



Fecha de recepción: 14 de enero de 2009. Fecha de aceptación: 22 de junio de 2009

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 9, N° 17, 2009  
ISSN 0718-1310

## **REFLEXIONES PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA INCLUSIÓN. PROPUESTA DE UN MODELO IDEOLÓGICO CURRICULAR PARA LA INEQUIDAD DE LOS BOLSONES CULTURALES EXCLUIDOS**

**Dr. Eduardo Olivera Rivera**  
**Departamento de Fundamentos de la Educación**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**  
**Universidad Católica del Maule**  
[eolivera@ucm.cl](mailto:eolivera@ucm.cl)  
Chile

### **RESUMEN**

El presente documento tiene como propósito generar una tensión reflexiva crítica sobre el rol pedagógico y formativo facilitador de los docentes que trabajan en escuelas populares, de administración municipal; de igual forma considera entregar a la audiencia receptora de estos símbolos significantes, una propuesta ideológica curricular que promueva la inclusión más allá de lo discursivo y se ancle en el compromiso social de romper con la inequidad educacional a la cual acceden los sectores excluidos y marginados socioculturalmente.

### **PALABRAS CLAVE**

Inclusión, amor, currículum, reflexión crítica, exclusión.

### **REFLECTIONS FOR A PEDAGOGY OF INCLUSION. A PROPOSAL FOR A CURRICULUM FOR AN IDEOLOGICAL MODEL FOR THE INEQUALITY OF CULTURALLY EXCLUDED SECTORS.**

### **ABSTRACT**

This paper aims to generate a reflective critical tension on the pedagogical and educational facilitating role of teachers working in popular schools, of state administration. Similarly, it aims to give to the receptive audience of these significant symbols an ideological curricular proposal that promotes inclusion, beyond the mere discursive that is anchored in the social commitment to break with inequality to which the excluded and sociocultural marginalized sectors access.

### **KEYWORDS**

Inclusion, love, curriculum, critical thinking, exclusion.

El presente artículo tiene su génesis en la investigación: “La Escuela Pública como representación simbólica popular” (Olivera 2003), cuya intención pedagógica es levantar desde el discurso de los actores sociales la visión de la escuela pública, desde el lugar de habla de los padres de familias populares y comprender, con profundidad, los significados y representaciones simbólicas culturales de los padres de la familia popular respecto de la escuela pública; desde una mirada epistemológica del Interaccionismo Simbólico. La problemática específica es: *¿Cómo significan la educación, la escuela pública y a los educadores, los padres de familias populares, de un nivel socio económico bajo, del cordón periurbano, del sector popular de la comuna de Curicó, región del Maule, Chile?*

Para construir categorías de análisis emergentes, la acción indagativa se centró en Orientaciones Iniciales de Búsqueda:

1. ¿Cuál es la visión que los padres de la familia popular tienen de la educación y de la escuela?
2. ¿Qué significados construyen respecto de la educación y de la escuela, los padres de las familias populares?
3. ¿Qué importancia le otorgan los padres de las familias populares a la educación y a la escuela, en función del proyecto de vida que se plantean para sus hijos?
4. ¿Qué significados cognitivos, afectivos y político – social tienen los padres de familias populares sobre la escuela?
5. ¿Cómo perciben los padres de la familia popular el espacio de participación que les ofrece la escuela?
6. ¿La familia popular percibe que la escuela, ayuda a crear espacios de reflexión y autorreflexión, en las relaciones interpersonales de la familia?
7. ¿Qué esperan los padres de familias populares de la escuela?
8. ¿Qué valor asignan los padres de familias populares a los educadores en el proceso educativo?
9. ¿Qué mecanismos emplea la escuela para lograr la participación de los padres de familias populares, en el proyecto educativo institucional?
10. ¿Cómo reaccionan los padres de familias populares frente a las exigencias que plantea la escuela?
11. ¿Cómo se relacionan los padres de la familia popular con el profesor, con el centro general de padres, con la escuela en general?
12. ¿En qué aspectos se centra la relación entre escuela y padres de familia?
13. ¿Qué exigencias le plantea la escuela a los padres de familia popular?
14. ¿Qué prácticas escolares favorecen la participación de los padres de familias populares en la escuela?

Entre los símbolos significantes, denominados hallazgos, que gatillaron la construcción de reflexiones para una pedagogía de la inclusión. Propuesta de un

modelo ideológico curricular para la inequidad de los bolsones culturales excluidos, se puede exponer a un escrutinio reflexivo crítico, que mantenga el espiral nutriente de la re – creación lo siguiente:

Los profesores que atienden a los sectores populares deben desarrollar un rigor metódico, el educador democrático no puede negarse el deber de reforzar la capacidad crítica del estudiante, su curiosidad, su insumisión. “No deben olvidar que esperamos que nuestros hijos sean alguien en la vida y no algo”\*. Sólo con rigor metódico se pueden aproximar, Profesor y alumno, a los objetos cognoscibles. Esto se extiende a que es posible aprender críticamente; para ello se necesitan educadores y alumnos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. En condiciones verdaderas de aprendizaje los alumnos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso.

Lo citado desde la percepción de los padres de familias populares es exigido en términos que los profesores deben promover la autorreflexión, de aquí emerge la necesidad de abandonar ya sólo el interés técnico del conocimiento, que el desafío pedagógico de la escuela pública que atiende a los sectores populares es construir una comunidad de aprendizaje crítico; ha establecer relaciones democráticas y horizontales con todos los lugares de habla del aula; moverme a nuevas concepciones epistemológicas, a paradigmas de corte hermenéuticos y en lo posible críticos, cambiar la fuerza de gravedad del interés cognitivo y orientarlo a una praxis y a la capacitación y emancipación de los alumnos. Se debe iniciar un proceso de aprendizaje en la administración y convivencia con la incerteza, abandonar la cultura de la certeza que solo provoca rigidez, parálisis paradigmática. Esto es un llamado al renacer para establecer relaciones auténticas con la pureza y guiar la praxis con rigurosidad ética, cultivar la humildad y abandonar la soberbia. Es un deber ético integrar a las prácticas pedagógicas el investigar con rigor y, construir un círculo gnoseológico virtuoso. (Enseñar - aprender - investigar).

