

Esperanza y desesperanza

Esperanza y desesperanza en la construcción ideológica de la escuela

Vicente Jelves Zárate

Resumen

La escuela hoy se describe como una institución carenciada en muchos aspectos, carencias desde los tradicionales problemas de infraestructura hasta las renovadas críticas al componente humano que le dan forma. Estas insuficiencias no pueden, no deben ser más graves que la pérdida de un derrotero que dé esperanza en la posibilidad de volver a levantar utopías compartidas que permitan aunar fuerzas de construcción y dejar atrás, por medio de la reflexión razonable, las crisis de identidad y confianza que ha significado el debate del fin de la modernidad y la pertenencia a la posmodernidad. Entre las posibles estrategias para levantar nuevas ideas aglutinadoras y convergentes de esperanza está el diálogo que aparece como oportunidad reciclada desde la oficialidad a través de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT).

Palabras clave: utopía – esperanza - reflexión razonable - modernidad, posmodernidad – diálogo - objetivos fundamentales transversales.

Summary

The school today is described as an institution lacking in many respects from the traditional shortcomings of infrastructure to renewed criticism that shape to the human component. These shortcomings can not be more serious than the loss course that give hope in the possibility of lift utopias to allow join forces of construction and leave behind through the reasonable reflection the identity and confidence crisis has

meant the debate of the end of modernity and postmodernity membership. Among the Possible strategies to raise new ideas unifying and convergent of hope is the dialog that appears as an opportunity recycled from the officers through the Fundamental Transversal Objectives (OFT).

Key words: utopia – hope - reasonable thinking – modernity – postmodernity – dialogue - Fundamental Transversal Objectives.

“La utopía no significa lo que no es posible que sea hecho, sino que significa lo viable históricamente ...”

Paulo Freire

2

Introducción

El debate sobre la modernidad y la posmodernidad ha puesto en una encrucijada a todos aquellos que pensaban y creían en valores permanentes e inmutables, valores que derivaban de la construcción histórica de un ser humano que a partir del uso y valoración de la razón fundó paradigmas de aproximación y entendimiento con el mundo.

Dicha encrucijada no sólo ha removido los espíritus individuales sino que también de una u otra forma a las instituciones que enmarcan nuestro accionar en sociedad; la democracia, el estado, la religión, la economía y la escuela han sido testigos y protagonistas de esta mirada cuestionadora.

La escuela ha sido una víctima más de este espectro pesimista que recorre las acciones del hombre y de la mujer contemporánea, no ha podido escabullirse del fluido mensaje de la posmodernidad y ha perdido rumbo en la construcción de un derrotero que timonee hacia los fines que de ella se espera.

La falta de confianza, el miedo a creer, lo lábil de las utopías; en definitiva la desesperanza ha desperfilado el sentir verdadero de la construcción educacional y de la tarea pedagógica. Pocos se atreven, actualmente, a iluminar con ideas un diálogo razonable sobre las funciones que debe cumplir la educación, su reflexión sistemática: la pedagogía, y su producto lógico: la escuela.

Entonces, es básico y necesario preguntarse en estos tiempos de interrogantes y relativismo: ¿quién responde, quién construye o media en la edificación ideológica de la escuela actual?

² Freire, P. Conversaciones, conferencias y entrevistas. Centro el Canelo de Nos 1991.

Presencia histórica de la ideología en la escuela

Sin duda que la construcción ideológica de la escuela, consciente o inconscientemente, siempre ha estado presente trazando los intereses de quienes pretenden hacer de esta institución un vehículo de dominación o emancipación de las voluntades humanas. El devenir histórico de la educación, principalmente en occidente, ha presentado un recorrido con constantes énfasis que son fácilmente reconocibles desde las perspectivas actuales del análisis antropológico, pedagógico y sociológico: *“cuando se estudia la manera como se han formado y desarrollado los sistemas de educación, se descubre que dependen de la religión, de la organización política, del nivel de desarrollo de las ciencias, de las condiciones industriales, etc”* (Durkheim, 1976: 93).

