

# PERCEPCIONES DOCENTES EN CONTEXTOS DE COLABORACIÓN DEL VOLUNTARIADO. DOS MODELOS PARA ENTENDER LA AYUDA EN LA ESCUELA.

Cristián Venegas Traverso<sup>1</sup>  
Universidad de la República, Sede Concepción  
Orompello 235. Concepción, Chile  
venegastraverso@gmail.com

Recibido: 24/03/2009; Aceptado: 21/04/2009

## RESUMEN

El siguiente trabajo muestra dicotómicamente dos modelos de percepción del profesorado respecto a los agentes que le proporcionan colaboración a su tarea de aula como voluntarios.

Se analizan ambos modelos desde el paradigma Comunicativo Crítico. Por un lado, la percepción estratégica de la voluntariedad corresponde al resultado de una formación individualista y de una sociedad permeable al ideario neoliberal, caracterizado por un docente que desconfía de la "sinceridad" de la ayuda, incluyéndose en un Dimensión exclusora. En contraparte, la percepción solidaria de la voluntariedad expresa una resistencia y una salida al escepticismo de la ayuda y a la desconfianza entre profesor y voluntariado, además de expresar una posibilidad de esperanza y transformación, incluyéndose en una Dimensión transformadora.

**Palabras Clave:** Percepciones docentes, voluntariado, colaboración, neoliberalismo, solidaridad.

## ABSTRACT

This paper shows two models for dichotomous perception of teachers regarding the players that give their cooperation to work as classroom volunteers.

We analyze both models from the Critical Communicative paradigm. On one hand, the strategic perception of voluntariness is the result of an individual and a society permeable to neoliberal ideology, marked by a teacher who is suspicious of the "sincerity" of aid, including in one dimension exclusora. In contrast, the perception of voluntary solidarity expresses a resistance and an output of the aid to skepticism and distrust between teachers and volunteers, in addition to expressing a possibility of hope and transformation, including one-dimensional processing.

**Key Words:** Perceptions teachers, voluntary cooperation, neoliberalism, solidarity.

## A modo de introducción: Contexto de donde se develan los conceptos.

Los modelos de percepción docente que aquí desarrollaremos, a saber, percepción estratégica y percepción solidaria, surgen en el contexto de la investigación sobre el desarrollo profesional del profesor en el contexto del proyecto "Enlazando Mundos" (Andaur y otros, 2008). Tal propuesta tiene entre sus premisas fundamentales la participación igualitaria de la comunidad educativa (entre ellas, padres y apoderados) en el trabajo de aula denominada como "voluntariado"<sup>2</sup>. El profesor aquí se ve enfrentado a cambiar su estructura tradicional de trabajo escolar, en virtud a

<sup>1</sup> Profesor en Educación General Básica. Licenciado en Educación. Diplomado en Didáctica e Innovación Pedagógica. Es estudiante tesista de Magister en Ciencias de la Educación, mención Innovación Didáctica, por la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

<sup>2</sup> Como "voluntariado" también consideraremos, aparte de la familia del alumnado, a otros agentes sociales, como por ejemplo, estudiantes universitarios de pre y postgrado, profesores universitarios, vecinos, estudiantes del propio centro educativo, etc. El "Voluntariado" en el proyecto "Enlazando Mundos" se le denomina "Colaboradores de Aprendizaje".

una mayor participación de la comunidad, aprendiendo a compartir roles entregados a priori y a reemplazarlos por otros. "Asume un nuevo papel dinamizador y coordinador de quienes colaboran en sus tareas" (Elboj y otros, 2002: 77), pues se posesiona de nuevas responsabilidades. Paradójicamente, deja de ser visible y notorio, cediendo algunas de ellas (Flecha y Puigvert, 2004; Andaur y otros, 2008), y de paso, desiste de su protagonismo absoluto en los procesos de enseñanza, compartiéndolo igualitariamente entre quienes colaboran. Así abandona ser el dueño exclusivo de lo verdadero y válido al interior de la sala de clase (Andaur y otros, 2008).

## **1. Reflexiones sobre la Formación del Profesorado desde niveles formales y no formales.**

El profesorado es formado explícita e implícitamente para trabajar de modo solitario, tanto por las referencias docentes más próximas a su propia vida escolar infantil, como por las que llegan desde la práctica progresiva. Si bien ha existido el interés por parte de las casas de formación inicial por revertir esta situación, las medidas no serían influyentes, pues los docentes jóvenes utilizarían a sus referentes de la infancia, por sobre aquello que reciben en la universidad, en virtud que las personas aprenden más de aquello que ven, que de aquello que escuchan (Flecha y Puigvert, 2004); pues es necesario considerar que el desarrollo profesional del profesor también depende de las instancias informales o naturales (Day, 2005). Por extensión, los docentes no son formados eficazmente para desempeñarse en contextos de colaboración porque su formación escolar y profesional no consideran de modo correcto las tareas en equipo, vivimos en una paradójica "sociedad individual" resultado de una cultura patriarcal (Maturana y Verden-Zoller, 2003).

### **1.1. El voluntariado y la escuela**

Podemos observar dos resultados del pensamiento neoliberal que atañen a la escuela: la pérdida del sentido de ciudadanía (Ferrada, 2007) y un entorpecimiento para el auge de las democracias participativas. La desactivación política, que comparte con la ideología postmoderna, tiene como efecto la producción de sujetos atomizados, individuales y descomprometidos (Godas, 1998).

Por su parte, la corriente moderna clásica ha situado a la intelectualidad, basada en la racionalidad instrumental, como aquella capaz de liderar la formación de otras personas. Toda esta tradición, y los ajustes de nuestros días a ella, ha permitido la emergencia de ciudadanos desentendidos de la colaboración y la escuela, y un profesorado, representante de dicha intelectualidad, encargado de modo exclusivo y egoísta a educar.

Sin embargo, la investigación educativa (Flecha, 1997; Flecha y Puigvert, 2004) ha dejado claro que las razones de los bajos resultados en materia escolar y la segregación social, en aquellos países o grupos que han asumido un discurso serio en favor de la equidad y la disminución de las brechas sociales, ha sido la jerarquización de roles entre ciudadanía/comunidad y docentes/escuela: ni el profesor ni la escuela por sí solos son capaces de ofrecer igualitarias oportunidades de aprendizajes a sus estudiantes (Elboj y otros, 2002).

Equivocadamente, los "productos escolares" son medidos y retroalimentados mediante ajustes a la escuela como institución, a pesar de que buena parte de lo que sucede en la institución escolar tiene su explicación fuera de ella (Contreras, 1994). Hay un problema de enfoque en donde los recursos (soluciones) estatales van dirigidos a tecnologizar las escuelas, y no a solucionar, por ejemplo, el inconveniente de la masividad del aula y las condiciones laborales de los docentes (Ferrada, 2008), siendo el primero un elemento clave para el mejoramiento educativo considerando el aporte de la investigación de Ferrada (2008), y Dávila y otros (2005), quienes indican que es imposible que un profesor pueda atender a

la totalidad de alumnos que tiene en el aula, sobre todo cuando éstos provienen de familias no académicas.

No obstante este panorama, existen variadas experiencias en el mundo en donde la ciudadanía ha decidido ingresar al aula y colaborar al profesor en su tarea específica de enseñar. Desde la ciencia se ha comprobado que todas las personas son capaces de enseñar, pues la clave no es el conocimiento técnico de la enseñanza, sino la capacidad comunicativa que poseen todas las personas y su emocionalidad (Ferrada, 2009; Elboj y otros, 2002; Ferrada, Brauchy, Bastías y Saldaña, 2008).