Como una idea potente, desde la visión de los sujetos populares se observa que el enseñar exige investigación. Se debe enseñar porque se buscó, porque se indaga. Investigar para comprobar, comprobando se interviene, interviniendo se educa y me educo. Investigar para conocer lo que aún no se conoce y comunicar la novedad. “Mostrarles el mundo” Hacer la curiosidad cada vez más rigurosa, metódica es hacer transitar la ingenuidad hacia la curiosidad epistemológica. La curiosidad ingenua caracteriza al sentido común. El saber hecho de experiencia.

Desde el discurso de los actores populares, se percibe que profesores, padres de familias y alumnos deben transitar desde la ingenuidad a la curiosidad rigurosa, esto no es algo automático, sino que es un proceso de aprendizaje; implica el

sueño de orientar científicamente la praxis, cultivar la necesidad de descubrir, estar en una permanente reflexión acción (en y con el otro), que permita al otro desarrollar su conciencia crítica y, a partir de ésta promover cambios e innovaciones en las relaciones pedagógicas, para mejorar. Con este proceso de construcción social del conocimiento, de investigación, legitimo los aprendizajes en mí y en el de los otros, integrando las diversidades.

Los docentes que atienden las escuelas populares deben respetar los saberes de los alumnos. “Conocer la realidad de los alumnos, sus familias, su barrio, cómo viven”. Pensar acertadamente impone al profesor y a la escuela, el deber de respetar los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de clases sociales populares; además discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos.

Este saber debe conducir a los profesores que atienden la escuela pública de los sectores populares a pensar que el proceso de administración de los planes y programas o el proyecto curricular del colegio debe aprovechar las experiencias de los alumnos y familias que conforman la comunidad educativa; el currículo escolar debe iniciarse a partir de la cultura de los estudiantes, de las problemáticas de los barrios, de la comuna, desde su realidad. Las prácticas pedagógicas deben asumir el interculturalismo del grupo curso, respetar sus significados, su lugar de habla, su capital simbólico. Deben discutir con sus alumnos las problemáticas sociales, reflexionar en comunidad. Es urgente establecer una intimidad curricular en que los alumnos puedan integrar su cultura.

Entre la ingenuidad y la crítica, no hay una ruptura, sino una superación. La superación y no la ruptura se da cuando la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, se hace crítica. Al hacerse crítica, al volverse curiosidad epistemológica, haciéndose rigurosa metódicamente en su aproximación al objeto, connota sus hallazgos de mayor exactitud.

No habría creatividad sin la curiosidad que mueve al ser y que los pone pacientemente impacientes ante el mundo que no se hizo, al que se acrecenta con lo que se hace. La promoción de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, una de las tareas principales de la práctica educativa - progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil.

Existe una *falta de crítica* en el ejercicio pedagógico. La importancia de la curiosidad en las prácticas pedagógicas, del poder de ésta, para defendernos de irracionalismos producidos por cierto exceso de racionalidad de nuestros tiempos, altamente tecnificados, del impacto que provoca el escenario digital en las relaciones de poder en la praxis pedagógica. Se transforma en un auténtico desafío para los educadores de sectores populares escudriñar y significar el impacto en el educando, en las comunicaciones, en la cultura y en la educación de

la tecnología. Lo técnico en sí mismo es sólo racional, frío; es un deber humanizarla. Esta metáfora es un llamado a los educadores a rescatar permanentemente lo cualitativo del proceso educativo y de cualquier avance tecnológico que se integre a él. La dimensión afectiva la cultiva el educador a través de la interacción con el otro. La necesaria promoción de la ingenuidad a la crítica no puede o no debe ser hecha a distancia de una rigurosa formación ética siempre al lado de la estética.

La práctica educativa tiene que ser en sí, un testimonio riguroso de decencia y de pureza. Esto conlleva a una permanente actitud crítica y permanente mirada de sospecha a lo desvíos fáciles que nos tientan a dejar las dificultades que los caminos verdaderos de la pedagogía nos presentan, por ejemplo; deserción escolar, ausentismo escolar, alcoholismo, drogas, interculturalismo, integración, niveles de reprobación, descubrimiento y elaboración de proyectos de vida. Todo esto debe ser enfrentado por una fuerte dimensión ética del educador y, tener conciencia que está interactuando con seres humanos éticos, por tanto, su interacción se da necesariamente en un contexto ético. Las prácticas pedagógicas no pueden ser sólo con un interés técnico, de ser así estaríamos despreciando lo que hay fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano el proceso educativo no puede estar lejos de la formación moral del alumno. Lo esencial al acto educativo es formar.

El profesor realmente educador, que trabaja en el marco del rigor del pensar acertado, niega la fórmula farisaica del "haga lo que mando y no lo que hago". Pensar acertadamente es hacer acertadamente.

Que es del profesor que habla de respetar los ritmos de aprendizaje, de integración, de ser crítico, reflexivo, ético, etc.; si administra el proyecto curricular prescriptivamente, de manera pragmática, inclinado al fatalismo neoliberal, que su lugar de habla en el aula es centrado en el paradigma del enseñante, que califica los aprendizajes centrado en la norma, que vivencia la cultura del logro, que promueve sólo el logro de estándares fijados a nivel central o macro, que mata la ingenuidad o curiosidad epistemológica, que está lejos de la ética, que ejerce un liderazgo autoritario - unilateral - descendente, en que su régimen pedagógico no es democrático ni participativo. Es mejor actuar en vez de hablar mucho. Las instancias formadoras de profesores deben fortalecer la formación del verbo hecho carne.

