

Álvaro Bustamante Rojas

Corporación de capacitación y desarrollo educacional Alcatipay

Introducción.

La educación tiene -según lo expresa Hanna Arendt (1993)- la misión de mediar entre el niño y el mundo, de manera de permitir que el primero se integre en el segundo minimizando el riesgo de rechazo que existe naturalmente entre ambos. Esta integración, que pasa también por formar parte de los grupos de personas que ya son parte del mundo -es decir, los adultos- implica para el educador hacerse responsable del uno y del otro, en cuanto a que su tarea como mediador entre ambos (niño y mundo) va a determinar la manera cómo éstos se relacionan y sus expectativas de sostenimiento. De ahí su autoridad, de su gran responsabilidad. El educador es entonces un ser privilegiado en la construcción no sólo de la cultura, sino, como consecuencia de ella, de la sociedad, de la manera cómo sus alumnos ven al mundo, de las distintas perspectivas con que interpretan a este mundo, a la sociedad y a su existencia social e individual que otorgan un orden a su convivencia naturalmente gregaria .

Entonces, ¿cómo asumimos los educadores dicha responsabilidad? ¿Estamos preparados para tomar el lugar que nos corresponde en la gran trama social? ¿Nos preparamos de manera de crear conciencia entre nosotros mismos de la importancia de nuestro rol? ¿Estamos concientes de todo lo que implica nuestro trabajo con los alumnos? En el fondo, ¿sabemos cuándo ingresamos a este oficio, de todo lo que se trata? Ahora bien, ¿qué estamos haciendo para responder a estas interrogantes? Quiero hacer un personal aporte presentando algunas reflexiones teóricas respecto del rol social del educador y el proceso mediante el cual se forma.

1.- La educación como fenómeno social.

Que la educación es un fenómeno social es, a estas alturas, una idea asumida por todos aquellos que algo tienen que decir acerca de ella. Ya en sus albores la sociología se ocupaba de ello: Émile Durkheim lo aclaraba de la siguiente manera "la educación común es función del estado social; pues cada sociedad busca realizar en sus miembros, por vía de la educación, un ideal que le es propio" (1998:18) De ahí también la importancia política de la educación: la posibilidad de establecer un determinado orden social descansa en la forma cómo los ciudadanos entienden el rol de la sociedad, de sus organizaciones y de ellos mismos dentro de este sistema de relaciones; y esa forma de entendimiento sólo es posible de lograr mediante la educación de las personas. Hablamos entonces de la construcción del espacio social (Bourdieu 2003:34), es decir, de esa realidad invisible que no se puede mostrar ni tocar con los dedos y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes de una sociedad. Lo anterior sólo es posible mediante un proceso de transmisión de conceptos de persona a persona, de un educador a un educando -un proceso comunicativo según Habermas- a través del cual se van asimilando las particulares maneras de entender el mundo que cada sociedad y, por ende, cada cultura ha asumido para sí.

Ahora bien, el hombre, ser social por naturaleza, se hace -o rehace- en la medida en que es educado. Antes ya hacíamos mención de Hanna Arendt (1993) quien explicaba el proceso de aprendizaje humano desde el punto de vista de su incorporación al mundo, bajo la idea de que su naturaleza social no basta para adaptarlo a la vida organizada con otros seres humanos, pues no hablamos de organizaciones sencillas, sino complejas, cargadas de historia, valores e intrincadas significaciones, "en sociedades tan vastas como las nuestras, los individuos son tan diferentes los unos de los otros, que no hay, por así decir, nada de común entre ellos, salvo su cualidad general de ser hombres" decía Durkheim (1998:18). Pues bien, así mirada la educación lo que propone es la construcción de un "hombre nuevo", distinto de cómo lo ha engendrado la naturaleza, busca crear un ser social (1998:18); pues es la sociedad la que nos enseña a dominarnos, a constreñirnos, es también, siguiendo sus necesidades, la que decide la cantidad y naturaleza de los conocimientos que debe recibir el niño y es la que conserva la conciencia adquirida por las generaciones anteriores y también la que la transmite a las nuevas generaciones.