Algunas experiencias inclusoras se observan en EE.UU. con el Programa de Desarrollo Escolar, el Programa de Éxito para Todos y las Escuelas Aceleradas; en España con las Comunidades de Aprendizajes, y en Chile con el proyecto "Enlazando Mundos". Estas experiencias muestran una voluntad dispuesta a trabajar sobre contextos reales, con escenarios sociales y económicos contradictorios, y no en la fantasía teórica, o en la espera de parte de sectores quietos del progresismo docente por acciones gubernamentales.

### **1.2. El proyecto "Enlazando Mundos"**

El proyecto "Enlazando Mundos" es una propuesta dependiente del Grupo Interdisciplinario "Enlazador de mundos", orientado a la promoción de la igualdad educativa y social en contextos de alta vulnerabilidad. Se asume perspectiva curricular comunicativa crítica (Ferrada, 2007), y un modelo dialógico de la pedagogía (Ferrada y Flecha, 2008) en donde se apuesta por la inclusión social de los agentes diversos y heterogéneos, vinculados a la vida del estudiantado. Para su realización se requiere de la vinculación estrecha entre escuela-comunidad-universidad, como expresión del diálogo y acercamiento entre ciencia y sociedad, y su mutua necesidad de actualización (Ferrada, 2007; 2008).

Se busca el mejoramiento de la calidad de aprendizaje trabajando sobre los factores que inciden en su fracaso y también en su mejoramiento (Ferrada, 2008), por esto, a la ausencia de interacción del aula masiva<sup>3</sup>, se incluyen personas de diversa formación académica y con distintas historias de vida denominadas "colaboradores de aprendizaje" (voluntariado), quienes son los encargados de conducir la direccionalidad de la acción didáctica en el aula, por tanto el profesorado asume una nueva posición.

### **1.3. Aportes científicos legitimadores de la inclusión del voluntariado**

Los aportes científicos que legitiman la relación inclusiva del profesorado y el voluntariado se justifican principalmente en la productividad en los aprendizajes instrumentales y sociales en el estudiantado de contextos desiguales o "en vulnerabilidad", y en la transformación en los roles que tradicionalmente ambos grupos han asumido en la escuela:

- El aumento de las interacciones sociales en los estudiantes permite aumentar su capital cultural, por tanto, cuanto más sujetos estén en su aprendizaje, mejor (Elboj y otros, 2002).
- El ingreso del voluntariado a la sala de clases produce una mejora en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Flecha y Puigvert, 2004)
- El fracaso escolar no es sólo responsabilidad del profesor y de la escuela, sino que de toda la sociedad (Ferrada, 2008; Gómez, 2004).

<sup>3</sup> Que incide en el aumento del capital cultural del alumnado (Ferrada, 2008), y por consiguiente en su capacidad de comprensión del mundo y una mejor interpretación de "aquello que se le dice en la escuela".

- Según la investigación de Andaur y otros (2008) el profesorado en este contexto de colaboración del voluntariado se transforma en un “coordinador solidario” con altas expectativas sobre las capacidades de sus estudiantes, en donde “filtra” la ideología educativa junto al voluntariado (agentes tradicionalmente excluidos de las decisiones de la escuela) y definen conjuntamente el currículum, las condiciones de la didáctica y de la evaluación, bajo la perspectiva dialógica, avanzando a un dinamismo pedagógico y a la transformación del aula privada a un aula pública. La misma investigación demuestra la importancia del voluntariado en el aprendizaje profesional del docente, toda vez que permiten sus mutuas actualizaciones (Gómez y otros, 2006) mediante la interacción constantes entre ellos dotadas de un ambiente de confianza en donde cada uno aporta desde su especialidad académica y no académica (Bastías, 2008). Esta integración mutua en un terreno como la escuela con todas sus decisiones combate a la ya mas sostenida mercantilización de la educación invocando a la solidaridad de las personas (Bastías, 2008).
- Los alumnos aprenden más cuando trabajan los saberes instrumentales, tales como matemática y lenguaje asociados a valores como la solidaridad en el proceso de comprensión de estas materias, es decir, cuando hay alguien que ayuda desinteresadamente a otro (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003).
- Si no se ofrecen otros referentes sociales distintos al profesor al interior del aula a fin de ofrecer otras oportunidades de aprendizaje para este tipo de alumnado no se resuelve el dilema por la calidad de los aprendizajes (Noguera, 2003; Ferrada y Flecha, 2008).
- El voluntariado en su trabajo de aula se presenta como un agente transformador a pesar de no poseer experiencia en el contexto escolar vulnerable (Ferrada, Brauchy, Bastías, y Saldaña, 2008).
- Puede atribuirse gran parte del logro de aprendizaje del “alumnado vulnerable” a la presencia del voluntariado, al mismo tiempo que puede dimensionarse el impacto que tienen estos agentes en el aula, su compromiso con el contexto y su orientación altamente transformadora en el éxito académico (Ferrada, Brauchy, Bastías y Saldaña, 2008).

## **2. El Objeto: Percepciones docentes en contextos de voluntariedad**

Para proporcionarle una mayor rigurosidad a esta reflexión teórica se ha considerado conveniente seguir el modelo de análisis de la Metodología Comunicativa Crítica de investigación (Gómez y otros, 2006). La concepción ontológica de la investigación comunicativa crítica hace una diferencia entre realidad natural y realidad social, siendo esta última construida socialmente, dependiendo de los significados que se le atribuya. Desde su concepción epistemológica se establece que las personas interpretan la realidad investigada manifestando sus verdaderas intenciones, sentimientos u opiniones, para así conocer mejor la realidad para transformarla. Finalmente, la concepción metodológica plantea que los significados se construyen comunicativamente a través de la interacción entre las personas (Gómez y otros, 2006; Andaur y otros, 2008).

Por tanto, se han organizado ambos modelos de percepción según una Dimensión exclusora en cuanto se considere a la ayuda del voluntariado como estratégica-individual y egoísta, y una Dimensión transformadora si la colaboración es aceptada como sincera y solidaria.

En la dimensión exclusora, se encuentra una percepción estratégica de la voluntariedad, la cual es el resultado de la desconfianza de las personas entre sí, y de un contexto principalmente neoliberal de nuestras sociedades. En una dimensión transformadora se describe una percepción solidaria de la voluntariedad

como expresión de la capacidad de resistencia al contexto actual, y más aun, como una actitud necesaria para generar transformaciones.

La “*percepción*” en términos cotidianos podemos entenderla como aquella conceptualización o idea respecto a algo. De este modo, el acto de percibir no escapa a lo que es comprender, entender o conocer<sup>4</sup>, así, en la construcción del conocimiento sobre algo operan la totalidad de interacciones de la biografía del sujeto.