El pensar acertadamente implica estar dispuesto al riesgo, asumir lo nuevo que no puede ser negado. En las prácticas pedagógicas del sistema educativo son demasiado fuertes las inercias que hacen que los cambios e innovaciones se transformen en procesos muy lentos, provocando un desajuste del sistema educativo frente a los cambios e innovaciones. Se hace muy necesario mentalizar

un cambio que promueva la innovación educativa como un verdadero motor de arranque, que se proponga una relación dialéctica del cambio hacia el sujeto y sobre el contexto. Este cambio debe ir construyendo una conciencia crítica, una actitud; sólo así se podrá ser testigos de los cambios en las relaciones de poder. Se hace un deber el reflexionar permanentemente la praxis. Las relaciones de poder que hoy cohabitan en el sistema educativo prescriptor están llenas de errores de percepción (prejuicios, efecto de halo, estereotipos, etiquetas); se publican notas de alumnos, la observación como proceso científico es utilizada para torturar al alumno, en vez de ser una fortaleza se transforma en una amenaza para la persona; se hacen ranking de logros estableciendo fuertes líneas de discriminación en lo intelectual; el sistema sólo fortalece el interés técnico cognitivo, marginando la dimensión ética, afectiva del alumno. El gobierno declara políticas de integración, pero la mentalidad de no cambio de no innovación sólo nutre el sistema educativo opresor. Es urgente asumir el compromiso social, asumiendo que la educación es el camino que debe iluminar la vida de los niños, desarrollar su capacidad crítica, su autorreflexión, una nueva actitud; para ello las relaciones pedagógicas se deben centrar en una praxis liberadora, y ser fuente promotora de la auténtica democracia. El escribir estas ideas me hace sentir que me estoy aproximando al pensar acertadamente, a una dimensión dialógica.

Una práctica docente crítica, implica el pensar acertadamente, es dinámica, dialéctica, entre el hacer y el pensar sobre el hacer.

El ser profesores en sectores, especialmente populares, exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los pobladores. Lo que Chile, necesita asumir y comprometerse es que el desarrollo sólo es posible, si cultivamos el respeto por la profesión Docente, las familias, alumnos y el acto educativo; esta es la forma de fortalecer y potenciar la eticidad de un país. Si la práctica docente es dignificada, en esencia, no en accidente; la práctica docente debe ser ética, para que la educación sea ética y el país desarrolle conciencia ética. Un gran enemigo que se ha venido alzando con fuerza es el consumismo, que cansa y distrae al magisterio, que lo lleva a la indiferencia, al fatalismo, la desesperanza, el lenguaje no profesional, a la desesperanza existencial. Esto asesina la curiosidad epistemológica del profesor, lo inhibe.

Debemos crear espacios que cultiven la humildad, la tolerancia la convivencia con lo diferente, la reflexión crítica, el discurso asertivo; sólo así se establecerá una crítica organizada consciente contra los ofensores del sistema neoliberal.

Educarse exige la aprehensión de la realidad. Como docente necesito moverme con claridad en mi práctica. Necesito conocer todas las dimensiones que caracterizan la esencia de la práctica. Lo mejor para esto es que nuestros alumnos, padres de familias y profesores se hagan conscientes de sí mismo; aquí radica la educabilidad. Aprender no para adaptarse, sino para transformar la

realidad, para intervenir en ella y recrearla. Esto es lo que realmente nos hace distinto a las otras especies vivas. El profesor debe ser un sujeto crítico, epistemológicamente curioso, que construye el conocimiento del objeto o participa de su construcción.

El hombre es el único ser, que social e históricamente aprehende. Por esto el aprender es una aventura creadora, crear, construir, reconstruir, cambiar. El nexo gnoseológico entre un ser y otro está en que el que enseña aprende, y el que aprende enseña.

Educarse exige alegría y esperanza. En cualquier clima o espacio pedagógico es esencial estar permanentemente ocupado de la alegría y la esperanza. La alegría es necesaria para la esperanza y, esta para la actividad educativa. La esperanza es parte de nuestra naturaleza, por tanto, consubstancial a la educación; es condición indispensable de la experiencia histórica. En educación se debe promover el diálogo de la esperanza, tejer grandes redes de sueños, utopías que nutran la esperanza inherente a todo ser humano. Por tanto, la educación es una interacción permanente de diálogos de esperanza, con crítica esperanzada, dentro de un marco ético.

Quien decide ejercer la pedagogía, convivir con ella; ve la historia como una posibilidad de existencia y no como un determinismo. El mundo está siendo, es una dinámica permanente de comunicación de intersubjetividades curiosas, inteligentes; interpelada por la objetividad con la que dialécticamente se relaciona y la interviene como un sujeto ocurrente, curioso, indagativo. La transformación implica establecer dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es nuestro sueño.

La seguridad se funda en las competencias profesionales, no hay autoridad docente sin estas competencias. El magisterio se debe interpelar profundamente con este desafío, es un deber ético el perfeccionarse, estudiar permanentemente. Cabe señalar que no necesariamente existe una relación entre formación científica y práctica democrática. Hay profesores científicamente preparados, pero autoritarios a toda prueba. La incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro. Aquí es poderosa la idea de asumir que resulta indispensable la generosidad; la mezquindad minimiza la tarea formadora. El Profesor arrogante niega también la humildad. El clima de respeto, de tener una mirada común nace de las relaciones justas, serias, humildes, generosas en que la autoridad docente y las libertades de los alumnos se asume éticamente.