El currículo aparece, entonces, como la forma de representar la ideología y la manera de tratar de llevar a la concreción lo que los sistemas de educación se proponen; el currículo explícito pasa a simbolizar los distintos modelos sociales, religiosos, políticos y económicos que quieren tener reproducción permanente en la escuela; este currículo resulta ser por lo tanto pensado y diseñado para cumplir los fines ideológicos que así explicita. Por otro lado, aparece también el llamado currículo oculto que con toda su carga de costumbres, tradiciones y ritos forma parte integral del proceso educativo y que de igual manera trasciende modos de pensar, actuar y sentir la convivencia conjugada a la realidad circundante; evidentemente profesando de igual forma que el currículum explícito es ideología en la práctica educativa. Ambos currículos son manifestaciones claras de cómo las realidades históricas han contextualizado y contextualizan con mayor o menor fuerza las dimensiones macro o micro sociales (Abraham, 2004).

Evidencia de la presencia ideológica en la escuela es el desarrollo histórico de la Escuela Tradicional, construida como institución desde el fin de la llamada Educación Natural³, fin que se vincula con el surgimiento de las primeras culturas civilizatorias en donde la complejidad de relaciones edificadas hicieron necesaria la transmisión formal de conocimientos y el necesario aseguramiento de la conservación de las estructuras de poder.

Es claro que esta primera escuela formal tuvo como proyecto ideológico fundamental, la consolidación de una forma de organización y de análisis de la realidad vinculada con patrones políticos, religiosos y científicos aferrados a paradigmas teológicos primero y racionalistas positivistas después.

Aristóteles, en la Grecia clásica, fundaba sus preceptos en la formación de un hombre bueno y alimentaba la existencia de una Paideia en donde el conocimiento, la música (todas las artes) y el cuidado del cuerpo eran los cimientos del objetivo final griego: honor y virtud, que en su conjunto buscarían desarrollar los primeros educadores greco latinos para de esa forma *“intentar adiestrar al individuo para que se subordinase ciegamente a la colectividad”*

³ La cuestionada Educación Natural, ennoblecida por los llamados Románticos de la Educación, Rousseau y Pestalozzi, no habría tenido otro objetivo que alcanzar una sabia relación con el entorno a partir de las necesidades de quien se educaba y no perseguía otros fines que la sobrevivencia en la armonía con la naturaleza, habría sido propia de sociedades poco complejas con características recolectoras y genuinamente cazadoras.

(Durkheim, 1976: 91). Así, en la educación en la Escuela de Isócrates, la Academia de Platón o en el Liceo de Aristóteles tenía un ideal establecido y también perseguido (Luzuriaga, 1973).

El modelo educativo griego se transformaría luego en el ideal de sumisión que inundaría a los espíritus europeos conquistados por los preceptos cristianos. El culto a la divinidad nuevamente resurgía, pero ahora con una base ideológica con mayor o menor grado de concepciones humanizantes, inclinación que pasa a depender del contexto de ampliación o empoderamiento de la nueva religión judeo-cristiana. La formación monástica o la inspiración jesuita serían ejemplos de ello y sus logros o fracasos estarían directamente relacionados con la concepción evangelizadora que se manejara.

La escuela edificada en la antigüedad, refrendada en el Medioevo y vitalizada con la influencia reformista religiosa del siglo XVI, permanecerá prácticamente inalterable hasta la irrupción de las llamadas ciencias de la educación que harán su aporte desde perspectivas inexploradas por los educadores y pedagogos clásicos.

Sería Durkheim quien sistematizaría los principios de una modernidad que requería de la edificación de nuevos preceptos ideológicos para asegurar el nuevo orden racional. Las ideas durkheimianas intentan enlazar los cambios económicos y sociales de finales del Medioevo e inicios de la Edad Moderna con los de una sociedad industrial demandante de una educación de masas desprovista, hasta ese momento, de un modelo ideológico nuevo que convenciera más a gobernantes que a gobernados. Durkheim aporta, entonces, el principio de que la educación tiene por objetivo suscitar en el educando un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él la sociedad política en su conjunto, es decir, el acto de educar durkheimiano es una socialización metódica que hace salir al individuo del estado de egocentrismo. Por lo tanto, la educación pasa a ser una responsabilidad del Estado que no puede desinteresarse de ella y que debe mantenerla sujeta a su control (Durkheim, 1976).