Cuadro 1. PRINCIPIOS QUE SOSTIENEN CADA MODELO DE PERCEPCION DO-  
CENTE EN CONTEXTOS DE COLABORACIÓN DE VOLUNTARIADO

Categoría	Dimensión exclusora	Dimensión transformadora
	Percepción estratégica de la voluntariedad	Percepción solidaria de la voluntariedad
<b>Acción social</b>	Acción estratégica	Acción comunicativa / dialógica.
<b>Racionalidad</b>	Racionalidad con arreglo a fines / instrumental. Consecución de una finalidad particular.	Racionalidad Comunicativa. Búsqueda de entendimiento entre los sujetos.
<b>Fines</b>	Prevalencia en exclusiva de objetivos particulares en la acción educativa.	Convivencia de objetivos particulares y objetivos colectivos.
<b>Esperanza</b>	Ausencia. Docente depositario de bajas expectativas, promotor de bajas expectativas en sus estudiantes.	Presencia. Profesor promotor de altas expectativas en sus estudiantes y en sus colaboradores.
<b>Competencia</b>	Presencia. Prevalencia de fines particulares en la acción didáctica, así los sujetos se oponen entre si para su consecución.	Ausencia. Fines colectivos, por tanto, los sujetos se colaboran entre si en un espacio en donde “no hay perdedores”.
<b>Confianza</b>	Ausencia. Las manifestaciones se rigen por estrategias, en donde el engaño es visto como posibilidad hacia la consecución del fin.	Presencia. Las manifestaciones se orientan por pretensiones de validez susceptibles de crítica y sinceridad.
<b>Identidad profesor, voluntariado y estudiante</b>	Profesor-sujeto. Estudiante-objeto. Voluntariado-objeto.	Profesor, voluntariado y estudiantes son sujetos. Saber-objeto.
<b>Instrumentalización y Objetualización</b>	Presencia. Deshumanización, sujetos son instrumentalizados para la consecución de objetivos particulares.	Ausencia. Humanización. Sujetos activos e iguales, con independencia de sus condiciones.
<b>Compromiso</b>	Ausencia. Defensa de la supuesta “neutralidad educativa”.	Presencia. Se considera a la educación como un espacio interactivo mediado por lenguaje y, por ende, de ideologías, en donde se asume el compromiso y colectivamente se toma postura de modo visible.
<b>Dinámica Social</b>	Reproducción social. Se autoperpetúan los mecanismos productores de la situación actual.	Cambio social. A través de acciones resistentes se busca la transformación social.
<b>Ayuda</b>	Asistencialismo. Ayuda desde planos desiguales en busca de retribución.	Solidaridad. Ayuda “sincera” sin búsqueda de retribución.
<b>Uso del lenguaje</b>	Hacia la coacción de un sujeto sobre otro (objeto) en vista a la consecución de un objetivo.	Hacia la transformación social y el entendimiento entre los sujetos.
<b>Ingenuidad</b>	Presencia. Funcionamiento en relación a irreflexiones y externalidades (estética).	Ausencia. Funcionamiento en relación a los argumentos y acciones.

<sup>4</sup> RAE, 2008. [http://buscon.rae.es/draeI/SrvItConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=percibir](http://buscon.rae.es/draeI/SrvItConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=percibir).

A continuación desarrollaremos los siguientes modelos de percepción docente en función a los principios que rigen a cada de ellas y que son concretadas en la acción docente.

### **3. Dimensión exclusora: Percepción estratégica de la voluntariedad**

Denominaremos como percepción estratégica de la voluntariedad a toda idea o supuesto del profesor en que entienda la ayuda de los voluntarios a su quehacer como una actividad estratégica-instrumental dirigida a la consecución, en exclusiva, de objetivos individuales.

De acuerdo a esto, la percepción estratégica de la voluntariedad es una expresión de la acción estratégica propuesta por Habermas (1987).

La acción estratégica corresponde a un subtipo de la acción teleológica (Habermas, 1987). Una acción estratégica se identifica "cuando en el cálculo que el agente hace de su éxito, interviene la expectativa de decisiones de a lo menos otro agente que también actúa con vistas a la realización de sus propios propósitos" (Habermas, 1987:122), es decir, los sujetos interactúan en vista sólo a sus fines individuales. "Este modelo de acción es interpretado a menudo en términos utilitaristas; entonces se supone que el actor elige y calcula medios y fines desde el punto de vista de la maximización de utilidad o de expectativas de utilidad" (Habermas, 1987:122-123). La acción estratégica se distingue por el control del medio, y de las variables hacia la obtención de éxito individual, lejos del consenso/disenso. Por tanto, el lenguaje se orienta, con un efecto manipulador, al logro de los objetivos de cada persona, donde "cada uno (...) se orienta a la consecución de su propio éxito, y sólo se actúa cooperativamente en la medida en que ello encaja en su cálculo egocéntrico de utilidades" (Habermas, 1987:126-127). Las personas son parte de un mundo objetivo, por tanto, el agente que busca estratégicamente alcanzar su objeto, no diferencia entre cosas y personas, por lo que estas últimas se objetualizan y se consideran útiles o inútiles por el agente.

Esta percepción estratégica de la voluntariedad del docente es el resultado de continuas instrumentalizaciones que como docente ha sufrido, y las construcciones simbólicas del contexto (socializado a través de diversos mecanismos: medios de comunicación, cyberspace, discurso de organismos e instituciones, interacciones en el "mundo de la vida", etc.), de ideario mercantilista, utilitario y económico, que le han afectado en su desarrollo profesional y su cotidianidad.

#### **3.1. ¿Cómo opera la Percepción estratégica de la voluntariedad?**

La percepción estratégica de la voluntariedad se presenta en el docente a través de determinados supuestos ligados a la cultura local, nacional y global en la cual se ha formado personal y profesionalmente que examinaremos a continuación.

##### **3.1.1. La pérdida de la esperanza en el profesorado: El resultado del uso instrumental del rol docente.**

La desconfianza del profesor respecto a la ayuda que recibe podría ser resultado de su propia experiencia en los diversos proyectos de intervención que instituciones externas han aplicado en su escuela. El profesorado se ha visto instrumentalizado por la actitud "vampiresca" y egoísta de las instituciones externas que la asesoran, la estudian, sacan lo que necesitan y se van.

<sup>5</sup> Al respecto Castorina (1998) indica que el constructivismo es un problema epistemológico y no psicológico ni pedagógico. Por su parte, Pinto (2008) plantea que el constructivismo ha sido supervalorado por gran parte de los especialistas.

<sup>6</sup> "Por ejemplo, un modelo de aprendizaje significativo de Ausubel, mantiene las desigualdades de los aprendizajes de este tipo de alumnado (vulnerable), puesto que parte de los conocimientos previos de los alumnos para realizar el anclaje con los nuevos, por consiguiente, estos alumnos parten muy atrasados en los contenidos que le exige la escuela y por mucho que avancen nunca llegarán a los máximos exigidos. Por consiguiente, esto sólo sirve para ampliar la angustia del profesorado frente a los escasos aprendizajes de sus estudiantes" (Ferrada, 2007).

Un ejemplo de lo anterior, es lo investigado por Ferrada (2003) respecto a los Proyectos Montegrande (PM) en Chile. A mediados de los 90, el Ministerio de Educación de Chile entregó la oportunidad y el capital a diversas instituciones escolares, previamente seleccionadas, para que sus profesores desarrollaran proyectos curriculares innovadores pertinentes con su propia realidad. La experiencia resultó en un alto protagonismo e intervencionismo de parte de los asesores expertos "externos" de cada proyecto, encargados por el Ministerio, dejando con su silenciosa actuación un sentido de engaño. El profesorado gestor de los proyectos tomó un segundo plano y asumió una postura técnica.