Es inevitable, en mi mente se juntan un sin número de experiencias, como alumno, en que fui testigo de fuertes prácticas de mandonismo, de autoritarismo pedagógico. Hoy, comprendo que una autoridad pedagógica autoritaria, rígida no supone ninguna creatividad en el educando, es antidemocrática y, genera niveles

de angustia y relaciones con la frustración de los estudiantes. Una autoridad coherentemente democrática, que se funda en la libertad de los alumnos para la construcción social de un clima auténtico de disciplina, nunca minimiza la libertad. Mas bien promueve la responsabilidad, la libertad y el amor; transformándose este en un círculo virtuoso de relaciones pedagógicas. La verdadera libertad no existe en la inercia, en el silencio de los silenciados, sino en la duda que instiga, en la esperanza que despierta. Asume el hermoso riesgo de la libertad, sólo así se asume el aprendizaje de la autonomía.

Como Educador no es posible ayudar al estudiante a superar su ignorancia si el docente no supera permanentemente la suya.

Educarse exige saber escuchar, si en verdad intento ser democrático y solidario en mi praxis; esto no se logra sólo hablando al otro desde arriba, como si fuera el dueño de la verdad. Es un deber aprender escuchando, sólo así se podrá hablar con los estudiantes. "Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él". Los sujetos que hablan y escuchan están en la esencia de la comunicación dialógica, valoran la importancia del silencio en el espacio de la comunicación, en la pedagogía de la autonomía. Es bueno escuchar los silencios del otro. Esto conduce a respetar la lectura de mundo del educando, significa tomarla como punto de partida para la comprensión del papel de la curiosidad. No respetar la lectura de mundo del otro, es una actitud antidemocrática, es no escucharlo, es no hablar con él. Sólo depositamos en él nuestros comunicados.

Otra metacognición potente, es reconocer que *la educación es ideológica*. Como profesor es un deber estar consciente del poder del discurso ideológico, que muchas veces amenaza con anestesiar las mentes, confundir la curiosidad, distorsionar la percepción de los hechos, de las cosas, de los acontecimientos.

La seguridad profesional se funda en la convicción de que algo se sabe y de que algo se ignora, esto implica un abrirse a la aventura docente de vivir en apertura respecto del otro. El educador que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma la curiosidad, la inclusión en la historicidad del otro y del conocimiento.

Por tanto, la práctica pedagógica invita a establecer una interrelación afectiva con los estudiantes, con alegría que llega con el hallazgo y la búsqueda, fortalecer la curiosidad, desarrollar conciencias críticas y evitar la represión de dictaduras racionalistas.

Reinventar la escuela desde una perspectiva popular implica dejar de significarla como un espacio de opresión, de desesperanza; generar ruptura con esa escuela que por más de cien años se ha caracterizado por ser mítica, inmutable, casi atemporal, cuyas visiones y virtudes no podían ser cuestionadas. Basta, de una



escuela totalizadora y a-crítica que desconocía y negaba las diferencias de sentido y la diversidad de prácticas que se generaban en la interacción en su interior. Estas escuelas sólo administraban saberes supuestamente neutros, sin un carácter político. En este altar de la instrucción pública se legitimaban los contenidos culturales válidos para la sociedad, enajenando los códigos particulares subordinados a los códigos generales. Esta escuela generó la ilusión de que el reconocimiento social, la posibilidad de ser y valer iban de la mano del pasar por la escuela.

La escuela para sectores populares debe generar una *ruptura política pedagógica*. En lo político, defender la opción de transformación social, denunciando los componentes opresivos del orden social establecido, defendiendo un modelo social más justo y equitativo. En lo pedagógico romper con las concepciones verticalistas, abstractas y acríticas de enseñanza y aprendizaje. Promover propuestas dialógicas, con circulación de roles de educador – educando basadas en la reflexión crítica y en la mirada de la realidad concreta. Poner énfasis en proceso educativos de concientización y organización social.

A menudo los códigos particulares, de los sectores populares quedan atrapados en códigos generales y límites de la pedagogía tradicional. El componente pedagógico de la escuela pública debe centrarse en el respeto por la cultura del otro. Tomar la práctica social del otro (estudiante), como punto de partida del proceso pedagógico. Lo que el otro posee, diferente, singular, heterogéneo, es valioso para el proceso pedagógico, por tanto, contextualizados. Los contenidos se deben presentar para ser trabajados, de tal forma, que permitan una lectura crítica de la realidad. El proceso de aprendizaje debe ser un auténtico intercambio de saberes planteado en un nivel interactivo de horizontalidad y de igualdad entre los sujetos intervinientes. Lo pedagógico de la escuela, de sectores populares debe tener como finalidad prácticas en que la persona pueda ampliar su conciencia para participar comprometidamente en la transformación de la realidad. Una escuela pública anquilosada con políticas liberales que penetra su currículo está lejos de producir o facilitar transformaciones.

Levantar la mirada de la escuela pública, reivindicar las utopías es una forma de enfrentar la desesperanza, la pérdida de sentido en la búsqueda de su sujeto de la historia.

La ruptura a la cual se interpela a la escuela pública, es también una ruptura epistemológica con la tradición enajenadora positivista, tan instalada en el mundo social y lo educativo en sus vertientes funcionalistas y desarrollista; ruptura en el sentido de trascender dialécticamente la realidad en la búsqueda de superarla.

La escuela de sectores populares debe poner énfasis en significar a los pobladores como personas políticas, capaces de transformar la realidad. Padres y

apoderados deben reconocer que en su tradición la escuela pública tiene una fuerte matriz homogeneizadora, negadora de contradicciones culturales, de singularidades de sujetos y de diferencias sociales.

Otro cambio tiene que ver con el proceso de convertir al profesor en agente transformador y facilitador de la “adquisición de facultades críticas” (Giroux 1993:280), de los sujetos y a la escuela en un lugar significativo para construir relaciones emancipatorias dentro de una concepción y una estrategia que facilite la construcción de lo público (Giroux 1992:294).

Una escuela de calidad para los sectores populares requiere una concepción pedagógica que se base en el reconocimiento de la singularidad histórica, social y cultural de los sujetos involucrados.