La educación es además la herramienta privilegiada de reproducción social, es decir, del mantenimiento del orden social según la más antigua tradición cultural. En esto creo que hay que detenerse un poco. Pierre Bourdieu (2003) explica que el espacio social u organización de la sociedad se funda en un capital cultural, es decir en la herencia cultural -o más bien manera de ver al mundo- que ese espacio social tiene. De este modo la sociedad se organiza en torno a valores determinados que son los que en definitiva explican dicha organización. Así el espacio social deviene en espacio simbólico, es decir en un conjunto de estímulos cargados de diferente significación que, transformados en una especie de lenguaje, dan forma a las perspectivas, prioridades, ideologías e intereses de los componentes de cada grupo social; de esta manera la distribución del capital cultural permite construir un espacio social y la institución escolar, mediante el fomento de aquellas formas particulares de entender el mundo, ayuda a reproducirlo y a mantenerlo a través del tiempo y de la historia.

Pues bien, la educación emerge como un fenómeno social no sólo por sus fines (integrar al niño al mundo-sociedad), sino también porque aporta con su ejercicio a la conformación de la realidad social y cultural de los distintos grupos humanos.

2.- La educación: una obra eminentemente humana.

Fernando Savater (1996) dice, citando a Graham Greene, que "ser humano es también un deber". Es decir, "nacemos humanos, pero eso no basta. Además, tenemos que llegar a serlo"; y la posibilidad de ser humano sólo se realiza efectivamente por medio de los demás, de los semejantes, es decir, "de aquellos a los que el niño hará todo lo posible por parecerse". Y "si, -continúa Savater- como dice Jean Rostand, la cultura es lo que el hombre añade al hombre, la educación es el acuñamiento de lo humano allí donde sólo existe como posibilidad. Lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos". Entonces entendemos el porqué de la necesidad de la educación como acción organizada de humanos sobre humanos. Debemos estar de acuerdo en que el aprendizaje humano, lejos de ser idéntico al aprendizaje animal, es un proceso complejo, cargado de un sinnúmero de variables que lo determinan y lo diferencian en el caso de cada persona. Más aún si entendemos a la formación desde la perspectiva del sujeto, pues dice Moya (2002:23) que ésta "concibe el formarse parte de la historia de cada sujeto, unida e imbricada a la historia de otros.

Es en esa historia común que el sujeto inscribirá sus nuevos aprendizajes", es lo que Bruner explica como la construcción de los conocimientos compartidos por parte de alumnos y profesor, en donde lo conocido se plantea abierto al escrutinio en un proceso social y no individual en el que se compara, contrasta y discute.

Podemos entender la complejidad del proceso de aprendizaje en las materias que se enseñan, pero debemos asumir que no es sólo eso: aprendemos contenidos e información, y desarrollamos habilidades y competencias; sin embargo, también aprendemos una manera de vivir, de ver al mundo, aprehendemos una cultura, una cosmogonía. Pero no es sólo eso: también es el aprendizaje de una serie de signos y significaciones, un aprendizaje de relaciones simbólicas, de un lenguaje particular, de un discurso específico que nos otorga una perspectiva para entender lo que sabemos y lo que somos capaces de hacer, tanto a nivel de producto tecnológico como a nivel de relaciones entre personas. Es por eso que nuestro aprendizaje como humanos sólo es posible cuando estamos en contacto con otros seres humanos porque lo anterior sólo es posible aprenderlo de otros que lo hayan aprendido igual que nosotros: de la cultura, que es obra eminentemente humana.

3.- Educación y compromiso social.