Ante experiencias como ésta, podría resultar "natural" que los docentes asuman una posición aislada y defensiva ante propuestas que pareciesen venir desde afuera. En la imposibilidad de conocer otras experiencias actualizadoras, el pesimismo docente se potencia, y por tanto, la esperanza de construir prácticas pedagógicas divergentes se desvanece en la nula interacción y el aislamiento. La resistencia de trabajar con otros como defensa contra la instrumentalización de los agentes externos, ha resultado en un individualismo profesional.

En otro ámbito, el profesorado experimenta cierta incompreensión y ambigüedad en los aspectos teóricos que se han informado en el alero de la reforma educativa, es el caso, de los planteamientos constructivistas<sup>5</sup>. Se han confundido y cruzado aspectos centrales de teorías tan disímiles como la de Ausubel (adaptador) y la de Vygostki (transformador) (Elboj y otros, 2002; Flecha; 1997). Esta comprensión relativa del constructivismo, y su desarrollo pedagógico, ha tenido un serio impacto en la esperanza y expectativa del profesorado (Ferrada, 2007)<sup>6</sup>.

### **3.1.2. Racionalidad con arreglo a fines en la acción estratégica**

La percepción estratégica de la voluntariedad se desarrolla bajo una racionalidad con arreglo a fines con amplia relación a lo que Habermas (1987) llamó racionalidad cognitivo-instrumental en donde se hace uso del saber preposicional en el sentido de una manipulación estratégica.

Bajo una racionalidad con arreglo a fines se presuponen relaciones entre un actor y un mundo objetivo (Habermas, 1987/Ferrada, 2001), es decir, un mundo de cosas existentes "que pueden existir o ser producidas mediante una correcta intervención en ese mundo" (Ferrada, 2001:40) por parte del actor. Dota al sujeto de dos componentes racionales, formarse opiniones sobre el estado de las cosas y posibilitar intenciones para traer a la realidad cosas deseadas. El actor utiliza el saber en técnicas y estratégicas para la consecución de los fines que se ha propuesto, en este sentido las terceras personas forman parte del mundo objetivo como cosas. Esto es, el actor en virtud de la búsqueda de su objetivo personal no hace distinción entre personas o cosas: es decir, las personas son medio o instrumentos.

### **3.1.3. La competencia**

La competencia se desarrolla bajo la idea de "lucha contra el medio", como conceptualización propia del darwinismo social. Las personas combaten contra el medio (cosas-personas) para su sobrevivencia. Esta extrapolación de la teoría de la selección natural a la actividad entre humanos es propia de la teoría de Nietzsche (1888/2001), y se equivoca al ignorar el componente ético-moral como derivación de una racionalidad compleja (lenguaje) que poseen las personas a diferencia de los seres vivos no humanos.

Por esto, comprendemos a la competencia como una construcción cultural/humana/social, es decir, su origen no se encuentra en el ámbito biológico por dos motivos: A) En el ser vivo no humano no está presente la idea de que la desgracia de "otro" es una ventaja para sí mismo, aquello es un elemento central para que opere la competencia. Maturana (1990:21-22) lo explica así: "los seres

vivos no humanos, no compiten (...) Si dos animales se encuentran frente a un alimento y uno lo come y el otro no, eso no es competencia. No lo es porque lo central para el que come no es que el otro no coma. En cambio, en el ámbito humano, la competencia se constituye culturalmente cuando el que el otro no obtenga lo que uno obtiene se hace fundamental como de modo de relación (...) la competencia se gana cuando el otro fracasa frente a uno". B) Los seres vivos no humanos demuestran tener actividades de asociación y altruismo más que de competencia (Maturana y Varela, 1987). De esta forma, dejar a la competencia como un aspecto propio de la realidad social y humana lo sitúa como una conducta controlable para las personas.

### 3.1.4. El egoísmo y la desconfianza en el otro

Tal como señala El Troudi (2007), una cosa es el individuo inspirado en su existencia y su vida privada, y otra cosa es la predominancia del "yo". Hay un espacio subjetivo del cual el individuo se hace distinto a otros, pero aquello no restringe su dimensión social. En el escenario de la predominancia del "yo" surge el egoísmo y la desconfianza.

En el contexto de la escuela, el profesorado sometido a su egoísmo en la tarea de enseñar siempre se considera prestamista de sus estudiantes y de la escuela, sin embargo, nunca deudor (El Troudi, 2007). Así no le da importancia a la relación con los demás. Igualmente, centra el resultado de sus acciones en factores estrechamente ligados a su esfuerzo o capacidad individual.

Por su parte, la desconfianza surgiría de la proyección de sus intenciones a las intenciones de otros, es decir, cree que todas las personas se aprovecharán de su esfuerzo igual que él.

### 3.1.5. El "Mesías" y la lógica del "salvador"

La lógica "mesianista" del profesor es la concreción de un paternalismo situado en una relación de poder. El profesor "salva" a sus estudiantes en vulnerabilidad, pues éste se encuentra en una situación privilegiada respecto a ellos, así se convierte en una "salvación" unidireccional, y no recíproca.

Dicho "mesianismo" es deshumanizante, pues, en aquella lógica el profesor "salvador" es el sujeto y los estudiantes "salvados", el objeto. Se "transforman" esencialmente en una relación desigual, porque no permite una participación coprotagonista y humilde (Freire, 1970). Del mismo modo en que el voluntariado es un objeto instrumental que permite la salvación de los estudiantes, también objeto, debido a que el voluntariado está a merced de la aplicación de los objetivos individuales del profesor.

Se vive la paradoja de *"trabajar con el otro, pero sin el otro"*. El docente tiene la herramienta de salvación, y la impone a los estudiantes y al voluntariado, como función de "rescatar". Sólo aquellos privilegiados que manejan las técnicas, que están sanos, según la lógica dominante, se encuentran preparados para intervenir con aquella *palabra impuesta* que denuncia Freire (1970) cuando habla de *educación bancaria*<sup>7</sup>.

El profesor se arroga la responsabilidad y actividad que públicamente pertenece a otros, sin entregar oportunidad a otros para conducir su propio destino y el de sus hijos. Este egoísmo mesianista se encuentra altamente relacionado con la metáfora de escuela como fábrica: el técnico fabricante (profesor), no permite que el usuario (padre o comunidad en general) participe en el proceso de producción (aprendizajes) hasta sólo cuando le es necesario.

### 3.1.6. Instrumentalización del "otro"

<sup>7</sup> La educación bancaria corresponde al acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos en el educando (Freire, 1970). En un pleno verbalismo, el educador sujeto "vacía" su palabra de modo unidireccional hacia el objeto que aprende.



La instrumentalización del "otro" se concreta en el uso del voluntariado, de modo objetual, hacia fines que el docente ha determinado por sí solo. Esto se observa tradicionalmente cuando los padres y apoderados de una escuela son requeridos por quienes dirigen la institución para efectuar labores auxiliares, por ejemplo, el adorno de los espacios en ocasión de actos escolares, limpieza del mismo, etc. Allí la manipulación de la comunidad a través de su fuerza y mano de obra se encubre bajo el argumento que reclama una mayor participación de éstos en la vida escolar de los alumnos, aunque muy alejado de lo que es la sala de clase y las actividades específicas de aprendizaje.