### **Modelo curricular para la inequidad de las escuelas públicas o de administración municipal que atienden a los sectores populares**

A la luz de las percepciones de los sectores populares se hace necesario repensar, retomar, resignificar los propósitos de la escuela pública que atiende los sectores populares. La presente propuesta tiene como intención proponer algunas ideas fuerza a considerar en la significación y construcción de un plan curricular de la escuela pública.

A partir de los hallazgos de las percepciones, opiniones y valoraciones de los sectores populares levanto una línea argumentativa potente, ética y moral sobre el deber ser de la educación en el mundo de los marginados, de los bolsones culturales periféricos. No olvidemos que ellos esperan que la escuela ayude a sus hijos a que “*sean alguien en la vida y no algo*”. Esperan que la escuela tome en cuenta a sus hijos como personas, que lo escuchen que lo ayuden a aprender, que observen las condiciones de vida de sus estudiantes. A partir de la cultura de la pobreza que es una construcción simbólica social, la escuela pública que atiende a sectores populares debe centrar su currículo en las necesidades de los niños y de la familia, esto permitirá construir una comunidad de personas y hacer un colegio – familia que se nutre de los niños y de las familias. “*Una escuela que muestre interés por mi hijo*”, basada en la sencillez, humildad. “*Una escuela que ayude a superar la pobreza*”, con profesores que amen a los niños. Un gran nudo de tensión detectado en los datos, es la ausencia de profesores que dialoguen y amen a sus alumnos en las escuelas de sectores populares.

Centrado en la palabra que es reflexión y acción de amor, declaro que los docentes de escuelas populares han de buscar a lo largo de su vida humana y profesional, el tomar conciencia y asumir su capacidad espiritual de nivel superior de amar entrañablemente a sus estudiantes.

Si amar es una de las facultades espirituales de nivel superior, que nos hace diferente a las demás especies vivas, y es la misión de la Educación. Cabe preguntar ¿Por qué las prácticas pedagógicas están centradas en la instrucción y no en el amor? ¿Facilitan la expresión y aceptación de sentimientos, de nuestro auténtico yo? Amemos a nuestros alumnos; escuchémosles en la palabra, en el silencio, que les sirvamos y que pongamos en práctica la liberación, en nuestras prácticas pedagógicas todos los días.

Nuestra interacción pedagógica debe ser una práctica de amor para con nuestros alumnos, sus familias y el entorno en que está nuestra sociedad del saber. Debemos y tenemos que educar en, con y para el amor. A pesar de nuestras limitaciones, en la acción reflexiva de nuestra práctica, debemos descubrir y asumir nuestra vocación natural: amar. Esta acción es la base o madurez de la responsabilidad y, ésta la madurez de la libertad. Por tanto, un educador libre y responsable es aquel que se ama a sí mismo y desarrolla una pedagogía centrada en el Currículo del Amor, potenciando un liderazgo afectivo, valórico y ético, con responsabilidad social. Un educador afectivo ama a sus alumnos, participa permanentemente de un proceso de construcción social de comunidad, tiene misericordia de los defectos del otro, aprecia la santidad y virtudes de los niños. Se relaciona con alegría, optimismo, esperanza, promueve la autonomía en sus alumnos, les hace curiosos epistemológicamente. Esto da el carácter ético a la Educación.

Los estudiantes son hermosos por su condición de personas, es una gran aventura amar a cada uno respetando su singularidad, su historicidad, dialogicidad, sus mapas éticos, sociales, políticos, cognitivos, afectivos, valóricos, en resumen, él y su historia contextualizada. Un niño representa la nobleza, la generosidad, la justicia, la autenticidad, la lealtad. En relación de ayuda con ellos podemos descubrir estas vocaciones. Aprender de sus aprendizajes.

Es bueno dedicar los mejores esfuerzos a aquellos niños pobres, discriminados, excluidos, conmovirse con su dolor y miseria, que obviamente no es humana.

Si escuchamos el llamado a la solidaridad y generosidad podemos ofrecer una Pedagogía orientada en el Amor y liberadora de los oprimidos. Tenemos que ser la voz de los niños en esta sociedad, que pareciera sentirse bien con la discriminación y la injusticia. Todos los estudiantes son buenos y generosos; pero necesitan del amor de su familia y el nuestro, "su voz no puede ser desoída" (Monseñor Raúl Silva Henríquez, 1997).

Es bueno comprender y valorar el trabajo de los estudiantes, explorar sus significados desde su lugar de habla, con sus percepciones, experiencias, herencia genética y cultural.

La Pedagogía es sustantivamente amor, pero es necesario no confundirla con la limosna. Es el amor al otro, a mi alter ego, que emana del amor.

El amor es la primera obligación moral, por tanto, todo educador humanista, con compromiso social, pone toda su energía, todo el énfasis en un Currículo del Amor, de la afectividad. Esto da la eticidad a la pedagogía.

El auténtico educador "*da y da hasta que duela*" (P. Hurtado). Esto conlleva un compromiso de amor, es mostrar al otro (Alumno), mi esencia humana: Mi Facultad de Amar.

Una Pedagogía del amor exige una traducción en obras que estén a la altura de esta acción esencialmente humana. El Educador que se distancia de este currículo, condena a los estudiantes y los desprecia. El Profesor será juzgado por sus educando, por el realismo de su amor, de su compromiso social, político y pedagógico.

Otro desafío ético, de la Pedagogía del Amor, es la Justicia. "La inequidad, marginación, exclusión, comienza donde termina la Justicia". Esta interpelación nos lleva, como Educadores, a tomar conciencia que este ideal se plasma en declaraciones de Derechos. Sólo por el amor progresará la justicia pedagógica, nos introduciremos en una mayor comprensión de nuestros alumnos, de la naturaleza humana y de sus exigencias. El Educador sin amor, reduce toda su práctica pedagógica a promover la injusticia, la exclusión, la marginación, la negación del otro como un yo.

En una Pedagogía del amor, todos somos hermanos, una familia donde la paz y el sufrimiento son comunes. Donde la esperanza es construir un mundo de la inclusión, de relaciones intersubjetivas.