En definitiva, desde la formalización de las primeras escuelas, quizás antes, existió con claridad una finalidad concebida a responder a un rol que la sociedad en su contexto histórico exigía. Dichas concepciones del mundo daban, por lo tanto, seguridad y confianza a la escuela que se sentía construyendo voluntaria o involuntariamente un modelo de sociedad que asumía o imponía fines comúnmente reconocidos.

Con la aparición del Movimiento de la Escuela Nueva, emerge la necesaria reconstrucción ideológica, el paradigma de la Escuela Tradicional es puesto en duda, sus bases pragmáticas de inamovilidad de preceptos tanto en sus dimensiones de poder, autoridad y finalidad educativa se cuestionan bajo la mirada de principios que re-emergían desde las ideas visionarias de Comenio, Rousseau y Pestalozzi.

Se levanta junto a esta corriente pedagógica de finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX la posibilidad de construir divergencia ideológica, principalmente aquella que apela a la emancipación del ser humano recurriendo a sus capacidades de creador y modificador del entorno.

Los sueños y utopías de la Escuela Nueva se enfrentarán irremediamente con las estructuras concebidas de poder, pero este choque será un verdadero estímulo dialéctico que refrescará los espíritus y alimentará creativas y propositivas soluciones al modelo de escuela. Surgirán de esta corriente diversas alternativas que recrearán de distinta forma la reconstrucción del modelo educativo contemporáneo.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de los promotores de la Escuela Nueva por dar una renovada y variada carga ideológica a las instituciones educativas, las circunstancias históricas de la segunda mitad del siglo XX dirán lo contrario, pues los nuevos análisis y lecturas del accionar humano y sobre todo su dimensión técnica-científica traerán como consecuencia la relativización de los valores y el consecuente desperfilamiento y encubrimiento de las tradicionales estructuras de poder.

La posmodernidad se presenta, entonces, como el gran fluido que recepciona todos los elementos de la crisis circundante y que pretende a su vez dar una interpretación cercana a la coherencia del actual estado de confusión.

La escuela hoy, divaga en una inconsistencia valórica, que no le permite reconocerse en sus fines y voluntades transformadoras; a la escuela se le ha quitado el piso desde donde atreverse a construir y se le ha quitado el cielo hacia donde construir⁴.

La desesperanza y la posmodernidad

El uso de la razón y su manifestación científica Copernicana transformó y denostó el misticismo y el espíritu mágico-religioso de la sociedad medieval. La confianza en la secularización del conocimiento y los logros políticos de las revoluciones burguesas de fines del siglo XVIII ayudaron a crear un clima de seguridad y de progreso sostenido, que nutrió por un lado las corrientes edificadoras del capital como aquellas que en antítesis construían desde la socialización los sueños de una sociedad ideal.

El prisma del positivismo fue capaz de convencer a los intelectuales y a su séquito de mecenas que las fuerzas del racionalismo ponían todo a nuestro alcance y que sólo bastaba adscribirse al modelo social y económico pertinente para alcanzar los estados de bienestar que se añoraban o prometían.

Se cifraban, entonces, las esperanzas en modelos teóricos que daban respuesta a todas las posibles emergencias de la sociedad moderna. A pesar de eso, la realidad vino a golpear con fuerza demoledora los pilares de estas construcciones; los problemas ambientales, el irresoluto problema del subdesarrollo, la inoperatividad de las estructuras supranacionales, la mutación y transmutación de los virus y enfermedades que creíamos conocidas y controladas;

⁴ El piso lo constituye la reflexión, el trabajo pedagógico consciente, el atreverse a proponer y discutir alternativas y el cielo, no solamente divino, lo constituyen los sueños y las utopías de modelos de convivencia y acción más comprometidos, solidarios y participativos.

vinieron a sembrar dudas y desesperanza en un camino único y evidente de progreso humano.