Pero este es un asunto que tiene muchas aristas. Una -distinta de las anteriores y quizá surgida de ellas- es la del fin último de la educación y de todo proceso de aprendizaje. Ya aprendimos con Foucault (1979, citado por Martínez 2001) que toda formación discursiva es un efecto de poder organizado a través de reglas anónimas, mediadas históricamente y determinado por un tiempo y un espacio. La escuela -como lo reconoce Martínez (2001:96)- es en sí misma una formación discursiva, es decir un conjunto de prácticas discursivas que logran una cierta regularidad. Pues bien, este discurso llamado escuela junto con buscar construir un entramado conceptual racional que ordene ideológicamente la realidad social (capital cultural según Bourdieu), busca -para cumplir el itinerario que se ha impuesto a sí misma- distribuir y reproducir relaciones de poder, lo que integra a algunos agentes sociales al selecto grupo de los protagonistas de la historia y excluye a otros. Pero hay que entender lo anterior en una doble dimensión: lo mismo que puede hacer de la escuela un discurso de exclusión, la puede hacer un discurso de integración. Esta dialéctica es lo que configura no sólo la práctica educativa, sino también el diseño curricular: la educación no sólo se ocupa de reproducir y transmitir las formas de relación de los distintos actores sociales, sino que es también el lugar en donde se encuentran y se generan distintas formas de reacción y oposición. Becerril (1999), siguiendo a Althusser, explica este fenómeno en dos hechos: el primero es que "en las condiciones de orden social, el desarrollo de las fuerzas productivas necesitan a las organizaciones escolares como condiciones de producción al mismo tiempo que producen" (p. 69); y el segundo, de que esta reproducción no es automática, sino compleja y puede acoger distintas formas de resistencia, las que este autor -ahora siguiendo a Apple- llama contradicción: es decir, la posibilidad de que en "la organización escolar, los trabajadores creen ciertas condiciones autónomas para ejercer el control de su trabajo, que se configura en un especie de contraorganización con relaciones informales que desafían a la norma, ya que se valen de ingenio y creatividad cultural para tomar distancia de la determinación" (Becerril 1999:78)

Pues bien, exclusión e integración son dos potencialidades presentes en el quehacer pedagógico, productos ambos del proceso de aprendizaje en los que toda persona se

embarca al ser parte de un grupo social. Esto, que es también obra eminente humana, nos hace cuestionarnos el sentido que como macroestructura social o como iniciativa individual debemos otorgarle a nuestra acción educativa. Esta tarea toma mayor vigencia cuando asumimos que lo que queremos de la educación es justamente que sea una herramienta de integración social, es decir que pueda desarrollar la capacidad de la persona humana de ser parte, de manera autónoma, activa y solidaria, de los procesos sociales en los que le corresponde desenvolverse. La idea fundamental es que seamos capaces de formar personas -ciudadanos, según Magendzo (2003)- solidarios, conscientes y críticos, que seamos capaces de emprender "algo nuevo" (Arendt 1993:208), es decir, de renovar al mundo a través de actos profundamente conscientes y responsables, a la vez que transformadores. Esto es lo que Bronislaw Geremek (1996) entiende como cohesión social: el respeto de la dignidad del ser humano y la construcción de vínculos sociales en nombre de la solidaridad para integrarlo a los demás seres humanos y salvarlo de la exclusión y el aislamiento a los que el no saber - es decir, la ignorancia- los condena.

Lo anterior por supuesto requiere un compromiso, una toma de posición por parte del individuo respecto a las alternativas que los distintos acercamientos discursivos le proponen, pues no es posible mantenerse al margen de tales cuestionamientos en especial si el individuo al que nos referimos es un profesor, es decir, el encargado de que un grupo de alumnos aprendan. La labor misma del docente implica una toma de posición en la medida en que se erige como el cedazo a través del cual le llegan a los alumnos las concepciones e ideologías de la cultura, por lo tanto, es este maestro quien, bajo el influjo de un determinado discurso cultural y político, decide lo que los alumnos necesitan para formar parte de la estructura social en su rol particular. El profesor se va a encargar de que sus alumnos reciban el capital cultural en la medida que les corresponda, de manera de que se cumpla en ellos la función que les asiste en el entramado social; pues bien, para que ello sea posible, este profesor debe haber definido para sí -y para sus alumnos- su particular posición frente a la circunstancia histórico-cultural que enfrenta, debe adherir a algún sentido para su propia labor como educador. Debo decir aquí que considero una falacia la idea de que la educación pueda ser apolítica, desideologizada o simplemente neutral; por supuesto no se trata de instrumentalizarla, sino todo lo contrario, es reconocer que como todo proceso comunicativo y discursivo, la educación se basa en principios ideológicos que la sustentan -no me refiero necesariamente a ideología política, sino a concepciones de mundo- y que le otorgan sus fines y sus métodos. Pues bien, parafraseando a Martínez (2001:83), podemos decir que el compromiso es un método de acercamiento y circulación por los aportes posibles en el interior del campo de juego en el que se inscribe el sector, y que cada sujeto se acerca a configurar su propio campo de posibilidades de manera no mecánica ni predeterminada, sino bajo la influencia de su capital cultural, su historia personal, el momento histórico que vive, etc.