Un Educador, ubicado epistemológicamente y en testimonio de la equidad, descubre su vocación de llevar a sus alumnos: Amor - Alegría.

Todo Educador social valora la Justicia. Nuestro quehacer académico centrado en la equidad, a veces no logrará reparar los estragos de la injusticia social, pedagógica. Parece que la injusticia genera más males que los que puede reparar el amor.

Desarrollar una Pedagogía de la Resignación frente a los más profundos dolores humanos, sería cubrir la injusticia. La justicia es la energía que censura las arbitrariedades. Asegura la igualdad básica entre los hombres, entre los alumnos.

Esta Pedagogía del Amor denuncia al Educador que se siente superior a sus estudiantes, ya que esto lo lleva inevitablemente a una actitud paternalista que lo



Fecha de recepción: 14 de enero de 2009. Fecha de aceptación: 22 de junio de 2009

**REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 9, N° 17, 2009**  
**ISSN 0718-1310**

relaciona con una deliciosa sensación de mando. La Justicia destruye esa sensación y lo coloca en una relación interpersonal horizontal con los que estima inferiores. El alumno no quiere benevolencia, sino reconocimiento de sus derechos, de su igualdad de persona.

La Justicia desafía a los Educadores a una gran dosis de rectitud. Se establece entonces un mínimo decente: El Amor implica Justicia, sólo así nos aproximaremos a salvar los abismos de inequidad social, económica, cultural y pedagógica. Por tanto, este Profesor debe en su práctica ser humilde.

Benevolencia sin Justicia no salvará los abismos entre profesor y alumno. Una benevolencia fundada sobre la injusticia fomenta el resentimiento.

El Educador centrado en el Currículum del Amor en permanente relación con la Justicia, siempre estará atento en sus relaciones pedagógicas de no herir a nadie. La fidelidad a la Educación debe traducirse en Amor y Justicia frente a los estudiantes.

Un Educador con falta de sentido y responsabilidad social, cotidianamente le falta el respeto al alumno, es poco delicado y le impide tener acceso al bienestar del Derecho a la Educación, esto se revela cuando los sectores populares perciben que los profesores no ayudan a sus hijos a “ser alguien en la vida”, “volar más allá”.

Un Profesor centrado en el Amor, no puede menos que dolerse al ver ausentes a los niños y jóvenes de los sitios en que se deciden los destinos de la educación y del país, vacíos de un sentido social profundo por la ligereza del vivir cotidiano, bombardeados por el consumismo, la palabrería, el activismo, el interés técnico del conocimiento humano, que promueve una cultura del egoísmo, individualismo, del exitismo; anclado en el paradigma del tener.

La sociedad de sectores populares está cansada de palabrería, quiere ver a los docentes liderando la Pedagogía que profesan. Es hora que el Magisterio Chileno reflexione profundamente respecto del sentido social de la educación. El Educador con sentido social, comprende perfectamente que todas sus acciones repercuten en sus alumnos y en la sociedad, por tanto, comprende el valor del menor de sus actos. Un Educador de una línea argumentativa del Amor, no espera que se presenten ocasiones extraordinarias para actuar. Entiende que todas las situaciones son importantes, pues repercuten en sus alumnos. Por eso busca permanentemente todo lo que está a su alcance para construir la cultura del respeto, del derecho y así acercarse a la virtud de la justicia social.



Fecha de recepción: 14 de enero de 2009. Fecha de aceptación: 22 de junio de 2009

**REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 9, N° 17, 2009**  
**ISSN 0718-1310**

La construcción de una comunidad educativa, que promueva la dimensión axiológica, implica una actitud a hacer todos los sacrificios que el bien de los demás le exija.

Una auténtica Reforma Educacional, no pasa sólo por cambiar los propósitos educativos y el incremento de bienes de capital; desafía a leer el paradigma ideológico de fondo, las escuelas filosóficas que sustentan su línea argumentativa, las alianzas hegemónicas que se construyen con interés técnico que sólo valoran la productividad, la eficiencia y la eficacia que promueve el capitalismo. Pasa esencialmente por una Reforma Actitudinal y no sólo conceptual y procedimental, siendo este el primer elemento de restauración social. Las dificultades pedagógicas no se corrigen con leyes, sino con una purificación de la conciencia y una elevación del hombre en sentido integral.

La reflexión, el diálogo crítico, el Amor, la Justicia debe mantener al magisterio con los ojos siempre abiertos al dolor humano y con la conciencia de rectificar y denunciar, en cada circunstancia, los criterios positivistas que la globalidad niveladora y el modelo económico tratan de imponer una hegemonía mundial.

El sentido de la crítica, la autorreflexión, el Amor, la Justicia debe mantener al Docente en permanente protesta contra el mal. Este Profesor sellará sus labios e iniciará una profunda reflexión que mostrará sus limitaciones, hará crecer su estima por los otros, exaltará el amor. Esta Pedagogía del Amor se asombra frente a la marginación y la opresión de los más necesitados, los acoge - los ama, siendo esta la forma de transformar una arquitectura social que hace nacer la miseria, el egoísmo. Asombrarnos y sufrir con el desorden de la injusticia y combatirlo con amor. Para hacer Justicia a los demás hay que ser empático, comprenderlos; esto es no hacer a los demás lo que no quieres que te hicieran a ti o hacer a los otros lo que quisieras hicieran contigo.

Una Pedagogía Frontal, basalmente competitiva, preocupada de relaciones pedagógicas sólo intelectuales, no promueve el sufrir por el otro, asombrarse con la injusticia, más bien la promueve.