Desde la mirada crítica de finales del siglo XX, el crecimiento ya no significaba desarrollo, la técnica no era amigable ni con el ser humano ni con el ambiente, la democracia no respondía a la desigualdad, entonces y a partir de lo anterior: ¿quién podía sostener lo sustentable, de qué servían las utopías, qué importaba adscribir a valores?

La explicación posmodernista emerge, por lo tanto, como consecuencia lógica de un paradigma racionalista fracasado, incapaz de interpretar y dar respuesta a las circunstancias históricas derivadas de los nuevos estilos de relaciones y necesidades de los seres insatisfechos del siglo XX.

Los espacios de incertidumbre inundan las esferas de las relaciones humanas, todo aquello que se intenta aprehender, conocer y transmitir se diluye entre significados cuestionados, símbolos desacreditados y modelos estigmatizados (Bazán, 2006).

Un hábito de desesperanza inunda todo posible proyecto y sólo las soluciones de carácter técnico instrumental son útiles para ir solucionando uno por uno los baches o eventos que la sobrevivencia de la sociedad, el sistema y en definitiva la especie requiere.

Construcción ideológica de la escuela

Queramos o no queramos enfrentar la construcción ideológica de la escuela, de una u otra forma ésta se hará presente a cada instante, en cada uno de los actos y decisiones que se tomen o no se tomen en el ambiente educativo.

La ideología en la escuela, como ya lo vimos, tiene su representación oficial en el currículo, cuyo origen indudablemente se relaciona con el contexto en todas sus manifestaciones: económica, política, social, y/o religiosa; es decir, el currículo debiera expresar el sentir de la cultura imperante y en su dimensión democrática recibir y plasmar las necesidades e intenciones del grupo social en su conjunto. Sin embargo, la construcción del currículo oficial, por una constante histórica, la mayoría de las veces representa solamente los intereses de grupos de poder que utilizan la escuela para alcanzar sus fines que no siempre son congruentes con la finalidad del ideal teórico de escuela. En definitiva se debe considerar a las escuelas como “*instituciones que conllevan tradiciones colectivas e intenciones humanas, las cuales a su vez son producto de ideologías sociales y económicas identificables*” (Apple y King, 1998: 75).

Además de ese currículo manifiesto y explícito existe el llamado currículo oculto, el que de una manera u otra practican todos los educadores, nos referimos a aquél de la enseñanza tácita de normas y expectativas económicas y sociales, el que escapa al control oficial y representa el verdadero sentir de los educadores, el que sin filtros brota desde el ADN de las convicciones y no se detiene consciente o inconscientemente frente a regulaciones externas y a veces

también internas. Currículo oculto que en su poder y fuerza de imposición no es tan oculto ni distraído como muchos educadores creen (Apple y King, 1998).

Pero “*de quiénes son los significados recopilados y distribuidos por medio del currículo abierto y oculto en las escuelas*” (Apple y King, 1998: 76), a quiénes pertenecen los filtros que seleccionan, ordenan y jerarquizan los objetivos de la escuela.

Hoy se levanta la tesis de que la conformación del currículo en su concepción oficial y su manifestación oculta es exógena a la escuela y por lo tanto distante y de poca responsabilidad de los educadores, no se reconoce participación en la construcción del currículo, es ajeno y por ende no asumible incluso desde una mirada pedagógica.

Lo anterior resulta ser propio de la desesperanza de los tiempos; frente a este diagnóstico se toma distancia y se asume que no hay nada que hacer y que las soluciones de estructura técnica, oficiales, son las que corresponden y determinan el accionar educativo.

Por otro lado, se minimiza el valor de las representaciones ideológicas por la lectura de obsoletas que se tienen de ella. El panorama que se tiene de una construcción ideológica de la escuela divaga entonces, entre quienes la asumen como una decisión vertical sobre la cual se imponen criterios técnicos incapaces de contradecir y suficientemente fundamentados que resulta por lo tanto inoficioso entrar en su análisis y entre aquellos que lisa y llanamente no le atribuyen importancia alguna al diseño de la política educativa, pues ella sólo es fruto de los últimos estertores de un paradigma fracasado y en retirada.