Lamentablemente esta conciencia del educador respecto de su compromiso social ha pasado a ser, además de una pieza de museo, un componente del cual se reniega. Las reformas educacionales han traído consigo cambios de paradigmas a nivel social. No porque hasta el momento hayan significado una revolución en términos educacionales, sino porque llevan aparejadas concepciones de persona, de sociedad y de mundo distintas de las que nutrieron a la actividad educativa hasta antes de su aparición. Tengo claro que estas particulares formas de ver el mundo son en sí la toma de posición que se requiere para sustentarlas ideológicamente, sin embargo no me fío de ellas, porque allí

donde se instalan como componente ideológico-valórico, reniegan de la reflexión profunda y el cuestionamiento a nivel de principios, proclamando la doctrina del pragmatismo y la tecnocracia, intentando convencernos de la neutralidad y objetividad de sus postulados, cuando en realidad no son ni neutros ni objetivos. La experiencia de más de diez años de Reforma educacional en Chile nos habla del esfuerzo por tratar de convertir el proceso formativo de las personas -esa obra que nos completa en nuestra condición y dignidad humana y que sólo es posible a través del interactuar con otras personas- en una suerte de producción industrial, sustentada en estándares de rendimiento internacional, pero que se olvida de que toda acción pedagógica se juega por completo en un proceso comunicativo personal entre un educador y un alumno, en donde el educador asume el compromiso individual con su alumno de ayudarlo en su proceso de aprendizaje del mundo y construcción de sus propias convicciones. La realidad nos habla de un mundo convertido en un " sistema global sobre el cual el capitalismo, en sus diversas formas, ha tejido una compleja red de relaciones económicas, culturales y políticas" (Martínez 2001:92) : se excluyen todas las ideas que disientan de la oficialidad teñida por el liberalismo económico y centrada en el individualismo técnico: ya no hay espacio para compromisos colectivos ni para los compromisos personales. Esto, en el caso de la educación, se puede observar en el discurso de la profesionalización docente, el que lejos de buscar una reivindicación social del magisterio propone una reformulación del perfil profesional, orientándolo a los nuevos tiempos, transformando al docente en un funcionario a cambio de cierta seguridad y "prestigio profesional", y a costa de la pérdida de control sobre los distintos niveles de concreción de la práctica docente -distanciando las etapas de diseño de la de aplicación, correspondiendo al profesor sólo esta última, por ejemplo- e incorporando lógicas y argumentos empresariales, en especial en el análisis de la calidad, con el consiguiente riesgo de la instrumentalización tanto de los docentes como de los alumnos, en pos de una exitosa producción de resultados académicos.