El Profesor del Amor es optimista, intenta comprender la naturaleza humana en toda interrelación. La alegría proviene desde el interior del hombre, de su vocación de amar, no viene desde el exterior. El Docente que reflexiona su práctica su profesión, nunca está triste. Los niños, los jóvenes dan sonrisas y necesitan sonrisas; enriquece al que la recibe sin empobrecer al que la da, se realiza en un instante y su memoria perdura para siempre. Cada día el Maestro debe hacer una retrospectiva: ¿he procurado servir, ser amable, alegrar a mis alumnos? Lo que pensamos de la vida es lo que nos hace felices o infelices, no es lo que tenemos o tememos.

Es una gran misión de las escuelas, especialmente las que atienden a sectores populares, concientizar a los alumnos respecto de que en ellos descansa el futuro del país.

Sin Justicia Social no puede existir una Pedagogía Democrática, de calidad y equidad. El Magisterio de Chile está llamado a trabajar por un orden de Justicia Social, por una Educación Justa; esto será posible cuando sea el Bien Común y no el interés particular el que regule la Educación. El mundo Educativo no puede regularse por el libre mercado o por la ley de la oferta y la demanda, sino por la Justicia, el Amor, el compromiso social.

La sociedad actual reconoce al hombre igualdad de derechos, pero le niega cotidianamente la Justicia, la Libertad base de toda auténtica democracia. Los Profesores debemos portar la voz de los sin voz y hacer respetar el derecho a la Educación, que promueva la libertad, la responsabilidad, el Amor, el diálogo crítico, la autorreflexión, la valoración de la subjetividad, la afectividad, lo valórico. El magisterio debe presentar al país su propuesta de Educación y que sea la sociedad la que opte. Una sociedad que no respete este derecho a esta Educación no permite vivir a nuestros niños y jóvenes una vida moral. En este caso se hace urgente reflexionar respecto de los cuadros y dinámicas sociales que poco a poco hacen que las conciencias vayan perdiendo el sentido del deber.

Un Docente de la Pedagogía del Amor, es tremendamente curioso en términos epistemológicos, riguroso metodológicamente, observador de la realidad, crítico de ésta, pero con base argumentativa, investiga sobre su práctica y muy, pero muy reflexivo y dialógico. Este Profesor está permanentemente monitoreando el orden pedagógico vigente.

El Currículum del Amor promueve la cultura dialógica (nosotros), la diversidad, el trabajo en comunidad, la aceptación incondicional del otro como un auténtico yo, potencia y desarrolla la facultad de amar, ve al otro como un complemento, el multiculturalismo e interculturalismo. Este currículum activa a un líder centrado en valores, un liderazgo auténticamente democrático - afectivo. Este Docente no impone valores, simplemente los propone, para que sus alumnos escojan por instancias axiológicas (Familia, Escuela, Iglesia, medios de comunicación, amigos - pares, la calle, Instituciones Sociales). La vida es lo esencial, la instrucción es secundaria. El proceso comunicacional es de acción y reflexión crítica; las relaciones didácticas se acercan al paradigma aproximativo, donde el Profesor se plantea como desafío crear las condiciones para que los estudiantes a través de proyectos de investigación acción creen o descubran sus aprendizajes, lo importante es generar saberes. El lugar de habla de la sala es permanentemente interpelada por los alumnos, por tanto, las relaciones pedagógicas son horizontales de construcción social, de liderazgo compartido y de una comunidad de aprendizaje.

El Docente que vive en el Currículum del Amor promueve el optimismo y la esperanza entre sus alumnos, la expresión de sentimientos en todo el hábitat escolar, la capacidad de escuchar, la actitud empática, cree en la tendencia actualizante positiva de sus alumnos, crea un clima de confianza, educa en el conocimiento de emociones, educa en torno al reconocimiento de emociones de sí mismo y del otro, educa la inteligencia emocional y social, permanentemente alfabetiza emocionalmente a los educando, evita evaluar a los otros. Como expectativa se plantea una persona con conciencia crítica reflexiva en lo social, con un proyecto de vida que ayude al alumno a tener claridad de su misión de vida, que desarrolle su capacidad de amar, que oriente su vida intelectual - afectiva - ética - política - social. Este proyecto es el hilo conductor, es la declaración de principios valóricos, éticos y morales del alumno - hijo. Este es un proyecto de amor único y precisa la forma de vivir. El proyecto de vida encierra los mapas políticos, intelectuales, afectivos, culturales de las personas; le da sentido fundamental y coherencia a su vida. La gran tarea es ser feliz. El proyecto de vida implica una historia personal, un ideario, una filosofía, ideología práctica, estrategia afectiva, observar y actuar con el contexto próximo, contexto familiar - cultural, dimensión axiológica, dimensión afectiva, dimensión intelectual, una visión de mundo, metas, acciones.

Rescatando la esencia de las verbalizaciones de los actores sociales, sobre la escuela de sectores populares, desde su capital simbólico y de su condicionamiento contextual queda de manifiesto, que en sus sueños y expectativas se espera una práctica pedagógica de la escuela centrada en un interés cognitivo práctico o praxeológico, más aún localizada en su acción desde el marginado, desde la familia, de la vida cultural de sus alumnos, invitando a la capacitación de éste para su emancipación, liberación, desarrollando en las prácticas pedagógicas la autorreflexión, la conciencia crítica personal y social.

Esto me lleva a significar que el profesor, de las escuelas públicas que atienden a los sectores populares debe ser un profesor ético. Los docentes de sectores marginados socioculturalmente deben tomar conciencia que sólo han sido un prescriptor de la pedagogía al transmitir proyectos curriculares pensados sólo a nivel macro, esto no los hace liberadores o educador crítico en sus relaciones pedagógicas con los estudiantes. Me pregunto qué dimensión social han construido si en la interacción con los estudiantes sólo han mostrado su mí de conocimientos, en una relación de poder más bien descendiente, verticalista, homogeneizante; no tolerante de la diversidad.