La deshumanización, expresada por Freire (1970) como aquella negación de la vocación de los hombres hacia su liberación en comunión, calza adecuadamente en el sentido del uso estratégico, objetualización o instrumentalización del voluntariado (comunidades, padres y/o apoderados, en general), en cuanto a que unos son sometidos por otros y vueltos cosas o variables a manipular para lograr fines particulares.

### **3.1.7. El descompromiso**

Una de las operaciones más amplias del proceso neoliberador y su influencia en este modelo de percepción es la supuesta búsqueda de neutralidad en la acción humana/educativa ("fin de las ideologías") que lleva a una tendencia al descompromiso en todos sus ámbitos. En el camino del respeto al pensamiento del otro, las personas han llegado a suspender su propia pretensión de verdad (Godas, 1998), y por tanto, a disimular posiciones y a no contraer compromisos. Así los docentes son incapaces de comprometerse en proyectos colectivos principalmente por la satanización de la ayuda y la colaboración, además, de la idea preponderante de aquella supuesta neutralidad educativa (Contreras, 1994).

Los planteamientos que defienden dicha neutralidad educativa-ideológica confunden la toma de postura con la coacción. Por el contrario, la toma de postura es la explicitación de la intencionalidad ideológica de toda práctica educativa y social, pero no conlleva sometimiento. Pensar en la toma de postura como condicionante coactiva para otros pone en evidencia una lógica que sitúa a los sujetos como meros receptáculos del contexto. Y más aún, suponer un estado neutral es negar la presente del hombre en y con el mundo (Freire, 1974).

En Chile, la política y la toma de postura se desligaron de la escuela junto con la Dictadura, y ejemplo claro de ello es, por ejemplo, la eliminación de la Educación Cívica del currículum chileno (Soto, 2009).

## **4. Dimensión transformadora: La Percepción solidaria de la voluntariedad**

El contexto actual de relaciones humanas hacia un sentido utilitario, obliga a pensar en alternativas y a asumir una actitud resistente para la transformación de la desconfianza en confianza, y del aislamiento docente en prácticas pedagógicas colaborativas, inclusoras y solidarias. La percepción solidaria de la voluntariedad, como antítesis de la estratégica, es una operacionalización de la acción comunicativa. A la acción comunicativa podemos entenderla como aquella "interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (...) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello, sus acciones" (Habermas, 1987: 124). En esta idea de acción, los sujetos utilizan sus medios para entenderse sobre la base de algo en el mundo objetivo, susceptible de ser acordado.

Así, entenderemos a la percepción solidaria de la voluntariedad como aquella idea o conocimiento que se tiene de la ayuda/colaboración de un voluntario como una actividad solidaria, desinteresada y en donde confluyen objetivos individuales y colectivos, sin contraponerse entre sí.

#### 4.1. ¿Cómo opera la percepción solidaria de la voluntariedad?

La operacionalización de la percepción solidaria de la voluntariedad se presenta en el docente mediante acciones educativas ligadas a la capacidad de resistencia y a la esperanza en los agentes y grupos sociales.

##### 4.1.1. Resistencia

La escuela, como espacio interactivo de sujetos diversos, no está ajena a las posibilidades de contracultura. Según Madgenzo (2000:46), "las investigaciones, y en especial los estudios etnográficos, captan las resistencias que se producen en las aulas, hay un comportamiento de oposición al modelo oficial. En las instituciones educativas no sólo opera la reproducción, sino que también hay un sistema producción cultural". De acuerdo, el profesorado puede retirarse de la lógica individualista imperante y su instrumentalización desde marcos político-educativos, pues no son recipientes del contexto... son activos tanto en las circunstancias de reproducción como en las de resistencia (Ferrada, 2001).

Contreras (1994:36) explica que la resistencia en el estudiantado y en el propio profesorado es una respuesta a la exclusión social y cultural: "La escuela actúa como un lugar sometido a tensiones internas, porque los alumnos acuden con sus propias culturas de clase y sus propias pretensiones y expectativas, las cuales no siempre calzan bien con el discurso explícito e implícito de la escuela. Ello puede dar lugar tanto a formas expresas de resistencia, de modificación, de aceptación o de rechazo de los conocimientos y de las actuaciones escolares, como a formas de aceptación pasiva y simulada o a reinterpretaciones de los mismos (...). E incluso, a veces los enseñantes introducen elementos de contradicción con la ideología dominante en sus formas de actuación (...). Los mecanismos de reproducción nunca son completos. Siempre se enfrentan con formas de oposición (...). Todo esto hace que a veces las prácticas de enseñanza resulten ser disfuncionales en relación a los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante".

Sin duda, sólo la resistencia hace posible la actualización y la transformación de las circunstancias que una oficialidad, o una mayoría irreflexiva, impone. No obstante, los procesos de resistencia deben ser encauzados al entendimiento entre las personas (Ferrada, 2001) y no a su atomización, separación o individualización<sup>8</sup>, ni al ejercicio de la violencia. Las resistencias son más efectivas cuando se utilizan para posibilitar una dinámica de cambio sin excluir a nadie.

##### 4.1.2. Convivencia de los objetivos personales y los objetivos colectivos

Un aspecto importante ahora es proponer una posibilidad/fundamentación para la convivencia de fines individuales y fines colectivos de acuerdo a la naturaleza simultánea de la persona: subjetiva e intersubjetiva.

Como superación a la dialéctica subjetiva-intersubjetiva que oponen ambas condiciones, Ferrada (2001) muestra un aspecto unificador de la construcción del sujeto: un núcleo autopoyético y un núcleo intersubjetivo.

El núcleo autopoyético corresponde a una dimensión subjetiva de la persona, su unicidad biológica y la capacidad de producirse a sí mismo. Por su parte, el núcleo intersubjetivo es aquella capacidad o condición de ser/estar con otros en interacción a través del lenguaje. Ambos núcleos interaccionan y se afectan entre sí, porque las interacciones con otros (núcleo intersubjetivo) permite la renovación constante del estado subjetivo de la persona (núcleo autopoyético), y simultáneamente, la persona como sujeto individual (núcleo autopoyético) se desarrolla a sí misma y a otros en interacción (núcleo intersubjetivo). Las conclusiones a esta doble condición subjetivo-intersubjetivo de la persona podrían ser

<sup>8</sup> Es común el aislamiento del profesorado resistente respecto del conservador. En él, la posibilidad de transformación se encuentra encapsulada en el silencio y en el opoisionismo. Hay un egoísmo y un desprecio deshumanizante de los "resistentes iluminados", nada más lejos de la opción comunicativo-dialógica para la transformación efectiva de los espacios.

que los sujetos no son islas cerradas o ancladas en sus experiencias individuales, sino capaces de transferir a otros y que se les transfiera aspectos del mundo; y que su desarrollo no es fruto de su propia evolución física espontánea, sino que hay un medio material y/o simbólico que la permite, conduce u obstaculiza.

Las corrientes puramente subjetivas sólo reconocen los fines individuales de la acción. Así también visiones político-sociales conservadoras manifiestan que las finalidades sociales o colectivas detentan en contra de la libertad (entendida sólo en su dimensión personalista) de los sujetos, y por lo tanto, sus objetivos personales. En contraste veremos que no hay incompatibilidad entre ambas, es más, repararemos que quienes defienden los intereses personales y atacan los intereses comunitarios, tienen desarrollado su potencial individual de dominación y atomización del mundo, de las cosas y de las oportunidades.

La persona como ente subjetivo e intersubjetivo, puede levantar objetivos individuales y colectivos al mismo tiempo.

#### 4.2.3. La ayuda

Es preciso tener presente a la ayuda y la colaboración como expresión del colectivismo y la comunión que no pone en riesgo la individualidad, y que posibilita el cambio social, pues incorpora a una mayor cantidad de involucrados.

Podemos referenciar a Freire (1970/1997) cuando expresa que nadie se libera solo, ni nadie se educa solo, entendemos que la ayuda no es unidireccional sino recíproca. En condiciones de diálogo igualitario, las personas se ven afectadas las unas a las otras, y aprenden entre sí, teniendo conciencia de su incompletitud individual, pero también de su complementariedad social. De hecho, la investigación ha demostrado que el profesorado, en ámbitos de colaboración y ayuda con el voluntariado, se desarrolla profesionalmente en ámbitos tan poco cubiertos por la formación de pregrado, como la solidaridad, la altas expectativas en los aprendizajes de sus estudiantes y la planificación de aula (Andaur y otros, 2008). La ayuda siempre se da en un ambiente en donde todos los sujetos comparten una tarea, por ejemplo, educarse a sí mismos y a otros, asumiendo roles distintos como estudiante, profesor o voluntario, siempre de modo activo.

Sin embargo, la ayuda ha sido atacada bajo tres argumentaciones: (1) que la ayuda implica pérdida individual<sup>9</sup>, (2) que la ayuda es equivalente al asistencialismo, y (3) que la ayuda lleva a crear sujetos holgazanes. Obviamente, estos argumentos se orientan a la erradicación de la ayuda (y en el fondo, del colectivismo) como mecanismo posibilitador del mejoramiento y el cambio social.

Los argumentos neoliberales han insistido en confundir la ayuda y la colaboración con el *asistencialismo*<sup>10</sup> con la finalidad de demonizar las actividades solidarias. En teoría, al ayudar ésta se traduciría en formar personas "flojas", "zánganas". La "Teoría del Zángano", cuando se concreta en la escuela por el profesor, lleva al mantenimiento de las brechas de rendimiento entre sus estudiantes: los alumnos aventajados no se relacionan con los alumnos en desventaja porque éstos pueden "copiar" y aprovecharse del esfuerzo ajeno. Sólo la ayuda mutua entre estudiantes heterogéneos (y otros) permite estrechar las brechas de rendimiento y promover una pedagogía de máximos (Slavin, 1999; Flecha y Puigvert, 2004).

<sup>9</sup> Lebowitz (2006:49) indica: "yo no tengo menos conocimiento si te doy algo del mío". Llevando esta frase al ámbito pedagógico observamos que enseñar algo es una actividad de colaboración y ayuda, que no implica pérdida individual alguna, sino beneficio mutuo.

<sup>10</sup> Mejía (2004) indica: "Esta dependencia respecto de nuestros representantes es uno de los factores que ha moldeado, primero una actitud adolescente del pueblo hacia su entorno (...) En el estado asistencialista el ciudadano no tiene que organizarse porque la burocracia está ahí, organizada de antemano (...) La cultura del asistencialismo atrofia muchas de las cualidades más importantes de las comunidades, como lo son la creatividad y la cohesión, sin hablar del sentido de pertenencia y responsabilidad respecto de entorno" (Mejía, 2004:24-25-29). A su vez, Freire (1997:78) dice: "La política asistencialista que, al anestesiar la conciencia oprimida, prorroga, la necesaria transformación de la sociedad".

#### 4.2.4. Ayuda desinteresada

La ayuda es una acción humana que está presente en nuestra biología, tal como lo expone Maturana y Varela (1987) y Maturana (1990) cuando se refieren a la condición, principalmente altruista de los seres vivos. Ayudar a un tercero parece ser una inclinación propia de lo vivo, aunque en el caso de los humanos podemos dar cuenta de cuando somos solidarios y cuando no. Del mismo modo podemos controlarla e incluso orientarla a los fines que queremos. En ayudar está siempre presente un interés que se deforma si es sólo individual, o sólo colectivo.

#### 4.2.5. Reconocer el objetivo personal en el objetivo colectivo

La percepción de la voluntariedad solidaria tiene su base en la posibilidad de consenso y entendimiento a través de las capacidades comunicativas potenciales de las personas. De este modo, si es posible acordar objetivos colectivos también es posible reconocer los objetivos particulares en los de un grupo social (Ferrada, 2001).

Se superan a las teorías que subjetivizan al ser humano y lo atomizan en función de sus diversas experiencias y diferenciaciones semánticas, en vez de ver en la diversidad una posibilidad de diálogo entre sujetos distintos. Por esto, cuando el profesor reconoce que su objetivo personal es el mismo que el de los demás que le ayudan, confirma la importancia del diálogo (en su sentido freiriano) como elemento fundamental de la acción colectiva, y la superación del individualismo/egoísmo.

#### 4.2.6. El compromiso y la toma de postura

Las personas se comprometen en un ámbito íntimo, libre y autónomo, pues aquello ante lo que se comprometen encaja en sus aspiraciones personales.

La necesidad de tomar postura y compromiso, cuando se tiene una percepción solidaria respecto de la voluntariedad, tiene su razón en la inexistencia de neutralidad educativa. El ejercicio pedagógico-didáctico es político e ideológico, aunque en muchos casos se intente mostrar imparcialidad. Pues, "incluso las perspectivas liberales, que sólo pretenden servir de "ayuda" a los alumnos, que atienden a los logros individuales de los alumnos y que se preocupan por las formas de elevar esos rendimientos y por los problemas de gestión de la vida del aula, no dejan de ser una postura política ideológicamente situada en la creencia en la meritocracia basada en las capacidades y en el poder de la educación para propiciar el cambio social –o, por lo menos, el cambio individual- gracias a la igualdad de oportunidades, y ésta es una cuestión que, como ya hemos visto, está lejos de ser evidente, inocente y neutral" (Contreras, 1994:42-43).

La supuesta neutralidad en educación y en toda práctica social no es más que el silencio sobre los fines ideológicos que se persiguen. La selección de todo marco pedagógico está guiado por un amplio sistema de valores respondientes a una ideología cualquiera, existente a pesar de que los sujetos no sean conscientes de ella, anexadas a una visión de hombre y mundo (Freire, 1970). Entonces, si ni la educación ni la escuela es neutra, no hay forma neutral de acercarse a ella (Contreras, 1994). Por esto, es preciso hacerse cargo del potencial político e ideológico, tomar postura, y dirigirla hacia finalidades inclusoras e igualitarias (Contreras, 1994; Apple, 1986).

#### 4.2.7. El diálogo y el uso del lenguaje hacia el entendimiento y la transformación

Habermas (1987) y Freire (1970) convergen en la utilización del lenguaje como instrumento de entendimiento entre las personas. De tendencias progres-

<sup>11</sup> Maturana (1990) por su parte expresa que la emoción del amor es aquella capacidad de aceptar al otro como un legítimo otro.

sistas, ambos no renuncian a las posibilidades de la modernidad, en cuanto a los principios que les inspiraron, aunque con un replanteamiento de ella hacia un igualitarismo y democratización completa de sus beneficios. En sus planteamientos, el uso del lenguaje puede ser dirigido hacia una finalidad socializadora, que no divide a los sujetos, sino que los une, dotándolos de reflexión y capacidad para transformarse.

#### 4.2.7.1. La acción dialógica

La negación del uso instrumental del voluntariado por parte del profesor se materializa en una interacción caracterizada por la dialogicidad. Sin embargo, el diálogo no es sólo hablar. Paulo Freire (1970:166) dice: "No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis". Si el diálogo fuera sólo acción se convertiría en un activismo, si fuera sólo reflexión, en palabrería o verbalismo. El diálogo implica una actividad pensada y reflexionada junto a otros, por esto, la palabra no es privilegio de unos pocos, pertenece a todos los hombres (Freire, 1970). Así nadie de modo autosuficiente puede arrogarse la verdad pretendida en el uso de la palabra.

El amor en el mundo y en las personas es fundamental en el diálogo, pues nadie es capaz de dialogar en el desprecio y en la negación de los otros<sup>11</sup>. El profesorado que comparte en el diálogo un objetivo colectivo con el voluntariado no podría hacerlo en una actitud de rechazo, sino de apertura y aceptación.

Igualmente, la acción dialógica opera en la esperanza del voluntariado y del docente hacia ellos mismos y hacia las capacidades en desarrollo del estudiantado. El diálogo es un actividad reflexiva vacía si no se tiene esperanza en la transformación de los sujetos en sus condiciones de opresión. De modo específico, no tiene sentido ninguna actividad educativa (con inclusión del voluntariado) que excluya el objetivo de superar la desigualdad educativa.

#### 4.2.7.2. Racionalidad comunicativa

Por su parte, Habermas (1987) propone en su teoría de la acción comunicativa la racionalidad comunicativa. La racionalidad se puede conceptualizar como el uso del conocimiento que hacen los sujetos, más que la capacidad para adquirirlo (Habermas, 1987). Este es un elemento importante para el giro de la racionalidad como acción.

Habermas (1987:27) indica que la racionalidad comunicativa "posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced de una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez de la unidad de mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas".

Es para destacar la superación de la subjetividad de cada sujeto hacia una intersubjetividad en la interpretación, pues se rompe con la individualidad de las emisiones y de las posiciones de las personas, al sometérselas sus emisiones a juicio colectivo. Como resultado la verdad absoluta no existe (Ferrada, 2001), y se propone una verdad susceptible de consenso, reemplazando a la razón dialéctica de "lucha de posiciones" entre contrarios, por una racionalidad comunicativa, en donde ya no es "lucha" sino que es una interpretación intersubjetiva de la realidad sin abandonar el sentido de crítica, con posibilidad de consenso y disenso<sup>12</sup>: "La incorporación de una racionalidad comunicativa (... permite) incluir la proble-

<sup>12</sup> Más en profundidad, Ferrada (2001:12) plantea: "Se reconoce en este planteamiento la validez de una racionalidad dialéctica que saca a la luz los conflictos y los encara de forma tal que ofrece un análisis más completo del fenómeno en el que se producen, pero esto sólo viene a completarse con la incorporación de una racionalidad comunicativa al interior de cada uno de los espacios educativos, toda vez que reconoce y rescata la noción de conflicto (elemento esencial de todo avance histórico), a la vez que ofrece una vía plausible de validación para enfrentar ese conflicto mediante acuerdos o desacuerdos alcanzados racionalmente a través del entendimiento entre las personas en conflicto".

mática de los contrarios, (... lo cual) implica la aceptación del conflicto mediante pretensiones de validez (verdad, rectitud, veracidad), dada la búsqueda de una comprensión intersubjetiva en la que los miembros capaces de lenguaje y acción se presentan en igualdad de condiciones". (Ferrada, 2001:12).

El paso de una percepción estratégica a una percepción solidaria no opera a priori, sino que es posible a través de interacciones sociales, en donde el lenguaje es dirigido al entendimiento (y no al sometimiento) y se mediatiza bajo criterios que garantizan una posición igualitaria entre los sujetos en sus argumentaciones. Por ejemplo, la opinión de una madre tiene el mismo valor que la de un profesor, cumpliendo con los criterios o pretensiones de validez requeridos en una racionalidad comunicativa, resultando como consenso/disenso la aceptación o rechazo de los argumentos de cada uno.

#### **4.2.8. La Percepción solidaria de la voluntariedad no es ingenua**

Uno de los resultados de operar bajo una racionalidad comunicativa es la naturaleza que proporciona a la acción social: en el uso del saber hacia el entendimiento existe un reconocimiento de las habilidades lingüístico-semánticas y activo-mentales de las personas que le hacen iguales entre sí, por sobre, las condiciones ambientales, contextuales y de desarrollo. Así pues, las pretensiones de validez (verdad, rectitud y autenticidad) y la racionalidad comunicativa son los responsables que la percepción solidaria de la voluntariedad no sea un concepto cuya puesta en práctica sea ingenua.

La confianza en los demás y la solidaridad no simbolizan ingenuidad, porque en racionalidad comunicativa pondremos más atención a los argumentos. Como sujetos capaces de lenguaje y acción (Habermas, 1987) somos hábiles en el momento cuestionar lo que se dice o hace. En una conciencia crítica filtramos las emisiones si es que acaso corresponden a un hecho verdadero, consecuente con un marco normativo, y por si existe relación entre lo que se piensa y dice/hace. En la ingenuidad no ponemos atención a los argumentos, somos irreflexivos, y aceptamos a priori.

El profesor con una percepción solidaria de la voluntariedad a pesar de que ponga en cuestión las acciones y emisiones de los voluntarios, sigue creyendo en ellos, y ellos en él, porque este cuestionamiento no es unidireccional, sino recíproco. Se valoran y critican los argumentos, no las personas. Se les considera aquello que dicen o hacen, porque existe una aceptación de un "otro" como "legítimo otro".

Al contrario, en una percepción estratégica de la voluntariedad no funciona en razón a los argumentos, por cuanto a los voluntarios se les deshumaniza al no entregarle la oportunidad de argumentar ni socializar. Así es más ingenua una percepción estratégica, pues se centra en la externalidad (estética) y las condiciones, más que en los argumentos y en aquello que se dice/hace.

#### **Conclusiones: La necesidad actual de una *Percepción solidaria* a pesar de un contexto que conduce a una *Percepción estratégica* de la voluntariedad.**

El objetivo de esta reflexión teórica fue caracterizar dos modelos de percepción docente respecto al sentido de la colaboración voluntaria que le proporcionan los agentes sociales tradicionalmente ausentes de la escuela.

Vemos cómo el contexto, la política y el discurso neoliberal y/o neoconservador presente en nuestros países, ha creado sentido hacia la desconfianza, el individualismo y la manipulación. Sin embargo, mediante experiencias como "En-

<sup>13</sup> Al respecto Freire (1997:122) dice: "Una de las destrezas de su ideología (neoliberal-globalizante) fatalista es convencer a los perjudicados de las economías subordinadas de que la realidad es eso, de que no hay nada que hacer sino seguir el orden natural de las cosas. Pues la ideología neoliberal se esfuerza por hacernos entender la globalización como algo natural o casi natural y no como una producción histórica".

lazando Mundos” es posible modificar la percepción desconfiada (percepción estratégica) a una dirección humanizadora en donde la ayuda es percibida como auténtica y sincera (percepción solidaria).

“Enlazando Mundos”, a través de los puentes de colaboración entre escuela, comunidad y universidad, posibilita el ejercicio de la ciudadanía activa, resistiendo a los discursos desactivadores del neoliberalismo<sup>13</sup> (Ferrada, 2007), y de la corriente postmoderna (Godas, 1998).