De igual manera no se debe desconocer que también pueden existir aquellos educadores que llevados por la inercia de la comodidad no se inquietan o no se dejan inquietar frente a cuestionamientos sobre la finalidad de lo que hacen o lo que dejan de hacer.

Ya Heidegger apuntaba a una de las características de la sociedad actual, el huir del pensar reflexivo (Heidegger, 1953), el no darse el tiempo ni la instancia de reflexionar frente a lo que nos rodea, el dejar a otros la tarea de teorizar y definir el por qué, el para qué y el cómo de las cosas, incluso el considerar una pérdida de tiempo el cuestionar permanentemente el accionar propio y las decisiones de otros.

¿Cómo hacer frente a esta huida, cómo motivar la reflexión permanente, cómo revelar las intenciones tanto del concebido currículo manifiesto como a veces del sentido hipócrita del currículo oculto?

La respuesta a las interrogantes anteriores no deben buscarse, solamente, en intrincados análisis filosóficos, ni siquiera en percepciones de orden políticas ni de rebuscado corte pedagógico; la propuesta es más simple y cercana pues recurre a la esencia del ser humano y en consecuencia a la base más prístina de la educación: el diálogo.

Si el diálogo es la herramienta más cercana y a la que mayor uso dan los educadores, empoderarse de dicha estrategia es prioritario; darle sentido y acción permitirá avanzar desde el huir del pensar al valorar al otro en su visión y

aporte, construir en conjunto una mirada común que abandone progresivamente las limitantes del pensar mayoritariamente racional para avanzar al pensar más sustantivo y razonable (Von Wright, 1997).

¿Pero cómo motivar el diálogo, por dónde partir para desentrañar las intenciones de la ideología en la escuela?

De igual forma, la respuesta la tenemos rebotando el accionar educativo diario, en la lectura de los programas de estudio, en el ejercicio pedagógico planificado, en la visión de escuela y de mundo, en la convivencia y proceder de la comunidad de aprendientes; nos referimos a la posibilidad de tomar, desde el discurso de la oficialidad, aquello que permita incrementar la reflexión en la base de la construcción pedagógica; en este caso ir al rescate, al reciclaje y a la sustentación en la praxis de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT)⁵.

¿Los OFT, en su aplicación, son producto de un esfuerzo dialógico en la escuela?, ¿son el resultado de un pensar razonable?, ¿son guía de una construcción ideológica de la escuela?

La Escuela que dialoga y que a partir de dicho diálogo reflexiona, edificará su accionar pedagógico desde la razonabilidad y apuntará sus esfuerzos hacia una finalidad compartida y cimentada en un ideal algunas veces comunicado con la ideología oficial, otras completamente divergente con los postulados que arrancan desde la verticalidad, pero siempre consciente de la necesidad de dar orientación a su praxis pedagógica.

Los OFT aparecen como un vínculo necesario al diálogo, como una invitación a revisar las más anquilosadas prácticas, como una oportunidad de tomar la cultura oficial y la cultura emergente para refundarla en los verdaderos sentires de la comunidad que intenta enseñar, pero principalmente de la necesidad de todos los que quieren aprender. Es la temática que puede y debe producir el quiebre pedagógico, el conflicto cognitivo de Piaget, el gatillo de Maturana, la inspiración y reconstrucción esperanzadora de la búsqueda de ideas con sentido en la escuela.

Los OFT como puente

Los Objetivos Fundamentales Transversales emergen como posibilidad de diálogo y posibilitan la construcción de un puente al aula que conecte los ideales y visiones de sociedad y de ser humano con el accionar educativo. Las dudas aparecen en la implementación de su accionar pedagógico y es allí donde

⁵ Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) constituyen el esfuerzo de la política educativa por incorporar desde los mecanismos de la reforma educacional aquellas preocupaciones y temáticas que trasciendan el saber hacer y permitan instalar en la transversalidad el deber ser o saber vivir; reúnen en su conjunto aquellas finalidades fundamentales, de carácter ético valórico, que deben orientar el currículum. Los Objetivos Transversales, según lo declarado por el Ministerio de Educación Chileno, deben contribuir a fortalecer la formación ética de la persona; a orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal; y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo.

la necesaria ideologización de la escuela debe tomar un camino y accionar técnico analítico y sobre todo reflexivo.