El compromiso social de la educación y del educador, ante el panorama al que se enfrenta, debe revalidarse, reconceptualizarse, pues creemos con Martínez (2001) que "el compromiso radical de la escuela con la educación del ser humano no puede eludir su posición crítica con las políticas de injusticia y desigualdad. Ésta debe seguir siendo una cuestión básica en todo educador" (p. 95). Para nosotros la educación debe ser en esencia una liberación (Freire), en cuanto a que autonomiza a la persona de aquello que la limita, la emancipa de sus determinismos (Habermas, Groundy), para que pueda hacerse a sí misma (Moya). Desde esa perspectiva el docente, como agente primordial del proceso educativo, debe definir un compromiso profundo y permanente con sus alumnos y con su práctica, de manera de responder a lo que la realidad le demanda en favor de la formación de éstos y como consecuencia de ella, de la formación de la sociedad y la cultura; compromiso que implica una toma de conciencia -es decir se opone a la enajenación, o sea a "la pérdida, por el hombre, de lo que constituye su propia esencia y por consiguiente, la dominación del objeto sobre el sujeto" (Becerril, 1999:86)- y trae como resultado una acción pedagógica centrada en lo que Moya llama situación formadora, es decir, "un espacio de práctica educativa mediadora entre sujetos y dispositivo pedagógico (...) que contiene la trama de relaciones que instituyen, tanto la relación entre actores (interacción pedagógica) como la interacción entre saberes (relación significativa)" (2002:20).

4.- Compromiso social y formación docente.

Como decíamos anteriormente el capital cultural no se hereda en los genes ni se adquiere por osmosis, es el resultado de un complejo proceso de apropiación en el que la persona es introducida a la cultura por otras personas en una relación dialéctica de construcción del conocimiento. Pues bien, esto se aplica de igual manera al aprendizaje de la docencia. Los profesores, quienes serán los responsables del aprendizaje de sus alumnos, con todo lo que ello implica, son a su vez aprendices de otros profesores, de los que van a recibir las nociones que les van a permitir crear sus propias concepciones respecto de su labor docente y su rol social. Entonces es primordial que se reflexione acerca de sus procesos de formación.

Como ya lo hemos dicho respecto del proceso de formación de los alumnos, para el caso de la formación de los profesores tenemos que tener en cuenta cuál es el rol que la educación como fenómeno tenga en la sociedad, la que a su vez va a definir lo anterior según a sus particulares aspiraciones y forma de proyectarse en el tiempo. Pues bien, no es lo mismo esperar de la educación la repetición de un modelo social que preparar un cambio de paradigma, y en este mismo sentido, no es lo mismo un profesor que trabaja por la perpetuación de un sistema, que aquel que lo hace por una transformación. Lamentablemente las condiciones en las que esto se ha estado dando no son muy promisorias: la hegemonía de un paradigma cultural fundado en el positivismo científico e inspirado en el capitalismo económico ha dado como resultado la presencia de un profesor que se ha limitado a ser un mero transmisor de conocimientos y " las instituciones y programas de formación docente han sido la mejor "escuela demostrativa" de la escuela transmisiva, autoritaria, burocrática, que desdeña el aprendizaje" (Torres, 1999:47). Lo anterior trayendo como resultado variados problemas tanto para docentes, como para alumnos y para el sistema educativo en general: son de público conocimiento los bajos resultados que el proceso de reforma educacional en Chile ha arrojado en cuanto a calidad de la educación ; a eso le agregamos que estamos frente a un sistema educacional desorientado que busca reinventarse para poder calificar a la par del resto del sistema social -en especial a la par de los sistemas político y económico- en la panacea de la globalización; nos enfrentamos a docentes que no cuentan con los recursos didácticos ni pedagógicos para responder a una realidad que dista de los supuestos teóricos en los cuales fueron preparados, docentes que, desprestigiados socialmente, cargan con el trauma histórico de la indiferencia de las autoridades respecto de sus condiciones laborales, respecto de su dignificación como profesionales (profesan un oficio para el cual han debido pasar por años de formación universitaria) que trabajan en la formación de personas, respecto de su postergación social junto con todo el sistema educativo, respecto de su conocimiento del proceso educativo y por ende, de la validez de su opinión respecto de las posibles reformas y su implementación. Nos encontramos con docentes alienados, "ajenos en su mayoría a la información y al debate en torno a los grandes temas de la educación, a las políticas educativas nacionales e internacionales que definen su rol y perspectivas presentes y futuras" (Torres, 1996: 26). Es en este último punto según creo donde está uno de los problemas más sensibles de la formación de los educadores: los profesores no sabemos reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas que llevamos a cabo, lo que nos hace caer en el activismo sin sentido, motivado únicamente por el afán de obtener resultados (aprobados), cumplir nuestra función (pasar contenidos) o mantener ocupados a los alumnos para que no causen molestias (disciplina). No hay una mirada que trascienda la cotidianeidad y se proyecte a las significaciones que nuestro trabajo contiene, que se detenga, no sólo en las estrategias y en las didácticas propias de la enseñanza, sino que analice los precedentes que vamos sentando con cada discurso,