Al analizar desde un paradigma comunicativo-crítico (Gómez y otros, 2006) cada modelo de “percepción docente” presentada, observaremos que la percepción de la voluntariedad estratégica alcanza una dimensión excluyente, pues se presenta en el docente a través de la desconfianza en el “otro,” en actitudes competitivas, en la racionalidad dirigida en exclusiva a los objetivos personales, en la ausencia de esperanza para la transformación de las circunstancias, en el egoísmo, en el “mesianismo” o lógica de la “salvación individual”, en la instrumentalización de las personas, en el descompromiso y en la discriminación o prejuicios.

Complementariamente, el modelo de percepción solidaria de la voluntariedad se incluye en una dimensión transformadora porque a través del diálogo, la argumentación, el compromiso, la confianza, las altas expectativas, la resistencia, la convivencia de objetivos personales y colectivos, la ayuda sincera, la toma de postura, la acción dialógica y la racionalidad comunicativa y la sinceridad es posible crear condiciones de mejoramiento y transformación social y educativa concretadas en la asociación y a la solidaridad entre todos los agentes y agencias que participan tradicionalmente en la acción educativa formal y no formal de los estudiantes.

Claramente, la adopción de un modelo de percepción por sobre otro, traería como consecuencia en el docente la aceptación también de un conjunto de valores ligados a visiones pedagógico-sociales actuales (pesimista-reproductor y esperanzador-transformador), evidentemente opuestas, aunque también con posibilidad de verse como un paso de un modelo de percepción estratégico a uno solidario, producto de un conjunto de acciones concretas (“Enlazando Mundos”), como lo expresa la investigación de Andaur y otros (2008). Desde una posición comunicativa crítica de la realidad debemos considerar esta última posibilidad, aquella que expresa una transformación en la percepción estratégica del docente respecto al trabajo del voluntariado a una percepción solidaria.

Un aspecto relevante en el paso de una Percepción estratégica de la voluntariedad a una Percepción solidaria de la voluntariedad es que no se produjo a través de la implantación de un orden ministerial, directivo o mediante instructivos, se produjo en la interacción, en el diálogo, en las conversaciones, en la cotidianidad del aula, en la reproducción y/o fragmentación del mundo de la vida de los sujetos participantes. Esto nos muestra que las transformaciones no se producen en las instituciones ni formalidades que exige un sistema sino en la acción o vivencia misma. Los medios propios del sistema son instrumentos a disposición de las personas para posibilitar la consecución de fines transformadores o excluyentes... pero son siempre medios. La escuela, la dirección de la escuela, el Ministerio de Educación, el Departamento Provincial de Educación, las universidades, el “Proyecto Enlazando Mundos”, etc. son mecanismos que posibilitan o no las acciones cotidianas que en concreto transformarán o reproducirán las condiciones de deshumanización.

Es por esto que las transformaciones sociales y educativas son posibles sólo cuando consideran (sin reduccionismo) el espacio específico de aula y los sujetos que conviven en ella de modo protagónico, como constructores de su propio presente y destino.

**BIBLIOGRAFIA**

- Andaur, A., Gutiérrez, M., Schreiber, B. y Venegas, C. (2008): "La profesionalización del profesor en el contexto del proyecto Enlazando Mundos". En Revista *Rexe*, Vol. 7, N° 13. Enero, Concepción, pp. 21-40.
- Apple, M. (1986): *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y sexo en la educación*. México: UNAM.
- Bastías, E. (2008). "Enlazando Mundos: una propuesta pedagógica que rompe con el fatalismo educativo en contextos adversos. Una Experiencia en Educación Parvularia". En Revista *Rexe*, Vol. 7, N° 13. Enero, Concepción, pp. 117-127.
- Castorina, J. A. (1998). "Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación". En *Debates Constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Contreras, J. (1994): *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Chomsky, N. y Dieterich, H. (1996): *La sociedad global*. Santiago: Ediciones LOM.
- Dávila, O. y otros (2005): *Los desheredados, trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Editorial Cidpa.
- Day, C. (2005): *Formar docentes*. España: Nancea Ediciones.
- El Troudi, H. (2007): *Ser capitalista es un mal negocio*. Caracas: Monte Ávila Ediciones.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002): *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.
- Ferrada, D. (2001): *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- Ferrada, D. (2003): "El protagonismo de los profesores en la construcción curricular Montegrando: evidencias de una intervención encubierta". En Revista *Rexe*. Vol. 2, N° 4, Concepción, pp. 11-32.
- Ferrada, D. (2007): "Enlazando Mundos: un relato de un proyecto de transformación social y educativa". En Huberman, H. (comp.): *El otro va a la escuela*. Buenos Aires: Homo Sapiens. En prensa.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008): "El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizajes". En *Revista de Estudios Pedagógicos*. Vol. 34, N° 1, Valdivia, pp. 41-61.
- Ferrada, D.; Brauchy, J.; Bastías, E.; Saldaña, D. (2008): "Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de lenguaje y comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica". Proyecto FONIDE (Informe final). Santiago: Mineduc.
- Ferrada, D. (2009): "El principio de emocionalidad/corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje dialógico". *Revista EDUCERE*. Venezuela. En prensa.
- Ferrada, D. (2009): "Enlazando Mundos: un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas". En Revista *Rexe*, Vol. 7, N° 14. Agosto, Concepción, pp. 37-52.
- Flecha, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. España: Paidós.
- Flecha, R., Padrós, M., y Puigdellivol, I. (2003). "Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad". *Revista del Foro Europeo de Administradores de la Educación y Gestión Educativa*, núm. 5 sep-oct 2003, pp. 4-8.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2004). "Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje". Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Pedagogía "La educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e identidad". Valencia, España.
- Freire, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1974): *Educación y Cambio*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Freire, P. (1997): *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI ediciones.
- Godas, X. (1998): *Postmodernismo: la imagen radical de la desactivación política*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, J. (2004): *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: El Roure.



- Gómez, J. y otros (2006): Metodología comunicativa crítica. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (1987): Teoría de la acción comunicativa. I y II. Madrid: Taurus.
- Lebowitz, M. (2006): Construyámoslo ahora. Caracas, Centro Internacional Miranda.
- Madgenzo, A. y otros (2000): Cuando a uno lo molestan. Santiago: DOM Ediciones.
- Maturana, H. y Varela, F. (1987): El árbol del conocimiento. Santiago: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (1990): Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago: Ediciones pedagógicas chilenas.
- Maturana, H. y Verden-Zoller, G. (2003): Amor y juego. Santiago: JC Sáez Editor.
- Mejía, A. (2004): La participación ciudadana. Caracas: Consejo Nacional de Cultura.
- Nietzsche, F. (1888/2001): El Anticristo. Madrid: Biblioteca Edad.
- Noguera, P. (2003). City Schools and the American Dream. Reclaiming the Promise of Public Education. New York: Teachers College, Columbia University.
- Pinto, R. (2008): El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- RAE, 2008. [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=percibir](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=percibir).
- Soto, V. (2009): "Los profesores en el territorio educativo y su evaluación desde el poder del estado subsidiario". En Revista Rexe, Vol. 7, Nº 14. Agosto, Concepción, pp. 25-36.
- Slavin, R. (1999): Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica. Buenos Aires: Aique.
- Vygostki, L. (1978): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica.