Desde la dictación por parte de la autoridad ministerial del D.S. 40 de 1996, se incorporan a la planificación curricular de la educación básica los Objetivos Fundamentales Transversales y ya en 1998 el Consejo Superior de Educación dio por aprobada la propuesta ministerial que los incluye también en el nivel de enseñanza media. Desde entonces las decisiones ministeriales le otorgarán notable importancia a los OFT referidos a aspectos valóricos, y a desarrollar capacidades superiores de pensamiento autónomo en los niños y jóvenes.

La posibilidad que brindan los OFT tiene que ver con su carácter comprensivo y general, son ellos los que en principio llevan nuestros modelos, nuestras utopías pedagógicas al terreno de la formación, en esencia trascienden a un sector o subsector específico, son de responsabilidad de varios subsectores y superan los contenidos de un subsector. Los OFT se relacionan con las prácticas docentes, se relacionan con los vínculos con los estudiantes, con el clima que se vive en la escuela, con la relación que establece la escuela con la comunidad; en definitiva, con todas aquellas materias que necesariamente requieren de una visión y posición con la realidad que nos rodea.

El desarrollo de los OFT requiere de coherencia entre el currículo explícito y el currículo oculto, armonía entre la teoría y la práctica. Dicha coherencia deriva en un modelo de Escuela; puede ser democrática o autoritaria, emancipadora o conservadora, reflexiva o práctica; pero necesariamente se debe trabajar una mirada que unifique e identifique, aun más motive y ensueñe.

En definitiva, la escuela en todo momento opina y quizás, la esperanza de muchos, influye en el desarrollo de valores, en el respeto a los derechos humanos, en las conductas ambientales, la tolerancia, la justicia y tantos otros temas que forman o formarán parte de la realidad circundante.

Desde esta perspectiva la apertura al diálogo pedagógico requiere no solamente de motivaciones externas, sino también de una apertura de parte de los educadores para que reconozcan en su contexto las posibilidades que el currículo, las prácticas y las circunstancias le proveen; y en este caso la propuesta es que aquellos OFT que se construyen desde una perspectiva de razonabilidad valórica sean los que permitan incorporar al debate temas sensibles⁶ que en una visión de conjunto, de comunidad escuela, posibilite construir o reconocer la ideología que oriente y dé fuerza al accionar educativo.

⁶ Los temas sensibles que se enmarcan en el espectro de los OFT y que posibilitan adoptar posición y abrirse a discutir visiones y proyecciones de mundo son esencialmente: el reconocer y respetar la igualdad de derechos de cada persona, sin distinción de edad, sexo, etnia, condición física, religión o situación económica; valorar la tolerancia, justicia, verdad, solidaridad, trascendencia; el practicar la convivencia democrática y ciudadanía activa; el respetar la afectividad y el desarrollo sexual; el comprometerse con el cuidado del medio ambiente, el reconocer la importancia de la familia y la institucionalidad matrimonial y trabajar identidad nacional en un mundo globalizado, entre otros.

En el camino de abandonar la neutralidad

La escuela no puede navegar en la neutralidad de la desesperanza o en la incomprensión de la realidad que la circunda; debe tomar partido y entregarse a la reflexión permanente de su visión y misión, debe comprenderse como responsable de construir o reconstruir los significados que su currículo impone, debe ser crítica frente a las orientaciones verticales homogeneizadoras y propositiva en el derrotero que quiere alcanzar. Debe tener visión de mundo y perspectiva histórica del fenómeno educativo, debe construir su propia contramemoria para así darle sentido y motivación a su accionar; debe, en definitiva, cuestionarse a diario en qué medida reproduce o resiste a las estructuras impuestas o asumidas (Giroux, 2003).

Es desde el rol de repensar su accionar como escuela, que los OFT son un argumento más, una herramienta que desde la oficialidad es posible descomprimir y a partir de ella iniciar diálogos de levantamiento de nuevas realidades. El diálogo construye realidad y para Paulo Freire el diálogo tiene una clara connotación política que compromete al educador con el entorno social (Gadotti, 1996).