análisis y en cada relación que establecemos con nuestros alumnos. Falta reflexión y crítica en la práctica educativa, falta la conciencia del rol social y cultural que lleva consigo el ejercer la docencia: falta la inquietud por trascender y hacerlo de buena manera, y eso se aprende.

La formación docente entonces no puede ser una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas, tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender, el lugar en donde, mediante la reflexión, pueda aclarar su posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo. Debe ser el espacio en donde el profesor -en formación o en servicio- pueda hacer conciencia de sí mismo, de su labor y del mundo y pueda confirmar su compromiso con sus alumnos y su proceso de aprendizaje, un compromiso responsable con lo que sus existencias puedan llegar a ser. Ahora bien, debemos estar claros que esta formación no comienza en la universidad con la habilitación profesional del profesor, es un continuo que comienza, como lo enuncia María Alice Setúbal (1996), cuando el docente o futuro docente es estudiante en la escuela primaria o antes inclusive, pues no hablamos de destrezas o habilidades simplemente, sino que estamos considerando una actitud ante el mundo, una forma de entender las relaciones sociales que implica una conciencia y un compromiso, y eso viene desde muy largo. Así entendido entonces, la responsabilidad de la formación de los docentes es una doble responsabilidad, pues afecta a los estudiantes en cuanto estudiantes y en cuanto a futuros docentes que a su vez multiplicarán su particular forma de entender la práctica con otros cientos de estudiantes más. Debemos saber, además, que el continuo formación docente no termina con la titulación del profesor, sino que se extiende por toda la práctica educativa, incorporando tanto los saberes sistematizados en la llamada formación en servicio -o continua- y los saberes extraídos de la práctica en sí, los que se incorporan como experiencia, sumándose a los saberes propios de la persona que ejerce el oficio docente y que abarcan un espectro más amplio que la pura educación.

En todos sus niveles la formación del profesor debe incorporar la reflexión y la crítica, como lo hemos dicho antes, para recuperar la conciencia y el compromiso social. El profesor debe ser capaz de incorporarse a la sociedad, a la interacción con otras personas y a la institucionalidad que las organiza, para estar en condiciones de "convertir a la escuela en primer espacio público del niño, creándole posibilidades de percibir, vivir y actuar, interactuando con las múltiples relaciones que permean toda la sociedad" (Setúbal, 1996:88). En la medida en que el profesor ha aprendido a participar y comprometerse va a tener la capacidad de enseñar a sus alumnos a integrarse a la sociedad y al mundo, de manera que cada quien pueda resguardar su propia individualidad y no hacerse una víctima de la enajenación. Pero hay que tener muy en cuenta que esto, que significa una forma de ver al mundo, se aprende de la cultura, de otras personas.

5.- Conclusión.

Ya hemos visto como todo proceso formativo se erige como una interacción compleja entre personas. Sólo de ahí es posible el aprendizaje. Pero este aprendizaje se enmarca en un contexto humano más profundo que la mera repetición de información, es la adaptación de un ser natural a una realidad social mediada por la cultura, es la adopción de una cosmogonía, una manera de ver al mundo, a las demás personas y a sí mismo, que tiñe toda intención, acción y pensamiento que se pueda tener. Hemos visto cómo es

que el capital cultural que una persona hereda define su rol en la sociedad, lo libera o lo esclaviza, lo integra o lo excluye. Hemos visto que todo eso es una opción que se asume de acuerdo con lo que he sido capaz de aprender. Hemos visto que la escuela y el docente formador son decisivos en esto. Asimismo, hemos visto que el docente también debe ser formado en el compromiso para dar respuesta a las inquietudes de sus alumnos y lograr en ellos la emancipación a través de la conciencia y la crítica.

Al principio nos hacíamos preguntas acerca de la labor del docente y su real conciencia de ella. Creo que podemos asumir a cabalidad que la labor del docente formador, enseñante va mucho más allá de su labor como instructor y tiene que ver no sólo con su rol en el entramado social, sino con su compromiso con las personas de sus alumnos, en una interacción cercana y cordial. Es ahí donde se juega toda la relación pedagógica, no sólo la de las personas que están en los roles de profesor y de alumno, sino de la institución escolar completa, añadida a ella, además, las instituciones políticas, económicas y sociales interesadas en su quehacer. Es necesario personalizar la relación pedagógica para hacer de ella una comunicación humana.

Pero esto, para que no sea tan sólo retórica, debe asumirse como política. Debe ser asumido por las instituciones que financian, preparan y perfeccionan a los docentes, quienes -de igual modo que todos- deben aprender a mirar el problema desde esta perspectiva y deben hacerse con las herramientas necesarias para dar respuesta a las interrogantes que vayan surgiendo en el camino. Es necesaria la reflexión permanente y sistemática para poder visualizar los problemas y sus caminos de solución, pero por sobre todo es necesario aquel espíritu que nos permita rescatar de la segregación a otros seres humanos y que les permita a ellos realizarse humanamente, según su propia dignidad, y en consecuencia intervenir activa y poderosamente en los procesos históricos y sociales que enfrente. En un mundo cada vez más vacío de espíritu, frente a una realidad cada vez más hostil con la solidaridad y el compromiso con los demás, frente a un sistema educativo extraviado en el individualismo y la instrumentalización, nuestro llamado es a rescatar al ser humano que está detrás de cada alumno, de cada docente y devolverle el control soberano sobre su existencia, en especial a nivel intelectual y por sobre todo espiritual.

Referencias bibliográficas.

- ARENDDT, Hanna (1993) La condición humana. Barcelona Editorial Paidós,
BECERRIL, Sergio (1999) Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica. México. Plaza y Valdés Editores.
BOURDIEU, Pierre (2003) Capital cultural, escuela y espacio social. Bs. Aires, Argentina. Siglo veintiuno editores.
DURKHEIM, Émile (1998) Educación y pedagogía. Ensayos y controversias. Bs. Aires, Argentina Editorial Losada..
FREIRE, Paulo (1998) Pedagogía de la autonomía. México. Siglo veintiuno editores.
GEREMEK, Bronislav (1996) Título en La educación encierra un tesoro. Jacques Delors Editor. Correo de la UNESCO
GROUNDY, S. (1991) Producto o praxis del currículum. Madrid. Ediciones Morata S. A.
MAGENDZO, Abraham (2003) "Formación ciudadana, un tema controvertido de la educación". En Portal <http://www.educarchile.cl> Santiago [Consultada Junio 2003]
MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2001) "Arqueología del concepto de compromiso social en

el discurso pedagógico y de formación docente". Revista Electrónica de Investigación Educativa, núm 3, México <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>

MOYA, Carlos (2002) Integración, diversidad y ruptura. La pedagogía y la didáctica en la sociedad de la información. Material de clase Programa de Magister en Pedagogía Universitaria. Universidad Católica del Maule. Chile.

SAVATER, Fernando (1996) Título en La educación encierra un tesoro. Jacques Delors Editor. Correo de la UNESCO

SETÚBAL, María Alice (1996) "Demandas que surgen de la autonomía y descentralización". En Nuevas formas de aprender y enseñar, UNESCO, Santiago.

TORRES, Rosa María (1996) "Formación docente: clave de la reforma educativa". En Nuevas formas de aprender y enseñar. UNESCO, Santiago.

TORRES, Rosa María (1999) "Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación para qué modelo educativo?" En Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente. Madrid. Fundación Santillana,

VILLALÓN, Malva (1996) "Comentario". En Nuevas formas de aprender y enseñar. Santiago de Chile UNESCO.