Evidentemente no se ha cultivado la paciencia pedagógica y, no se han creado espacios de reflexión para favorecer una predisposición crítica de los estudiantes hacia lo prescrito. El ejercicio docente en Chile, y especialmente en sectores populares, está invadido por el positivismo, la cultura del poder, de los estándares,



de la eficiencia, de la eficacia, por el interés técnico del conocimiento, por el exitismo. En la práctica solo se intenta uniformar el pensamiento del estudiante no creando espacios de crítica, de democratización. Esta cultura cuantitativa, que todo lo mide, intenta cuantificar hasta lo esencialmente cualitativo.

Las relaciones pedagógicas de los sectores populares, según las percepciones de los sujetos, son verticalistas, opresoras, marginadoras.

Los docentes de escuelas de administración municipal que trabajan con segmentos sociales populares deben reflexionar sobre saberes fundamentales para los educadores críticos. Enfatizar con energía que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción; quien forma se re - forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Enseñar no existe sin aprender y viceversa, se aprende socialmente en relación con los otros. El aprender precedió a enseñar o enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender. Carece de validez la enseñanza que no resulta de un aprendizaje en que el estudiante no se volvió capaz de recrear o de rehacer lo enseñado, en que lo enseñado que no fue aprehendido no pudo ser realmente aprendido por el estudiante. Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar - aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad. Cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye y desarrolla la "curiosidad epistemológica", sin la cual no se alcanza el conocimiento cabal del objeto.

Obviamente esta reflexión, está bastante lejos de la pedagogía opresora, en que el paradigma dominante es el del enseñante, en que el profesor enseña y el alumno aprende, lo que reitera las relaciones pedagógicas unilaterales, opresoras no cultivadoras de la autonomía, sino por el contrario desajustan al aprendiz y lo llevan a una dependencia cognitiva respecto del docente. El sabe, yo no sé. Todo esto deforma la creatividad necesaria del educando y del educador. Por tanto, me parece fundamental el rescatar los sueños del magisterio chileno, sus utopías y desde ahí construir un gusto por la rebeldía, que le estimule a aventurarse, que los inmunice del bancarismo y, transformarnos en la relación con los otros, en educadores problematizadores de nuestras prácticas pedagógicas. En consecuencia, "Trabajar por una Pedagogía del Amor, de la Inclusión"

### Referencias bibliográficas

Anguera, María Teresa. (1987) Investigación Cualitativa en C.N.R.E.E. Madrid: M.E.C.

Anguita Martínez, Rocío. (2000/2001) Metodología de Estudio de Casos. Curso de Doctorado, Diseño Curricular y Evaluación Educativa. Universidad de Valladolid.

Anguita Martínez, Rocío. (1995) Las Prácticas de Enseñanza. La vivencia de los futuros enseñantes. Estudio de Casos. Málaga. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Castells, Manuel y otros. (1994) Nuevas perspectivas críticas en Educación. Barcelona: Paidós.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988) Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

Coulon, Alain (1995). Etnometodología y educación. Barcelona: Paidós.

Díaz de Rada, Ángel. (1996) Los Primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza. Madrid: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (1985) Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (1997) La Educación como Práctica de la Libertad. Madrid: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (1980) Educación y Concientización. Salamanca: Sígueme.

\_\_\_\_\_ Sobre la Acción Cultural. CIRA 26.

\_\_\_\_\_ (1994). Reflexiones sobre mi vida. México: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (1998) Pedagogía de la Esperanza. México: Ediciones Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (1998) Pedagogía de la Autonomía. Madrid: Siglo XXI.

Güidano, Vittorio. (1994) El sí mismo en proceso. Hacia una terapia pos – racionalista. Barcelona: Paidós.



Fecha de recepción: 14 de enero de 2009. Fecha de aceptación: 22 de junio de 2009

**REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 9, N° 17, 2009**  
**ISSN 0718-1310**

- Giroux, Henry. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Temas de educación. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1992) Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1993) La escuela y la lucha por la ciudadanía. Madrid: Siglo XXI.
- Hurtado Cruchaga, Alberto. (1994). Pensamiento Social. Santiago: Morgan Impresiones.
- LOCE. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, 10 de Marzo de 1990.
- Moya, Carlos. Pedagogía de la Ruptura. Programa de Doctorado en Educación.
- Pinto, Rolando. (1997) Una mirada crítica a los Fundamentos Históricos y situacionales de la Educación Chilena, en los últimos 20 años. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. PUCCH, Santiago, Chile.
- \_\_\_\_\_ La teoría del Currículo Mínimo y su Relación con el Proyecto Curricular del Centro Educativo. Apuntes del Programa de Doctorado en Educación con énfasis en Currículo y Evaluación, curso de Análisis Crítico de los Diseños de Innovación curricular.
- \_\_\_\_\_ (1998). La Teoría Crítica como mirada de análisis de las propuestas educativas crítico – innovadoras, en América Latina. Pontificia Universidad Católica de Chile. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación.
- Ruz, Juan. (1996) Teoría crítica de la Educación. La Pedagogía como Ciencia Crítica. Santiago: Universidad Educare, Publicares.
- Santos, Miguel Ángel. (1990) Hacer Visible lo Cotidiano. Madrid: Akal S. A.
- Silva Henríquez, Raúl. (1992) Testamento Espiritual del Cardenal Raúl Silva Henríquez
- Touraine, Alain. (1999) Crítica de la Modernidad. Capítulo IX: El Sujeto. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Woods, Peter (1987). La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.
- Yévenes, Jorge. (1999) Liderazgo, Inversión y toma de decisiones en Educación. Concepción: Universidad de Concepción.



Fecha de recepción: 14 de enero de 2009. Fecha de aceptación: 22 de junio de 2009

**REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 9, N° 17, 2009**  
**ISSN 0718-1310**

Zumbado, Carla. (1998) Desarrollo y capital social: Redescubriendo las riquezas de las naciones. Barcelona: Instituto Internacional de Gobernabilidad de Cataluña.

---

\* Son verbalizaciones expresadas por los actores sociales involucrados en focus group y entrevistas con profundidad.