La escuela tiene la oportunidad permanente de recurrir al diálogo, la capacidad de disponer de los espacios y de los tiempos; sólo faltan las decisiones y el punto de partida para ello. El diálogo en la práctica permite ponerse de acuerdo en lo que queremos enseñar y cómo lo queremos hacer, debe motivar viajar por el campo de las concepciones de ser humano y obligarnos a tomar decisiones fundamentadas que consideren, por una lado, la teoría que ilumina el camino ya recorrido por la humanidad, pero también y de todas maneras, la praxis pedagógica que pone en contacto el accionar diario con el contexto a construir o deconstruir.

Emergerá entonces –y es necesario que así sea– una considerable tensión entre la realidad y el deseo de cambio; este conflicto no puede ser desconocido y es altamente motivador para crear un diálogo fructífero que conduzca el repensar la sociedad desde su punto más clásico de reproducción: la escuela.

La ruta propuesta para este tránsito a la reflexión razonable y a la construcción ideológica es establecer una transversalidad que dé respuesta a las inquietudes de la época y que genere dominio sobre lo que hoy parece inalcanzable y etéreo: la esperanza.

Importancia fundamental en esta estrategia de construcción ideológica de la escuela, es la que adquiere el reconocimiento por parte de los educadores de su calidad de pedagogos y en consecuencia la de profesionales capaces de elevar a categoría científica sus reflexiones y análisis de la realidad educativa que los circunda. La pedagogía asumida como la reflexión permanente sobre el fenómeno educativo debe transformar la inercia en que se conduce mayoritariamente la escuela de hoy y dar respuesta a nuestra interrogante inicial. Son los educadores, los que hacen escuela en conjunto a su comunidad, los que deben direccionar la rosa de los vientos hacia el destino manifiesto que quieran alcanzar, será ésta la única forma de reconocerse en la ruta que conduce a una educación que en el sueño y el mañana construya esperanza.

Referencias

- Abraham, Mirtha (2004). *El campo educativo y la pedagogía: desafíos y limitaciones*. UAHC, Magister Educación, Apuntes.
- Apple, Michael y King, Nancy (1988). “Economía política y control en la vida cotidiana escolar”. En: *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. Monique Landesman (compiladora). Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Bazán, Domingo (2006). “Educación y posmodernidad”. En: Bazán D. y Novoa, X. *Módulo de Política Educativa y Reforma Educacional del Diplomado en Diseño, Gestión y Seguimiento de Procesos Educativos de Calidad en la Educación Parvularia*. INTEGRA y PIIE.
- Casassus, Juan (2004). Una escuela reflexiva frente al problema de la calidad y la desigualdad educativa. En: Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Magister en Educación. Apuntes.
- Durkheim, Emile (1976). *Educación como Socialización*. Sígueme, Salamanca.
- Freire, Paulo (1991). *Conversaciones, conferencias y entrevistas*. Santiago de Chile, Centro el Canelo de Nos.
- Gadotti, Moacir (1996). “Introducción”. En: *Pedagogía de la Praxis*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Giroux, Henry (2003). “La pedagogía de los límites en la era del postmodernismo”. En: “*Pedagogía y política de la esperanza*”. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Heidegger, Martín (1953). *Serenidad*. Conferencia ofrecida en homenaje al músico Conradin Kreutzer.
- Luzuriaga, Lorenzo (1973). *Historia de la Educación y de la pedagogía*. Losada, Buenos Aires.
- Palacios, Jesús (1997). “Algo sobre la escuela tradicional”. En: *La cuestión escolar*. Editorial Fontomara, México.
- Ruz, Juan y Bazán, Domingo (2007). “Transversalidad educativa: la pregunta por lo instrumental y lo valórico en la formación”. En: *Revista Pensamiento Educativo*. N° 22, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Von Wright, Georg (1995). “Ciencia y Razón”. En: *Ciencia y Razón. Una tentativa de Orientación*. Universidad de Valparaíso.