos y Educadora Diferencial. Univ. De La Serena. Profesora Asociada, retirada, de la Universidad de La Serena. Investigadora educacional, Chile. Docente de postgrado. Sus temas de investigación y publicaciones giran en torno a la profesionalidad docente, historias de vida del profesorado, pedagogía comunitaria, infancias, diversidad, inclusión, experiencias de aprendizaje mediado y modificabilidad cognitiva.

[2] Gimeno Sacristán, J. (1990) *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Capítulo 1: El culto a la eficiencia y la pedagogía por objetivos: nacimiento de un estilo pedagógico. Madrid: Morata

[3] Distingo entre educación y escolarización. La primera es la creación de relaciones posibles, probables y realizables y la segunda, es la repetición de patrones preestablecidos, rígidos y mecánicos (Calvo, 2016)

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

[4] Véase Moreno, A. y López de Maturana, S. (editores) (2020) *Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares*. La Serena: Universidad de La Serena.

[5] Los ejemplos que aparecen en este apartado se encuentran en: Moreno, A y López de Maturana, S (editores) (2020) *Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares*. La Serena: Universidad de La Serena.

[6] Max-Neef, M. *et al* (1986). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Santiago de Chile: CEPAUR.

[7] Privación de la riqueza de la propia cultura, razón por la cual los contenidos culturales se transmiten de manera deficiente e impiden, por ejemplo, la traducción que un/a estudiante con código restringido tiene que hacer del código elaborado de la escuela, o que los/as estudiantes se sientan aislados/as y con poco sentido de pertenencia.

[8] Sugiero ver “El peligro de la historia única” Charla TED con Chimamanda Adiche.

[9] Investigación CONICYT/FONDECYT/REGULAR/ N°1170019 titulada “El mapa escolar como ‘epistemicidio’ de lo educativo: comprensión de la escuela desde los márgenes”.

[10] Basado en INTRODUCCIÓN de López de Maturana, S (editora) (2020) *Educando(nos) con las comunidades*. Pedagogía comunitaria: experiencias de incertidumbre en los contextos informales de la formación de educadoras de párvulos. La Serena: Nueva Mirada.

[11] Pedagogía comunitaria. Proyecto de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de La Serena que actúa como eje transversal de la formación.

[12] 2016 Proyecto DIULS (Dirección de investigación de la Universidad de La Serena) Sistematización de las experiencias de pedagogía comunitaria.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Investigadora responsable: Silvia López de Maturana. Co-investigadores/as: Yanola González, Carlos Calvo, Rossana Godoy y Clara Tirado.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual