

Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional

Docencia

ISSN 0718-4212

Año XIII, Santiago de Chile, diciembre 2008

36

**Democracia
a la chilena**

A. Falabella

**Artes y
Educación
en tiempos
de estándares**

**Entrevista a
Diamela Eltit**

COLEGIO DE
PROFESORES
DE CHILE A.G.



Índice

Docencia

Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional

Santiago de Chile Año XIII
N° 36, diciembre 2008

ISSN 0718-4212

Director

Jaime Gajardo Orellana

Subdirector

Olimpia Riveros R.

Consejo Editor

Sergio Gajardo C.
Jorge Pavez U.
Jenny Assaél B.
Hugo Miranda Y.
Alejandro Silva J.

Director Ejecutivo

Guillermo Scherping

Editores

Verónica Vives C.
Jorge Inzunza H.
Lorena Muñoz M.

Diseño y Diagramación

Giampiero Zunino

Ilustraciones

Paulina Leyton

Impresión

Salesianos Impresores

Todos los artículos firmados no necesariamente reflejan o representan el pensamiento del Colegio de Profesores de Chile A.G., siendo de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Colegio de Profesores de Chile A.G.
Moneda 2394, Santiago
Fono: 470 4260
Fax: 470 4301

www.colegiodeprofesores.cl
docencia@colegiodeprofesores.cl

Portada: Fósil I, Cecilia Campos
(1995)

EDITORIAL 02

POLÍTICA EDUCATIVA

“Democracia a la chilena”: Un análisis del movimiento estudiantil y su desenlace.
Alejandra Falabella 04

Educar contra la humillación.
Pablo Gentili 18

El control de la cultura y las artes.
Entrevista a Diamela Eltit 24

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

La construcción del discurso y la práctica de la educación artística.
José Gimeno Sacristán 32

La tragedia del arte. Entrevista a profesionales relacionados con las artes en la escuela 50

Orquesta Infantil de Talagante: rompiendo murallas a través de la música 56

Arte terapia en educación: un camino de autoconocimiento para jóvenes.
Carla Pérez Navarro 63

PROFESIÓN DOCENTE

La Formación docente como eje ideológico de las políticas educativas: Formación permanente v/s capacitación continua.
Elsa Gatti 68

Alcances del código humorístico posmoderno para la escuela.
Mariana Berríos 77

VENTANA PEDAGÓGICA 86

Darwinismo académico.
Javier Vega 87

En tiempos de debate educacional y anuncios referentes a la Formación Inicial Docente ¿Qué postura tienen los profesores en formación de Chile?
César Piñones 89

NOTICIAS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO 91

BREVES DE EDUCACIÓN 94

A TRABAJAR EN EL AULA Reverso Contratapa

Editorial

La vida transcurre rápido y a veces a saltos. Efectivamente, desde el anterior número hasta hoy la ortodoxia de la doctrina económica que ha invadido por décadas la vida nacional y buena parte del mundo se viene desmoronando, los que ayer se abandonaron al mercado como religión corren despavoridos al templo Estado para que los socorra y salve de la perdición. Ahora, sí resulta que el Estado puede ser eficiente, cuando se trata de salvar sus negocios especulativos y compensar las pérdidas.

Lo hacen desde el egoísmo de la codicia, desesperados por pintar sus números de azul. Pero nada dicen de las consecuencias del despilfarro para la vida de millones de seres humanos en el mundo, a los mismos que, al decir de Michael Apple, les tradujeron la doctrina económica al sentido común, ilusionándolos con que el salario se multiplica con la posesión de plástico en tarjetas, que al igual que las fichas salitreras del siglo pasado, se transan en las modernas pulperías.

Son los mismos que desde hace 28 años, bajo la promesa de calidad educativa, impusieron esta misma doctrina a la educación chilena, prometiendo la mayor eficiencia y calidad de un sistema educativo liberalizado, de mercado, y en consecuencia destruyeron la educación pública como referente de calidad y derecho de toda la población.

Una comprensión distinta tuvieron las chilenas y chilenos que luego de la crisis económica de los años 30, vincularon educación con desarrollo y progreso nacional, y consensuaron, política y socialmente, respecto de la educación, la responsabilidad primera del Estado de asegurar el derecho a la educación, siendo ésta concebida como la palanca de desarrollo nacional. Así la educación pública dio un salto de democratización creciente; pasaron gobiernos progresistas, de derecha, centro e izquierda, hasta llegar al año 1973 sosteniendo un sistema de educación catalogado como de los más prestigiados de América Latina y que llegó a tener coberturas escolares que superaban ya el 80% de la población.

Es precisamente en estos momentos de crisis que cobra mayor vigencia la construcción de un sistema educativo mixto y plural, donde la Educación Pública se transforme en pilar del desarrollo humano, social, económico y cultural de un Chile Justo para el presente siglo. Es también tiempo para recuperar la perspectiva educativa en la educación, expropiada por la economía, el mercado, los estándares.

De allí la importancia de reflexionar e intentar llegar a síntesis de la historia reciente de esta *democracia a la chilena*, como también escapar al reduccionismo eficientista de la educación sólo a lo evaluable o estandarizable, al mismo tiempo que a los acentos de mirar a los sujetos más como capitales humano y económicos.

Es en esta línea que queremos aportar en el presente número de Revista Docencia, entregando a nuestros lectores, al finalizar este año 2008, una mirada sobre un aspecto tan importante para el desarrollo integral del ser humano como es el arte y la educación artística, en la convicción que *la escuela debe entrar al arte* y que

como lo dijeran los alumnos y alumnas de la Escuela Mar Abierto de Valparaíso, en su Concierto Pedagógico de fin de año, es vital “crear para crear”.

En nuestra sección Política Educativa, Diamela Eltit nos introduce al tema desde una perspectiva más amplia, como lo es una mirada crítica a las políticas culturales que se han desarrollado en nuestro país en los gobiernos de la Concertación. Pablo Gentili, nos introduce al tema desde otro ángulo, una reflexión sobre los significados actuales de la educación. Y por último, Alejandra Falabella, nos recuerda a los estudiantes, sus anhelos expresados en su movimiento, y sus aportes para mirar nuestra educación y democracia desafiándonos a profundizarla en la sociedad y la escuela.

Por su parte, Gimeno Sacristán, en Reflexiones Pedagógicas, aborda con profundidad el tema de la educación artística, con reflexiones y desafíos que nos invitan a pensar y repensar el arte y la escuela. Además, un grupo de docentes y profesionales nos muestran, desde la realidad escolar cotidiana, cuáles son los problemas que en nuestro país enfrenta la educación artística. Por último, las potencialidades del arte abren camino de esperanza, las que damos a conocer a nuestros lectores a través de dos experiencias concretas: una sobre arte terapia en educación, y otra respecto al trabajo de una orquesta infantil en una pequeña comuna de la Región Metropolitana.

Elsa Gatti, docente e investigadora uruguaya abre nuevas miradas al tan debatido tema de la formación docente, rescatando la profesionalidad y reflexividad del profesor por sobre una concepción instrumental de su rol. Mariana Berríos, en un artículo particular para nuestra cultura, trae desafíos nuevos y distintos al rol docente para la educación de niños y jóvenes en la era postmoderna.

Ventana Pedagógica acoge las reflexiones de un crítico profesor, y de un estudiante de Pedagogía, los que problematizan tanto el currículum escolar como el de la formación docente.

Y como siempre, el Movimiento Pedagógico, así como los numerosos seminarios y actividades relacionadas con educación en las que ha participado el Colegio de Profesores, entregan a nuestros lectores un amplio abanico de novedades acerca de debates educativos que están desarrollándose tanto en el magisterio como en la sociedad, no sólo en nuestro país, sino en diversos lugares del mundo.



“Democracia a la chilena”: Un análisis del movimiento estudiantil y su desenlace

Alejandra Falabella A.¹

La democracia es un concepto abierto, una idea que nunca está completamente acabada. Como dice Henry Giroux “El significado de democracia no se nos da, sino que nosotros lo debemos encontrar; del mismo modo que tratamos de comprender el mundo y sus posibilidades humanas” (1998:21). Por ello, tiene sentido detenernos a discutir y reflexionar sobre nuestras prácticas democráticas y antidemocráticas, pues es un proceso continuo siempre perfectible.

Hace poco tiempo tuvimos elecciones municipales en nuestro país y nuevamente presenciamos una escena que muestra abiertamente el tipo de democracia en la que vivimos: las calles contaminadas de propagandas, caras arregladas por photoshop, consignas sin contenido y escasa alusión a algún partido político. Una democracia que se transforma en un rito procedimental e institucional, centrado en el marke-

ting de perfiles personales, una “política del espectáculo” (Delamaza, 2005). Esta escena es un símbolo de nuestra democracia de mercado, con una frágil organización ciudadana, lo cual se agudiza en un contexto de creciente segmentación e inequidad social².

Esto es parte de la “democracia a la chilena”, una democracia a medias, con avances pero sin duda con muchos vacíos. Una democracia con leyes “de amarre”, con un sistema binominal que distorsiona las reales correlaciones de fuerzas políticas y donde no están representadas las minorías, con leyes que no permiten que dirigentes sindicales postulen como candidatos parlamentarios, con representantes políticos que soslayan a quienes deben representar, medios de comunicación monopólicos que se centran en las riñas y farándula de la clase política, una represión policial abusiva, más de 3.4 millones de personas que

¹ Académica de la Universidad Alberto Hurtado. Magíster en Antropología Social, PhD © en Políticas Educativas.

² Para un análisis sobre participación ciudadana en Chile se recomienda ver: Delamaza, 2005; Salcedo, 2005; Lechner, 2002; Moulian, 1997; Garcés, 1999; Salazar, 1998.

no votan³ y un 64% de la población que dice estar insatisfecha con la democracia actual⁴.

En este contexto, el movimiento "pingüino" ha marcado un hito en cuanto a un modo de participar; construir democracia, protestar; dialogar y hacer política. Nos evoca las fuerzas sociales de nuestra historia, como los movimientos obreros de principios del siglo XX, las organizaciones poblacionales de los años 60 y las diversas organizaciones contra la dictadura durante los años 80⁵. Así también el movimiento ha gatillado reacciones que nos recuerdan a nuestra historia antidemocrática, al colonialismo, la hacienda y el autoritarismo de Estado bajo Portales, Ibáñez y Pinochet (entre otros)⁶. El movimiento secundario nos hace evidente el compromiso y fuerza política de nuestra sociedad por una mayor justicia social, como también la naturaleza autoritaria de la Constitución, las paradojas de los discursos del gobierno sobre "participación ciudadana", y las prácticas de una democracia elitista que forman parte de lo "natural" de nuestra vida cotidiana.

El movimiento estudiantil y su desenlace político (tomas, Consejo Asesor, "acuerdos políticos", votación de la LGE⁷, "jarrazo") representan una cadena de acontecimientos cruciales para pensar sobre lo democrático y antidemocrático que somos como país. En este artículo me interesa introducir un marco de análisis sobre la democracia, para luego detenernos a examinar estos últimos hechos en el país y las formas de hacer política en el campo educativo.

Recuperar el sentido de la democracia

La democracia como sistema político tiene una larga trayectoria histórica, desde las asambleas en Atenas (Siglo V a.C.) hasta la democracia neoliberal de hoy. En las últimas décadas este concepto ha pasado a ser una moda que intenta dotar de legitimidad a los discursos y políticas. Es común escuchar actores de diversas posturas y diferentes instituciones (organizaciones internacionales, instituciones gubernamentales,

escuelas) nombrar, alabar y demandar "democracia", "participación" y "ciudadanía". Su uso se convierte en algo retórico, con significados variados y ambiguos; como dice Apple y Beane, la palabra democracia se ha usado para patrocinar "un amplio conjunto de maniobras políticas y militares" (2000:19).

La democracia es un concepto debatido que tiene diferentes significados⁸. Como sistema político involucra múltiples elementos, tales como votaciones universales, instituciones políticas, igualdad de derechos, libertad de expresión y de asociación. Pero sobre todo conlleva principios, valores y prácticas sociales, en definitiva una cultura política en que se crean posibilidades y se resuelven conflictos colectiva y cooperativamente. Esta es una perspectiva crítica a la democracia de mercado que se satisface por medio de la acción individual y privada del sujeto en su libre elección y consumo (Rose, 1996). Siguiendo a Habermas (1989), la democracia implica crear un espacio público en que los ciudadanos interactúan por medio de la discusión participativa sobre aspectos políticos y temas de interés común, desafiando verdades impuestas, exponiendo injusticias sociales e intentando generar cambios. De esta forma, el espacio público es donde se practica y cobra sentido la ciudadanía, se ejercen los derechos civiles y se construye identidad y conciencia social. Es una forma de repolitizar el espacio público y desprivatizar la política, impidiendo que sea un monopolio de la esfera estatal o de una elite política.

De acuerdo a su origen etimológico, democracia significa el gobierno del pueblo (demos-kratos). Se parte del supuesto, en una democracia representativa, que debe existir una vinculación simétrica y congruente entre los que gobiernan y los ciudadanos (Held, 1991). Es decir, que los representantes electos representen los intereses, opiniones y proyectos de los ciudadanos. Sin embargo, esta visión de democracia se ha debilitado, se nos ha olvidado que los representantes deben gobernar de acuerdo a las voces de la mayoría y que debe haber una sociedad civil que demande aquello (Delamaza, 2005; Lechener, 2002). Por tanto,

³ "31% de ciudadanos no participan de proceso electoral". 12 de Mayo, 2004. En: <http://www.flacso.cl/flacso/main.php?page=noticia&code=507>

⁴ Latinobarómetro (2007).

⁵ Ver: Garcés (1999, 2006).

⁶ Ver: Loveman (2001).

⁷ Ley General de Educación.

⁸ Por ejemplo: democracia liberal (Hayek), democracia pluralista (Dahl) o Movilización Colectiva (Touraine, Giddens); teoría crítica neomarxista (Poulantzas), democracia y espacio público (Habermas, Arendt) o una versión postmoderna de "democracia socialista radical" (Laclau y Mouffe).

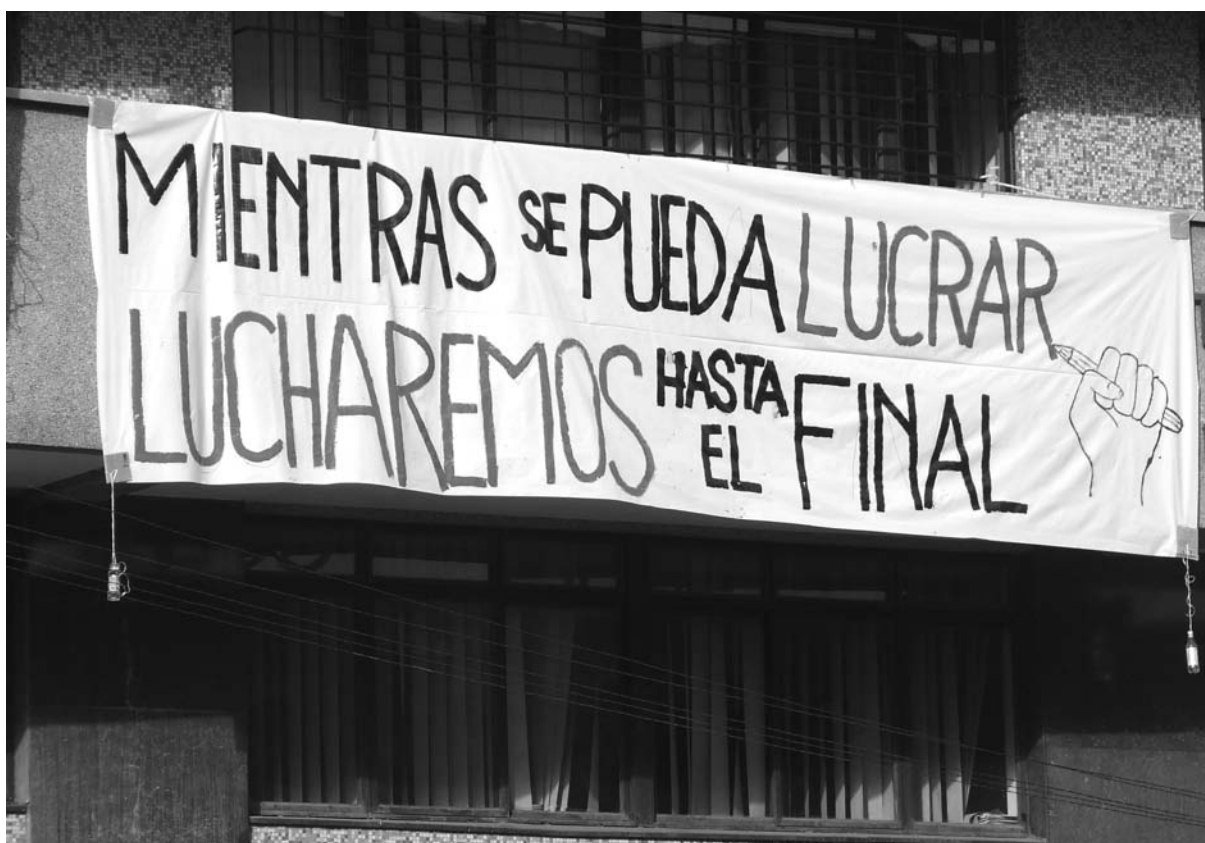
es necesario recuperar este sentido de la democracia y repolitizar el espacio público.

Ahora bien, ello no ocurre de forma simple, pues el Estado no es un canalizador neutro de las preferencias de los ciudadanos. La democracia se desarrolla en un campo de disputa entre diversos actores, grupos de poder e instituciones políticas. De esta manera, como han planteado teóricos neomarxistas, se genera una contradicción innata entre la democracia y el Estado (Jessop, 2003). Mientras este último requiere legitimarse como “democrático” ante la ciudadanía, mantiene intereses económicos y políticos, y mecanismos

burocráticos que no necesariamente coinciden con las opciones y preferencias de la sociedad civil. En consecuencia, la promoción de la “participación ciudadana” de parte del Estado tenderá siempre a ser conflictiva y paradójica.

Lo anti/democrático de nuestra democracia

El conflicto político sobre el modelo educacional chileno y los diferentes hechos vinculados a ello a partir de abril del 2006 reflejan aspectos claves de nuestra democracia. Ha emergido un espíritu participativo, con un alto compromiso político desde diferentes sec-



tores de nuestra sociedad, como también reacciones autoritarias, cerradas y elitistas. A continuación me detendré a examinar cuatro aspectos de este momento histórico: (i) el movimiento estudiantil y la repolitización del espacio público, (ii) las paradojas de un gobierno ciudadano, (iii) el “habitus” chileno que tiende a reproducir un orden jerárquico y autoritario, y (iv) la “democracia de los consensos”, atada a una constitución antidemocrática y a esquemas elitistas en la fabricación de políticas públicas.

(i) El movimiento estudiantil y la repolitización del espacio público

El movimiento secundario marca un hito trascendental en un contexto de supuesta apatía política. Este movimiento comienza a manifestarse de forma más visible en abril del 2006, aunque su gestación venía produciéndose con anterioridad⁹. Ha sido un movimiento político que ha hecho público los cuestionamientos al modelo neoliberal y ha puesto como eje central la preocupación por la inequidad del sistema educativo (García Huidobro, 2007).

Lo que queremos es que ricos y pobres o vulnerables tengan igualdad frente a la educación. Los jóvenes están cansados de constatar que rindieron una mala PSU¹⁰ en comparación con el resultado obtenido por un joven de colegio particular. Están cansados de cargar ese sentimiento de ‘por qué a mí el Gobierno no me dio la educación que merecía o la que yo quería’. Es hora que se comprenda que nosotros estamos luchando por un derecho a la educación y no por un privilegio” (María Huerta, 22 de Junio de 2006)¹¹.

Los estudiantes introdujeron un nuevo lenguaje, un nuevo discurso sobre cómo organizarse, protestar,

dialogar, sobre cómo hacer democracia. Cuestionaron sentidos comunes instalados y desnaturalizaron lo “normal”, como la segmentación social del sistema educativo, la municipalización, el lucro y la desregulación del sector privado, los cobros por la educación, la PSU y el transporte. Como dirían Laclau y Mouffe (2001), interrumpieron la hegemonía de los discursos dominantes y aportaron a recrear una nueva “matriz del imaginario social”.

Este discurso hizo sentido en la ciudadanía. A fines de mayo del 2006, más de 250 establecimientos educacionales secundarios estaban paralizados, sumado a universidades estatales y privadas¹². Asimismo se realizaron masivos paros nacionales; de hecho se calcula que el 30 de mayo marcharon entre 600.000 a 1.000.000 de personas, lo cual se convirtió en la mayor protesta estudiantil en la historia de Chile. Además, se sumaron a este movimiento otros actores sociales como profesores, co-docentes, apoderados, sindicatos, trabajadores de la salud y diversas organizaciones¹³.

Este movimiento ciudadano generó un amplio debate público sobre el modelo educacional chileno, lo que abrió la discusión en diversos ámbitos (gobierno, centros de investigación, medios de comunicación, escuelas, hogares, calles, bares). Esto cobra especial significado en el contexto de un país en que luego de una “transición pactada”, sin quiebre institucional (Delamaza, 2005), ha habido temas silenciados, como lo fueron el modelo educativo y la LOCE¹⁴. La mantención de este modelo forma parte de una pieza clave del pacto político de la transición o como dice Moulian (1997) de la “jaula de hierro” a la cual se ha sometido la democracia chilena actual. Este silencio y falta de cuestionamiento no solamente fue sostenido por el Estado, sino que también por otros

⁹ Desde el 2001 que los secundarios comenzaron a protestar públicamente por sus demandas, como por el alto costo del pase escolar (lo que fue llamado el “mochilazo”). Esta movilización prosiguió con distintos grados de organización y manifestaciones públicas. En 2005 se realizó una mesa de trabajo de siete meses entre estudiantes y el Ministerio de Educación (representado por Alejandro Traverso), lo cual culminó con un documento en que están la mayoría de los planteamientos por los cuales los estudiantes protestaron públicamente durante el 2006. Ver: *Propuestas de trabajo y plataforma de lucha de los Estudiantes Secundarios de Santiago. 30 de Noviembre de 2005*
En: http://www.archivochile.com/Portada/mov_soc/0042_port_ms.pdf

¹⁰ Prueba de Selección Universitaria.

¹¹ Entrevista a María Huerta “El derecho a la educación es lo primero”.
En: www.generacion80.cl/noticias/entrevistacompleta.php?varbajada=501

¹² Para una cronología detallada sobre los sucesos del movimiento ver: Ortega (2006).

¹³ De esta forma se conformó el “Bloque Social por la Educación” constituido por los voceros de la asamblea nacional de los estudiantes secundarios (ANES), universitarios (CONFEC, CONFESUP), co-docentes, Colegio de Profesores, y Asociación de Padres y Apoderados.

¹⁴ Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.

sectores, como “think tanks”, prensa, sostenedores privados y la ciudadanía en general. En este escenario, la “revolución pingüina” cuestionó lo “intocable” y (pese a las limitaciones constitucionales) transmitió que los cambios son posibles y más aún, que son una urgencia.

Sumado a este aporte político, los secundarios han marcado un estilo distinto de construir democracia, siguiendo lógicas de democracia directa, mostrando desconfianza y una crítica radical a la democracia representativa actual. El principal modo de organización

ha sido por medio de asambleas, como la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) y, desde el año 2008, la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Universitarios y Secundarios (ACEUS). De esta forma se ha buscado instalar relaciones horizontales basadas en discusiones abiertas con personas de distintas tendencias políticas. En las asambleas se discuten temas a tratar y se votan los acuerdos, los que son luego comunicados por los voceros. El rol de éstos es representar la voz de la asamblea, por tanto no son dirigentes o representantes quienes pueden tomar decisiones o dar opiniones personales. Además, los secundarios han hecho práctica el “ciberacti-





vismo” (García Huidobro, 2007), apoyándose en una infraestructura comunicacional instantánea (celulares, e-mails, messenger, blogs, fotologs), siguiendo lógicas de organizaciones en redes, más flexibles y horizontales.

Los estudiantes reconocen una naturaleza distinta de cómo practicar la democracia y se identifican con una nueva generación, “hijos de la democracia”, como dijo una vocera:

“Nuestro gran logro es que las [demandas las] pusimos en el debate público. Lo valioso e importante de lo que hemos hecho es que nuestra generación, a raíz de ese descontento y la constante lucha de demandas históricas, ha hecho historia. Somos los bien llamados ‘hijos de la democracia’, sin miedo a decir lo que pensamos, sin represión, ni callados por nadie” (Karina Delfino, 2006)¹⁵.

Esta organización estudiantil ha tenido cambios a través del tiempo (formas de organización, niveles de participación). Sin embargo sigue vigente con importantes niveles de debate y movilización (pero esta vez sin cobertura de prensa). En las siguientes secciones no profundizaré en examinar la organización estudiantil en sí misma ni sus transformaciones, sino que me interesa particularmente analizar cómo reaccionó el mundo político gatillado por este movimiento social.

(ii) Las paradojas del “gobierno ciudadano”

Este movimiento estudiantil se ha desarrollado bajo un gobierno que se declaró un “gobierno ciudadano”. Como dijo Michelle Bachelet en su primer discurso presidencial: “Quiero un gobierno donde los ciudadanos tengan una *participación activa*”, que “*las chilenas y chilenos se sientan acogidos por el Estado, que sientan que su voz es importante y es escuchada*”, pues “*quiero gobernar dando la cara y consultando también a las personas*”¹⁶. Por tanto, la movilización estudiantil abrió la posibilidad para que se produjera este ideal de gobierno, pues la ciudadanía estaba organizada y tenía propuestas. Sin embargo, paradójicamente el mundo

¹⁵ Citado en Jofré, P. (2006) “Secundarios: después de la rebelión”. *Revista Ercilla* N° 3.296 del 19 de junio al 2 de julio del 2006. http://www.ercilla.cl/web/index.php?option=com_content&task=view&id=407&Itemid=4

¹⁶ Primer discurso Presidencial, 11 de Marzo, 2006. En: www.eluniversal.com.mx/notas/335715.html

político y en especial el gobierno y los municipios, a partir de este conflicto, han mostrado una profunda dificultad para dialogar y dar respuestas a los estudiantes reconociéndolos como interlocutores válidos. Aguilera y otros plantean que la reacción del mundo adulto “*revela una profunda brecha generacional entre las autoridades, decisores de políticas públicas y los estudiantes secundarios y sus expresiones políticas, que se traduce en la negación de la calidad de sujetos políticos (y sus derechos) y en la incapacidad para comprender la acción colectiva por ellos emprendida*” (2006:6).

Las primeras reacciones al principio del movimiento fueron lentas, confusas, con vacilaciones y descoordinaciones entre la Presidenta, el Ministro del Interior, el Ministro de Educación y el Intendente Metropolitano. ¡Estaban descolocados! Del mismo modo, los políticos de derecha se demoraron en reaccionar; pues estaban confundidos entre querer aprovechar el evento para criticar al gobierno, pero preocupados por defender la “libertad” de la educación. Todo ello muestra la escasa cultura política de participación ciudadana y la incomodidad que les produce que ésta no esté enmarcada bajo las reglas del Estado, “adecuada” a formatos manejables, como el parlamento juvenil, mesas de diálogo o proyectos concursables¹⁷.

Aunque el gobierno en algunos momentos consideró e incluso valoró el movimiento secundario (especialmente cuando se popularizó el apoyo a las movilizaciones), sistemáticamente lo ha reprimido, evadido, deslegitimado, minimizado o infantilizado, girando la discusión pública hacia críticas a la violencia y el “vandalismo”. El discurso de la Presidenta del 21 de mayo del 2006 tal vez ha sido el signo más claro de ello. Mientras los estudiantes estaban altamente organizados, realizando significativas demandas sociales, Bachelet realizó solamente una alusión a ellos: “*Quiero ser muy clara: lo que hemos visto en semanas recientes es inaceptable. No toleraré el vandalismo, ni los destrozos, ni la intimidación a las personas! Aplicaré todo el rigor de la ley. La democracia la ganamos con la cara descubierta y debemos continuar con la cara descubierta*”¹⁸.

No hubo ni una palabra sobre las demandas y propuestas de los estudiantes; recién el 1° de junio, luego de masivas paralizaciones y marchas, dio una primera respuesta por cadena nacional.

Asimismo el gobierno sistemáticamente ha criticado los mecanismos de presión social de los estudiantes, los cuales son parte del repertorio común de todo movimiento social, como son las protestas, paros y tomas con el fin de presionar demandas ciudadanas. Estos han sido catalogados como “antidemocráticos”, “irresponsables”, “que dañan la educación pública”. Hay un intento, junto a los medios de comunicación, de igualar y confundir entre dos prácticas distintas, la legítima presión ciudadana con la violencia callejera. Incluso se intentó condicionar el diálogo y negociación política al cese del “vandalismo”.

*Lo que no es entendible es que uno quiera conversar pero paralelamente están presionando, esa no es la manera de dialogar en democracia. Está bien, se sacaron las capuchas. Me parece estupendo que se hayan sacado las capuchas. Ahora lo que corresponde es que seamos capaces de dialogar en serio, pero para dialogar hay que tener voluntad de dialogar desde las dos partes. El gobierno tiene voluntad de diálogo de muchos temas, pero hay que hacerlo con respeto y no bajo presión*¹⁹ (Michelle Bachelet, 24 de mayo de 2006).

Esta cita muestra la pretensión por enmarcar el estilo y las reglas de la “participación ciudadana”, “sin presión”. De esta forma se desconoce el legítimo uso de la presión ciudadana y, más aún, la necesidad de ella debido al desequilibrio de poder entre la ciudadanía y el Estado. De hecho los estudiantes obtuvieron muchos más logros en dos meses de manifestaciones públicas, que en siete meses de una mesa de trabajo con el Ministerio de Educación, durante el año 2005.

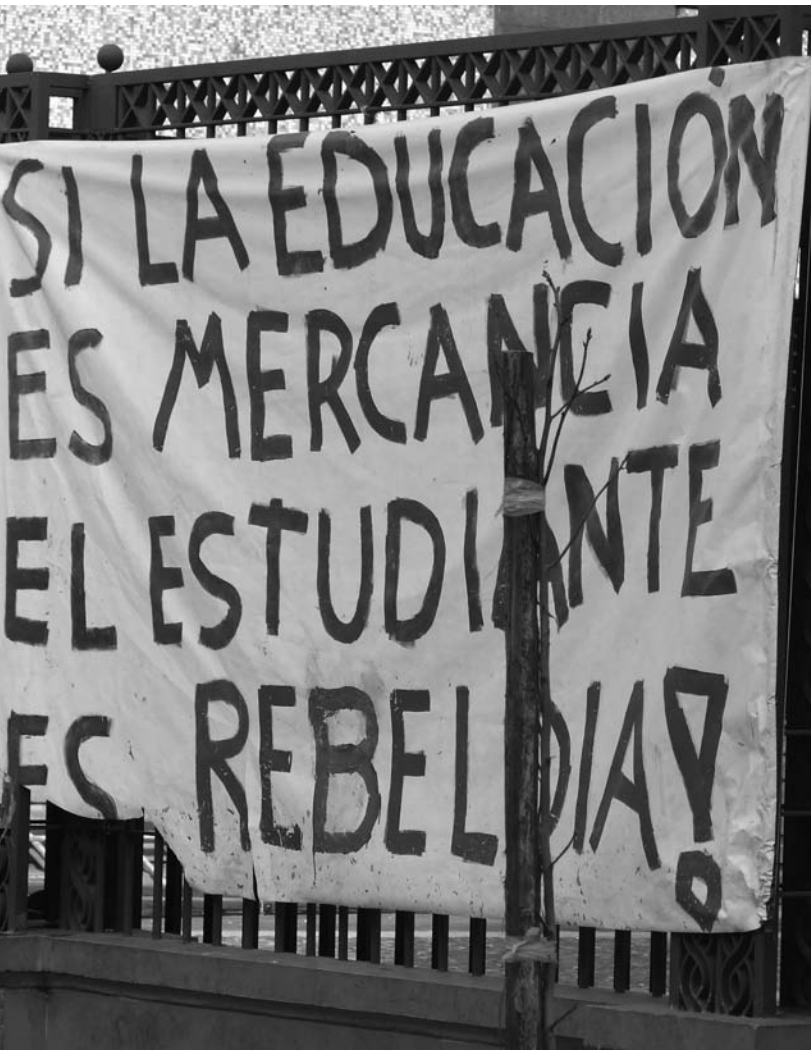
Además, el uso de la violencia y de sanciones autoritarias han sido herramientas claves como mecanismos de censura y represión sistemática²⁰ para enfrentar las manifestaciones y tomas, y evitar cualquier “rebrote”.

¹⁷ Los programas de la Concertación si bien han abierto espacios de participación ciudadana, han tenido un enfoque instrumental y predefinido desde el nivel central, sin fortalecer la autonomía y la participación activa de la sociedad civil (Delamaza, 2005; Serrano, 1998; Garcés, 1999; Salazar, 1998).

¹⁸ Discurso presidencial, 21 de mayo de 2006. En: www.presidencia.cl/documentos/mensaje-presidencial-archivos/21Mayo2006.pdf

¹⁹ Entrevista en Radio W, En: http://es.wikipedia.org/wiki/Conflicto_estudiantil_de_Chile_de_2006

²⁰ Ver: OPECH (2008).



Estas diferentes reacciones (desconcertos y titubeos, criminalización, minimización, represión) hacen evidentes las paradojas del discurso de la “participación ciudadana”. Aunque hubo momentos en que el gobierno intentó dar respuestas a las demandas de los estudiantes, también hemos sido testigos de cómo al Estado (entre otros sectores)

le acomoda una participación enmarcada bajo sus propios formatos; mientras que produce perturbación y malestar un movimiento juvenil que debate, demanda, presiona y propone cambios.

(iii) El *habitus* chileno: la jerarquía y autoritarismo

Loveman (2001) argumenta que la alabada “estabilidad” chilena se ha desarrollado en base a una historia de Estados autoritarios, presidencialistas y elitistas, lo cual ha persistido hasta hoy en día con pequeños ajustes. Ello forma parte de nuestro “*habitus*” chileno²¹, de la acumulación histórica de un orden social y una configuración de poderes que se internalizan como normales y no problemáticos (Bourdieu, 1990, 2003); lo que Portales llamó “el peso de la noche” entendido como un despotismo positivo y necesario que mantiene el orden interno.

A partir de las movilizaciones estudiantiles, surgió un discurso que refleja este *habitus* que ha sido practicado por actores de diferentes ámbitos de la sociedad (políticos, sostenedores, apoderados, profesores). Es un discurso sobre el “orden de las cosas” en democracia, un orden correcto y predefinido: a unos les corresponde tomar las decisiones políticas y a otros depositar su poder y confianza en ellos. Es una lógica de una “democracia elitista”; como argumenta Schumpeter, “la democracia tiene más probabilidades de ser efectiva cuando los líderes pueden establecer los términos de la política pública sin el estorbo del “pasajero de atrás” (citado en Held, 1991:212). Francisco Vidal, Ministro Secretario General de Gobierno, estaría de acuerdo con Schumpeter, como se denota en la siguiente cita:

Yo no puedo ir a discutir una política de educación en una asamblea estudiantil. Tengo que escuchar a los estudiantes, pero los estudiantes a mano alzada en una sala de clases no pueden definir el modelo de educación, ¿dónde se define el modelo de educación? En el parlamento. ¿Por qué se decide ahí? Porque ahí está representada la gente que a su vez

²¹ En este sentido es interesante revisar los informes de Desarrollo Humano del PNUD (1998, 2000, 2002) que han estudiado la cultura política chilena. Estos muestran relaciones precarias e inestables, el temor hacia “los otros”, la retrotracción al mundo privado, el miedo al conflicto, la carencia de metas comunes, aspiraciones centradas en el bienestar individual y baja confianza en el logro de ellas.

representa a los 16 millones de chilenos. Si alguien estima que el modelo de educación es insuficiente, es precario, bueno, vota, elige a su representante y ese representante adopta las decisiones en el parlamento que corresponda. Pero, para que quede claro, la política educacional en Chile como cualquier política, se decide en un país en serio, y en los lugares que corresponde (Francisco Vidal, 20 de mayo de 2008)²².

La visión del ministro Vidal es clara, él llama a que se respete la división de roles entre votantes y representantes, mientras que una sala con estudiantes a mano alzada parece de mal gusto. Esta declaración resulta paradójica pues supuestamente se aspira a ser un "gobierno ciudadano". Además, cuando el Ministro dice que "16 millones de chilenos" están representados en el parlamento, soslaya aspectos fundamentales

como la existencia del sistema binominal, el hecho que un 31% de la población no vota²³, y que nuestros parlamentarios no necesariamente representan las preferencias de la ciudadanía.

A nivel de escuela, tanto profesores como apoderados en su mayoría apoyaron el movimiento pingüino, pero este apoyo disminuyó luego que la Presidenta anunciara las nuevas medidas y se echara andar el Consejo Asesor. Asimismo, también emergió un cierto malestar en algunos actores, como se aprecia por ejemplo en el registro que realicé de una conversación entre dos directores de escuela municipal y el director de un DAEM²⁴ (Octubre 2006). (Ver cuadro n° 1).

Esta conversación nuevamente muestra nuestro *habitus* sobre el "orden de las cosas" y la molestia que

Cuadro n° 1

Directora 1: Los estudiantes se están yendo al chancho. Ya está bueno, ahora tienen que estudiar.

Directora 2: Si no, van a terminar en enero.

Director DAEM: Están desorientados. No les podemos permitir esto, si no ¿dónde vamos a terminar? Los estudiantes van a terminar dándonos clases a nosotros.

Directora 2: La presidenta tiene que ser más firme.

Director DAEM: Siiií, ya está bueno. El momento llegó, cada uno tiene que cumplir con su rol. Los estudiantes tienen que volver a estudiar. ¿Cómo es posible que se estén tomando las calles y los colegios? ¿Cuál será el fin de esto?

Directora 2: Demasiada participación, la famosa participación..., como un *laissez faire*. Nadie ha marcado la pauta por donde tiene que correr la tinta.

Directora 1: Claro.

Director DAEM: Sí. Los estudiantes no son parte de nuestra constitución política. Nadie les ha dicho a los jóvenes "ya es suficiente, ahora déjenos hacer el trabajo, uds. vayan a estudiar. Andar protestando y rompiendo cosas no hace las cosas mejor".

Directora 2: Están poniendo su futuro en riesgo.

²² Entrevista en: http://www.msgg.gov.cl/vocerias_minist/20.05.08.htm

²³ Ver: <http://www.flasco.cl/flasco/main.php?page=noticia&code=507>

²⁴ Departamento de Administración de la Educación Municipal.

produce cuando éstas se “desordenan”. El orden establecido sería: los adultos trabajan, los estudiantes estudian y “alguien”, probablemente el gobierno, tiene que *‘marcar la pauta por donde tiene que correr la tinta’*; es decir, dirigir la forma en que se resuelve el conflicto. Si este orden no se cumple, los resultados serán caóticos y las cosas van a funcionar al revés, -estudiantes enseñando y adultos aprendiendo de los estudiantes-. Estos discursos coinciden con otros estudios etnográficos que describen lo anti-democrático de la cultura escolar (ver por ejemplo Cerda y otros, 2000).

Finalmente debo insistir que a partir de las movilizaciones ha habido reacciones y declaraciones que revelan una cultura política jerárquica y autoritaria, pero también ha habido prácticas de democracia abierta y participativa. Por tanto este *habitus* chileno entremezcla ambos aspectos.

(iv) La democracia de los “consensos”

“La esencia de la democracia tiene que ver con la forma en que se toman las decisiones respecto de los bienes públicos colectivos, en su acepción más amplia posible” (Grzybowski, 2004:68). Por ello, es crucial en este análisis revisar cómo se han tomado las decisiones políticas en cuanto a un bien público como es la educación. En primer lugar, el gobierno, el día primero de Junio del 2006, dio respuesta a las demandas de corto plazo de los estudiantes²⁵, anunció el envío de un proyecto de ley para la creación de una Superintendencia de Educación y la conformación del Consejo Asesor de la Presidenta para la Calidad de la Educación.

Pocos días después se formó el Consejo Asesor, constituido por 81 integrantes de diferentes sectores sociales y políticos. El propósito fue *“hacer un diálogo nacional”* para que luego el gobierno pudiera estudiar las alternativas surgidas y diseñar cambios políticos; pues como dijo la Presidenta *“este es un Gobierno que escucha, dialoga y después decide cuáles van a ser los instrumentos más adecuados para llevar adelante”*²⁶. Este Consejo tuvo una amplia convocatoria y aportó en recoger las diversas propuestas de la ciudadanía. Ello implicó una instancia

significativamente más participativa que la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación que originó el “informe Brunner”, clave para establecer los lineamientos políticos de la reforma de los años 90. Sin embargo, los estudiantes mostraron su disconformidad por el bajo número de estudiantes (doce) en el Consejo y cuestionaron la efectividad de sus resultados, pues no era una mesa negociadora que tenía facultad para tomar decisiones.

Luego que el Consejo entregara el informe a la Presidencia, el gobierno, el 9 de abril de 2007, hizo una primera propuesta del proyecto de la nueva Ley General de Educación (LGE). Sin embargo, ésta nació con una muerte anunciada, pues no se intentó consensuar ni siquiera con personas de la misma Concertación y menos con políticos de derecha. Ante el anticipado fracaso en el parlamento, se decidió crear una restringida comisión política-técnica con integrantes de la coalición gobernante y de la oposición de derecha. Esta sí fue una mesa negociadora, solamente con personas que representaban los intereses políticos del parlamento. No estaban presentes los partidos extraparlamentarios, ni el Colegio de Profesores, ni los estudiantes que impulsaron este cambio. Finalmente el 13 de noviembre del 2007 se firmó el “Acuerdo por la calidad de la educación” y se toman de la mano políticos de la Concertación y de la derecha. Esta imagen configura una de las escenas más simbólicas de la “democracia de los consensos”, de la “jaula de hierro” chilena atada a una Constitución antidemocrática y conformada por políticos que siguen sus códigos.

El curso de los acontecimientos siguió un rumbo similar o peor... El gobierno hizo un nuevo proyecto de ley siguiendo los acuerdos políticos logrados con la Alianza²⁷. Aunque la propuesta podría implicar algunos avances, como una mayor supervisión y regulación del sector privado, se dejan fuera temas cruciales, como es la inequidad y la segmentación social, el lucro y el financiamiento compartido, y la municipalización y el deterioro de la educación pública. Estudiantes y profesores se manifestaron con fuerza en contra de los “acuerdos”, el presidente del Consejo Asesor, Juan Eduardo García

²⁵ Las medidas ofrecidas fueron: incremento de almuerzos escolares, mejoramiento de infraestructura escolar; becas para estudiantes en práctica de escuelas técnico-profesional, gratuidad del pase escolar y PSU para los primeros quintiles.

²⁶ Discurso Inaugural del Consejo Asesor, 7 de Junio, 2006. En: www.lanacion.cl/prontus_noticias/site/artic/20060607/pags/20060607150047.html

²⁷ Alianza por Chile, que reúne a los partidos de derecha: Unión Demócrata Independiente y Renovación Nacional.



Huidobro, declaró que poco representaba a las conclusiones del Consejo y varios parlamentarios de la misma Concertación expresaron su desacuerdo con la propuesta. Incluso un grupo de diputados envió 154 indicaciones al proyecto de ley, mientras la derecha acusaba a la Concertación de no cumplir con los acuerdos. Esto configuró un escenario insólito: los actores sociales que comenzaron este cambio estaban marginados de la discusión, y más aún, ¡ahora era antidemocrático querer discutir la ley en el propio parlamento! Finalmente, el 19 de junio de 2008, la Cámara de Diputados aprobó el proyecto de ley, con apenas dos indicaciones y con el compromiso del gobierno de enviar otro proyecto para fortalecer la educación pública.

En síntesis, pasamos de un movimiento ciudadano movilizad@ a nivel nacional a un pacto entre un pequeño grupo político que dejó más satisfecho a la derecha que a la propia Concertación, mientras los profesores y estudiantes insistieron en su desacuerdo. Esa es nuestra "democracia de los consensos". Luego de estos sucesos, se puede observar que el discurso de la Presidenta de "participación ciudadana" está en vías de extinción y ya casi no se oye.

Reflexiones finales: Un "jarrazo" a la democracia chilena

Este recorrido de acontecimientos evidencia nuestras prácticas y cultura política. Muestra la capacidad que tiene la sociedad civil chilena de organizar-

Referencias bibliográficas

- Aguilera, O.; Contreras, T.; Guajardo, S.; Zarzuri, R.** (2006) La Rebelión del Coro. Análisis de las Movilizaciones de los Estudiantes Secundarios. Centro de Estudios Socio-Culturales. En: http://www.generacion80.cl/documentos/docs/La_rebelion_del_coro.pdf
- Apple, M. y Beane, J.** (eds.) (1996). Política Cultural y Educación. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P.** (1990) The Logic of Practice. Cambridge: Polity Press. [
- Bourdieu, P.** (2003) Language and Symbolic Power. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cerda, A.; Assaél, J.; Ceballos, F.; Sepúlveda, R.** (2000) Joven y Alumno: ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares. Santiago: LOM, PIIE.
- Delamaza, G.** (2005) Tan Cerca tan Lejos. Políticas Públicas y Sociedad Civil en Chile. Santiago: LOM.
- García Huidobro, J.E.** (2007) ¿Qué nos dicen las movilizaciones estudiantiles del 2006 de la visión desde los estudiantes sobre la educación secundaria?
- Garcés, M.** (2006) "Los secundarios en movimiento: El retorno a la historia social de Chile", En J. Ortega y otros, Me gustan los estudiantes. Santiago: LOM.
- Garcés, M. y Valdés, A.** (1999) Estado del Arte de la Participación Ciudadana en Chile. Documento preliminar para OXFAM-GB. En: http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/files/Informe_participacion_%20garces_valdes.pdf
- Giroux, H.** (1998) La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Grzybowski, C.** (2004) "Democracia, sociedad civil y política en América Latina: notas para un debate". En PNUD (eds.) La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos. Contribuciones para el debate. Alfaguara: Buenos Aires.
- Habermas, J.** (1989) The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a category of Bourgeois Society. Cambridge: Polity.

se, debatir y manifestarse políticamente, como también de acomodarse y conformarse con los “órdenes” establecidos; así también muestra los mecanismos cerrados y elitistas que se utilizan para confeccionar las políticas educativas.

Poco tiempo después de la votación de la LGE en la Cámara de Diputados, la actual Ministra de Educación convocó a los estudiantes a la actividad “Diálogos por la Educación Pública”. El encuentro culminó con reproches estudiantiles y una secundaria lanzándole un jarro de agua a la Ministra. Este hecho adquirió una alta connotación pública. Sin ánimo de justificar, ni de juzgar el acto en sí mismo, parece significativo analizarlo desde su contexto. La Presidenta Bachelet lo denominó como un “acto antidemocrático” y el vocero

del Gobierno como una “*magnífica demostración de la incapacidad de diálogo de los estudiantes de Chile*”²⁸. Después de analizar el tejido de sucesos de esta movilización ciudadana y su desenlace político, parece más que plausible asegurar que mucho antes ya se había cortado el diálogo democrático acerca de la reforma al sistema educacional chileno y que ya se había impuesto previamente una salida ajena a la “participación ciudadana”. Vistas así las cosas, un acto de este tipo deja de parecer un hecho aislado e incomprensible, y aparece contextualizado como un acto desde la frustración y la impotencia. Más que un acto agresivo hacia una persona en particular (aunque también lo fue), simboliza un rechazo al tipo de democracia que representa una Ministra de Estado en nuestra sociedad. Es un jarrazo a la “democracia a la chilena”.

Held, D. (1991) Modelos de Democracia. Madrid: Alianza Universidad.

Jessop, B. (2003) The Future of the Capitalist State. Oxford, Malden: Polity Press, Blackwell.

Laclau, E. y Mouffe, C. (1985). Hegemony & Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics. London: Verso.

Lechner, R. (2002) Las Sombras del Mañana: La Dimensión Subjetiva de la Política. Santiago: LOM.

Corporación Latinobarómetro (2007) Informe Latinobarómetro. En: www.latinobarometro.org

Loveman, B. (2001) Chile the Legacy of Hispanic Capitalism. Oxford University Press.

Moulian, T. (1997) Chile Actual. Anatomía de un Mito. Santiago: LOM.

OPECH (2008) “La estrategia de la represión contra los estudiantes movilizados: mucho más que un lumazo”. En: www.opech.cl/editoriales/2008_08/2008_08_estrategia_de_la_represion.pdf

Ortega, J.; Gamboa, A.; Pincheira, I.; Garcés, M.; Salvat, P. (2006) Me gustan los estudiantes. Santiago: LOM.

PNUD (2004) Democracy in Latin America. Towards a citizens’ democracy. Alfaguara: Buenos Aires.

Rose, N. (1996) “Governing ‘advanced’ liberal democracies”. En: A. Barry, T. Osborne, N. Rose (eds.), Foucault and Political Reason. Liberalism, Neoliberalism and Rationalities of Government. London: UCL Press.

Salcedo, R. (2005) “La elite política de la Concertación: Reproducción o reemplazo”. En: P. Hidalgo (ed.) Política y Sociedad en Chile: Antiguas y Nuevas Caras. Santiago: Catalonia.

Salazar, G. (1998) “De la participación ciudadana: Capital social constante y capital social variable (Explorando senderos trans-liberales)”. *Proposiciones* n° 28: 146-183.

Serrano, C. (1998) Participación Social y Ciudadanía. Un Debate del Chile Contemporáneo. Documento de trabajo. Santiago: Asesorías para el Desarrollo. En: www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/files/participacion_social_y_ciudadania.pdf

²⁸ Citado en Tótoro, D. “H2O”, 16 de Julio, 2006. En: http://elchileno.cl/index.php?option=com_content&task=view&id=419&Itemid=1



Educar contra la humillación¹

Pablo Gentili²

¹ Publicado en CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, marzo de 2007, Barcelona, Grupo Praxis Editorial.

² Investigador del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, donde coordina el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas: www.olped.net

Para el visitante inesperado, aquella era una mañana como todas. Desde temprano, el calor arrasador convertía las calles en un pequeño infierno quebradizo y polvoriento. Sin embargo, detalles casi imperceptibles anunciaban un acontecimiento poco común, quizás inédito, en esa olvidada ciudad del interior pernambucano, en el nordeste brasileiro. Detalles que, sin ocultar la profunda miseria e injusticia social incrustadas en el rostro de la gente del lugar, proclamaban la inminencia de una fiesta silenciosa. Mientras me derretía caminando hacia la escuela donde estaba previsto el esperado acto, le comenté a la Secretaria de Educación de la ciudad que el cielo gris podía estar prometiéndonos una lluvia redentora. Aquí, dijo ella, nunca llueve en esta época. Como usted sabe, el agua en el "sertão nordestino"³ es propiedad de los ricos. Dios, continuó ella, les da a los pobres las lágrimas para que siembren sus esperanzas; el Estado, les da a los ricos el riego artificial, para que arranquen riquezas de este suelo duro y amarrete. El carmín de sus labios brillaba, vistiéndolo su risa blanca de dignidad y de amargura. Pero hoy es día de festejo, de alegría y de agradecimiento, concluyó lacónica, se nos acaba parte de una sequía injusta, aunque no la que es responsabilidad de la lluvia.

En algunos minutos, comenzaría en una de las tres escuelas de la pequeña ciudad, la entrega de diplomas de un curso de educación popular que, con el apoyo del gobierno nacional y municipal, había alfabetizado casi a un centenar de adultos, hombres y mujeres, todos ellos curtidos por el sacrificio, la ilusión interminable y una voluntad liberadora. El salón de actos estaba adornado con dos enormes banderas descoloridas y con una larga mesa cubierta con un paño rojo sobre el que reposaban dos grandes cajas de cartón. En una de ellas, sobresalían los codiciados diplomas, enrollados y amarrados con una cintita con los colores del Brasil. En la otra, misteriosa, había un conjunto de sobres blancos intrigantemente apilados, al menos para el visitante inesperado. Pregunté qué eran

esos sobres, cuál era su contenido. Radiante, la Secretaria me respondió que eran las cédulas de identidad de los adultos que habían participado del curso de alfabetización, quienes, además de su diploma, iban a recibir su nuevo documento, ahora, firmado por ellos.

El acto fue, como no podría ser de otra manera, un homenaje a la dignidad. Uno a uno, una a una, ex alumnos y alumnas se dirigían hacia la mesa y, mientras lo hacían, sus pasos arrancaban risas y lágrimas, lágrimas y risas, y muchos aplausos, especialmente cuando recibían, además del diploma, el sobre con la nueva cédula de identidad.

Al terminar la ceremonia, me sentía insignificante. Intentaba conversar con quienes se acercaban a mí, pero no sabía qué decir. Buscaba palabras que aludieran a cosas relevantes, pero sólo pensaba, amparado en un discreto y estúpido pudor, en contener mi emoción. Inesperadamente, una mujer se acercó a nuestro grupo y se presentó. "Me llamo Felicidad -dijo- tengo setenta y cinco años y hoy mi nombre tiene sentido". Con una sucesión de monosílabos incoherentes, yo trataba de deshacer el nudo que amarraba mi garganta a mi corazón. "Hoy -prosiguió ella- es el día más feliz de mi vida. Tengo mi diploma y una cédula de identidad que yo misma he firmado. Uds. -continuó Doña Felicidad- no saben cómo se siente una persona cuando tiene su cédula de identidad firmada con el pulgar. No pueden imaginárselo". Mis piernas temblaron, mientras seguía tratando de articular algún comentario inútilmente apropiado. Masticando mi estúpida neutralidad académica, pregunté: "¿cómo se sentía Ud., Felicidad, cuando tenía su cédula firmada con el pulgar?". Ella me miró fijamente a los ojos y respondió sin dudar un instante: "humillada, me sentía humillada".

Durante los días que siguieron a esa emocionante experiencia en el interior pernambucano, las palabras de Doña Felicidad

3 Región del interior brasileiro, situada en el nordeste, distante de la costa y caracterizada por su persistente sequía.

retumbaban de forma insistente en mi recuerdo. Ella había conseguido sintetizar de manera extraordinaria el sentido radical y transformador de la educación democrática, el desafío emancipatorio de todo proceso educativo. Lo más curioso, pensaba yo, es que Doña Felicidad había aprendido, en una vida repleta de injusticias y negaciones, aquello que, siendo obvio, comúnmente olvidamos.

El valor de la educación

No resulta difícil convencer a alguien sobre la importancia de la educación en las sociedades contemporáneas. En el Norte y en el Sur, en la izquierda y en la derecha, florecen las más atractivas promesas acerca de las bondades de los procesos educativos y de los beneficios que ellos otorgan en nuestras sociedades, donde el desarrollo depende de forma directa de los avances en el campo del conocimiento. Quizás, erróneamente, podríamos pensar que los muy divulgados méritos que la educación posee para conducirnos por el camino de la prosperidad, se aproximan, al menos tangencialmente, al sentido de la historia narrada en el apartado anterior. La cuestión parece, sin embargo, un poco más compleja.

De manera general, el actual torrente de discursos apologéticos sobre la importancia de la educación para el desarrollo de nuestras sociedades, suelen enfatizar las virtudes que los procesos educativos (dentro y fuera de la escuela) poseen para la generación de riquezas, la promoción de la productividad económica, el dinamismo de los mercados, la competitividad y, consecuentemente, el bienestar general. Se afirma así, que la educación es una herramienta fundamental en la construcción de las oportunidades de prosperidad de las naciones, explicando los grados de desarrollo alcanzados por ciertos países, grupos o comunidades. Como un espejo invertido, se afirma que algunas naciones suelen pagar muy caro desconocer el valor económico de la educación y

las ventajas competitivas que la misma genera. Las comparaciones, a efectos demostrativos, suelen utilizarse, en estos casos, de forma exuberante. De tal forma, por ejemplo, se explica el rutilante desarrollo económico de algunos países europeos (recientemente, Irlanda) o asiáticos (tal es el caso de Corea), como resultado directo de la importancia que sus gobiernos, familias y empresas han atribuido a la educación y a la capacitación de las nuevas generaciones. En el otro extremo, con la misma exaltación pedagógica y el mismo simplismo conceptual, se suele explicar la pobreza de los países africanos y latinoamericanos como el resultado inexorable de la escasa relevancia y la baja inversión que sus gobiernos realizan en el campo educativo. Asimismo, es muy frecuente escuchar, tanto en los ámbitos académicos, como en los periodísticos y, especialmente, en las esferas gubernamentales, que el desempleo, la inestabilidad del mercado de trabajo y la falta de competitividad de las economías, tiene como origen el profundo déficit de formación y capacitación de la población, así como un supuesto desajuste entre el tipo de educación que ofrece el sistema escolar y el que demanda la nueva "sociedad del conocimiento".

Desde este punto de vista, bastante convencional y popularizado, la educación redime porque ella nos aproxima al origen de la felicidad humana: el dinero y las ventajas competitivas necesarias para sobrevivir en mercados cada vez más exigentes y, por definición, egoístas.

No pretendo detenerme aquí en un inventario de evidencias que ponen bajo sospecha el aparente valor económico de la educación y la nada trivial inversión de pruebas que supone poner a la acción educativa como la causa lineal del desarrollo de los mercados, especialmente, del ansiado dinamismo del mercado de trabajo. Sin lugar a dudas, las relaciones entre el crecimiento económico y la educación son mucho más complejas y sus mediaciones mucho más difusas

que las que suelen proponernos las apologéticas profecías sobre las virtudes del acto de educar. Trataré de presentar esquemáticamente algunos presupuestos que subyacen en esta concepción, los cuales, desde mi punto de vista, se alejan diametralmente de la poderosa y enfática tesis democrática que sustenta la afirmación de Doña Felicidad.

Sostener que la educación posee valor porque ella contribuye a crearlo en el campo de las relaciones económicas, presupone algunas aparentes paradojas. Para entenderlas, es necesario detenernos muy brevemente en algunas de las dinámicas que caracterizan el actual desarrollo de nuestras economías. En las sociedades del sistema-mundo capitalista, la acumulación de riquezas no constituye un proceso linealmente asociado a su distribución. Acumular y distribuir son dinámicas diferentes entre sí, y, como casi siempre ha sido en la historia del capitalismo, sus resultados no están linealmente asociados. En efecto, resulta evidente que hoy, más que nunca, se han vuelto más complejos los procesos y los medios de producción y acumulación de riquezas. Sin embargo, hoy, más que nunca, esas riquezas se acumulan y concentran en poquísimas manos. Un estudio reciente del World Institute for Development Economics Research, vinculado a las Naciones Unidas, muestra que sólo el 1% de los adultos del planeta es dueño del 40% de la riqueza mundial y el 10% propietario del 85% de la misma. Por su parte, la mitad de los seres humanos es apenas propietaria del 1% de las riquezas acumuladas a nivel planetario. Así las cosas, en un mundo altamente concentrado, para acceder a ciertos niveles de bienestar es necesario alcanzar los niveles más elevados de producción y generación de riqueza, que abren las puertas a los niveles más elevados de consumo. Si la tesis de que el desarrollo económico depende del desarrollo educativo fuera cierta, deberíamos aspirar a popularizar un bien (la educación) que produce otro



EDICIONES MORATA, S. L.
 Mejía Lequerica, 12
 Teléf. 91 448 09 26
 28004 MADRID
 morata.es - www.edmorata.es

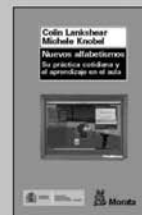
ÚLTIMAS NOVEDADES 2008



J. Gimeno Sacristán (Comp.)
Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?
 236 págs.
 P.V.P.: 20,70 euros
 17 x 24 cms.



Andy Hargreaves Dean Fink
El liderazgo sostenible
 240 págs.
 P.V.P.: 21,80 euros
 17 x 24 cms.



Colin Lankshear Michele Knobel
Nuevos alfabetismos
 272 págs.
 P.V.P.: 22,90 euros
 17 x 24 cms.



Len Barton (Comp.)
Superar las barreras de la discapacidad
 412 págs.
 P.V.P.: 25,50 euros
 17 x 24 cms.



J. Gimeno Sacristán
El valor del tiempo en educación
 180 págs.
 P.V.P.: 18,60 euros
 17 x 24 cms.



César Coll Carles Monereo (Eds.)
Psicología de la educación virtual
 412 págs.
 P.V.P.: 25,50 euros
 17 x 24 cms.

bien abundante, pero altamente concentrado y de difícil acceso para la gran mayoría de la población (la riqueza). En otras palabras, y metafóricamente, deberíamos distribuir millones de llaves para abrir el cofre de la fortuna, reconociendo que no todas tendrán la combinación correcta, no todos los portadores de llaves conocerán el camino adecuado para llegar al cofre y otros, menos afortunados, aunque posean la llave, siquiera sabrán cómo usarla. Evidentemente, quienes no posean llave, aunque conozcan el camino al cofre de la fortuna y sepan cómo se utiliza el instrumento para abrirlo, tendrán aun menos oportunidades que los anteriores para ser felices. Si la educación es la clave para el bienestar y el bienestar es un bien de distribución limitada, la educación es la clave para el acceso a un recurso cuya exigüidad nos permite reconocer que no todos los que tengan educación podrán aspirar a gozar de los beneficios que genera el bienestar económico.

En suma, el énfasis en las virtudes económicas de la educación no descarta el inevitable reconocimiento de que la democratización del acceso a las instituciones escolares y la multiplicación de las oportunidades educativas, lo que hace es ampliar las ventajas de los portadores de educación en la disputa por los pocos espacios de bienestar y riqueza que el "desarrollo" económico ofrece. "Más educación para todos" significa así, más educación para competir mejor por los "nichos" (vaya concepto apropiado en su densidad necrológica) que el mercado reserva a los elegidos.

Las dinámicas que caracterizan el desarrollo de los mercados de trabajo ponen aun más en evidencia que el valor económico de la educación, en las actuales condiciones del desarrollo mundial, no constituye otra cosa que la disponibilidad de un bien cuyo retorno o rentabilidad queda reservado a un conjunto de factores inherentemente discriminatorios y excluyentes. Esto es, nada democráticos y universalistas. Hay que capacitarse

dentro y fuera de la escuela para competir, se nos dice con insistencia religiosa. Sin embargo, como esa competencia se realiza en la arena movедida de un mercado que cambia, fluye, se transforma y volatiliza de forma inesperada e imprevisible, de lo que se trata es de capacitar para el ejercicio de una acción que, inevitablemente, tendrá los efectos esperados en algunos pocos y llevará a la frustración a muchos otros. Educar para el empleo, en las actuales condiciones de desarrollo de nuestras economías, supone capacitar a muchos para el ejercicio cotidiano del desempleo.

Buena parte de los discursos que actualmente destacan el "valor" de la educación sucumben a los argumentos de un economicismo lineal, cuyas consecuencias sociales de injusticia e inequidad se ocultan bajo argumentos tecnocráticos o fábulas meritocráticas destinadas a explicar lo inexplicable: ¿por qué es justo que algunos siempre triunfen y otros siempre pierdan? Aceptar que el sentido que la educación aporta a nuestras vidas se acapara en la virtud que la misma posee para potenciar nuestra competitividad en el mercado, supone, inevitablemente, aceptar que, dada la dinámica excluyente y segmentadora de todo mercado, la democratización del acceso a la educación es compatible y funcional con una sociedad estructuralmente desigual, de ganadores y perdedores, de integrados y excluidos, de elegidos y desterrados. El valor de la educación reside, en esta concepción, en su contravalor democrático y universalista. Su eficacia política se esconde en la trampa de un proceso de distribución injusto, destinado a generar una selección restringida de los "mejores" y el implacable descarte de los "peores". El "valor" pobre de una educación destinada a pensar el mundo de los ricos y a encontrar metáforas balsámicas para explicar el doloroso mundo de los excluidos y marginados de los beneficios del bienestar. Curiosa paradoja, la de una educación que se valoriza en un mundo donde cotidianamente las personas son desvalorizadas por un mercado que se amplía y diversifica cuanto más discrimina.

La educación como valor

Contrarrestar la potencia argumentativa del economicismo pedagógico puede no ser fácil, pero es absolutamente necesario si pretendemos contribuir a la construcción de un mundo menos injusto y desigual. De tal forma, resulta imprescindible reconocer que, cuestionar el supuesto “valor” económico de la educación no significa “desvalorizar” o subalternizar la importancia que los procesos educativos tienen en la vida de las personas, sino, por el contrario, darles a ellos otro estatus, otra dimensión, otro sentido, otra dignidad. Supone escapar de los estrechos horizontes que nos impone el discurso del “valor de la educación”, construyendo el sedimento democrático de un territorio sinuoso, no siempre estable, apegado a la duda y desconfiado de las certezas inexorables (como las que nos aporta el mercado), un espacio compartido, común, social, o sea, de todos, de todas. Se trata, en suma, de instituir una esfera de discursos y prácticas, de sentidos y acciones, basados en el principio democrático de que la educación es un valor humano y que, en tal sentido, nos aporta algunos de los soportes, de los insumos, de las condiciones básicas para la construcción de nuestra propia humanidad. Así, la educación “vale” no porque ella nos ofrece los atributos que nos tornan desiguales (o sea, competitivos) en el mercado, sino porque ella nos ayuda a construir juntos, aquello que nos iguala, que nos une de forma entrañable, que nos humaniza: nuestra dignidad y el derecho inalienable que tenemos a

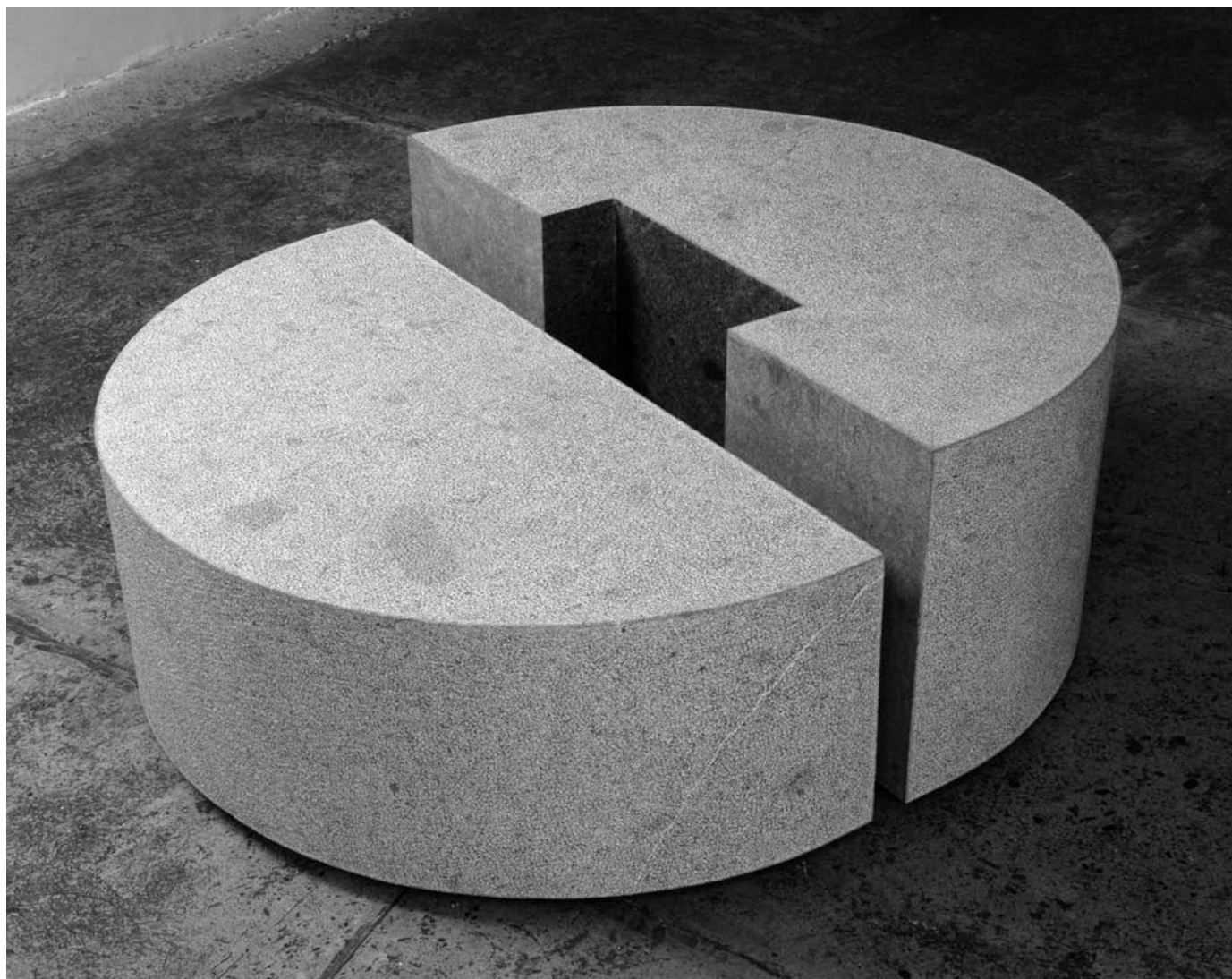
no ser humillados por la injusticia, la pobreza, la exclusión y la negación de oportunidades.

Esto es, creo yo, lo que Doña Felicidad trató de decirnos aquella mañana milagrosa: educar es luchar contra la humillación que produce la negación del derecho a la dignidad. La educación es una práctica de libertad cuando nos ayuda a construir los sentidos sobre los que se estructura una sociedad justa. La razón de ser de la educación, en una sociedad radicalmente democrática, reside en su capacidad para generar barreras cognitivas y axiológicas, saberes y valores, sensibilidades y prácticas que operan como defensas individuales y colectivas contra la humillación que produce la violación de los derechos humanos: la exclusión, el racismo, la segregación étnica, la discriminación sexual y de género, el sexismo, la intolerancia religiosa, la prepotencia cultural y lingüística, la negación de las identidades, el colonialismo, la privatización generalizada, la desintegración del espacio público y la mercantilización sistemática de la vida humana.

Aquella noche, mientras regresaba a Recife, los ojos brillantes de Doña Felicidad iluminaban el camino y acariciaban mi insignificancia. En el coche, mientras el cielo del sertão jugaba a las escondidas, me dormí pensando que la esperanza y la educación se construyen siempre de la misma materia, se edifican juntas en los mismos horizontes. Como aquella hermosa mujer de setenta y cinco años, curtida por el sol y la dignidad, sentí que la alegría me desbordaba.

Referencias

- Bauman, Z. *Vida líquida*. Paidós, Barcelona, 2006.
- Gentili, P. & C. Alentar. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Vozes, Petrópolis, 2001.
- Margalit, A. *La sociedad decente*. Paidós, Barcelona, 1997.
- Davies, J.; Sandstrom, S.; Shorrocks, A. & Wolff, E. *The World Distribution of Household Wealth*. World Institute for Development Economics Research / United Nations University, New York, 2006.



El control de la cultura y las artes

Entrevista a Diamela Eltit

La destacada escritora chilena Diamela Eltit accedió desde Nueva York a colaborar con este número de Revista Docencia, aportándonos su juicio crítico acerca del estado de la cultura, la educación y las artes en Chile. Su opinión nace desde su experiencia desde distintos espectros: profesora de castellano, lo cual ella destaca contándonos: “trabajé durante varios años en liceos estatales y municipalizados y estoy muy orgullosa de pertenecer al gremio de los profesores”; Agregada Cultural en la Embajada de Chile en México, Consejera del Consejo Nacional del Libro y la Lectura, que le permitió observar las políticas públicas desde dentro del Estado; y la sensibilidad y agudeza de su trabajo de novelista y ensayista¹. Además, la defensa que su pluma ha realizado de los excluidos constituye sin duda un aporte innegable que queremos ofrecer a nuestros lectores y lectoras.

¹ De su producción literaria podemos destacar: *Lumpérica* (1983), *Por la patria* (1986), *El cuarto mundo* (1988), *El padre mío* (1989), *Vaca sagrada* (1991), *El infarto del alma* (1994), *Los vigilantes* (1994), *Los trabajadores de la muerte* (1998), *Mano de obra* (2002), *Puño y letra* (2005), *Jamás el fuego nunca* (2007).

* Esculturas del artículo: *Fósil I*, *Morada al Cielo*, *Morada Cósmica*, *Morada de la Luna*, *Puerta de la Conciencia*. Cecilia Campos F.



“la cultura es un campo de batalla donde intervienen los poderes para mantener sus controles”.

Según Usted, ¿Cuál es el lugar que ocupa el arte y la cultura en Chile? ¿Cómo puede observarse esto desde los márgenes?

Quizás habría que pensar que, en general, ha habido una cierta confusión o equivalencia entre arte y cultura. En realidad las prácticas culturales son las formas en las que una comunidad funciona, cambia, se piensa y repiensa. La revolución cultural de los 60 y 70 del siglo XX, por ejemplo, reformuló al sujeto y las instituciones, y abrió preguntas claves en torno al cuerpo, la familia, la problemática de género, las minorías sexuales y raciales para proclamar el ejercicio de cada uno de sus derechos ciudadanos. La cultura oscila, paradójicamente, entre las tradiciones y las nuevas prácticas, y así mismo lo que entendemos por identidad también opera de una manera fluctuante. El arte, en su diversidad de discursos, se funda en el poder de la estética, y desde ese lugar irradia sentidos políticos y éticos y, por lo tanto, forma parte del universo cultural.

En Chile, el “arte” en su sentido más tradicional ha sido un espacio manejado por los grupos dominantes. Hasta hoy es la derecha política y económica quien rige y corrige la jerarquía del arte. Es la misma derecha política y económica que, por otra parte, resiste a los cambios culturales que provienen de la rebeldía de aquellos aspectos reprimidos por las culturas oficiales. En suma, a mi juicio, la cultura es un campo de batalla donde intervienen los poderes para mantener sus controles: la iglesia, el poder económico, la ley, entre otros, van a reprimir las prácticas culturales emergentes, porque precisamente éstas pueden mantener un diálogo tenso con las prácticas culturales tradicionales.

Lo que quiero expresar es que la clase dominante “escribe” el guión artístico y cultural hecho a la medida de sus intereses económicos e ideológicos e inculca ese mismo guión en los otros sectores sociales. Desde luego, los otros sectores sociales buscan alterar las ordenanzas y básicamente en este punto ingresa la función del Estado para democratizar la superficie social. Sólo que el Chile de la postdictadura no ha sido capaz o no ha tenido la fuerza política suficiente para implantar otros valores sociales poderosos que compitan con aquellos impuestos por la burguesía.

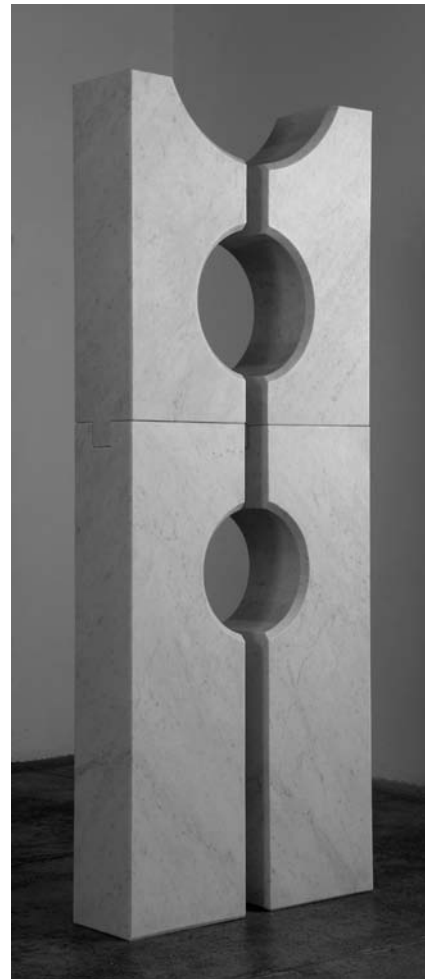
La negación de nuevas prácticas culturales impone sobre la sociedad una fuerte cuota de violencia y de censura y empuja a la no pertenencia social, fragilizando la democracia y devaluando la política.

Desde su lugar en la creación artística y recorrido personal, ¿cuál es la evolución y las principales diferencias en las prácticas culturales del Chile pre 73 y las actuales?

Desde luego los escenarios hasta el año 73 estuvieron marcados por la diversidad y la ampliación de los imaginarios, justo en los momentos en que los grupos relegados -jóvenes, trabajadores- alcanzaron mejores condiciones para conseguir mayores cuotas de poder. El arte dio cuenta de esa situación y escenificó una nueva ciudad con nuevos cuerpos como protagonistas. Sin embargo, en Chile, el golpe de Estado frenó, mediante una extrema violencia, esa expansión y puso en la escena pública los modelos militares y patrióticos como ejes culturales. Fue una construcción donde se produjo una alianza entre el poder militar y la derecha que se volcaron a ejercer un rol de cautela y fiscalización de los valores, las estéticas y los imaginarios conservadores. Apelando a todos los instrumentos represivos, se repuso en Chile un modelo “blanco” formateado en el modelo burgués. En ese sentido, la diversidad cultural fue disuelta y a esa disolución contribuyó la caída del obrero industrial como eje de una cultura alternativa sostenida en parte por los poderes de los sindicatos.

Las energías populares han continuado su ruta cultural marcada fundamentalmente por la globalización y la internalización de los estilos. La música y la moda, el chat y sus nuevas ortografías, el graffiti, y cada una de las prácticas tecnológicas muestran los signos de una cultura que alude a “comunidades virtuales”. El cuerpo social como tal, en su sentido más material y subversivo, está ausente. Pero más allá de esas prácticas sin cuerpo, las otras manifestaciones que sí ocurren, el hip hop, por ejemplo, no habitan el espacio ni los discursos públicos, y desde ese lugar están destinados a la inexistencia. Ese es el gran juego del control de medios de comunicación, donde se escribe y describe una realidad que está pactada, además pauteada.

“La negación de nuevas prácticas culturales impone sobre la sociedad una fuerte cuota de violencia y de censura”.



“La decadencia de la educación pública es visible en la formación cultural de la ciudadanía”.

A estos hechos hay que agregar que la Concertación en estos años de transición a la democracia no fue capaz de construir una cultura concertacionista, distinta, propia, con la que se hubiera identificado la población para sostener una identidad sólida, porque la Concertación se plegó al imaginario cultural de la derecha, ocupando sus vestimentas, sus modales, sus territorios (básicamente La Dehesa y el conjunto de la comuna de Las Condes), sus balnearios (Cachagua, Zapallar), sus restaurantes, e imponiendo como centro el arribismo. Incluso las “viviendas sociales” diseñadas por la Concertación siguen el modelo de la casa burguesa, pero en 30 ó 40 mt².

La glorificación del consumismo y la falta de modelos alternativos han producido una crisis en los imaginarios sociales y una resta masiva de los jóvenes de los escenarios electorales. Y cómo no pensar en que la Concertación en sus 18 años de gobierno no ha establecido un programa o un proyecto para sustentar medios de comunicación independientes mediante una correcta, justa y necesaria distribución del avisaje. Lo que quiero expresar es que gran parte de los discursos públicos están controlados por los *duopolios* La Tercera-El Mercurio que se sostienen muy especialmente con los millonarios avisajes inyectados por el gobierno concertacionista.

¿Qué relación observa entre las artes, la educación y el mercado?

La decadencia de la educación pública es visible en la formación cultural de la ciudadanía, no sólo se refleja en severos problemas expresivos, sino también comprensivos. No es un asunto de intelecto, por supuesto, porque la ciudadanía es inteligente, sino de una caída estrepitosa en el bagaje cultural, lectura, escritura, pensamiento crítico, habilidad argumentativa. Pero esta decadencia, a menudo adjudicada a los profesores, se debe principalmente

a una de las peores distribuciones del ingreso en Chile, que produjo abismos salariales y culturales en el país. Por otra parte, el proceso educativo se ha desconectado de manera crítica de los procesos cívicos -tanto en la educación pública como en la privada- y por eso se ha producido un cataclismo en la inscripción electoral de los jóvenes y los ya no tan jóvenes (35 años). Este fenómeno tan categórico y decididamente autoexcluyente está relacionado, además, con la cultura del mercado y su tajante ordenación consumista, y *objetualista*. En fin, es un problema cultural de tal magnitud que sus efectos “reales” se verán en la década siguiente. La degradación de la política, el desprestigio del Estado y la política en general, se han sumado a una búsqueda de transparencia y simplicidad lo que ha favorecido el estereotipo promovido por los bestseller y el arte decorativo y burgués que se promociona junto con la venta de viviendas de alto costo.

El sistema neoliberal evita y evade la problematización y alegoriza la “simplicidad” como instrumento de dominación social. Nada es simple, ya lo sabemos, aún los niveles más microscópicos están atravesados de complejidades, entonces las producciones artísticas industrializadas, como el bestseller, operan desde los estereotipos que el mismo sistema promueve para mantener cautivos los imaginarios.

¿Cómo observa la relación entre la pedagogía como disciplina estructurada y definida y la práctica artística de los estudiantes, más libre y creativa?

Quizás sería conveniente repensar ciertas políticas educacionales en función de conseguir estudiantes que trabajen de manera más plural la creatividad. Sería interesante ligar, por ejemplo, arte y ciencia en el sentido de la abstracción que requieren ambos sistemas, o bien, cuerpo, arte y ciencia buscando nuevos nudos de significaciones sociales.

“lo más notable es la falta de un proyecto cultural pluralista creativo y audaz que se proponga incidir en la realidad cultural del país”.

Sería interesante proponer cursos colegiados entre profesores de ciencias y de música, por ejemplo, para promover y provocar el pensamiento. Pero, claro, quizás es utópico mencionar estos puntos porque eso implicaría un nuevo proceso educativo. Yo pienso que es relevante cruzar y atravesar las rígidas fronteras disciplinares.

¿Qué potencialidades le ve a educar a través del arte en temas transversales como género, ciudadanía, sexualidad, identidad, entre otros?

En realidad, a mi juicio, la escuela es uno de los espacios sociales estratégicos para poner sobre el tapete la igualdad como legítima aspiración democrática. Desde luego las diferencias deben respetarse, pero desde una superficie igualitaria, porque lo que ocurre es que el pensamiento occidental piensa las diferencias desde un punto de vista binario, blanco/negro, alto/bajo, por ejemplo, e inevitablemente este pensamiento jerarquiza, pone a uno de los polos sobre otro. Entonces lo más importante sería recomponer la noción de igualdad en primer término y, sobre ese espacio, construir diferencias con idénticos valores. No es posible pensar una ciudadanía concreta si no llegan hasta ese espacio todos sus sujetos en igualdad de condiciones, más allá de sus necesarias diferencias. Pero el punto es cómo operar este concepto si vivimos una realidad tan desigual, y es esa realidad desigual la que permite que en su interior proliferen otras desigualdades, de género, clase, étnicas o frente a opciones sexuales diversas. Yo pienso que el arte, pero también cada una de las diversas disciplinas que conforman la malla académica de los estudiantes tiene mucho que aportar en esta materia. Cada asignatura tiene una historia en sí misma y se ha construido en medio de tensiones y conflictos.

**¿Qué influencia o responsabilidad le concede a las políticas públicas chilenas en el “Estado de las Artes”?
¿Cómo observa la actual separación burocrático/política del Consejo de Cultura y las Artes y el Ministerio de Educación?**

A mí me parece que la creación de un Ministerio de Cultura podría haber abierto un espacio muy proclive a formas nuevas, a la promoción de prácticas artísticas no comerciales y a una nueva formulación



de imaginarios. Indudablemente la creación del Consejo de la Cultura y las Artes ha sido un aporte, pero también ha funcionado desde una precariedad económica notable y ha actuado reprimido por los acuerdos de su propia legislación que le impide ampliar sus cometidos. Pero, lo más notable es la falta de un proyecto cultural pluralista creativo y audaz que se proponga incidir en la realidad cultural del país. Eso no ha ocurrido porque la burocracia se ha entregado a sí misma y ha renunciado a la creatividad y a la audacia, y no ha integrado las problemáticas de género, las culturas de los pueblos originarios, las disidencias sexuales y los estilos de las tribus urbanas.

Este Consejo de la Cultura bien podría tener un canal cultural por cable, publicaciones menos rígidas y tareas patrimoniales, como establecer una gran es-

“junto a limitaciones económicas existen en el Consejo de la Cultura limitaciones conceptuales y creativas”.

con vajillas artesanales, ni textilería mapuche y se recubran de estéticas francesas. En fin, yo pienso que junto a limitaciones económicas existen en el Consejo de la Cultura limitaciones conceptuales y creativas. Ahora hay una confusión de roles porque no se sabe a ciencia cierta si el “maletín literario” le pertenece al Ministerio de Educación o al de Cultura. Desde mi perspectiva este “maletín” está en la esfera del Ministerio de Educación y significaría una intervención en la esfera doméstica. El Ministerio de Cultura debería estar más ligado a pensar, promover, difundir identidades culturales que a formaciones específicas. Por ejemplo, la lectura como tal le debería pertenecer al Ministerio de Educación, ésa es su función, al Ministerio de Cultura le caben tareas interpretativas.

Desde su visión, ¿cuál sería una óptima gestión cultural y artística desde el Estado, pensando en la formación de sujetos infantiles, jóvenes y adultos?

A mi juicio mientras no se establezcan fuertes y decididas medidas políticas para reducir la desigualdad, un proceso de integración cultural va a ser cada vez más difícil. La marginalidad asociada a la delincuencia sólo se enfrenta por la vía carcelaria y ya existe una población penal verdaderamente asombrosa. Por una parte está la resta de los jóvenes, nada menos que un 80% está fuera de los procesos eleccionarios, y por otra, la sociedad se vuelve cada vez más represiva y policíaca. La flexibilidad laboral ha sido un elemento ambiguo que ha despojado a los ciudadanos de salarios dignos y ha exacerbado la competencia y la rotación de los empleos. El grupo ABCI² se ha apoderado del espectro social imponiendo sus costumbres y sus gustos, y con ello el arribismo, clasismo y racismo han explotado con una fuerza verdaderamente incontenible.

trategia para sostener e implementar los pueblos artesanales como Pomaire, Rari o Quinchamalí, entre otros. Es una vergüenza y bordea el ridículo que las embajadas chilenas no cuenten

Tomando en cuenta su experiencia como agregada cultural de la Embajada de Chile en México, ¿considera que hay alguna lección que aprender de cómo se vive el arte en ese país, ya sea desde las políticas, los artistas o la escuela?

México es muy poderoso en materia cultural no sólo por su extraordinario pasado prehispánico, sino también por la revolución de 1910 que formuló una identidad fundada en el orgullo ante una cultura mestiza. Como pocos países de Latinoamérica, México ha entendido que la cultura es un bien provisto de valor en sí mismo. Los mexicanos han puesto de manera preferencial sus artesanías como un tesoro y ellas están en las casas más ricas de sus habitantes y también en los mundos populares. La música, el cine, la pintura, la literatura, entre otras prácticas artísticas, han sido apoyadas de manera sostenida por el Estado, porque esa inversión proyecta internacionalmente a México como uno de los países más atractivos a nivel mundial. Y por supuesto su comida que es considerada una de las más refinadas del mundo, fundada en el maíz como centro culinario.

Chile es un país bastante interesante, pero también, en una de sus partes constitutivas, está traspasado de una cursilería mimética con realidades foráneas, lo que ha impedido la construcción de un imaginario que integre lo local como valor. Más allá del vino y de la empanada, que desde luego son importantes y estratégicos, no se ha “construido” más cultura. México como tal es un discurso cultural y una construcción estatal. Una construcción de gran envergadura y que ha sido bastante exitosa.

“Chile es un país bastante interesante, pero también, en una de sus partes constitutivas, está traspasado de una cursilería mimética con realidades foráneas, lo que ha impedido la construcción de un imaginario que integre lo local como valor”.

² Corresponde al sector de la población que percibe mayores ingresos en Chile.





La construcción del discurso y de la práctica de la educación artística¹

Dr. José Gimeno Sacristán²

Durante los primeros días de octubre visitó nuestro país, el destacado académico español José Gimeno Sacristán, quien participó del Seminario “La Escuela como Morada de lo Común: Desafíos para la formación de ciudadanía y la cohesión social” organizado por la Universidad Católica de Valparaíso³. En dicho contexto tuvimos la oportunidad de conversar brevemente con él acerca del tema principal de este número de Revista Docencia: la educación artística. Les presentamos este diálogo como introducción al artículo “La construcción del discurso y de la práctica de la educación artística”, donde el autor reflexiona sobre la complejidad que vive la educación artística en los formatos de la escuela, donde predominan tendencias pragmáticas, positivistas y de accountability.

Gimeno Sacristán ha criticado fuertemente el enfoque de competencias que parece imperar actualmente en el lenguaje técnico educativo, por su tinte meramente económico. Le consultamos sobre qué lugar podía tener la educación artística en este contexto, donde se

¹ La versión original de este artículo puede ser encontrada en el libro *Los valores del arte en la enseñanza*: Ricard Huerta, ed., Publicacions de la Universitat de València, 2002, que recoge las contribuciones de diversos especialistas al Congreso “Els Valors de l’Art a l’Ensenyament” celebrado en Valencia, en junio de 2000. Para su reproducción contamos con la autorización de su autor, José Gimeno Sacristán, y de la editora de Publicacions de la Universitat de València, Maite Simón. La que aquí publicamos es una versión editada por Revista Docencia.

² Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia.

³ Referencias respecto a este Seminario pueden ser encontradas en la sección Breves de Educación de este número.

* Fotografías tomadas en el Museo de Artes Visuales de Santiago (MAVI).

debe demostrar una 'utilidad', a lo que nos contestó: "Cuando se habla de la utilidad del arte en educación, nos referimos a los efectos pragmáticos, demostrables, observables, olvidando todos los aspectos expresivos de la naturaleza humana. Cuando hablamos de utilidad nos referimos al mundo material, mecánico, de las cosas, del qué, no al mundo del 'por qué', ni el 'para qué'". Para Gimeno Sacristán la validez de la educación artística se juega en un plano diferente a esta racionalidad economicista: "desde otro ángulo, puedo decir que el arte me es útil, porque para mí tiene significado, una resonancia afectiva".

También conversamos con él acerca de las posibilidades de articular las culturas juveniles y el arte, sobre lo cual comentó que lamentablemente la expresión artística es coartada mucho antes de que el muchacho llega a ser joven: "En el sistema educativo el arte ha sido sometido a los patrones de cualquier asignatura del currículum. La expresión artística es matada cuando se le dice al niño que pinte el sol amarillo y el cielo azul, siendo que el cielo por la tarde es rojo, violáceo... pero la maestra dice: 'ese no es el color'. Los niños aprenden que todos los techos de las casas tienen el tejado inclinado con dos ventanitas y una puertecita. La literatura también obedece más a un modelo poco expresivo, la escritura no se usa para expresarse sino para responder académicamente. El arte plantea el reto de cuestionarse los aspectos expresivos de la educación y no sólo los aspectos cognitivos o más 'urgentes'".

Desde esta óptica se pone en juego una idea esencial para este académico, y es la relación que la escuela y el arte deben tener. Los esfuerzos por encuadrar el arte en el interior de las escuelas, dándoles el formato de cualquier asignatura, ha tenido, según Gimeno Sacristán, pocos frutos, y es en este sentido que desafía a generar un movimiento inverso, argumentando que "El arte como capacidad de expresión y comunicación está erradicado de las escuelas, porque la experiencia a la cual éstas someten es libresca y asignaturista. El arte sometido a un horario de una hora de clases implica pocas posibilidades, te quedas sólo destapando los potes de pintura, dando unos brochazos, para luego lavarte las manos para comenzar la clase siguiente. En ese sentido el aspecto expresivo del arte está mutilado en la experiencia escolar. Las experiencias escolares comprimen el tiempo, mientras que las experiencias artísticas requieren dilatarlo. En lugar de pedir que entre el arte en la escuela, sería mejor que la escuela entrara en el arte y no someterlo a prácticas escolares donde hay poco que hacer".

A juicio de Gimeno Sacristán, ello implicaría una acción y responsabilidad por parte de las administraciones y organizaciones territoriales, lo cual permitiría que los niños y jóvenes puedan vivir el arte: "La escuela no puede hacerlo todo y hay cosas que se pueden hacer mejor fuera de ella en actividades de tipo lúdico, de promoción de actividades a través de los municipios, asociaciones, agrupaciones de padres, etc. Pasa lo mismo con el tema de la ciudadanía. En vez de decir en una clase que hay que mantener limpios los bosques y tirar la basura en las papeleras, es mucho más útil ir un día por el pueblo y recoger todas las basuras que generamos y hacerlos experimentar lo que es recoger la basura".



I. Algunas consideraciones previas

No voy a ocupar mi esfuerzo ante ustedes en justificar la importancia de la educación artística. Centraré esta exposición en los mecanismos que intervienen en hacer que esta faceta educativa tenga hoy el lugar que ocupa en la escolaridad, que de antemano considero no es demasiado favorable.

En primer lugar, querría hacer una primera llamada de atención que nos pone sobre aviso. Al arte se le reconoce un valor social y un prestigio que nadie niega, pues se le considera como constituyente de una parte substancial de la llamada *alta cultura*. Nadie discute la conveniencia de intensificar la presencia de esta área de la formación en las escuelas, aunque a la hora del «reparto» del tiempo escolar la distribución del currículum no sea, precisamente, favorable a la educación artística.

Es decir, que podría afirmarse que se trata de un ámbito cultural valorado socialmente, pero que, por razones diversas, esa valoración no se plasma en una satisfactoria presencia en la escolaridad. Quizá el mismo hecho de haber sido considerada la creación artística como algo propio de seres elegidos y la posesión de obras artísticas señalada como algo propio de unos pocos elegidos, haya creado una representación social que tiene al arte como algo no substancial en la educación de masas. O, al menos, que existen otras prioridades para la educación general de todos.

En segundo lugar, me gustaría recordarles una obviedad que nos debe hacer pensar en estrategias diversas para fomentar la educación artística, que es de lo que se trata, de la cual parecemos olvidarnos con frecuencia. Me refiero a que la educación del ser humano no se encierra en el sistema educativo. Esta observación vale para el pasado y el presente de la educación y, seguramente, es más válida de cara al futuro, cuando planteamos la necesidad de una educación permanente, cuando se aprecia un aumento del tiempo libre en una sociedad en la que disminuye el trabajo, etc. El buen gusto y el mal gusto,

los gustos en general, la sensibilidad hacia el arte, el acostumbrarse a la presencia de obras de arte y las mismas habilidades y aficiones para practicar alguna de sus facetas tienen sus orígenes en fuentes distintas a las escolares. La educación artística, cuando nos referimos a la que reciben todos los individuos, ha formado parte de lo que hoy llamaríamos tiempos y actividades paracurriculares en las escuelas y de las extraescolares. Lo que saben los jóvenes de música de cualquier estilo, por ejemplo, tiene poco que ver con las enseñanzas de las escuelas, cuando existe un alto consumo de productos culturales de calidades muy diversas. No queremos decir que la formación en las escuelas sea del todo independiente de la sensibilidad hacia las artes adquirida gracias a los hábitos culturales, ocupación del ocio, etc. De hecho, como ha demostrado Bourdieu (1988), los niveles de educación formal alcanzados están muy directamente relacionados con las prácticas de consumo cultural en general, fuera de las instituciones escolares.

En tercer lugar, pienso que en este campo en el que ahora me entrometo debemos considerar una doble perspectiva: a) La de pensar la educación necesaria para la formación estética y artística, sea cual sea la orientación que adoptemos al respecto. b) La de ver qué implicaciones se derivan para la educación al idealarla desde el arte, pues de la actividad artística y de la formación artística pueden derivarse metáforas importantes para elaborar el aparato conceptual desde el que analizar los problemas educativos y desarrollar la práctica. Por ejemplo, creo que los trabajos de Eisner (especialmente la obra *The educational imagination*) nos brindan «teorías» sobre los fenómenos educativos de carácter general, pautas para racionalizar la práctica didáctica y derivaciones para la evaluación de los estudiantes. Para mí, personalmente, el concepto de *objetivos expresivos* de este autor («Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo?», publicado en 1967 en *The School Review*, traducido en 1982 en la compilación *La enseñanza: su teoría y su práctica*⁴ de la que soy coautor junto a A. I. Pérez Gómez) supuso una forma nueva de entender los esquemas de la didáctica general, tan marcados por los enfoques sistémicos y conductistas en los años seten-

4 Publicado por la editorial Akal, de Madrid.

ta entre nosotros. Al lado de otras perspectivas, esas ideas llevaron al asentamiento de formas más flexibles de entender la racionalidad posible en educación, a valorar la expresividad autónoma de los sujetos (estudiantes y profesores) como una alternativa a lo que entonces denominamos *pedagogía por objetivos*⁵. Todo objetivo debe concebirse como un punto de referencia, de modo que en el proceso de su consecución se acoja y estimule una dimensión expresiva que no se puede prever ni regular y que constituye la esencia de la libertad en educación.

La entrada de la perspectiva cualitativa en la investigación educativa de la mano de la recuperación del paradigma hermenéutico ayudaría a hacer más contundente el choque entre paradigmas de pensamiento, y a la aparición de «escuelas» enfrentadas dialécticamente. Un debate que si bien hoy ya no tiene polemistas, ante la aceptación casi unánime de una perspectiva epistemológica más «blanda», sigue poniendo de manifiesto dos formas básicas de entender la racionalidad: la científica (la pedagogía tiende a querer ser una tecnología científica) y la hermenéutica de bases aristotélica, para la cual la práctica correcta es la apoyada en el ensayo inteligente y prudente en el que participan sujetos que pueden ser agentes que, para bien o para mal, proyecten su «autoría» sobre la realidad.

Finalmente, en cuarto lugar, querría advertir que los análisis globalizadores de los hechos educativos pueden producir como efecto colateral en quienes esperan soluciones a sus angustias una especie de impotencia ante problemas que requieren ser reflexionados. Las estructuras y el *habitus* que nos vienen dados son reales y hay que comprenderlos. Podremos incidir en la realidad en la medida en que nuestros deseos se confrontan con las condiciones que construyen esa realidad, que no sólo es pedagógica, sino social: en nuestro caso el estado de la formación artística de la población en general. También es necesario aceptar que nuestras acciones, actuando adecuadamente en múltiples frentes, pueden mejorar la realidad; más cuando es evidente que es manifiestamente mejorable. La educación artística tiene todo el futuro, ya que en el presente no tiene mucha presencia.



⁵ Puede verse J. Gimeno, *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata, 1982.



2. La construcción del discurso y de las prácticas pedagógicas en la educación artística

La «realidad educativa» en general o la referida a una faceta concreta de la misma -como es el caso de la educación artística- es algo más complejo de lo que aparentemente se suele entender. Esa realidad es una construcción histórica que procede de la acumulación de discursos o maneras de pensar, junto a las prácticas concretas de *saber hacer* y a los impulsos o motivos para *querer hacer* unas cosas y no otras. De otro lado, podemos entender que esos tres componentes se reflejan en el ámbito de las instituciones escolares (manifestaciones *internas* de la realidad educativa) y en el mundo *exterior* a las mismas (en la vida social en general, en la vida cultural de la ciudad, en la familia, etc.). La realidad de la educación, como se muestra en el esquema que sigue, la forman las manifestaciones internas y externas de las formas de pensar, de las prácticas y de las valoraciones que existen acerca de la educación artística, en nuestro caso.

2.1 Discursos y prácticas relativas a manifestaciones externas

Las influencias de los discursos o el pensamiento correspondientes a las manifestaciones artísticas externas sobre los discursos acerca de la educación artística interna o escolar siguen unos determinados circuitos. Así, por ejemplo, para entender mejor esa comunicación se puede distinguir un primer plano de *alta cultura*, correspondiente al más alto nivel del discurso de creación teórica sobre las artes, de carácter *experto* (la historia del arte, por ejemplo), que pertenece al mundo de los críticos, especialistas y creadores que publican sus elaboraciones discursivas en diversos medios especializados. Existe un segundo nivel (el *midcult*) que corresponde al tratamiento y difusión que realizan los medios de comunicación, que constituye la base de la información de la persona *culta*, el cual hace de divulgador del primer nivel. Después cabe hablar de un tercer nivel correspondiente a la *cultura popular* o arte de las masas, representado, por ejemplo, por las revistas del corazón, las manifestaciones *kitsch*,

	1) Manifestaciones internas	2) Manifestaciones externas
a) Discursos o maneras de pensar la educación artística.	¿Cuáles son los discursos o teorías pedagógicas vigentes acerca de lo que es o debe ser la educación artística y la práctica de las habilidades correspondientes en los ámbitos escolares, incluido el de la formación de profesores?	¿Qué ideas o representaciones sociales existen acerca de lo que es o debería ser la educación artística y la práctica de las habilidades artísticas? Nos referimos a lo que se denomina pensamiento pedagógico <i>folk</i> .
b) Prácticas o hábitos de realizar la educación artística.	Prácticas de educación artística existentes en las instituciones escolares.	Prácticas de educación artística existentes en la vida social: en la ciudad, en la vida familiar, en los medios de comunicación, etc.
c) Orientaciones de valor acerca de la educación artística.	¿Qué prioridades tiene el valor de la educación artística en la escolarización: entre los profesores, en el currículum de los estudiantes y en el de la formación de profesores o en el perfeccionamiento de los mismos y en los proyectos de reformas educativas?	¿Qué valoración social tiene la educación artística en la sociedad en general o en las familias?

la publicidad, la música de consumo popular, etc. En cuarto lugar, está el discurso propio de la *racionalidad pedagógica* acerca de la educación artística, nutrido por concepciones procedentes de la filosofía, psicología, pedagogía y sobre la cultura, determinaciones que se mezclan con los influjos provenientes de los dos primeros, pero que tienen, indefectiblemente, que considerar el hecho de que los alumnos y el contexto social están afectados por el tercer nivel, el del dominio popular.

Los flujos de comunicación entre los discursos que emanan de estos cuatro ámbitos son irregulares. La intensidad de la influencia entre unos y otros es distinta. Los intercambios e influencias se llevan a cabo a través de canales específicos, entre ellos la formación del profesorado. Dada la escasa presencia de esta faceta en la formación general y el aislamiento de la alta cultura acerca de las artes respecto de las preocupaciones y necesidades de la educación, se explicaría la actual situación del ámbito de la racionalidad pedagógica referido a la educación artística, que dispone de un nivel bajo de estructuración, careciendo del peso necesario para hacerse presente en el competido territorio del currículum escolar. Sin ser tan ingenuo como para pensar que dicha presencia depende sólo del discurso.

Se puede decir que las artes gozan de mejor salud, en cuanto a su presencia social y en lo que se refiere a su valoración por parte de los intereses dominantes, que la que tienen en la educación. ¿Qué puede explicar esta contradicción entre las manifestaciones externas e internas? Creo que las razones pueden rastrearse por tres caminos:

Uno, el que ya señalábamos acerca de que no se concibe o no está todavía madura la idea y la aspiración de que la educación artística forme parte de la educación general. Esta faceta de la formación de la sensibilidad y para la práctica de habilidades artísticas queda desplazada ante la prioridad que adquieren otros componentes más pragmáticos del currículum escolar. Una valoración que es propia tanto en las escuelas y en el currículum como en las familias y en la sociedad.

Dos, el que se refiere a la historia misma del currículum y al de la política escolar, ámbitos dominados por colectivos de profesionales en los que no han estado presentes los «intereses» académicos relacionados con el arte en la misma proporción que lo estaban los de otras áreas del currículum.

Tres, por la propia especificidad de la práctica de las habilidades artísticas y su difícil encaje dentro de las estructuras dominantes en la organización del sistema educativo vigente.

2.2 La construcción del discurso y de las prácticas internos

La educación artística ha sido un componente de la formación valorado positivamente en los modelos de educación clásicos y en las prácticas prestigiosas desde Aristóteles. Pero la experiencia evidencia el abandono de ese componente en la formación general a través de la educación obligatoria.

Pasaremos a comentar algunos de los puntos neurálgicos que desde fuera aprecio en este territorio epistémico y práctico. Expondré algunos problemas básicos en torno a tres ejes esenciales: las *dimensiones educativas*, la *amplitud y dispersión del objeto* y la opción entre una educación *artística especializada* para unos pocos o un poco de educación artística para los más.

“La realidad de la educación, la forman las manifestaciones internas y externas de las formas de pensar, de las prácticas y de las valoraciones que existen acerca de la educación artística, en nuestro caso”.



*“Respecto de las artes
cabe la posibilidad
de plantearse tres
categorías de objetivos: la
sensibilización,
el dominio en grado
diverso de los discursos y
la expresión personal”.*

A) Las dimensiones de la educación artística

A partir de las diversas tradiciones de la educación artística se han ido condensando distintos fines para la misma que tienen diferente peso en los niveles de enseñanza; fines que tienen desiguales oportunidades o posibilidades de ser desarrollados en los marcos escolares que nos vienen dados.

Una fuente de la complejidad de la educación artística reside en las posibilidades educativas inherentes a las artes, que son peculiares para cada una de ellas. Respecto de las artes cabe la posibilidad de plantearse tres categorías de objetivos: la *sensibilización* o capacidad de *apreciación* artística (por ejemplo: saber valorar, ser sensible ante las manifestaciones del arte y saber gozar de la contemplación de obras u objetos artísticos); el dominio en grado diverso de los *discursos* (conocimiento) acerca de los objetos artísticos para comprenderlos (historia del arte, teoría de las artes, comprensión y discernimiento entre estilos, análisis de la imagen, etc.); la *expresión* personal, adquiriendo y ejercitando las habilidades artísticas (ejecutar música, pintar, hacer fotografía, etc.).

Estos objetivos encuentran dificultades para su consecución en las actuales condiciones escolares, las cuales dificultan la posibilidad de vivir genuinas experiencias para alcanzar la sensibilización y para desarrollar la expresión. La singularidad de la institucionalización de la educación artística podría ser no sólo la manifestación del estatuto particular de esta formación dentro del sistema educativo, sino también la muestra de una especificidad dentro del mismo. Sólo en el caso de la educación artística entendida como especialización -en lo que se refiere al objetivo de la expresión- pueden superarse las dificultades de encaje en las coordenadas dominantes del sistema educativo, a condición de ubicarla en centros específicos.

El aprendizaje intelectual y emocional que supone la apreciación de las obras de arte sólo puede experimentarse con autenticidad delante de la obra misma. La sensibilización artística tiene que partir de vivencias. Apremiar el arte directamente exige salir de las aulas; es decir, romper los moldes de la escolarización.

En las condiciones organizativas dominantes de la escolaridad es explicable la proclividad a sobrevalorar en el currículum los aspectos narrativos respecto de los otros dos

(la sensibilización y la expresión), dadas las dificultades de trabajar en buenas condiciones en estos dos últimos.

La importancia del objetivo de cultivar la capacidad expresiva en la educación artística se asienta en diversas apoyaturas que tienen su origen en la evolución del concepto de arte, como veremos más tarde, y en otros giros en la filosofía de la educación. La idea de hombre autónomo y libre, que en el arte se traduce en la ruptura de los estilos artísticos, ensalza la subjetividad de la mirada del creador sobre el mundo y el valor de la expresividad individual. Se pasará a ponderar el valor expresivo y expansivo de la experiencia artística en el desarrollo de la personalidad, recomendando abstenerse de interferir en dicho proceso, una idea apoyada en la concepción espontánea del desarrollo humano guiado por la *educación negativa* de Rousseau (la no intervención) que necesita y estimula la capacidad expresiva creadora. Actitudes y ambientes que hay que cuidar tanto y antes en el clima familiar como en el escolar para que desde el inicio no entorpezcan o anulen la originalidad expresiva que tan claramente se manifiesta en el arte infantil. El objetivo expresivo de la educación artística compete en primer lugar a la familia, que es el primer ambiente en el que se expresa el sujeto con el cuerpo, con la voz, el trazo, donde adquiere los primeros «capitales culturales» relacionados con la música, etc. La pedagogía familiar tiene que contemplarse como una acción paralela a la actuación con los estudiantes.

Con la asunción de la expresividad como objetivo de la educación artística surge el problema que se le plantea a toda pedagogía «invisible», según la distinción que hace Bernstein (1998) (entendiendo por tal, en este contexto, aquella que apela a criterios de calidad, a procesos y a caminos por recorrer que no son fáciles de precisar, de establecer o de evaluar). Algo que también ocurre con el objetivo de *sensibilizar*, que es difícil de formalizar y para poder articular procedimientos seguros para alcanzarlos. Así como para los objetivos relacionados con el *saber sobre el arte* existe discurso formalizado acerca de las maneras en que se realiza el aprendizaje, así como disponemos

de práctica acrisolada y una disponibilidad de medios y de contextos mínimamente favorables, no ocurre lo mismo con los objetivos relacionados con la sensibilización y la expresividad. Comprender en qué consiste la sensibilidad artística, tanto en sus componentes intelectuales como emocionales, no es algo suficientemente conocido. Lo mismo ocurre con las habilidades artísticas. Acerca de éstas existe la creencia de sentido común (teoría implícita) que se trata de competencias muy ligadas a posibles dotaciones previas a su ejercicio (hablamos de estudiantes o de personas «duros de oído»). Se han realizado múltiples estudios dentro de la psicología del arte (desde la teoría de la *gestalt*, psicoanalíticos, de carácter evolutivo y descriptivos del arte infantil), conocemos bastantes cosas acerca de la sociología del gusto, pero no es sencillo pretender estructurar normas técnicas pedagógicas a partir de ese conocimiento.

B) La ambigüedad y amplitud del objeto en la educación artística

Estamos hablando de una faceta de la educación -la artística- en un contexto en el que se discute la esencia misma del referente básico u objeto: el arte. ¿Qué es el arte? ¿Qué es hoy el arte? Como comenta Aduara Veí (2000), «arte es lo que en su nombre se nos ofrece como tal». Y ¿cómo se configura el relato que legitima dicha artisticidad? La definición del arte en el mundo exterior a la escolaridad es hoy conformada por toda una cadena montada para el consumo y no para el goce que practicaban los príncipes y burgueses contemplando «sus» obras. Las referencias entitativas las determina el mercado y todo el aparato que construye la narrativa acerca de lo que cae dentro de sus fronteras. ¿Qué sentido cabe, pues, darle a la educación artística, una vez que el objeto ha sido categorizado de este modo?

A partir del romanticismo, con el afán de expresarse el yo, se acaba la posibilidad de lo *bello* como cualidad inherente a los objetos, actividades y creaciones artísticas. La postmodernidad artística implica para la educación una desestabilización por la pérdida de referencias, dejando sin una guía segura al «deber ser», a la utopía educativa, adelantándose



así a otras inestabilidades postmodernas. Este es un ejemplo de las dudas que el relativismo introduce en la toma de posiciones y decisiones en educación.

Al introducirse esta visión y esa ruptura del canon se produce una crisis en las referencias que tenía el planteamiento moderno de la educación respecto de la formación estética o artística. Quedan alteradas dos funciones básicas del currículum visible de la educación artística, al tiempo que se abre una posibilidad.

Primera dificultad. La actividad desde el nuevo orden apoyado en un canon de calidad laxo podría llegar a entenderse como si la expresión artística no requiriera de un ejercicio disciplinado (algo que no es

factible de concluir ante las grandes obras) y pasara a ser considerada como mera expresión que emana del ser creador por antonomasia. Cualquiera, desde luego, puede cantar e interpretar en algún grado, cualquiera pinta y escribe poemas, pero se olvida el valor entitativo que se concede a las manifestaciones artísticas de calidad.

Segunda. Las artes plásticas (especialmente la pintura, también la escultura y la ilustración en general) pierden la función narrativa, un motivo fundamental por el que la imagen entró en las actividades educativas, y gracias a lo cual aquéllas han encontrado un valor instrumental en la historia de la educación. El arte no representa, pues, a lo bello ni tampoco a la realidad.

Se ha convertido en un referente sin capacidad narrativa directa acerca del mundo para centrarse en la dimensión expresiva subjetiva y en la búsqueda del impacto afectivo. Desde hace aproximadamente 200 años el arte ha dejado de ser una imitación de la naturaleza. Ha pasado a ser un relato en sí mismo.

Hoy, en muchas tareas académicas, en vez de introducir el dibujo personal se pega una fotocopia; ya empezamos a echar mano de ilustraciones y fotografías existentes en las diferentes bases de imágenes que podemos localizar en Internet. La función ilustradora y representativa continúa en la escolaridad aunque sustraída al estudiante por las nuevas tecnologías. En vez de producir imágenes, predominantemente consumimos, comentamos y analizamos la imagen. A estas tradiciones se añadiría el valor dado a la expresión, fundada desde otros puntos de vista (manifestación del yo, escape de conflictos, desarrollo de la imaginación, maneras distintas de comunicar, desarrollo de la psicomotricidad).

La posibilidad que decíamos se refiere al hecho que, al ampliarse los parámetros de lo que venía entendiéndose por *excelencia artística*, puede adoptarse un sentido más amplio de lo que significa la expresión artística, dando oportunidades a una más amplia participación, a una mayor universalización de la educación artística.

La desestabilización que provocan esos movimientos en el entendimiento de lo que es el arte nos permite poder distinguir entre dos grandes orientaciones de la educación artística, no necesariamente opuestas, que muestran un cierto paralelismo con las dos formas básicas de entender la educación (como proceso de enculturación y como motivo y proceso de individuación):

a) La orientación esencialista

Esta categoría, que tomo de Eisner (1995), se apoya en la consideración de que ciertas manifestaciones de las artes son objetos estéticos investidos de un valor que a través de la educación puede revivirse en el espíritu de las personas, despertando en éstas el goce estético y la apreciación formal de las cualida-

des de esos objetos. De esta manera engrandecemos nuestro ser y se despierta nuestra sensibilidad.

Se trata de una orientación de signo ilustrado que hunde sus raíces en el pensamiento clásico, al entender la educación como camino de perfección o de formación (De la Calle, 2000). La posición moderna tiene su más clara expresión en Schiller (1759-1805), para quien la educación estética abre el camino de la libertad. La educación da forma al espíritu, al gusto, a la inteligencia, al cuerpo. Al entenderla como *formación* conjuga dos de los significados de esta última palabra: el de *enriquecimiento* y el de inmersión en un *orden*. Una idea que arranca del concepto de *paideia* griega como un humanismo al que debían contribuir todos los contenidos. Éstos no estaban sometidos tanto como ahora a la presión de la aplicabilidad del saber; sino, más bien, al criterio de si servían o no a la *vida buena* humanizadora del individuo y de la sociedad. Éste fue el gran legado del espíritu ilustrado que, desde una perspectiva democrática, se pensó para todos, aunque no se desarrolló en condiciones de igualdad real.

*“Apreciar el arte
directamente exige
salir de las aulas;
es decir, romper
los moldes de la
escolarización”.*



“Al ampliarse los parámetros de lo que venía entendiéndose por excelencia artística, puede adoptarse un sentido más amplio de lo que significa la expresión artística, dando oportunidades a una más amplia participación, a una mayor universalización de la educación artística”.

El valor del arte para la educación participa de la orientación platónica, en tanto que la educación artística se entiende como un camino hacia los ideales que el arte contiene en sí o que el ser humano tiene como potencialidad (Read, 1955). Se trata de una concepción esencialista del contenido de la cultura que puede llevar a los excesos propios de un fundamentalismo cultural objetivista que no pone en tela de juicio el valor de los contenidos y que puede conducir a prácticas educativas que anulen al aprendiz como ser activo que interpreta y «relee» desde su perspectiva los objetos y las actividades artísticas. Del valor paradigmático de las obras canónicas también se puede derivar a la trivialización de la pedagogía de la imitación, a la copia del modelo, dentro de un paradigma pedagógico de carácter disciplinario que tan profusamente ha sido practicado.

b) El arte como expresión de la creatividad, ligada a la idea de libertad moderna y a la propia «muerte del arte». Las bases del contextualismo.

Desde el punto de vista pedagógico, el *contextualismo* significa, según Eisner (1995), la apertura y popularización del objeto de la educación artística

frente a la visión purista y elitista del esencialismo, el cual sólo tendría sentido, en el mejor de los casos, en una formación especializada. Se trata de ver las condiciones en la que ha de operar el alumno, las características de la sociedad, lo que el pueblo hace, los consumos actuales, dando cabida a las artes populares, a la perspectiva multicultural, siguiendo el giro que el concepto clásico de cultura ha experimentado por la influencia relativista que ha propiciado la mirada antropológica sobre la educación (Gimeno, 1998).

De esta forma se aúnan cuatro posiciones básicas para la educación:

a) Un sentido más «democrático» de la educación artística, al poder extenderla a más personas y considerarla como algo dirigido no sólo para elites, especialistas o para sujetos especialmente dotados.

b) Un relajamiento del canon, con la consiguiente apertura del rango de objetos y actividades que pueden formar parte de las actividades educativas, al «rebajar» la categoría de obra de arte, ampliando considerablemente los objetos artísticos posibles (artes populares, medios audiovisuales, etc.). Lo cual no significa que no se deba tratar de perfeccionar y elevar los niveles de logro en los objetivos de apreciación y de expresión.

c) Una facilitación del objetivo de cultivar la expresividad a través de las actividades artísticas, las cuales podrán acoger las posibilidades de los diferentes sujetos, sin el filtro selectivo que imponen los altos niveles de realización que exige el esencialismo.

El vuelco que supone el *contextualismo* para la educación es también el triunfo del yo creador sobre el valor arquetípico de los modelos, no subordinado o anulado por la dimensión narrativa que proporciona contenidos de enseñanza. Ésta es una perspectiva que entronca con el discurso subjetivista de la pedagogía actual que encumbra a la vivencia y a la experiencia creadora, es decir, la práctica del arte como proyección de la subjetividad.

d) Un sentido del aprendizaje más integral que parte de una concepción más sintética del mismo, en

el que se puedan conjuntar experiencias muy variadas. En el aprendizaje significativo y relevante que realizamos en situaciones naturales no se pueden distinguir dimensiones intelectuales, afectivas, artísticas, etc. Como dice Lowenfeld (1958) en una de sus obras, que para mí supuso un impacto significativo: «Demás está decir que cuanto mayor sea el número de relaciones sensibles que yo establezca, tanto mayor será mi comprensión de las cosas y mi vida se enriquecerá» (p. 5). «... uno de los más importantes atributos de cualquier actividad creadora es que nos volvemos más sensibles y comprensivos de las cosas que hacemos o manejamos» (p. 7). «Para nuestros niños el arte puede ser la válvula reguladora entre su intelecto y sus emociones» (p. 8).

Reparemos en otra condición trascendental del objeto sobre el que versa la educación estética y artística. Nos referimos a su condición cambiante y escurridiza, al hecho de ser complejo y variado. Comprende desde las expresiones artísticas que tienen como instrumento la palabra (poesía, teatro, incluso la caligrafía) hasta las artes populares (artesanía, por ejemplo), pasando por las llamadas «bellas artes»: música, danza, pintura, escultura... Educarse respecto de un objeto tan amplio implica encontrarse con serias dificultades a la hora de estructurar un área curricular coherente. Esta variedad es, en principio, positiva, en la medida que permite opciones diferentes a ser ofertadas por el currículum y hacer más variada la práctica escolar. Pero, al quedar presos de una mentalidad organizativa monolítica y marcada por la estandarización de la vida escolar, dicha multiplicidad será, más bien, un obstáculo cuando pensamos, por ejemplo, que los profesores deben ser especialistas. La solución a la que se acude está en seleccionar unas áreas con preferencia a otras. De hecho, la selección de componentes artísticos que se hace en la educación obedece a la utilización de criterios en cierto modo arbitrarios desde la lógica de las artes y de la educación.

c) *Las proyecciones de un debate: las exigencias del currículum para todos frente a la excelencia artística*

El tercer gran eje de la construcción de la educación artística lo forman las opciones que debemos considerar respecto de la *universalidad* o *no* de la misma. En la edu-





“Ésta es una perspectiva que entronca con el discurso subjetivista de la pedagogía actual que encumbra a la vivencia y a la experiencia creadora, es decir, la práctica del arte como proyección de la subjetividad”.



cación artística, como ocurre en otras áreas del currículum, hay que optar entre dos opciones básicas de política educativa (no se trata de posiciones extremas puras, sino de una forma de situar el problema): entenderla como una posibilidad en la que todos puedan extraer algún beneficio, lo cual hay que plasmar en el currículum común de la educación obligatoria, o bien contemplarla como una opción especializada dirigida a dar cabida y salida a talentos especialmente dotados y a vocaciones dirigidas al profundo dominio de alguna parcela del arte. Las dos opciones han de ser compatibles en el sistema educativo, pero se exige contemplar su desigual relevancia en los niveles obligatorios de cara a definir estilos educativos compatibles con el objetivo universalizador. La pregunta a hacerse es ésta: ¿si la educación artística es deseable como una faceta del desarrollo humano, qué tipo de educación ha de ser pensada e impartida para que realmente sea factible para todos?

El significado de los objetivos fundamentales de la educación artística, si ésta ha de universalizarse, han de

rellenarse de contenidos y de actividades apropiados para toda la población escolar, para que todos puedan beneficiarse de ella. La *transposición* didáctica que ha de hacerse a partir de los contenidos culturales para que el currículum sea relevante, al tiempo que adecuado e interesante para los estudiantes, es un reto general de la educación, cuya solución implica el no asociar inevitablemente la calidad de la enseñanza con la forma en que ha venido entendiéndose una determinada tradición curricular.

El vaciado de contenidos y las prácticas más adecuadas en cada uno de los tres grandes objetivos señalados en el primer eje (A) tienen que diferenciarse, pues, al menos parcialmente, según nos situemos en la opción formativa general o en la especializada. Si expresarse en alguna forma artística (canto, ejecución musical, ejecución pictórica, etc.) debe ser una actividad de todos, está claro que no podemos aspirar a que todos lleguen a ser consumados tenores, instrumentistas o pintores. Ahí está el caso de la formación instrumental musical. Prácticamente inexistente en el

	<i>1. Goce estético en la apreciación de objetos o realizaciones artísticas.</i>	<i>2. Conocimiento de los discursos o narraciones sobre las realizaciones. El arte como cultura narrada.</i>	<i>3. La prácticas de habilidades artísticas unidas a diferentes funciones educativas: representar, ilustrar, expresarse, etc.</i>
Su participación en la formación general en la educación universalizada.	¿Qué experiencias, en qué artes, acerca de qué objetos?	¿Qué conocimiento es relevante a la vez que interesante para los estudiantes?	¿Qué actividades realizar? ¿Qué contexto de espacio, de tiempo y de organización son precisos? ¿Qué recursos necesitamos?
Formación especializada para los que elijan esa vía de dedicación.	Aunque siempre será mejorable, tiene su propia tradición.		

sistema escolar, en los conservatorios está pensada más para especializarse que para que una cantidad importante de jóvenes aficionados puedan adquirir un dominio suficiente sin tener que pasar por las exigencias a las que se someten los que se van a especializar. Parece como si la opción fuese el «todo o nada».

Los espacios que genera el cruce de los ejes A y C (tal como quedan expresados en el esquema anterior) señalan lo que considero son los grandes programas de investigación de la pedagogía de la educación artística.

3. Reivindicaciones y frentes de innovación

La presencia escolar de un componente cultural cualquiera está en directa relación con la «utilidad» formativa percibida, con visiones más globales del mundo, de la cultura y de los problemas humanos y con determinadas tradiciones que, a veces, fuera de toda funcionalidad, perviven inexplicablemente.

El listado de razones que Eisner (1984) apuntaba para explicar la precaria presencia de las humanidades en el sistema educativo, puede trasladarse muy bien a la educación artística:

1) El predominio de una perspectiva epistemológica de tipo positivista hacia el conocimiento, contraria e intolerante con la ambigüedad de la interpretación, que es la perspectiva de las humanidades y de las artes.

2) La preocupación por el logro de resultados concretos en el sistema educativo, manifestada en la adhesión a las prácticas de *accountability*, a las que se suman sin reparos algunos abanderados del humanismo, mientras que los efectos de las humanidades no son fácilmente aprehensibles ni visibles a corto plazo.

3) La orientación profesionalizadora a que está sometido todo el sistema educativo, que orienta la selección del currículum de manera favorable al conocimiento que se cree tiene más utilidad para el



“La transposición didáctica que ha de hacerse a partir de los contenidos culturales para que el currículum sea relevante, al tiempo que adecuado e interesante para los estudiantes, es un reto general de la educación, cuya solución implica el no asociar inevitablemente la calidad de la enseñanza con la forma en que ha venido entendiéndose una determinada tradición curricular”.

desempeño de actividades productivas. Una orientación en la que, precisamente, los conservadores y mercantilistas tienen puestas sus miras en las reformas educativas.

4) La proyección que ese utilitarismo tiene en la valoración del tiempo de la educación, que tiende a establecer prioridades que desfavorecen a las humanidades aunque no nieguen su valor.

5) La creencia, de origen positivista, bastante extendida (que también cuenta con adeptos entre los profesionales de las humanidades), que considera que la educación no tiene que ver con problemas de valores conflictivos, visibles en los aspectos controvertidos que afectan a los seres humanos, cuando las humanidades tienen que ver más con valores que con hechos.

6) Falta de compenetración profesional entre el profesorado que lucha muchas veces más entre los que imparten diferentes disciplinas en vez de defender una causa común.

7) El hecho de que el mismo profesorado de humanidades tenga una formación dudosa para hacer valer el espíritu de aquéllas en su enseñanza. Este es un problema general, pero más trascendental para quienes reivindican un territorio que para los que tienen posiciones consolidadas.


Hace falta revitalizar el discurso sobre el sentido formativo de la educación. La recuperación -mejor dicho, la ocupación- de presencia de la educación artística va de la mano de la mirada humanística y de la del sentido de la formación general en oposición al utilitarismo y a la hiperespecialización en la vida, como en el currículum, evitando las demandas corporativas. La educación artística es un campo que, al estar sometido a una menor presión social y control de rendimiento, así como por el hecho de ser variado en sí, permite en mayor medida a la pedagogía ocupar espacios escolares alternativos.

La fragmentación del mundo a través del conocimiento y del currículum. Importancia del sentido interdisciplinar de la educación artística como nexo para la interdisciplinariedad. Hay que evitar la guerra de las dos culturas que señalara Snow (1977) y dar paso a una cultura -la tercera- que cierre el abismo entre los mundos de la ciencia-tecnología,


por un lado, y las letras, humanidades, artes y ciencias sociales por otro. Precisamente, el carácter variado de las artes posibilita la conexión con otros muchos ámbitos de la cultura y del currículum. Esta forma de penetración por vía de integración para los estudiantes de alguna forma debería considerarse en la formación de profesores.

La menguante presencia de las humanidades en el currículum es el resultado de un enfrentamiento entre dos grandes paradigmas epistemológicos acerca del entendimiento del mundo, con sus proyecciones en el dualismo hombre-mundo, subjetividad-ob-


jetividad, naturaleza-espíritu. La pérdida de la cultura común se produce por diferentes razones, aunque no es ajena a ella la carrera sin fin y sin sentido de la especialización en el currículum, empezando por el de la universidad. El crecimiento de las brechas entre parcelas de saber, como consecuencia de su mismo desarrollo, hace más urgente la necesidad de encontrar en la enseñanza formas de restablecer una cierta unidad del saber; no con el fin ilusorio de combatir aquella tendencia, sino para ofrecer visiones comprensivas del ser humano, de la sociedad, de la cultura, a seres que no son, ni en su mayoría serán, especialistas. Esa función pueden cumplirla las artes.




PUV PUBLICACIONS
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
<http://puv.uv.es>




La mirada inquieta
Educación artística y museos
Ricard Huerta
Romà de la Calle, eds.




Atlas de la globalización
Comprender el espacio mundial contemporáneo
2008
CHINA
Marie-Françoise DURAND
Philippe COPINSCHI
Benoit MARTIN
Delphine PLACIDI
Profesores de Bernardi & Bode
Profesor de Juan ROMERO




Los valores del arte en la enseñanza
Ricard Huerta, ed.



DON FINKEL
dar clase con la boca cerrada
Don Finkel



Atlas de la globalización
Comprender el espacio mundial contemporáneo
M. Durand, P. Copinschi
B. Martin, D. Placidi



KEN BAIN
Lo que hacen los mejores profesores universitarios
Ken Bain



“el carácter variado de las artes posibilita la conexión con otros muchos ámbitos de la cultura y del currículum. Esta forma de penetración por vía de integración para los estudiantes de alguna forma debería considerarse en la formación de profesores”.



Las artes pueden ayudar a proporcionar la necesaria continuidad vertical entre lo que es y lo que fue y constituyó el presente como una dimensión importante del humanismo. Esa continuidad necesita del conocimiento del pasado, la lectura crítica del presente y una cierta dotación de prudencia y de perspectiva para encarar el futuro (O'Donnell, 1998).

La imprescindible transformación de las instituciones escolares como espacios de vivencias más variadas y complejas. Esta afirmación no deja de ser una vana generalidad válida para cualquier propósito, si bien en el caso de la educación artística cobra una singular relevancia. Las instituciones imponen moldes y con ellos proponen modos de funcionar dentro de ellas. La estructuración de espacios, la carencia de amplitud en ellos, la fragmentación del tiempo, las tareas sólo «en pupitre», la carencia de posibilidades de guardar objetos que no sean textos y lápices, el clima de control y de evaluación, las prácticas de etiquetado y de jerarquización, la mentalidad ingenieril, las prisas por «tocar temas»... son, entre otros, rasgos visibles que se compaginan mal con los objetivos de sensibilización y expresión, tan importantes en la educación artística. Las artes son objetos «extraños», no por falta de presencia, sino por inadaptación a las condiciones vigentes. Cuando uno percibe en algunos centros de formación de profesores la profusión de flautas (y sólo flautas) y lo que molestan al desarrollo de las clases «normales», se adquiere evidencia de lo que estamos comentando. ¿Se imaginan lo que supondría un taller de escultura?

La política y las prácticas de formación y perfeccionamiento de profesores son esenciales, como en cualquier otra área del currículum. Los profesores de las artes, o son «ejecutores» de las mismas o se convierten en teorizadores que imparten información y son capaces de examinarla. Dada la variedad de las manifestaciones artísticas, dudo, por otro lado, que la única o la mejor política de personal sea la de pensar una formación artística sustentada únicamente por profesorado de plantilla y fijo en los centros. Se precisa de modelos más flexibles para un campo tan diversificado, si no queremos que alguna de las artes se convierta en exclusiva, desalojando a otras.

Aprovechar y crear espacios y tiempos para actividades de contacto con obras artísticas y de expresión ajenas a los currícula. El arte es un objeto muy acorde con las características y objetivos de la educación permanente. Ante la difícil cabida que estos contenidos tienen en el espacio y tiempo escolares, y viendo el éxito social de algunas manifestaciones artísticas, ¿no convendría atisbar otras vías que no sea convertirlos en asignaturas? ¿No será mejor que se desescolaricen? En el reparto curricular, no nos engañemos, los especialistas en educación artística están abocados a estar mal representados si no cambian -y mucho- las condiciones actuales, que tampoco son de ahora.



Referencias bibliográficas

- AdsuaraVeí, A. (2000): «El arte», *Archipiélago*, p. 41.
- Bernstein, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata.
- Bourdieu, P. (1988): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- Calle, R. De La (2000): *L'educació per líart: valors pedagògics i estètics de la modernitat*. Discurso de recepción como académico en la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos, 20 de junio de 2000.
- Eisner, E. (1982): «Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo?», en Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. I.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- (1984): «Can the humanities be taught in american public schools?», en Ladner, B. (ed.): *The humanities in precollegiate education*, Chicago, NSSE, pp. 112-129.
- Freinet, C. (1970): *Los métodos naturales. II. El aprendizaje del dibujo*, Barcelona, Fontanella.
- García Calvo, A. (2000): «Contra el arte», *Archipiélago*, p. 41.
- Gimeno, J. (1998): *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- Kliebard, H. M. (1984): «The decline of humanistic studies in the american school curriculum», en Ladner, B. (ed.): *The humanities in precollegiate education*, Chicago, NSSE, pp. 7-30.
- Ladner, B. (ed.) (1984): *The humanities in precollegiate education*, Chicago, NSSE.
- Lowenfeld, V. (1958): *El niño y su arte*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Oídonnel, J. (1998): «La pragmática de lo nuevo: Tritermio, McLuhan, Casiodoro», en Nunberg, G.: *El futuro del libro*, Barcelona, Paidós, pp. 41-65.
- Ramírez, J. A. (1994): *Ecosistema y explosión de las artes*, Barcelona, Anagrama.
- Read, H. (1955): *La educación por el arte*, Paidós, Buenos Aires.
- Snow, C. P. (1977): *Las dos culturas y un segundo enfoque*, Madrid, Alianza.



La tragedia del arte

Entrevista a profesionales relacionados con las artes en la escuela

Las artes en la escuela constituyen un dominio que ha sufrido enormes cambios en estas últimas décadas. Revista Docencia ha querido entrevistar a profesionales que trabajan en establecimientos primarios y secundarios públicos, particular subvencionados y particulares, para conocer sus experiencias en sus escuelas y cómo viven hoy la política pública ligada a este ámbito. Las profesionales entrevistadas fueron: Doris Rosales, Texia Roe, Paola González, Sandra Hermosilla, Marcela Rojas y María Elena Valdeavellano¹.

¹ Doris Rosales (profesora de Arte del Colegio Nueva Extremadura, Puente Alto); Texia Roe (profesora de Castellano, jubilada); Paola González (psicóloga y orientadora del Colegio Nueva Extremadura, Puente Alto); Sandra Hermosilla (profesora de Arte del Internado Nacional Barros Arana, Santiago); Marcela Rojas (profesora de Arte en The International Preparatory School) y María Elena Valdeavellano (profesora de Arte del Liceo Polivalente Guillermo Feliu Cruz, Lo Espejo; Liceo Cardenal José María Caro, Estación Central; y Curacaví College, Curacaví).

El sentido de las artes en la escuela

La enseñanza de las artes constituye una oportunidad para que los alumnos y alumnas puedan descubrir y potenciar habilidades distintas y complementarias a las que se construyen en otras áreas disciplinarias del currículum escolar. Nuestras entrevistadas señalan que este aporte se puede constatar en varias dimensiones del desarrollo de los niños, niñas y jóvenes.

Desde un ámbito personal, las artes conducen hacia una mayor expresividad y reflexión, devolviendo al estudiante una imagen de sí mismo que le permite, en definitiva, un mejor autoconocimiento:

Paola: *El arte es una herramienta para el desarrollo y el autoconocimiento de la persona, por lo tanto, favorece al conocimiento general y reflexión de lo que es el ser humano. Tiene que ver con el sentir, que siempre dejamos de lado a medida que va creciendo la persona.*

Marcela: *El arte, en cierto modo, hace que los alumnos se centren y que logren por lo menos expresarse de alguna manera.*

Esta vinculación íntima del estudiante con el arte le ayuda a construir un lenguaje muy personal y legítimo que difícilmente se observa en otras asignaturas:

Marcela: *Yo también veo el arte como terapia para los niños. A mí me pasa que los niños más grandes, que son súper conflictivos con otros profesores, me confían cosas que a los otros profesores no. Yo creo que el arte tiene también esa parte terapéutica a la que hay que ponerle atención, lo cual no se da del mismo modo en matemática, ni en historia, ni en otra disciplina.*

Asimismo el arte posibilita una amplia comprensión crítica del mundo:

Doris: *Gracias al arte podemos entender el origen, la sociedad, lo que está pasando actualmente y lo que ha pasado durante todos los siglos, podemos comprender todo. Podemos trabajar la creación y la crítica, y vemos resultados cuando el niño es capaz de juzgar.*

Las artes, en conclusión, son vistas por nuestras entrevistadas como un aporte al desarrollo humano integral de los alumnos y alumnas, independientemente de sus habilidades particulares:

Sandra: *Los chiquillos con el arte se ponen más pacíficos, desarrollan la motricidad, y es integrador.*

Texia: *Yo encuentro que el arte hace mejor al hombre, desarrolla su espíritu, imaginación y lenguaje. Yo he observado que la gente se desarrolla más humanamente a través del arte, área en la cual caben los alumnos muy inteligentes y los que les cuesta, ahí entran todos. Sin el arte el ser humano queda con una parte sin desarrollar. El arte es fundamental para el ser humano, para hacerlo más pacífico, más rico, más creativo.*

La subvaloración de las artes y de la creatividad en el currículum

Pese al enorme aporte que las artes realizan en las escuelas al desarrollo psíquico y social de los alumnos y alumnas, nuestras entrevistadas denuncian el claro menosprecio social que recibe esta área en las mismas escuelas. Esta marginación de las artes puede estar relacionada con el énfasis mercantil y poco reflexivo del desarrollo económico del país:

Doris: *El arte hoy en la educación es casi nada, es muy superficial y subvalorado. El sistema está valorando, a través del currículum de las escuelas, la capacidad emprendedora de los alumnos, sin incentivar o coartando que los chicos piensen. Pareciera resultar problemático que los niños y jóvenes piensen.*

La baja relevancia ha implicado que existan pocas horas curriculares destinadas a esta área, donde muchos docentes no pueden tener una permanencia mínima en una escuela para aprender siquiera los nombres de sus alumnos, lo cual tendría como consecuencia no ayudar a generar procesos creativos por parte de los estudiantes:

María Elena: *Esta es la parte más triste a mi juicio, porque no consigo un mayor conocimiento de cada uno de mis alumnos, confundo sus nombres, sólo noto a los más desordenados o característicos. No tengo horas de permanencia.*



Marcela: Yo busco en el diario avisos para profesora de arte y veo uno, mientras que para matemáticas encuentro veinte. Eso refleja la cantidad de horas que hay en los colegios, dos horas a la semana y quizás ni siquiera eso, porque incluso hay colegios que están eliminándolas.

Al mismo tiempo, las mismas familias restringen la elección vocacional de sus hijos e hijas hacia áreas artísticas, ya que éstas no asegurarían sus subsistencias económicas futuras, y por lo tanto son considerados como caminos poco deseables para ellos. Esta percepción contribuye al menosprecio de estas asignaturas dentro de las escuelas:

Doris: La génesis está más atrás de la adolescencia, cuando el niño es pequeño, y tiene diez o doce años y presenta un potencial artístico, el papá trata de coartarlo al máximo, diciéndole "no ocupes tanto tiempo en pintar, no ocupes tanto tiempo en hacer esta obra, ocupa el tiempo para que estudies otras cosas, porque eso no importa, eso da lo mismo". Esto está arraigado en la sociedad, el arte es coartado socialmente desde la raíz.

Sandra: La tragedia del arte ocurre cuando uno les dice a los niños que van creciendo "usted por ningún motivo va a elegir una carrera artística en su vida porque con eso no va a ganar dinero, usted tiene que optar a tratar de ser un profesional, un abogado o ingeniero". Esto es algo típico, o sea, nadie puede darse el lujo, casi nadie, de decir: "yo quiero ser músico", incluso teniendo aptitudes. Es realmente muy difícil que una familia pueda darse

el lujo de formar a un hijo artista en general, porque en esta sociedad tenemos que hacernos de un trabajo en el cual encontremos estabilidad económica. Eso es lo tremendo, las carreras artísticas no tienen posibilidades de trabajo y esa es una tragedia para muchos artistas.

Los sostenedores de las escuelas (municipios o entidades privadas) en general tampoco elaboran planes artísticos ni culturales, quedándose en un nivel superficial donde lo importante es hacer alguna "muestra" de lo realizado en ocasiones puntuales durante el año, lo cual es catalogado por nuestras entrevistadas como la puesta en escena de "parafernalias", no instalándose estructuras más permanentes de desarrollo de las artes:

María Elena: Las autoridades administrativas muchas veces ven el arte como una herramienta para lograr visibilidad, por ejemplo, al promover la participación en algún concurso comunal.

Doris: Los municipios son empresarios de la educación, hay que preguntarse ¿cuánta plata de la Municipalidad se destina a la cultura, al arte?

Paola: Se piensa en el arte cuando hay eventos, pero eso es parafernalia, es para mostrar que se hacen cosas. Es ahí cuando está presente el arte, pero ello carece de fondo, no se busca una conexión con los demás colegios



ni establecer redes. Además a ciertas comunas como Puente Alto, La Pintana, se las aisló, entre otras cosas, de la cultura y el arte.

La misma política educativa se hace cómplice del desprestigio de las artes en las escuelas, al valorar sólo las mediciones estandarizadas, desestimando este sector de aprendizaje, y perjudicando a los establecimientos que pudiesen haber definido proyectos institucionales diversos:

Sandra: Los colegios comúnmente se dejan llevar por las mediciones externas, y tú sabes que en el Simce y la PSU nosotros no incidimos mayormente...

Doris: Los sistemas de mediciones actuales, el SIMCE y la PSU, no sirven para los colegios integrales ni de acogida, premian a los colegios academicistas. Los sistemas de medición son academicistas y a las municipalidades les interesa que les vaya bien a los colegios en esas asignaturas, para recibir mayor financiamiento a sus negociados.

Marcela: Yo una vez hice un reemplazo en un colegio artístico que estaba transformándose en científico humanista, y era terrible, era ver un país en destrucción, los talleres abandonados. Se transformaba un colegio que tenía mucho éxito entre los estudiantes, y fue horrible vivirlo. Están cortando y cortando el arte.

Del mismo modo, según nuestras entrevistas, las políticas de perfeccionamiento no han considerado el ámbito de las artes, denunciándose como una carencia fundamental:

Marcela: Yo creo que faltan cursos de perfeccionamiento enfocados a los profesores de arte. Siempre hay perfeccionamiento en cualquier cosa, menos para los profesores de arte, porque de repente sería importante actualizarse quizás en el mismo currículum. Esto sería más enriquecedor.

La desvalorización de las artes también tiñe las realidades de las escuelas, a través de los juicios que los diversos docentes sostienen respecto a este

sector de aprendizaje, mezclándose, no obstante, con cierta admiración en relación a la libertad que puede vivirse en esas clases:

María Elena: Los colegas algunas veces miran con envidia y desconcierto la asignatura de artes, pues observan menos orden y libertad de acción. Sin embargo, desvalorizan las artes, las cuales consideran sólo como una herramienta, que ellos mismos usan obteniendo mejores resultados... Algunos no las observan como una asignatura propiamente tal.



Como ya se ha señalado, el predominio de las asignaturas que el sistema ha privilegiado (lenguaje, matemáticas, inglés) incide en la marginación de las artes de la realidad escolar. En consecuencia, se observan tratamientos salariales diferenciados como también una marginación en los incentivos que entrega el sistema educativo:

Doris: Hoy día estamos postulando a la excelencia académica, y la educación artística, artes visuales, no están consideradas, sí está religión, educación física. Este año yo leí toda la información para postular, pero no está considerada a nivel nacional. Estamos total y absolutamente subvalorados, lo que incluso se da entre pares. Nosotros vemos que a los profesores de lenguaje, matemáticas, ciencias, se les paga una cantidad mucho



mayor que a los docentes de arte. Nosotros somos los menos importantes. Somos importantes para la escenografía del dieciocho de septiembre, para los actos cívicos, pero nos pagan menos.

Las críticas al currículo y los latifundios

El currículo de artes es fuertemente criticado por nuestras entrevistadas, porque es percibido como lejano a la realidad de los docentes de aula, imponiendo secuencias poco pertinentes, y con dificultad para articular aprendizajes interdisciplinarios, pues muchas veces los contenidos no coinciden temporalmente entre una asignatura y otra:

Doris: Yo creo que no hay un programa coherente. Nosotros empezamos en quinto con los elementos del dibujo, artes visuales, después tenemos la cultura precolombina; en sexto vemos el arte precolonial, y luego el color; después en séptimo vemos a los impresionistas y en octavo los movimientos del siglo XX. Después irrumpimos en una mazamorra de cosas que no tienen sentido. No tiene sentido para uno no saber qué pasó en todo este proceso de la historia, por qué los artistas del siglo XX llegaron a hacer lo que están haciendo, qué pasa con el arte contextual de hoy si no tenemos un bagaje de cuál fue la real causa que provocó ese problema. En el fondo todo tiene que ver con los planes y programas, y con el currículo. El problema es que hoy día tenemos la educación

segmentada en subsectores, por no decir en latifundios y cada latifundio lo hace como lo puede hacer.

Tras este cuestionamiento se encuentra una crítica hacia las formas de construcción curricular; que no consideran a los maestros de aula en ésta:

Texia: Yo siempre he considerado que en el currículo no participa el profesor de aula, yo creo que es fundamental que si se forman comisiones tiene que predominar el profesor que está haciendo clases, y ojalá que en distintos tipos de colegios, porque en este país desgraciadamente hay muchas diferencias sociales y económicas.

Los planes y programas están desestimando las áreas de apreciación y cultura del arte, a favor de la sola expresión, lo cual la descontextualiza. La apreciación y cultura artística parecen reducirse a la recomendación de visitas a museos, que de hacerse, difícilmente pueden contar con un seguimiento, lo cual desafía a los docentes:

Texia: Lo más que se dice es “anda al museo con tu curso”, “anda a ver arte colonial en el museo”, eso es como una pincelada nada más, dejarle algunas horitas por ahí.

Marcela: En el museo de Artes Visuales tienen un proyecto que se llama “El museo alegra tu vida”, es un proyecto de JUNAEB². Es súper interesante, porque a los niños les abre el mundo y lástima que sea una vez y no se haga un seguimiento. Yo creo que el profesor tiene que promover un trabajo posterior.

Las condiciones económicas también afectan las posibilidades de profundizar una cultura y apreciación del arte.

Doris: Cuando se da la posibilidad de ir a museos es complicado porque el colegio está muy lejos, significando que se debe disponer de 65 mil pesos para el bus, para que vaya todo el curso al otro lado de Santiago. Hay carencias en ese sentido, o sea, a mí me encantaría ir con todos, pero no se puede.

2 Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

Una ventana para el futuro de las artes

Al imaginar un ideal en torno a las artes en la realidad escolar, nuestras entrevistadas acotan que es relevante que las escuelas y/o sus entornos sean enriquecidos con experiencias de acercamiento al arte:

Paola: *El gobierno y el Estado deben acercar el arte a la gente, ¿por qué hoy la gente tiene que ir al centro para disfrutar del arte? No, éste debería estar repartido, debería ser mucho más democrático el acceso al arte.*

Texia: *Se necesita que cada colegio tenga una buena sala de espectáculos, que en un momento se saquen las sillas y se hagan exposiciones científicas o exposiciones de cultura. El colegio tiene que contar con un salón.*

Marcela: *Yo creo que más que el colegio, las mismas municipalidades pueden hacerse responsables. Las exposiciones pueden itinerar, porque dentro de los colegios yo lo veo difícil.*

Se espera que la misma legislación ayude a vislumbrar el arte como un área valorada de la formación de las nuevas generaciones, y por lo tanto considere mayor financiamiento y horas curriculares:

Paola: *Si soñamos... yo creo que tiene que haber un cambio en la ley, eso es fundamental. Ojalá que la famosa Ley General de Educación también incorpore estos temas, que se entreguen mayores recursos a las artes y que el currículum le dé un peso horario a los profesores.*

En cuanto a la formación docente se propone continuar con un fuerte énfasis en los estudios de arte que luego se abran a la posibilidad de las pedagogías, lo cual permite una entrega más integral hacia el alumno y alumna:

Texia: *Nos hicieron clases actores, y eso fue muy enriquecedor, otros profesores creo que no podría haber sido. Eran actores los que nos formaron para que nosotros hiciéramos instrucción teatral, para dirigir grupos*

en los colegios. Eso me parece que fue muy bueno, nos metieron en el mundo teatral.

Doris: *Estudiamos arte primero y después hicimos la pedagogía. Yo creo que eso hace que uno tenga muy arraigado el tema de la creatividad. Para mí es como enseñar lo que yo más amo en el mundo, es mi sentir, la forma de ver la vida. Eso es lo más importante dentro de nuestra preparación.*

Marcela: *Yo creo que es importante tener una formación previa, quizás no todo el mundo lo puede hacer. Una formación previa como artista ayuda, quizás, porque de esa manera se puede entregar mucho más al niño, de una forma mucho más entera.*

Las artes deben constituir una fuente de creatividad para el desarrollo del país, y es este horizonte el que debe ser abierto por nuestra política educativa:

Doris: *Con gente creativa vamos a tener un país mucho más desarrollado. Hoy tenemos un país donde las materias primas se sacan y luego se exportan, porque no hay gente que sea creativa... Un país más creativo nos va a sacar mucho más rápido del subdesarrollo, siendo un país más educado y más culto también vamos a tener más herramientas, vamos a sentirnos mejor, menos estrés, seremos un país más sano, porque la cultura también da salud. Este es el aporte del arte, promover seres creativos.*







Orquesta Infantil de Talagante: rompiendo murallas a través de la música





Acercarse al mundo de las artes produce una sensación de gozo, resulta un placer tanto para quien lo crea como para el que lo contempla, sin embargo a la hora de querer escribir sobre él se vuelve complejo, pareciera que toda su riqueza se pierde. Su carácter subjetivo y volátil lo hacen transitar entre lo concreto y lo intangible. Su diversidad, su potencial expresivo, su vida propia, lo convierten en un elemento escurridizo, difícil de atrapar en un texto coherente, pues deja la sensación de que nunca se podrá transmitir al otro lo sentido en el momento en que uno se encontró con él.



¿Cómo entonces relatar en este espacio los sentimientos que surgen al entrar a una sala de clases de un liceo como cualquier otro, donde las sillas y las mesas han sido apiladas, para que niños y adolescentes de entre seis y diecisiete años den cabida a sus instrumentos musicales y estén ejecutando piezas de Beethoven, Bach o Mozart conformando una orquesta infanto-juvenil?

¿Cómo se puede llegar a montar una orquesta con violines, flautas travesas, contrabajo, oboe, fagot, clarinete, dentro de los muros de una escuela, traspasando toda la lógica escolar de un currículum prescrito, que exige rendir frutos concretos y medibles, en tiempos y espacios determinados y donde las matemáticas, el lenguaje y las ciencias parecieran ser los dioses de la formación de los sujetos?

Tratando de entender cómo sucedió todo es que vienen a la memoria las palabras del académico español José Gimeno Sacristán, quien nos ha dicho que no es el arte el que debe entrar a la escuela, sino la escuela la que debe entrar en el arte. Pues claro, el arte tiene fronteras muchísimo más amplias que el mundo escolar. Y en esta experiencia concreta, que conocimos en la comuna de Talagante, bastó con que llegara un músico profesional con su pasión y su alma soñadora para que se fuese abriendo paso una obra de arte que ha trascendido no sólo en la vida de cada uno de los integrantes de la orquesta, sino que también en sus vidas familiares y en la comunidad.

Hace justamente diez años, el músico Álvaro O’Ryan, hoy director de la Orquesta infanto-juvenil de Talagante, presentó este proyecto a la Corporación Municipal de Educación de dicha comuna. Con el apoyo de ésta y de la Fundación de Orquestas Infantiles y Juveniles se ha montado esta agrupación que hoy reúne a más de ochenta estudiantes de diferentes escuelas y liceos de este municipio ubicado en la zona sur poniente de la Región Metropolitana. Obviamente, todo esto ha sido un proceso, pues ha implicado cambiar muchas mentalidades, ir más allá del currículum artístico, de las notas, de los horarios, del rol tradicional del profesor de música.

La música que pasa por sus vidas

A las cuatro de la tarde de un día jueves, niños y jóvenes de las escuelas Grecia, Manuel Rodríguez, Escuela 1, Alborada, Tegalda y de los Liceos 119 y 120, van llegando con sus instrumentos a la puerta del Liceo Polivalente de Talagante. Ahí esperan a quien literalmente lleva la batuta. Álvaro saluda afectuosamente a cada uno de sus pupilos y a las madres que acompañan

a algunos de ellos. También llegan otros músicos profesores y se van organizando en diversas salas. A esa altura del día, la jornada escolar ya ha acabado. Pero para estos estudiantes comienza una nueva jornada, quizás la más importante. Estudian y ensayan hasta las ocho de la noche, tres días a la semana, y algunos incluso más; sin contar las horas en que se convierten en concertistas en diferentes localidades del país.

En una sala se hacen los talleres de iniciación musical, donde entran pequeños desde primero a cuarto básico, para quienes la música es aún un mundo por descubrir. Ahí tienen clases de teoría, donde conocen la historia de la música, la vida y obra de los compositores más importantes, para luego pasar al solfeo, donde aprenden a leer música, conocen las notas musicales y las figuras de una partitura. Paralelamente van acercándose a los instrumentos, tomando contacto con ellos, experimentando sus sonidos. Una vez que han pasado por varios, optan y se especializan en la interpretación de uno. En este período se integran a una pre-orquesta donde comienzan a ejecutar, por ejemplo, algunos minuetos de Bach. Tras tres o cuatro años de experiencia ya ingresan formalmente a la Orquesta Infantil de Talagante.

Pero, ¿qué hay detrás de una orquesta infantil como ésta? La mixtura que se debe dar entre la música docta y el mundo escolar es muy especial. Para comenzar, hay uno o más profesores comprometidos no sólo con el arte, sino también con su vocación de formadores de personas. Álvaro O`Ryan no es sólo el director y el gestor cultural que se preocupa de hacer participar a la orquesta en proyectos, organizar conciertos y conseguir donaciones de instrumentos; como el mismo explica, se requiere de un perfil muy especial: "Se necesita gente que esté comprometida con los chicos de escasos recursos, que esté dispuesta a estar con ellos de lunes a sábado, conocer a sus padres, conocer sus casas. Tener la intuición de un padre para darse cuenta si a alguno le pasa algo. Además, hay que conocer el mundo de las orquestas infantiles, donde lo importante no es necesariamente que los niños se conviertan en músicos de Conservatorio,

lo que importa es que la música pase por sus vidas. Mientras la música pase por el ser humano ya estamos pagados, que el chico tenga nociones de lo que es un instrumento, un concierto, tocar en comunidad".

Y realmente O`Ryan a lo largo de estos diez años ha visto de qué manera la música ha cambiado vidas. El primer gran cambio, según Álvaro, es el de la autoestima: "Llegan chicos y chicas que sienten que no tienen mucho que hacer en la casa, ni en la calle, ni en la escuela. Y llegan a una comunidad que está super prendida, y al verse tocando un instrumento con





sus pares les nace una nueva identidad, los ayuda a crecer con su personalidad. Incluso cambian la postura corporal. Hay quienes llegan con la cabeza gacha, que no levantan la mirada, pero ya al tomar un violín mueven su cuerpo de otra forma". El director comenta que además van cambiando los hábitos musicales de ellos y sus familias. Los padres pasan de escuchar rancheras a escuchar música clásica, asistir a conciertos, conocer compositores. Los jóvenes, sin abandonar el Hip Hop, amplían su horizonte hacia Vivaldi o Stravinsky".

Por otra parte, con la orquesta comienzan a viajar, dar conciertos y ampliar sus fronteras. "Su mundo provinciano se abre, se rompen murallas sociales, con la música puedes entrar a cualquier lado y no te preguntan ni tu apellido ni cuánta plata tienes. Estos chicos se han parado de igual a igual cuando han ido a dar conciertos a colegios particulares como La Maisonette o el Verbo Divino, o cuando han estado con presidentes de la República como Frei y Lagos".

Las notas que tienen sentido

Johann Devia hoy tiene 21 años. Cuando cursaba séptimo básico en la Escuela Grecia y este proyecto recién se originaba, llegó un profesor universitario con diversos instrumentos. En ese momento conoció los de cuerda frotada como el violín, el chelo, la viola y el contrabajo. Ahí se enteró que se estaba formando una orquesta comunal y quiso integrarse. Ese día comenzó su carrera como violinista. Al año siguiente llegó una profesora alemana, Stephanie Sidgman, "ella nos comenzó a perfeccionar. Nos enseñó que cuando uno toca un instrumento docto como éste hay que cambiar la actitud, representarlo, el instrumento tiene que pasar a ser parte nuestra. Comencé a escuchar otro tipo de música, empecé a descubrir bien los sonidos, la armonía, que para mí antes eran desconocidos. Cuando vio nuestros talentos nos comenzó a hablar sobre un Conservatorio. No teníamos idea lo que eso significaba. Nos explicó que era un lugar como una universidad donde llegaban sólo músicos".



Desde ese momento las notas (musicales) tomaron otro rumbo y sentido para Johann. Recibió la primera beca para ingresar a estudiar a la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. "Fue una carrera difícil para mí. En las mañanas estudiaba Electricidad en un liceo técnico profesional, que no tenía nada que ver con la música, era sólo porque me concordaban los horarios. Viajaba todos los días de Talagante a Santiago. Cuando los profesores se dieron cuenta que llegaba mucho con el violín al colegio, que salía de clases a dar conciertos, que almorzaba rápido y que andaba muy cansado, me preguntaron qué significaba la música para mí. Obviamente les contesté que era lo más importante".

Dice que en estos años ha adquirido muchos conocimientos, no sólo ha aprendido a tocar otros instrumentos, a cantar, a afinar la voz, "la música ya es parte de mi vida, para mí todo es música, veo la vida con otra perspectiva. Hace poco estaba caminando y frenó un colectivo que dejó sonando un pitito. Yo no descansé hasta dar con el tono. Para mí ya no existe el silencio".

"Me independicé y empecé a ver la realidad, a ver cómo era el mundo musical aquí en Chile, que no solamente están los artistas que uno ve en la televisión o escucha en la radio, sino que también hay músicos que participan en el Teatro Municipal, que viajan al sur a las Semanas Musicales de Frutillar, que hay otras orquestas formándose en colegios municipales y empecé a descubrir todo ese ambiente".

Johann ya ha tenido la posibilidad de viajar mucho con la música, de recibir varias becas de la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile, para estudiar con profesores de universidades y de tener a grandes maestros como el concertino de la Orquesta Sinfónica de Chile, Alberto Dourthé. Pero ahora siente la responsabilidad social de devolver todo lo que le ha dado la Orquesta Infantil de Talagante. Es por eso que ya lleva tres años siendo monitor en talleres extraescolares de su comuna y está a cargo de la pre-orquesta que lo vio nacer. Dice que le gusta tanto la carrera de intérprete como la pedagogía, "qué mejor que enseñar sobre la música". Su anhelo es algún día ver que esta orquesta tenga salas de ensayo propias, donde en invierno haya calefacción para que

no se corten las cuerdas de los instrumentos y puedan contar con un sistema de audio y con sonidistas a la altura.

Arraigar la cultura en la comunidad

Álvaro O'Ryan es músico por sobre todas las cosas. Comenzó sus estudios desde pequeño en el Conservatorio de la Universidad de Chile, donde aprendió a tocar el piano y el clarinete. Y como le interesaba brindar a otros la misma posibilidad, también estudió Pedagogía y Licenciatura en Música, aparte de estudiar dirección de orquesta con el maestro Eduardo Brown, de manera de poder tener más herramientas para dirigir una orquesta juvenil. Su sueño es que el





mundo educacional cambie de mentalidad y se den las facilidades para que sigan surgiendo músicos en nuestro país. Es por ello que con esta experiencia y su pasión por la música no se inmoviliza frente al exiguo currículo existente para la educación musical y sigue adelante con su proyecto. Sin embargo, mantiene una visión crítica sobre la escasa carga horaria que se le da a la música y opina que los planes de estudio están atrasados en todo lo que es teoría musical: “se machaca con lo mismo que hace veinte o treinta años, le dan con la historia del himno nacional o les dan una carpeta donde aparecen los instrumentos indígenas, que sin duda es importante, pero lo es en la medida que eso lo puedes tocar”. Le extraña que en la mayoría de los establecimientos no se cante, no haya coros, no se interpreten instrumentos. Y piensa que eso va más allá de los recursos. “Si no tenemos instrumentos podemos hacer música con piedras, con globos, con botellas. Basta tener el bichito de investigar, de querer hacer música por donde se te ocurra”.

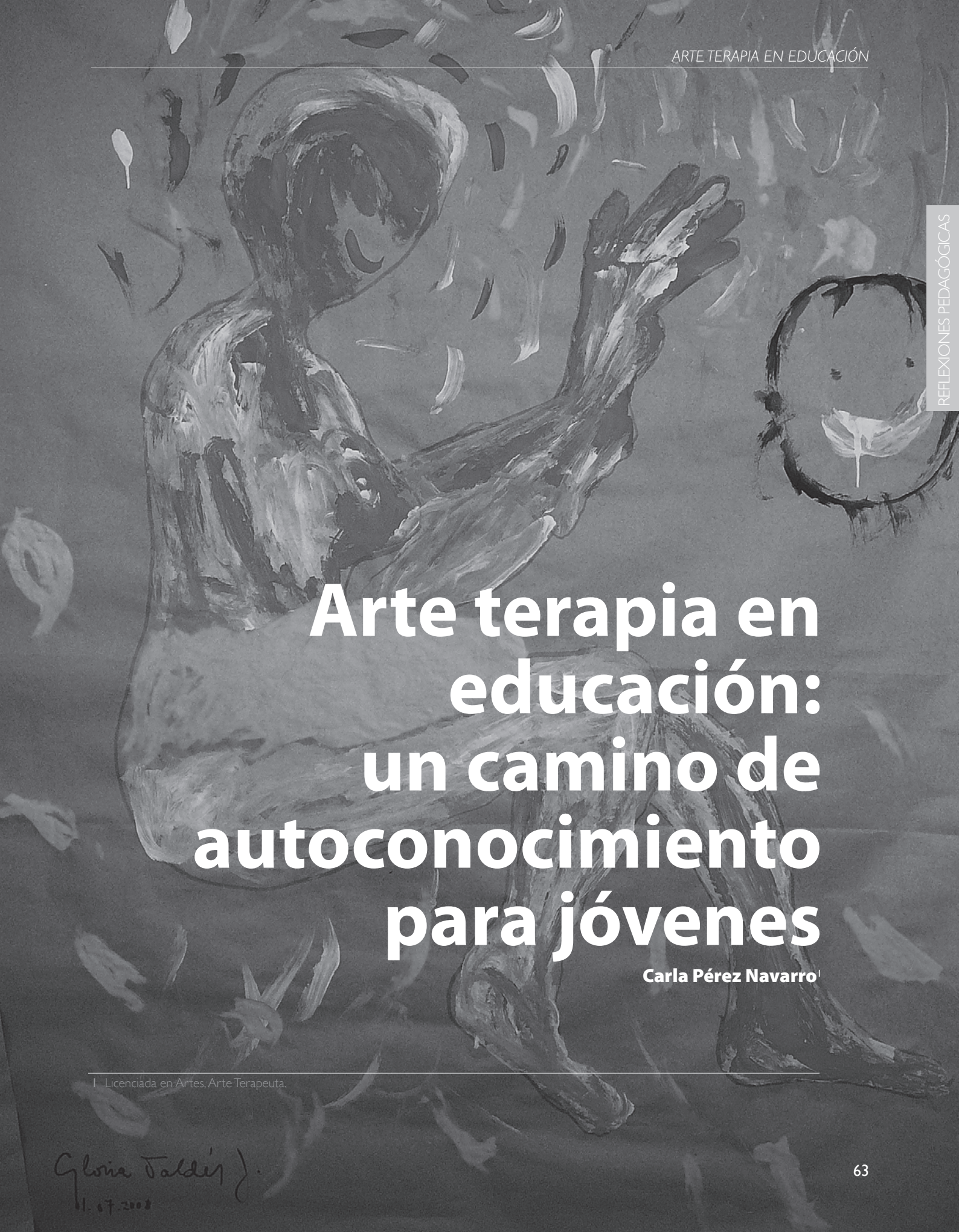
Respecto a los profesores, para él lo ideal es que tengan la experiencia de ser músicos, que sepan tocar diversos instrumentos, que tengan los conocimientos de teoría, de armonía, de historia, pero por sobre todo que tengan la pasión por la música.

Se abre un camino vocacional posible para los jóvenes que quieren la música: “Yo he tratado de demostrarle al sistema que el proyecto de la orquesta juvenil es un círculo virtuoso, donde ha pasado una

generación completa, que no es producto de la educación formal, pero que sin embargo ha llegado a la universidad, y no los hemos dejado botados, los hemos seguido apoyando y los hemos invitado a seguir participando ahora haciendo clases en la misma orquesta”.

Finalmente, deja un mensaje de política cultural: “No importa que no todos los niños que pasan por la orquesta se conviertan en músicos, pero tuvieron la opción de pasar y olfatear la música. La música queda en tu cuerpo y en tu espíritu. Y a lo mejor cuando estos niños tengan treinta años le dirán a sus hijos: “toqué violín”, le harán escuchar a sus hijos a Chopin o Piazzola. Y con eso ya cambiaste el mundo, educaste. Y así se repiten historias y haces cultura. La cultura no es la que llega y se va. No eres culto porque fuiste a ver el Cirque du Soleil, eres culto porque creaste cultura, porque hiciste folclore. Se hace cultura cuando ésta queda arraigada en la comunidad. Ojalá entonces lleguemos algún día a crear una Orquesta de Cámara Profesional de la comunidad, en vez de que estos músicos que han surgido aquí se los peleen en otros lados”.





Arte terapia en educación: un camino de autoconocimiento para jóvenes

Carla Pérez Navarro¹

¹ Licenciada en Artes, Arte Terapeuta.

Gloria Valdés J.
11.07.2008



Tímidamente surgió en la Escuela Municipal de Puente Alto un proyecto piloto que pretendía abrir un espacio artístico con fines terapéuticos, considerando que esta misma experiencia había funcionado muy bien el año anterior en la escuela oncológica del Hospital Luis Calvo Mackenna, con niños con necesidades educativas múltiples y diagnósticos diversos. Pero este desafío se veía mucho mayor; puesto que trabajar con adolescentes en vulnerabilidad social, que en muchos casos se muestran resistentes a cualquier tratamiento terapéutico, implicaba proponer un taller que desarrollara aspectos personales, tales como la creatividad y el desarrollo de habilidades interpersonales.

El arte en cualquiera de sus disciplinas puede llegar a ser un elemento diferenciador dentro del aula, porque arte es imaginar; imaginar es modificar la materia con la que trabajamos, posibilitando el desarrollo físico, psíquico, social y personal. En definitiva, el proceso artístico contribuye a la formación de personas más sensibles, más comunicativas y en consecuencia, más perceptivas. El trabajo artístico tiene la capacidad de entregar, acoger y liberar desde lo más profundo de la psique; es una herramienta psicosocial que logra modificar conductas; y posibilita la comprensión desde la experiencia creadora.

El arte hace posible la expresión de la subjetividad de cada individuo, por medio de un canal no verbal, acentuando la formación de un pensamiento crítico. Proporciona un vehículo alternativo de expresión, que no se regula por normas estrictas, más bien, ofrece múltiples alternativas. Las imágenes visuales son infinitas, constituyen un medio para conocer y representar el mundo, anterior aun a la escritura, es por esto que la relación que se genera entre lo creado y el creador surge como una actividad familiar incluso primitiva, en la que emergen los arquetipos asentados en nuestra psique.

Considerando que el sentido de la vista se desarrolla antes que el lenguaje, ésta nos permite capturar imágenes y registrarlas en un



posterior trabajo. Cada registro está compuesto por elementos que son parte de nuestra singularidad, un mundo preexistente, que está conectado con nuestras experiencias, por lo tanto, el crear facilita la expresión y resignificación de elementos internos, que en su proceso de elaboración permiten clarificar aspectos personales.

La producción de una imagen, la realización de una obra, produce significados que en el contexto terapéutico resultan altamente sintetizadores de sentimientos, emociones o ideas, transformándose en un lenguaje que entrega una narrativa intensa -que contiene una parte relevante de la historia de cada creador y que se manifiesta por medio de sus creaciones subjetivas-. Estos procesos son circulares, porque nacen desde el interior y se exteriorizan en un proceso que permite crear, observar, y nuevamente se internan al reelaborar lo creado, modificarlo y, finalmente, valorizarlo. Este recorrido que facilita la experimentación simultánea de asociaciones internas (imagen, códigos y símbolos) y externas (la obra), se ve mediatizado por la acción artística de la imaginación, vinculada a los procesos creativos y estilos personales que en la *adolescencia* son parte de la construcción personal de la identidad. Es decir, se posibilita el surgimiento de una iconografía única tanto en su forma, como en su contenido y, por sobre todo, representativa de la *identidad* que como adolescentes pretende formar.

Abriendo paso a la terapia

Recién egresada del Postítulo de Arte Terapia invité a un grupo reducido de alumnos (as), que presentaban trastornos anímicos y necesitaban apoyo profesional, a formar parte de este nuevo espacio, donde ambos actores nos comprometíamos a vivenciar este proceso. Bajo la mirada tímida, pero comprometida de la unidad técnica, que visualizó esta alternativa como un aporte para apoyar a este conjunto de adolescentes que representaba un porcentaje cada vez más creciente en el liceo, inicié este trabajo.

Se puso en marcha esta nueva metodología que se consideró como una posibilidad alternativa frente a la problemática estudiantil. Sin embargo, en ese minuto, no logramos dimensionar lo que significaría para el grupo de jóvenes que participaría en él, ni para la docente-terapeuta que estaba a cargo de la planificación y aplicación de dicho proyecto. Durante ese periodo se trabajó en condiciones bastante austeras. Una pequeña sala nos acogía. Pinceles, témperas y lápices fueron las herramientas únicas que activaron sesión a sesión el compromiso personal de aquel grupo. Así se inició el tratamiento, que significó para muchos encontrar en el trabajo artístico una herramienta significativa para comprender y trabajar de manera integral sus problemáticas personales. Construyeron, a partir de la creación de obras artísticas, una narrativa poderosa que sería capaz de componer un diálogo amable y sensible entre esas lógicas únicas que se desatan en la adolescencia, que nacen desde la necesidad de expresión y se materializan en una mancha, un color o una forma.

Los objetivos se desarrollaron de manera gradual, dependieron de la observación sistemática de aquel grupo inicial, lo que finalmente determinó la metodología que se llevaría a cabo durante los años posteriores. ¿Por qué observar? Por una razón simple, el grupo tiene una voz, y esta voz debe ser escuchada, porque representa a una generación con todas las problemáticas que esta conlleva.

El primer objetivo fue afianzar al grupo como tal, se favoreció la dinámica de juego e interacción de ideas. En una segunda instancia, se abordaron las problemáticas familiares. Paulatinamente, ellos fueron definiendo cuáles eran sus roles dentro de las familias y el aporte que podían realizar dentro de ellas. Finalmente, se trabajó la identidad y la autoestima, considerando que son temas sensibles en la adolescencia.

La metodología consta de tres etapas, en las que el adolescente pasa por diferentes fases de diálogo personal entre los procesos creativos y su obra. En la primera etapa se invita a realizar ejercicios de respiración, imaginerías, juegos y ejercicios corporales, que favorezcan el entrar en contacto. En una segunda etapa, se invita a realizar el trabajo artístico y desarrollar una obra, a partir de una consigna entregada por la terapeuta, sin que ésta se valore en cuanto a su finalidad estética, más bien, se favorece su propuesta ética o valórica, la que se traduce en un objeto artístico final. Posteriormente el objetivo de la tercera etapa es observar y reflexionar frente al trabajo del grupo y al trabajo personal. En este momento, se activan las resignificaciones que ofrece la imagen y aparece la voz de los integrantes y la de sus obras.





En el proceso de cada sesión los individuos vivencian cuatro fases², cuyo orden puede variar, o simplemente no completarse, dependiendo del grupo con el que se trabaje y las características personales de cada integrante.

En la etapa inicial de **Expresión**: Los estudiantes recurren a la necesidad primaria de exteriorizar y comunicar su experiencia interna. En un comienzo los jóvenes se muestran tímidos frente al grupo, sin tomar la iniciativa para comenzar su obra, pero luego logran conectarse con su interior y elaborar los

primeros esbozos de sus trabajos. De esta forma la imagen realizada en el interior del taller aporta el material bruto, que puede o no ser modificada posteriormente, pero que sin duda nos permite iniciar el diálogo entre ella y el creador. Estos elementos inconscientes y subjetivos que aporta la imagen en esta etapa, son parte fundamental durante el proceso.

La segunda etapa es definida como **Contemplación**: Ésta permite a los estudiantes reconocer con afecto (positivo o negativo) su trabajo, percibiéndolo como una extensión de sí mismo. Durante este periodo se observan e interiorizan formas, manchas y colores, reconociendo y admirando el surgimiento de imágenes personales que contienen en sí un significado único, que es parte de su historia personal.

A partir de la contemplación los estudiantes pueden pasar a la etapa de **Elaboración**: período en el que se brinda la oportunidad de dar respuesta a la expresión primaria, donde se tiene la posibilidad de cambiar, mejorar y enriquecer lo que se ha vertido sobre el papel. Los jóvenes durante esta etapa verbalizan frente a su obra y llegan a un acuerdo, reconocen que la producción artística es parte de su interior y que tienen la oportunidad de modificarla en esa búsqueda tenaz que los lleva a formar su identidad.

Se plantean un propósito personal que no sólo involucra la imagen, sino su contenido. Es en esta etapa donde los jóvenes toman una actitud activa en su mejora, logran discernir qué les gustaría mejorar de su trabajo, proponiendo cambios. Se dan cuenta que lo importante del proceso no radica sólo en la posibilidad de reflejar su mundo interno, sino que en la oportunidad de plantearse problemas no resueltos en un ambiente lúdico, un campo creativo, libre y flexible, propiedades específicas del lenguaje artístico.

Finalmente llegamos a la **Apreciación**: En esta última etapa, los estudiantes son capaces de reconocer con afecto su obra, tomando en consideración el proceso vivido así como el tiempo



2 Touseon, Salomon (2002) "El dibujo en la Terapia", Cap.V, Creación y Curación, Buenos Aires.

que dedicaron a la exploración o a la mejora de su trabajo, puesto que el afecto con que logren evaluar su obra cambiará el sentido inicial de esta valoración tanto del trabajo creado, como de sí mismos. Los jóvenes hacen consciente su trabajo creativo y la implicancia de éste a través de las distintas etapas vivenciadas en un proceso de introspección, siendo capaces de compartir sus experiencias con el grupo, escuchar la opinión de los demás participantes y reconocer aspectos personales en el testimonio y obra de los demás.

Un oasis de autoconocimiento

En el segundo año que se implementó el taller de Arte Terapia en horario JEC³, se inscribieron ochenta alumnos (as), derivados por orientación, y en algunos casos por libre elección. Se necesitó el apoyo de otra terapeuta -Pamela Ibacache- y un nuevo horario para atender esa demanda estudiantil. Ya en el tercer año, los inscritos sobrepasaban los doscientos, y fue necesario efectuar un programa de selección que consistía en evaluar previamente a los participantes, en función de las necesidades, singularidades y prioridades del grupo. Una nueva sala, especial para desarrollar las actividades vinculadas a la metodología, y presupuesto para los materiales, fueron parte de esta etapa. Incluso se despertó el interés de los directivos de la Corporación Municipal que asistieron a observar algunas de las dinámicas vivenciadas por los jóvenes; también ellos invitaron a una delegación de docentes ingleses que venían a observar talleres innovadores en algunos países de Latinoamérica. Si bien el grupo de visitantes conocía esta disciplina, sólo la habían visto implementada en salud y salud mental, no así en educación. Participaron de la sesión y se fueron muy interesados por el trabajo observado. Al tiempo recibimos la información que el taller había sido escogido para desarrollar un proyecto exploratorio.

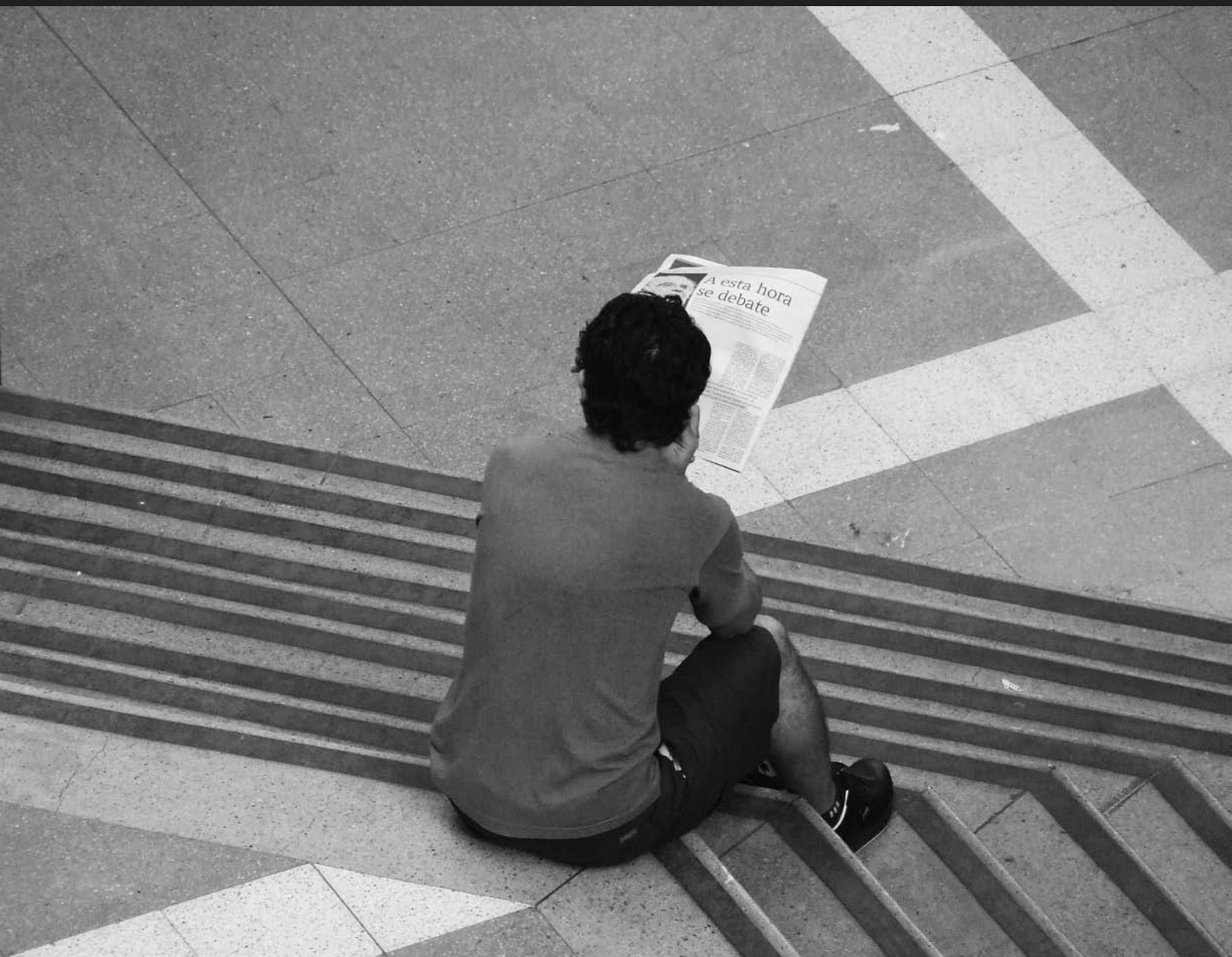
La implementación de este taller permitió establecer un espacio físico donde los adolescentes pudieron ser acogidos y tuvieron la libertad de conocer y compartir con otros la amplitud comunicativa que ofrece la imagen. Es importante



considerar que todos los jóvenes pertenecían a grupos diferentes y que este factor no incidió en el lazo de amistad que se desarrolló durante todo un año de tratamiento. A partir de los procesos que manifestaron los integrantes del grupo y el compromiso que surgió sesión a sesión, un nuevo espíritu transitó en el Liceo 115 de Puente Alto. Emergió un sentimiento de pertenencia a la institución que les permitió a esos adolescentes ser parte significativa en su formación como personas y desarrollar diferentes proyectos en beneficio del establecimiento, como por ejemplo la realización de un mosaico de grandes dimensiones, y la celebración de festivales cinematográficos y culturales.

Parte de los testimonios de nuestras reuniones quedaron escritos. Uno de los adolescentes participantes expresó: "el taller de Arte Terapia es mi habitación dentro del liceo"; "el taller es un oasis que me permitió reconocirme y conocer a otros". En lo personal, siento que la mayor satisfacción fue ser parte de un proceso que me permitió descubrir que la labor educativa no empieza ni termina con un contenido, sino que sus formas son diversas e infinitas, al igual que una mancha, un color o una forma.

³ Jornada Escolar Completa.



La Formación docente como eje ideológico de las políticas educativas: Formación permanente v/s capacitación continua

Elsa Gatti¹

El presente texto, presentado recientemente por su autora en un coloquio sobre formación docente en Brasil, nos entrega una visión interesante para debatir acerca de cómo abordar el desarrollo profesional de los maestros, haciendo una importante distinción entre lo que debiera ser una formación permanente, contrapuesta a lo que en los últimos tiempos se ha impuesto como “capacitación continua”. Esta reflexión la hace a partir de lo que ha sido la formación docente en su país, Uruguay.

¹ Sub-Directora de Formación Docente del Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Coordinadora Académica de la Maestría en Psicología y Educación de la Universidad de la República. E-mail: elsa.gatti@gmail.com



La Formación Docente en el Uruguay de hoy

“La formación de enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica”.(Férry: 1987)

La dictadura cívico-militar que se instaló en Uruguay entre 1973 y 1983, hizo estragos en el ámbito educativo. En lo que refiere a formación docente, clausuró importantes instituciones formadoras, acortó la carrera, censuró el currículo e implantó un estilo de trabajo regido por la lógica militar. Los primeros gobiernos democráticos post-dictadura, políticamente restauradores de las normas democráticas de funcionamiento en las instituciones (aunque conservando algunos resabios autoritaristas) fueron continuadores de la línea económica neoliberal, impuesta desde los Organismos Internacionales de Crédito, los mismos que hoy cuestionan las leyes del mercado para salvar a la banca en crisis. A través de la bacanal de los préstamos (y por tanto del crecimiento exponencial de la deuda externa) se “aggiornó” la educación y en especial la Formación Docente, para acompañarla al ritmo impuesto por la globalización. Sin embargo, estas medidas contribuyeron a la

desprofesionalización docente y a la marginación de los actores centrales de la toma de decisiones.

En el año 2005, el Uruguay (fuertemente tradicionalista) sumido en una de las peores crisis de los últimos tiempos, se quitó el velo de los ojos, y apostó al cambio, votando masivamente al Frente Amplio-Encuentro Progresista, una coalición de izquierdas difícil de definir, porque es a la vez Partido y Movimiento. Esto le da una gran riqueza, pero a la vez una complejidad de funcionamiento, que vuelve por momentos difícil definir con claridad y con la celeridad necesaria, las políticas sectoriales. Centrándonos solamente en las políticas educativas, los vaivenes y las contradicciones al interior de la fuerza política son notorios. Un ejemplo claro de ello son las idas y vueltas que ha tenido la discusión de la futura Ley de Educación desde el momento mismo de la instalación del nuevo gobierno, que le ha impedido, a un año de cerrar el mandato, llegar a consensuar un proyecto, pese a la gran movilización que significó en el 2006 el Debate Nacional de Educación y su culminación en el Congreso Nacional de Educación “Maestro Julio Castro”².



² Integré la Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE) y he escrito varios artículos que han sido recogidos sobre todo en la revista Voces, del capítulo uruguayo de AELAC. En el N° 28, recientemente editado, se recoge una versión abreviada de la ponencia que presenté en el VII Encuentro del Grupo de Trabajo sobre “Educación, políticas y movimientos sociales”. CLACSO: Buenos Aires, julio 2008.

En lo que refiere a las autoridades de la enseñanza³, tanto desde la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como desde la Universidad de la República (UdelaR) hay una apuesta fuerte a superar las rémoras del pasado y cambiar las estructuras que traban el impulso renovador en educación. Baste señalar que la Ley Orgánica de la UdelaR tiene exactamente medio siglo de vigencia, y la Ley General de Educación que rige a la ANEP es conocida a nivel popular como “Ley de Emergencia” porque se elaboró con ese sentido a la salida de la dictadura; pero la emergencia lleva ya más de veinte años. Lo más positivo de esta etapa es que las dos instituciones públicas autónomas, que tienen tradiciones disímiles y celos históricos que les han impedido unar esfuerzos en proyectos co-administrados tendientes a mejorar la calidad de la formación impartida, han iniciado un camino de diálogo y complementación del que saldrán beneficiados en primer lugar los estudiantes y docentes de todos los niveles, pero también y principalmente la sociedad en su conjunto, al integrarse la investigación y la extensión como faros que iluminan y orientan la inserción de las instituciones educativas en el proyecto de “país productivo con justicia social” al que se apostó en las últimas elecciones.

Por ser mi campo específico de actuación, me quisiera centrar en los cambios de orientación que están operando en la Formación Docente. La actual Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente decidió realizar una auto-evaluación en todos los Institutos de formación docente, en una apuesta que busca diagnosticar colectivamente las fortalezas y las debilidades del sistema, y a instaurar una nueva forma -participativa- de gestión.

En esta línea de trabajo se procedió también a revisar los currículos de formación de Maestros de E. Primaria, Profesores de E. Media y Maestros y Profesores de E. Técnico-Profesional, a través de un trabajo en comisiones de las que participaron, a lo largo de todo un año, docentes y estudiantes de Formación Docente. De allí surgió un Plan Nacional Integrado de Formación Docente (Plan 2008) de cuatro años



“estamos impulsando una oferta sostenida de posgrados públicos y gratuitos, lo que significa revertir la tendencia a dejar este campo en manos del mercado”.

³ En Uruguay, hablar de Educación Pública Estatal no significa hablar de educación regida por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Nuestra tradición autonómica está consagrada constitucionalmente. Según el art. 202 de nuestra Carta Magna, la Educación Pública estará regida por uno o más Consejos Autónomos. Actualmente son dos: la Universidad de la República (UdelaR) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que rige toda la educación pre-universitaria y la Formación Docente. Está debatiéndose la creación de otros Entes Autónomos en el marco de la Nueva Ley que está discutiendo el Parlamento; entre ellos el que regirá la Formación Docente.



“La formación supone la posibilidad de tomar distancia de la acción, para pensarla, analizarla, criticarla y re-crearla...”.

de duración, post bachillerato, que está siendo instrumentado y evaluado en la marcha por una “Comisión de seguimiento” representativa de todos los sectores involucrados.

Este Plan Nacional tiene como novedades:

- a) Una fuerte apuesta a revalorizar e impulsar la investigación y la extensión como brújula de la formación.
- b) La creación de Departamentos (por disciplinas o áreas de conocimiento) que vinculan a nivel nacional a los docentes a través de proyectos compartidos, que procuran articular las tres funciones básicas de la Universidad occidental: enseñanza, investigación y extensión. Aunque no tenemos aún status legal universitario, la lucha actual, tanto de los docentes y estudiantes, como de las autoridades, está orientada en esa línea; y aspiramos a que la nueva ley dé respuestas a esta demanda.

En lo que refiere a la formación de pos-título estamos impulsando una oferta sostenida de posgrados públicos y gratuitos, lo que significa revertir la tendencia a dejar este campo en manos del mercado. En lo que respecta a la Educación Permanente (Actualización y Perfeccionamiento) se la ha redefinido, razón por la cual nosotros hablamos de “Formación Permanente... pero no continua”. Esta afirmación me obliga a precisar el alcance y el encuadre ideológico de los términos que estoy utilizando.

La Formación Docente: Políticas, orientaciones y procesos de formación

Cuando hablo de “formación permanente” y lo distingo de “capacitación continua”, estoy diciendo básicamente tres cosas:

I.- Que “formación” y “capacitación” no son términos asimilables ni en su acepción etimológica, ni en la significación que cada uno de ellos ha ido adquiriendo al insertarse en paradigmas que subyacen a las políticas y atraviesan los proyectos educativos concretos que han disputado la hegemonía en los últimos años en nuestro país, en la región y en el mundo.

Formación deriva de *forma*; y alude básicamente al proceso por el cual un sujeto se desarrolla y "se forma" o se da una manera peculiar de ser y actuar en el mundo, en la vida... y, en consecuencia, también en el aula. Parafraseando a Paulo Freire diríamos que: nadie forma a nadie, pero tampoco nadie se forma solo; nos formamos interactuando y a través de múltiples mediaciones. En esta línea de pensamiento, la formación del docente, como persona y como profesional, es básicamente un proceso de crecimiento en profundidad, que parte de re-conocerse, y que una vez iniciado no tiene un punto de llegada; por eso decimos que es **permanente**.

En cambio, la **capacitación** es un conjunto de acciones -necesarias pero no suficientes en la formación del docente- por las cuales éste adquiere destrezas y habilidades concretas e instrumentales para desempeñarse en el aula, según parámetros de eficacia y eficiencia. G. Férry (1996), diría que es lo que le permite al docente superar una **práctica empírica** incorporando una **idoneidad técnica**.

Sostiene J. Beillerot (1996) que la **formación** es mucho más que eso: es un aprendizaje de *savoir faire*⁴ y una adquisición de técnicas; pero también una adquisición de juicio y de marcos de pensamiento.

Lo que está en juego no es entonces un mero cambio de nombres, sino un cambio conceptual sustantivo, que implica pensar desde otra lógica: pasar de lo que Gilles Férry (1987) llama una concepción de la formación basada en las *adquisiciones* (de conocimientos, saberes y técnicas) a un modelo centrado en el *proceso* (de auto-formación) y en el *análisis* (de lo imprevisible y no dominable) de las situaciones en las que el docente se ve inmerso.

2.- Que el docente alterna momentos de acción y momentos de reflexión sobre la práctica, que le permiten, a través de múltiples mediaciones, aprender a *tomar decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto* (Sanjurjo: 2004).

Dice Férry que es ilusorio pensar que uno se está formando mientras trabaja en la clase. La forma-

“formación” y “capacitación” no son términos asimilables, ni en su acepción etimológica, ni en la significación que cada uno de ellos ha ido adquiriendo al insertarse en paradigmas que subyacen a las políticas”.



⁴ Habilidad o destreza para hacer bien cierta cosa (Diccionario María Moliner).



ción supone la posibilidad de tomar distancia de la acción, para pensarla, analizarla, criticarla y re-crearla. Esa distancia puede llegar a necesitar un apartamiento hasta físico del lugar de la práctica y la generación de un encuadre diferente que permita mirar en perspectiva, abarcando todas las variables que inciden en el trabajo docente, e integrando otras voces y miradas, de colegas que trabajan en disciplinas o en contextos diferentes y que con sus interrogantes nos ayudan a repensar las prácticas que hemos “naturalizado” y ya no podemos cuestionar. Por eso decimos que la formación no es continua, hay momentos de formación y momentos de acción. Pero, la generalización de ciertos discursos, tomados de las corrientes de la investigación cualitativa (investigación-acción, investigación participante, investigación etnográfica) a los que se vacía de su fundamento teórico-metodológico, ha llevado a muchos docentes a creer erróneamente que mientras trabajan están siempre investigando y formándose. Esto es banalizar la investigación y la formación.

Como señala Barco (2006): “Las reflexiones sobre la propia práctica son co- construcciones no sumativas sino integradoras, con sus síntesis parciales, con recurrencia a situaciones tratadas anteriormente sobre las que hay que volver profundizándolas, que comportan la construcción de una mirada diferente sobre lo habitual, una mirada desnaturalizadora que no se ejerce ante una orden ni se sustenta

“La capacitación es también un instrumento de control social; por eso es a corto plazo y de rotación rápida”.

porque conceptualmente se la pueda definir, sino que se genera en un ejercicio permanente de análisis diversos. Es una tarea erizada de dificultades. Además, como las “matrioshkas”, es una tarea dentro de otra y otra. En primer lugar porque es una práctica después y a propósito de otro tipo de práctica” (p.8).

Férry (1996) hablaba de un **nivel praxiológico** al que se debería acceder en los procesos de formación docente. Este nivel implica un trabajo del docente sobre sí mismo, la búsqueda de los pilares, a menudo no evidentes, que sustentan su proyecto didáctico. Pero este trabajo no es ni puede ser continuo, ya que -como dijimos antes- el docente alterna momentos de acción y momentos de reflexión (individual o grupal) en los que, tomando distancia de la actividad, puede mirar y mirarse, bucear y encontrarse, entenderse y aceptarse, como ser condicionado pero no determinado; como ser libre y responsable.

Sí puede y debe ser permanente, entendiendo la permanencia como la entiende Barco, como un proceso recurrente, que una vez iniciado se extiende a lo largo de toda la vida profesional, y que permite al docente integrar nuevas miradas “en un ejercicio permanente de análisis diversos”.

3.- Que no es casual que en la década de los 90' se hablara tanto de “capacitación continua”. G. Deleuze (1991) observa que en las “sociedades de control”, que sucedieron a las “sociedades de encierro” o “disciplinarias” que describió Foucault, la fábrica como modelo de producción y paradigma de organización fue sustituida por la “empresa”, cuyo discurso y cuyo ethos nos atravesamos como un gas y nos conforma, sin que a menudo seamos conscientes de ello.



Y bien: en la lógica de la empresa, el “control” de las personas es menos visible pero más continuo; por eso, la escuela, el hospital, la cárcel, van siendo sustituidas por “formas ultra-rápidas de control al aire libre” (Virilio). La **capacitación** es también un instrumento de control social; por eso es “a corto plazo y de rotación rápida”. Y es, o debe ser **continua**, ya que “en las sociedades de control nunca nada se termina” (Deleuze: 1991). El individuo está sometido constantemente a una exigencia de actividad y rendimiento que se traduce en que hay que estar reciclándose continuamente.

Esta sed de capacitación tiene como característica el ser un proceso inducido desde afuera; de ahí que los “capacitadores” son en su mayoría “expertos” (no necesariamente docentes) que enseñan “cómo hacer” bien las cosas. La *pedagogía del cómo* sustituye a la *pedagogía del qué y el para qué*.

En cambio, el proceso de formación implica un trabajo sobre sí mismo que dura toda la vida, pero no es continuo; la “formación continua” es un mito. Por eso decimos que la formación docente, si se encara realmente como formación, y no meramente como capacitación, **debe ser permanente, pero no puede ser continua**.

Mirando en perspectiva

Estamos planteando la tarea de formación como un proceso de deconstrucción, que propicia el tránsito del sujeto-sujetado por los discursos instituidos, al sujeto crítico que construye su propio discurso. Al viabilizar esa des-sujetación, la **formación permanente... pero no continua**, favorece la construcción

“¿Seremos capaces de proyectar una formación docente permanente que escape a la lógica del modelo de las adquisiciones en el que nosotros nos formamos?”.



de una autonomía y una identidad profesional lúcida-mente asumidas, con fundamentos teóricos, técnicos y axiológicos.

Una identidad que le permite al docente -según palabras de María Saleme- dejar de ser un mero peón de la cultura que otros producen:

“... Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si estuviera preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto éste es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente” (Saleme; en Edelstein: 2004, p.53).



Si tenemos en cuenta que nuestro sistema educativo es nieto de la Modernidad e hijo del Positivismo, tenemos derecho a sospechar que nosotros podemos estar transvasados por la racionalidad instrumental que criticamos cuando se presenta -como sucedió en los 90- en su versión más directa y descarnada. De ahí que sigamos reproduciendo en las prácticas educativas y en las demandas concretas de formación -sin ser plenamente conscientes de ello- la misma lógica que rechazamos a nivel discursivo. La pregunta es, entonces, si nos atreveremos -como dice Saleme- a “*modificar la marcha a contrapelo de la historia y de la racionalidad en la cual está empeñado en mantenerse el sistema de enseñanza*” (p. 53).

Llevado al tema concreto que hoy nos ocupa, el de la formación permanente de los docentes, este interrogante se desdobra en otros:

- ¿Seremos capaces de proyectar una formación docente permanente que escape a la lógica del modelo de las *adquisiciones* en el que nosotros nos formamos?

- ¿No se habrá naturalizado o incluso idealizado en el imaginario colectivo ese modelo, impidiéndonos soñar y pensar desde otro lugar?

El análisis de las demandas de Especializaciones y Posgrados que llegan al Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores que actualmente dirijo, hace pensar que el cambio que se nos propone desde las organizaciones sindicales y técnico-docentes, por ejemplo, es recuperar lo que antes se tuvo y hoy se idealiza, sin animarse a proyectar futuros inéditos.

Lo que para María Saleme constituye el punto de partida, *qué se puede hacer*, es entonces el gran desafío. Pero en este desafío hay que incluir, no sólo el enfrentamiento a las estructuras de poder que ya sabemos que se van a oponer a los cambios, sino también la superación de las resistencias que oponen las estructuras de pensamiento consolidadas en los colectivos docentes y que nos impiden -como quería Paulo Freire- ser “locamente sanos y sanamente locos” a la hora de proyectar y hacer los cambios. Única forma de hacer algo que valga la pena.

Referencias bibliográficas

- Barco, S.** (2006): “Prácticas y residencias docentes: viejos problemas, ¿nuevos enfoques? Historias de Matrioshkas”. Ponencia en: 2º Encuentro de Prácticas de la Enseñanza”. UNSur (Argentina); inédito.
- Beillerot, J.** (1996): La formación de formadores (entre la teoría y la práctica). Buenos Aires: UBA- Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los documentos N°1.
- Deleuze, G.** (1991): “Posdata a las sociedades de control”. En: Ferré, Ch. (comp.): El lenguaje literario. T. II. Montevideo: Nordam, 1991.
- Férry, G.** (1987): El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós, 1990.
- (1996): Pedagogía de la Formación. Buenos Aires: UBA- Novedades educativas. Formación de Formadores. Serie Los documentos N° 6, 1997.
- Saleme, M.** (s/f): Decires. Córdoba: Narvaja, 1997. Citado por: Edelstein, G. (2004): “Problematizar el qué y el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes”. En: La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. Santa Fe: UNL.
- Sanjurjo, L.** (2004): “La construcción del conocimiento profesional docente”. En: La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. Santa Fe: UNL.



Alcances del código humorístico posmoderno para la **escuela**

Mariana Berríos Rodas¹

El humor y la ironía se han constituido en expresiones propias de la llamada postmodernidad. La escuela, aún desfasada de estos cambios, se ve convocada a intentar educar a niños, niñas y jóvenes en la crítica, participación ciudadana y limitación de los dogmatismos, tratando de superar de esta forma la distancia entre el sujeto escolar y el sujeto social.

¹ Doctora © en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Barcelona.



El escenario de la escuela

Nuestra escuela, nacida en tiempos de certezas y de fe en el progreso, enfrenta el desafío de convivir con esa sensibilidad posmoderna que duda de todo y se muestra incapaz de formular criterios de validez indiscutida para clasificar jerárquicamente las experiencias y prácticas sociales. El problema no es menor; pues el contexto rígido y normativista de la escuela promueve la formación de diversas actitudes que van desde la resistencia abierta hasta la indiferencia pura, sin que se tenga una mayor claridad acerca de quién es el sujeto de aprendizaje que se tiene en la sala de clases.

La escuela, inserta en esta lógica posmoderna de búsqueda de la novedad, donde lo nuevo deja de serlo en el instante de su estreno, se convierte en un mecanismo anacrónico de estandarización y de disciplina.

Lipovetsky, en su libro **La era del vacío**, formula el problema así: “La indiferencia crece. En ninguna parte el fenómeno es tan visible como en la enseñanza donde en algunos años, con la velocidad del rayo, el prestigio y la autoridad del cuerpo docente prácticamente han desaparecido... la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y escepticismo lleno de desenvoltura ante el saber” (Lipovetsky 1998: 95).

Los cambios profundos en las identidades de los adolescentes dejan impotentes a las escuelas, y éstas pierden validez. En definitiva, la escuela ya no promete futuros mejores, instalándose el escepticismo respecto de su aporte. Así un adolescente chileno que elabora su identidad en el entrecruzamiento de dos culturas: la cultura posmoderna y el subdesarrollo, recibe el influjo del hedonismo, la incitación al consumo y el individualismo, por una parte, y por otra, hereda precariedad social, inestabilidad económica y falta de oportunidades.

Las palabras de Lipovetsky cobran sentido en este mundo cotidiano que se perfila preferentemente irreverente, crecientemente consciente de derechos,

escéptico respecto al mundo adulto. El desafío es ver si la escuela puede proveer y proveerse de experiencias que la habiliten para lograr una mayor armonía entre sujeto escolar y sujeto social.

Una investigación reciente acerca de los significados que alumnos otorgan a la disciplina de la escuela², da cuenta de cómo la globalización y la posmodernidad han dejado secuelas importantes en la forma como ellos perciben la realidad escolar. Mientras que la escuela sigue siendo moderna, la sociedad ya es posmoderna y los estudiantes constituyen una generación para la cual los medios se han vuelto un sustituto de la experiencia.

La *cultura de la web* se ha hecho imprescindible: el mundo virtual llegó para permanecer y ha desatado un cambio de modelo que no parece tener vuelta atrás. En sintonía con los pensamientos de Elena Farah, en su artículo “El alumno cyber-usuario”³, educar en estos postulados es hoy uno de los máximos desafíos que nos presenta este mundo globalizado y complejo, donde las únicas certezas son las “in-certezas”. El ciber-usuario-alumno se está habituando a no necesitar ir a la caza del contenido, porque éste va en su búsqueda a través de diferentes escenarios.



² Carmen Bosch. <http://www.telediodigital.com.ar/weblogs/educacion/leer.asp?idx=24223>

³ <http://www.telediodigital.com.ar/weblogs/educacion/leer.asp?idx=24223>

Humor e ironía

En el libro *What is Post- Modern*, Charles Jencks, provee una lista de setenta referencias a la posmodernidad. El listado comienza en 1870 con John Watkins Chapman y Rudolf Pannwitz, y termina con Zygmunt Bauman a mediados de 1990; que la discusión sobre la posmodernidad arrancara antes de que ésta se concretara sugiere que la propia modernidad estaba atenta a su evolución, a sus contradicciones y tensiones internas. Las épocas históricas no se suceden mediante cortes quirúrgicos, claramente definidos; las transiciones se comportan de forma más bien difusa. La modernidad no puede ser percibida como una etapa histórica homogénea; a pesar de ello, se caracterizó por su pretensión de proyecto unitario. El ideal de la Ilustración era alcanzar una sociedad justa, universalmente humanista, a lograr mediante la supremacía de la racionalidad y su instrumento por excelencia, la ciencia. La modernidad tenía fe en el progreso, que conduciría inevitablemente a la emancipación de la humanidad, y al bienestar generalizado.

El quiebre causado por el incumplimiento de sus expectativas es considerado por algunos como una ruptura, sentando la génesis de la posmodernidad (Lyotard). La verdad de la razón y la ciencia no trajo consigo fraternidad, igualdad y libertad. Se debe agregar además que se dieron cambios en los paradigmas económico e informático. La lógica capitalista impera en el mundo, y la producción cultural se ha asimilado a ella. El caudal de conocimiento que ha traído consigo el advenimiento de la posmodernidad ha conducido a una especialización del saber que ha debilitado las posibilidades de una metateoría o metatexto que unifique todos los campos del saber. Los contornos de la sociedad posmoderna empiezan a perfilarse con el fin de la segunda guerra mundial y se definen claramente en la década de los setenta. La posmodernidad es la era del desencanto. Podemos reconocer que el episodio que inauguró la posmodernidad fue la detonación de la bomba atómica en Hiroshima y Nagasaki, y el que la consolidó fue la muerte de las revoluciones culturales de fines de 1960. Dos eventos desesperanzadores.



La fe y la confianza en la emancipación de la humanidad a través de la razón y la ciencia se vaporizaron junto con las dos ciudades japonesas arrasadas por la bomba. Ésta se convirtió en una especie de impulso suicida. Que el instrumento privilegiado del racionalismo, la ciencia, se pusiera al servicio de un objeto tan absurdamente irracional como la propia aniquilación minó la fe de la humanidad en sí misma. La razón podía servir a la sinrazón.

La conciencia de la omnipotencia autodestructiva tuvo un profundo impacto en la psiquis de la humanidad. Si bien, la violencia, la crueldad, y la destrucción eran dolorosamente familiares para las personas, la bomba inauguró en *non plus ultra*⁴ del potencial destructivo. Ya ni siquiera se necesitaba a Dios para provocar el Apocalipsis; la humanidad se procuró los medios para su holocausto secular. La modernidad proponía, aparejado al desarrollo científico, una ética humanista de fraternidad universal: tal era la idea del progreso. Resulta paradójico que el sistema que propuso la universalidad de los derechos humanos terminara construyendo el método del holocausto colectivo más eficaz de todos los tiempos. La noción que el progreso racionalista conduciría inevitablemente a una sociedad mejor colapsó.

⁴ Expresión latina que se aplica, sustantivada con "el", a algo o alguien que tiene en el grado máximo la cualidad que se expresa" (Diccionario de María Moliner).

Naturalmente, la bomba atómica no constituye el único hecho que contribuyó al descrédito del proyecto modernista; sin embargo es un buen símbolo del fracaso de sus promesas de bienestar.

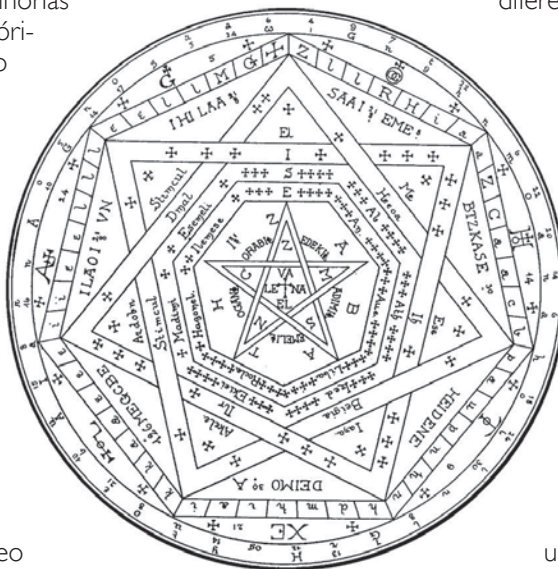
Crespi, en su libro *Modernidad, La ética de una edad sin certezas*, denomina la desaparición del telos⁵, como “la imposibilidad de asignar a la existencia individual a la evolución o a la historia, un fin intrínseco absoluto” (1989:231). Esto implica el fin del determinismo, de la progresión lineal de la experiencia hacia un único objeto, y el reconocimiento de la contingencia arbitraria de la existencia. La emergencia de las minorías y las reinterpretaciones históricas que éstas han elaborado demuestran que la historia que estaba siendo impresa en mayúsculas provenía, en gran medida, de una perspectiva occidental. “La ausencia de una fundamentación exhaustiva del ser; a causa de la imposibilidad, de hacer referencia a fundamentos absolutos o a fines últimos, deja en suspenso el interrogante sobre el sentido de la existencia y la contradicción entre el deseo ilimitado del hombre y los espacios finitos de significados de su experiencia” (ibid:232).

Los aspectos que propone Crespi no son simplemente conceptos que flotan en el éter de la discusión académica: tienen consecuencias concretas en la vida cotidiana de la gente común, dan cuerpo a una sensibilidad, a un esquema mental. *La duda* es un legado de la modernidad, pero en la posmodernidad ésta se radicaliza y se vuelve absoluta: pretender en estos tiempos ser dueño de la verdad es signo de fanatismo. Surge entonces el relativismo y la permisividad: la era *todo vale*. Sin el apoyo de fundamentos absolutos y causas y fines últimos, las dicotomías pierden legiti-

dad. La sensibilidad posmoderna es plástica, fragmentaria y plural, muchas veces contradictoria; la lógica de la identidad y el tercero excluido no funcionan.

El avance moral de las minorías también ha propiciado un clima de tolerancia mayor a los diferentes mundos posibles y a las formas de la experiencia. Aceptar que hay personas con convicciones radicalmente diferentes involucra un ejercicio de distanciamiento de las propias. Si en la modernidad se creía que todos los hombres son iguales, en la posmodernidad se subraya que todas las personas gozan de iguales derechos a pesar de sus diferencias.

Tomemos el caso de una persona religiosa, ejemplo que sirve muy bien a nuestros propósitos porque trata una creencia que escapa a la razón. Un católico posmoderno -que aparentemente es un oxímoron⁶- está dispuesto a conceder que las otras religiones son también un camino legítimo para llegar a Dios. Un católico posmoderno vendría a ser un católico progresista, lo contrario a un ultraconservador. Es un católico que se ve en la necesidad de utilizar métodos anticonceptivos, se divorcia sin problemas de conciencia y habiéndose casado de nuevo, comulga. Es un católico que practica la meditación trascendental, yoga, puede leer textos budistas, interpreta cartas astrales, y construye su casa según el feng shui. Es un católico que profesa su fe, aunque se encuentre en franca contradicción con las condiciones objetivas de su existencia. La relativización de la propia fe requiere que la persona reconozca que su criterio religioso no es absoluto ni universal. El católico posmoderno tradicional, en cierto sentido, elige del *menú religioso* aquello que puede realizar y descarta lo que no. Por lo tanto, logra distanciarse objetivamente de sus preceptos morales, cree con serie-



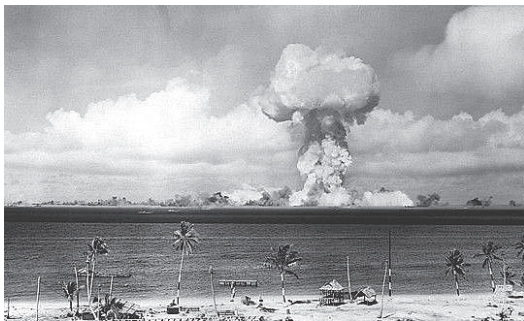
⁵ Palabra griega que se refiere a un fin, propósito o meta.

⁶ Figura retórica que consiste en la unión de dos palabras de significado opuesto; por ejemplo “dulce derrota” o “soledad sonora” (Diccionario María Moliner).

dad pero, paradójicamente, no se lo toma demasiado en serio. Elige creer en su fe, pero deja al prójimo en libertad de profesar otra religión o ninguna. Lo opuesto a un ironista es un fundamentalista, aquél que está convencido de poseer la verdad con mayúsculas, y que está dispuesto a matar por su causa.

La sociedad posmoderna es el escenario de la incertidumbre, y de la aceptación de la incertidumbre y la impermanencia como hechos objetivos de la existencia. La ausencia de *telos*, a la que se refiere Crespi, es un aspecto estructural de la posmodernidad. Sin embargo, esta sensación de precariedad existencial no es una novedad. Las obras artísticas mejor logradas del modernismo tematizan el vacío existencial, la angustia metafísica. La angustia es su *leitmotiv*⁷ por excelencia. Lo que diferencia la sensibilidad moderna de la posmoderna es la manera con que se lidia con el sentimiento de vacío existencial. Si no hubiera angustia en la posmodernidad, no se podría explicar las estadísticas enormes de depresión y el auge de los antidepressivos.

El espíritu contemporáneo sublima la angustia mediante la risa y el escapismo de la diversión. El espíritu posmoderno considera que lo único que vale una arruga, el avejentamiento epidérmico, es la risa, y no el llanto. Cada persona es libre de otorgarle a su existencia el sentido que desee. La fórmula posmoderna tras el cinismo o no creer en nada, el hedonismo o persecución del placer y el narcisismo o egolatría, es que todo da igual, que la humanidad estaba mal encaminada desde un principio, y que cuando intentó rectificarse falló miserablemente.



Si la especie no consigue autodestruirse por vía química, lo hará destruyendo su casa planetaria. En este sentido, la desesperanza no provendría del hecho de que la persona sea naturalmente mala, sino irremediamente estúpida.

A pesar de su ingenuidad bobalicona, la monótona canción “Don’t worry, be happy”⁸, o también la frase de Bruce Lee, ocupada últimamente en anuncios publicitarios, “Be water my friend”⁹ o la ya legendaria frase de Sabina “No te preocupes, ya vendrán tiempos peores”, ilustra perfectamente esta ética despreocupada.

La gente está cansada de sentir miedo, de ver las catástrofes diarias propaladas en tiempo real por la televisión. Y eso causa que se repliegue a su mundo privado, que deserte de la acción social, porque la esfera privada sí está bajo control. El exceso de drama termina por saturar y se revierte a la comedia: el drama se convierte en una tragicomedia. Las únicas tragedias que dejan una profunda huella emocional son las personales, y esto se debe a que la cotidianeidad de la tragedia colectiva la torna insoportable. A fuerza de repetición, pierde su poder conmovedor; la gente se insensibiliza. El mundo se ha vuelto irreal, y por ello, plausible de ser objeto de burla. En palabras de Eco: “La risa libera al aldeano del miedo al diablo, porque en la fiesta de los tontos también el diablo parece pobre y tonto, y por tanto, controlable. Pero este libro podría enseñar que liberarse del miedo al diablo es un acto de sabiduría. Y de este libro podría saltar la chispa luciferina que encendería un nuevo incendio en todo el mundo; y la risa sería el nuevo arte, ignorado incluso por Prometeo, capaz de aniquilar el miedo” (Eco 1984:575).

Este extracto del diálogo de la novela de Umberto Eco, *El nombre de la rosa*, le pertenece a Jorge Burgos, que como cualquier fundamentalista religioso aborrece la risa porque ésta puede volverse contra Dios y ridiculizarlo. La risa tiene el poder de empequeñecer al objeto que la causa, desacraliza, rebaja, y en esta operación libera el respeto. Por lo general, las personas prefieren ser víctimas de la ira antes que de la burla, porque la primera implica que se le está tomando en serio, mientras que mediante

7 Tema que se repite en una composición como tema principal. Por extensión, idea alrededor de la cual se desenvuelve una conferencia, discurso, etc., o que se repite como tema de conversación (Diccionario María Moliner).

8 Don’t worry, be happy: No se preocupe, sea feliz.

9 Be water my friend: Conviértete en agua, amigo.



la segunda se le resta importancia. La risa ubica a quien la ejerce en una posición de superioridad. Paradójicamente, ahora que caducó el miedo a lo supraterrrenal, y que éste sumió una forma terrenal y posible, la risa se ha generalizado. En la posmodernidad es lícito reírse de todo, puesto que la risa se ha convertido en el instrumento por excelencia para combatir la angustia existencial.

La risa ha acompañado a la humanidad desde siempre, pero es con el advenimiento de la sociedad posmoderna que la capacidad de reír se eleva al rango de virtud cardinal. Es una risa que encuentra su fundamento en la incapacidad de tomarse a uno mismo demasiado en serio. No vale reír de lo ajeno si no se es capaz de reír de lo propio. Tal es la regla del *fair play*¹⁰ del código humorístico posmoderno.

El humor facilita la recepción de los mensajes, la industria publicitaria ha gastado sumas millonarias en estudios que así lo prueban. Sin embargo, una cosa es vender jabones mediante un código humorístico, y otra muy distinta es vender ideas polémicas por el mismo medio. Cuando el humor se ejerce en función de la crítica, se produce una triple ventaja, porque captura la atención de la audiencia, ridiculiza al objeto de la crítica, y simultáneamente asume una posición lúdica, que se presta a la polémica. La risa es un argumento invencible, pero quien la ejerce debe aceptar la regla del *fair play* humorístico.

La permanente ironización, la incapacidad de tomarse las cosas muy en serio, es una manera de poner fin al dogmatismo. "Tomarse los problemas en serio y luchar, de acuerdo; pero sin perder el sentido del humor; la austeridad militante ya no se impone tan necesariamente como antes, el relajamiento de las costumbres hedonistas y psicologistas se inmiscuye hasta en el orden de las acciones sociales que no por ello excluyan confrontaciones a veces duras" (Lipovetsky 1998:165).

Si bien he dicho que la sensibilidad posmoderna es hedonista y cínica, esto no quiere decir que se haya renunciado a asumir una posición crítica. Sin embargo, es el tenor de la crítica lo que ha mutado; aquellos que critican no pueden darse el lujo de tomar

su crítica demasiado en serio, con esto quiero decir que la crítica puede ser ácida, pero que nunca abogará por la destrucción del contrincante. El menosprecio del nivel simbólico del juego hermenéutico de la comunicación al que se refería Crespi. El que pierde el sentido del humor al defender una causa, por más noble que ésta sea, es susceptible de perder los estribos. El sentido del humor es una garantía para mantener el panorama amplio, y la actitud ironista es un ejercicio de permanente cuestionamiento que permite el intercambio y la defensa de ideas civilizadamente. No es gratuito que los afectos a las verdades carezcan, por lo general, de sentido de humor.

Ejemplos en comedias de hoy

Las generaciones posmodernas han crecido viendo dibujos animados, muchas veces su primer contacto con la comedia se da a través de este género. A diferencia de los clásicos cuentos infantiles, son muy pocos los dibujos animados que contienen moralejas edificantes e incluso en aquellos que son aparentemente inocuos, inofensivos, se descubre un subtexto a veces perverso. Cualquier niño asiduo a "He-Man" se daba cuenta de que entre él y She Ra había una atracción, a pesar de que eran hermanos (posible alusión a la tragedia griega). Se podría deducir que "Los Pitufos" representaban a seis de los siete pecados capitales: Gruñón, Perezoso, Glotón, Sabiondo, Pitufina (lujuria), y Vanidoso. Betty Boop se contoneaba en su breve minifalda, a la vez que resistía el asedio de los admiradores. La Warner Brothers es responsable de varias versiones del cuento de la Caperucita Roja bastantes sexualizadas.



Con la posmodernidad se borra la distinción entre el mundo de los adultos y el de los niños. Lo lúdico ya no es patrimonio exclusivo de la niñez. Es normal que un adulto se entusiasme viendo "La pantera rosa", "Conde Pátula" o jugando videojuegos. Esto ha tenido un impacto en la configuración del fenómeno de recepción en las audiencias actuales. Si

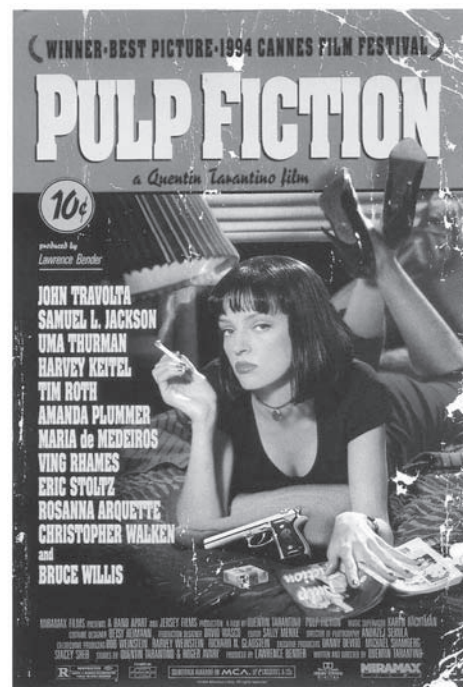
¹⁰ Juego limpio.

a toda obra estética narrativa se le exige coherencia interna, y no una correspondencia con el mundo de los objetos reales, los dibujos animados inauguran un nuevo umbral de humor fantástico, de absurdo y sinsentido gratuitos. En los dibujos animados esa fantasía irrestricta se tolera porque son eso, dibujos animados, pero cuando ese absurdo se traslada a una película con personajes de carne y hueso, muchas personas reclaman un sentido trascendente, una narrativa que desemboque en la cordura.

La filmografía de Quentin Tarantino representa también un buen ejemplo de comedia posmoderna. Sus críticos objetan que sus películas glamorizan la violencia, lo cual -en mi modesta opinión- representa un despropósito, dado que esta ficción se da en el seno de una sociedad que televisa guerras y matanzas.

Lo *cool*¹¹ de sus personajes evoca ese cinismo, esa actitud de estar de vuelta de todo, que marca el espíritu posmoderno. Sus diálogos son ya legendarios. Diálogos que versan sobre temas tan triviales como la diferencia entre las hamburguesas europeas y norteamericanas. Las tres primeras películas (“Reservoir Dogs”, “Pulp Fiction” y “Jackie Brown”) de Tarantino tienen tramas absolutamente peregrinas que se enriquecen por los quiebres de la temporalidad. En sus películas “Kill Bill”, volúmenes 1 y 2, la primera es un homenaje a las películas de bajo presupuesto de artes marciales; la segunda también, aunque además celebra la tradición del western. Sin embargo, los homenajes de este director nunca son del todo serios; son burlones, se construyen desde una distancia irónica. Por ejemplo Shao Lin de la serie “Kung Fu”, aparece viejo y arrugado. Pareciera que Tarantino quiere afirmar que los héroes también tienen sus debilidades. Su visión presenta el reverso de las idealizaciones, del sueño americano, de la tradición de las artes marciales, del western. Esa actitud subversiva está en consonancia con la sensibilidad posmoderna y su jugueteo perpetuo, con la irreverencia humorística que se resiste a considerar, incluso, aquello que se respeta, con seriedad circunspecta.

Recapitulando, podríamos decir que el descreimiento de las utopías y grandes ideales



produce una sensación de precariedad existencial que -a diferencia de la sensibilidad moderna y la angustia pesimista- se sublima mediante la risa. La sensibilidad posmoderna acepta alegremente la contingencia y el sinsentido de la existencia. No espera cambiar el mundo; a lo sumo, batalla porque el desencanto no termine por destruirlo. Para algunos, como Lipovetsky, el código humorístico impregna hoy todas las prácticas sociales.

El lugar de la pedagogía

Giroux, en su artículo “Jóvenes, diferencia y educación postmoderna”, busca diálogo, un diálogo generacional entre la escuela moderna y la escuela posmoderna. La sociedad posmoderna está estableciendo una brecha educacional, una grieta que debemos contener y en este ejercicio de contención, repensar currículos, repensar contenidos, en definitiva repensar la escuela. La emergencia surge desde la necesidad de educar con sentido, los contornos de la actual sociedad emplazan a dar un giro educativo: “En vez de aceptar la concepción moderna de que

¹¹ El término “cool” es de aquellos conceptos que exceden probablemente al intento de definirlos, sin embargo hace referencia a lo que está de moda, siendo valorado, atractivo y deseable.

las escuelas deberían formar a los estudiantes para trabajos específicos, en el momento histórico actual tiene más sentido educar a los estudiantes a teorizar de manera diferente sobre el significado del trabajo en un mundo posmoderno. La indeterminación y no el orden debería convertirse en la guía principal de la pedagogía, en la que las visiones múltiples, las posibilidades y las diferencias están abiertas en la intención de leer futuro de forma contingente (...). Bajo tales circunstancias, las escuelas necesitan redefinir los currículos dentro de una concepción postmoderna de la cultura junto a las diferentes y globales condiciones cambiantes que necesitan de nuevas formas de alfabetización. Un conocimiento extenso de cómo el poder trabaja dentro de un aparato cultural, y un sentido profundo de cómo las generaciones existentes de jóvenes se forman dentro de una sociedad donde la mass-media desempeña un papel decisivo y sin precedentes en la construcción de las múltiples y diversas identidades culturales" (Giroux 1994: 111). Los cambios debieran ir en dirección de la relación de los estudiantes con el aprendizaje, lo que obliga a tomar nuevos caminos. La escuela tiene a mano elementos participativos que pueden ser usados como fuente y medio de aprendizaje.

Retomando. Para incidir en esa sensibilidad fragmentaria y plural, tanto el Qué como el Cómo requieren ser percibidos en la perspectiva general de un Para Qué. El Para Qué significa que el aprendizaje tiene que permitir y llevar a los alumnos a descubrirse como personas a la vez situadas y abiertas al futuro; con necesidad de seguridad y también con capacidad de negociar significados y comprensiones; con deseos de confrontar y de ser aceptados. Los adolescentes, ven también la escuela como un centro de diversión, un pasatiempo que difícilmente resolverá sus problemas económicos futuros, pero que debe cursarse como una necesidad socialmente impuesta.

No son tiempos de educar en certezas, sino de invitar a convicciones, sostiene la filósofa Adela Cortina¹². En un mundo donde todo cambia permanentemente, sí es posible provocar sentido crítico y rigor del pensamiento frente a las afirmaciones del conocimiento educativo y emplear el sentido lúdico en el reconocimiento humorístico de las falencias y debilidades tanto propias como de los avatares del avance tecnológico.

El *pensamiento desmitificado* invita al análisis de hechos, noticias, programas, con un humor basado en el reconocimiento de elementos intertextuales que desarrollan la capacidad comprensiva y crítica. Antonio Mendoza sostiene que: "El conjunto de reconocimientos e identificaciones de las distintas referencias que componen un discurso literario puede ser considerado como una particularización del estudio del fenómeno amplio de la intertextualidad. El texto más interesante puede resultar incomprensible o de escaso interés, ya no por sus propias cualidades, sino a causa de la incapacidad del lector para identificar su contenido y sus valores estéticos"¹³. Por ejemplo, enseñar intertextualidad desde la publicidad analizando los códigos humorísticos, ancla en la tendencia chilena a usar dichos folclóricos como atracción publicitaria: "¿Se te echó la yegua?" (Movistar), o "¿Te quedaste pato?" (Banco Estado). Cuando el humor se ejerce en función de la crítica, se produce una triple ventaja, porque captura la atención de la audiencia, ridiculiza al objeto de la crítica, y simultáneamente asume una posición lúdica, que se presta a la polémica, así como también al reconocimiento de identificaciones o de tensiones y contradicciones de un proceso. El recurso de la intertextualidad se vincula con el del ironismo. Si el ironismo es la incapacidad de tomarse en serio, entonces la intertextualidad ironizante es aquella que bromea sobre las referencias externas que incluye un texto; funcionan como señal al espectador.

Frente a la deslegitimación de los discursos circunspectos, a la generalización del código humorístico como práctica social y al afán de entretenimiento, la ca-



¹² Cortina, (1994) La Ética de la Sociedad Civil.

¹³ <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12470624320125064621457/p0000001.htm>

ricatura se ha convertido en uno de los géneros favoritos de nuestra sociedad posmoderna. La caricatura puede ser un género de opinión muy efectivo, porque como explica Eco: "nada resulta más revelador que una caricatura, precisamente porque parece el objeto caricaturizado, sin serlo" (Eco, 1999:86). Cuando se constituye en vehículo para la crítica, la caricatura disloca, ilumina con una perspectiva diferente. La comedia se erige en el género por excelencia de la posmodernidad. Dentro de este esquema, la caricatura se torna un arma indispensable para la crítica a la misma sociedad, porque facilita la recepción de mensajes muchas veces

duros. Polemiza con economía efectiva, sin perder el sentido del humor y la capacidad de relativizar la misma crítica. Este ejercicio de distanciamiento de las propias creencias ayuda a limitar el dogmatismo, y a que las confrontaciones se resuelvan simbólicamente.

A la vez, validar el planteamiento implícito de los estudiantes en sus demandas, genera pensamiento crítico y capacidad de participación ciudadana.

En síntesis, si el sujeto social ha desbordado al sujeto pedagógico, la escuela tiene un desafío: replantar su quehacer en sintonía con los avances y nuevas formas de comprensión de la realidad.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Rosa** (1999) *La comedia enlatada*. Barcelona. Gedisa.
- Barthes, Roland** (1967) *Ensayos críticos*; [traducción de Carlos Pujol] (pág. 897). Barcelona: Seix Barral.
- Bourdieu, Pierre** (1990) *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.
- Castells, Flecha, Freire, Giroux, Macedo, Willis.** (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Ed. Paidós.
- Cortina, Adela** (1994) *La Ética de la Sociedad Civil*. Alauda-Anaya. Madrid.
- Crespi, Franco** (1989) *Modernidad: La ética de una edad sin certezas*. En: *El debate modernidad-posmodernidad*. Buenos Aires. Puntosur.
- Culler, Jonathan** (1984) *Sobre la deconstrucción: teoría y crítica después del estructuralismo* Madrid: / Jonathan Culler; [traducción de Luis Cremades] Cátedra.
- , " *La estética de la recepción*" *Teoría de la literatura*. Columna Barcelona.
- Eco, Umberto** (1966) *Obra abierta*. Barcelona. Seix Barral.
- , (1976) *Trattato di semiotica generale Teoría de la semiótica*. 4ª ed. Bompiani, cop. 1975.
- , (1984) *Postscript to the Name of the Rose*. New York: Harcourt Brace- Javanovich.
- , (1992) *Interpretación y sobre interpretación*. Ed. Cambridge University Press New York.
- , (1999) *Lector y fábula*. 4ª edición. Ed. Barcelona: Lumen.
- , (2000) *Los límites de la interpretación*. 3ª edición. Barcelona. Lumen.
- Lipovetsky, Gilles** (1998) *La era del vacío*. 10ª edición. Barcelona. Anagrama.
- Locke, John** (1960), *Ensayo sobre el entendimiento humano*; John Locke; prólogo y notas de Luis Rodríguez Aranda.
- Lottman, Iuri** (1979) *Semiótica de la cultura*. Madrid. Cátedra.
- Lyotard, Jean** (1994) *La condición posmoderna*. 5ª ed. Madrid. Cátedra.

Páginas Web

- El diálogo, proyecto social y Políticas Sociales: Una tarea ineludible
<http://es.geocities.com/angelcontreras01/mtd/foro6.htm>
http://www.blgoo.com/user/show/33116/Fran_Reutter.htm
<http://www.ugr.es/~icem2002/Ponencias/BoschCaballeroCarmen.PDF>
<http://agaudi.wordpress.com/2007/01/03/samuel-taylor-coleridge-kubla-khan/>

Ventana Pedagógica

En esta ocasión Ventana Pedagógica ha dado espacio a la reflexión de un estudiante de Pedagogía, César Piñones, quien ha puesto el énfasis en la participación que éstos debieran tener en el debate político y educativo, y en la necesidad de que sean considerados como “profesores en formación” y no como agentes pasivos frente a la toma de decisiones. Por su parte, Javier Vega habla del “Darwinismo académico”, expresión con la que se refiere a la supresión de ciertas asignaturas o a las modificaciones de contenido y trasfondo curricular de sectores que parecieran ser poco funcionales al sistema.

Los instamos a continuar participando, enviando sus experiencias y reflexiones pedagógicas a docencia@colegiodeprofesores.cl El texto podrá tener una extensión máxima de dos páginas, espacio simple, letra Times New Roman, tamaño 12. Les reiteramos la idea de que se centren en un tema específico, para privilegiar la profundidad del análisis por sobre la diversidad de tópicos.

Darwinismo Académico

Javier F. A. Vega Ramírez¹

Hace pocos días tuvimos ocasión de celebrar, como comunidad docente del país, el Congreso Nacional sobre Educación Pública², oportunidad inédita en el país que permitió percibir, entre muchas otras cosas, las escasas ocasiones de buen nivel que tenemos quienes nos desempeñamos en Educación, en cualquiera de sus roles, para compartir las inquietudes que nos apremian.

Durante la celebración de este Congreso hubo un tema que surgió y, aunque no pudo ser profundizado en la discusión general, que se centraba adecuadamente en la noción de Educación Pública, sí dio luces sobre un problema que está sucediendo lenta y progresivamente: el Darwinismo académico.

Claramente la expresión es dramática, pero grafica de manera apropiada lo que sentimos los docentes que pertenecemos a un grupo de disciplinas, sectores de aprendizaje, que estamos en evidente debilidad ante otro grupo más potente y de mayor relevancia en el actual concierto educacional.

O, ¿podría alguien negar que los profesores de Artes Plásticas, Música, Filosofía o Religión se encuentran en desigual consideración que los docentes de Matemáticas, Lengua Castellana o Inglesa, Historia o Ciencias? Evidentemente el país, de un tiempo a esta parte, y de transformación en Reforma, ha ido privilegiando aquellos sectores del aprendizaje que resultan más funcionales e interesantes a su idea de conocimiento que se debe inculcar en los educandos que pasan por nuestras aulas. Este es un proceso natural que debe ser asumido, bajo el cuasi-lema: "No pretendemos formar hombres del Renacimiento, pretendemos formar hombres de la Post-modernidad". Hay una lógica comprensible detrás de esto.

Hay disciplinas más funcionales que otras a los propósitos que se pretende en una determinada nación. Ciertamente el currículo nacional privilegia a unos sobre otros, pero ¿qué pasa con los no-privilegiados? ¿De qué forma se hace desaparecer una disciplina?



¹ Bachiller en Teología (PUC), Profesor en formación del Programa de Formación Pedagógica, conducente a la Licenciatura en Educación y al título de Profesor de Religión y Moral (PUC).

² Ver noticia de este evento en la página 94 de esta revista.



Los caminos han sido dos tradicionalmente: la supresión grosera o eliminación entre una y otra transformación curricular; de una disciplina (como el caso de Francés o Alemán) o la disminución de horas de clase de dichos sectores. En este último grupo tenemos modificaciones del contenido y trasfondo del curriculum (el caso de Filosofía que pasa a tener un carácter de atención psicosocial), la disminución del apoyo a su desarrollo (el caso de las Artes) y la escasa consideración dentro del conjunto de saberes (como el caso de Religión).

La primera forma de eliminación de disciplinas "no funcionales" es fácilmente detectable, pero la segunda, la eliminación de las condiciones inherentes a toda disciplina y la supresión de los apoyos ministeriales, es algo sistemático que lamentablemente menoscaba el respeto por la dignidad del conocimiento impartido. El Ministerio de Educación, a través del CPEIP, ha desarrollado programas de perfeccionamiento y apoyo en teoría hacia todos los sectores de aprendizaje, pero con predominio en algunos de "mayor relevancia"³, promoviendo instancias tan interesantes como el "Inglés abre puertas" y el intercambio académico, dando una señal de las necesidades del país: formar profesionales competitivos en un mundo industrializado y desarrollado a la manera pragmática que el mundo exige.

¿Quiere decir esto que el mundo hacia el cual apuestan las políticas de educación no necesita un joven reflexivo sobre su propia existencia, que comprenda al mundo más allá de lo que su funcionalidad egoísta le reporte; un joven capaz de maravillarse y dar paso en su corazón al asombro por la belleza de las formas y los tonos; un joven capaz de trascender de sí mismo y dar pasos hacia el más allá como tantos en todas las épocas lo han logrado?

Hay disciplinas que, sin ser culpables, se han visto favorecidas en esta suerte de promoción de la depredación de unos sobre otros. Y han aceptado gustosos el aumento de sus horas lectivas porque sus planes de aprendizaje son más extensos, más complejos y, aparentemente, más importantes. El Simce, la Prueba de Selección Universitaria (PSU), y las mediciones externas a las que desde hace un tiempo se recurre, como la PISA, apuntan también a los sectores de aprendizaje fortalecidos por estas elecciones. Estas disciplinas no son culpables, pero disfrutan los beneficios de la supresión de las otras.

A este paso no habrá que esperar mucho para que Filosofía sea retirada del programa oficial, Artes se fusione con los talleres extraprogramáticos y a Religión se le tolere cada vez menos, en función del respeto por la diferencia. Argumentos distintos, pero convenientes para un mismo fin: delimitar los sectores de menor y mayor consideración. Eso no es educación.

3 Detalle de los programas del CPEIP en: http://www.cpeip.cl/index_sub.php?id_contenido=6469&id_seccion=1185&id_portal=200

En tiempos de debate educacional y anuncios referentes a la Formación Inicial Docente

¿Qué postura tienen los profesores en formación de Chile?

César Piñones Cañete¹

La contingencia educacional que vive hoy nuestro país sin duda tiene muchas aristas, las cuales configuran un escenario complejo en donde se hace necesario que todos los actores implicados, y no unos pocos (que por lo general son tecnócratas y “super expertos”), resuelvan en función del bienestar personal y social de las actuales y futuras generaciones. Han sido diversas las voces que se han alzado, desde trincheras ideológicas dispares muchas de ellas; pero en la totalidad de discursos y propuestas por todos ya conocidos, una voz ha estado ausente, una que debería ser pilar fundamental en la propuesta país de un sistema educacional de calidad para todos y todas. Esa voz es la de los estudiantes de Pedagogía, o más bien la de los profesores en formación, grupo del cual soy parte.

Señalo profesores en formación, no por querer usar un eufemismo, sino más bien porque quiero destacar una concepción que nos obliga a vernos a nosotros mismos como profesionales en formación. Sujetos capaces, desde el pregrado, de plantear ideas y propuestas en torno al tipo de educación y profesión que queremos. Lamentablemente, vencer la concepción de profesionalización tardía, en donde prima la idea de que tras recibir el título mágicamente estamos recién en condición de opinar, debatir, resolver y ser considerados, es muy difícil. Se hace complicado, en gran medida, debido a que el clima actual de la formación inicial en las universidades perpetúa la condición de alumno tradicional; aquel sujeto al cual hay que llenar con información y preparar para un desempeño del cual en el presente no conoce nada. Grave error, si pensamos en el acervo de experiencias educativas ligadas a todos los profesores y profesoras que nos formaron durante el periodo escolar.

Tristemente, como estudiantes de Pedagogía, creo que tampoco hacemos mucho por revertir esto. Mi experiencia me dice que este planteamiento no es parte del operar consciente del colectivo estudiantil y que más bien son muchos los colegas en formación que transitan por las distintas asignaturas de pregrado, pensando en pasar el ramo y salir luego de la carrera para trabajar lo más rápido posible. Esto en primera instancia no tiene nada de negativo, el problema emerge cuando esta idea es la única que predomina y da forma a un accionar viciado por parte de los profesores y profesoras en formación.

Pues bien, pareciera ser que esta concepción sobre el alumno o la alumna que se prepara para maestro o maestra, también es compartida por el Ministerio de Educación y los directivos de las distintas universidades formadoras de docentes. Claro ejemplo de esto, a mi modo de ver, es la pretensión de fijar estándares disciplinarios y pedagógicos, además de un currículum único y mínimo para las carreras de Pedagogía, sin siquiera abrir un debate con los mismos supuestos beneficiados directos de estas acciones: los estudiantes de Pedagogía.

¹ Profesor en Formación de la carrera de Pedagogía en Biología de la Universidad de La Serena.

Sin entrar en el análisis de cada una de las propuestas emanadas desde el Mineduc, ya que escapa con creces al objetivo de esta reflexión, creo, al menos, que cualquier medida que pretenda intervenir en el pregrado debe contemplar nuestra participación (y entiéndase ésta más allá de lo meramente consultivo) y nuestra aprobación. Más aún cuando a raíz de todo el debate sobre la calidad de los aprendizajes, se quiere evaluar a los egresados de Pedagogía. Preguntas tales como ¿qué se nos va a evaluar?, ¿quién nos va a evaluar?, ¿qué consecuencias va a tener la evaluación?, son interrogantes que no han sido resueltas y que ameritan nuestra mayor atención y preocupación, con el fin de co-decidir si la evaluación a los egresados es el camino más adecuado en la búsqueda de soluciones de fondo más que de forma.

En este segundo semestre académico, en distintas universidades de nuestro país se realizaron al menos tres eventos que agruparon a profesores en formación de distintas áreas. En uno de ellos, el Primer Congreso Latinoamericano de Estudiantes de Pedagogía², de cuya comisión organizadora fui parte, se realizó una consulta a los asistentes sobre los anuncios ya mencionados con respecto a la formación inicial docente y al escenario educativo que configura la Ley General de Educación. Esto ya es un salto cualitativo, debido a que, hasta la fecha, en las reuniones nacionales de los profesores en formación no se había realizado una actividad de esta índole, con la intención manifiesta de establecer una postura frente a un tema tan gravitante como es la formación de los nuevos profesores y profesoras en el actual sistema educacional chileno.

El desafío en torno a posicionar una postura permanente de los profesores en formación frente a los temas educacionales es muy grande y complejo, pues no se tiene conciencia, al parecer, de forma generalizada y encarnada, de que la formación de un docente es un continuo y que lo que se diga y haga en el pregrado como profesor o profesora en formación repercutirá sin duda en la futura condición de profesional de la educación ya en ejercicio. Hoy la Ley General de Educación que se discute en el Senado, entre otras cosas, promueve la segmentación social y además permite que otros profesionales ejerzan la labor docente. Es preocupante pensar que los que nos preparamos para un futuro ejercicio como maestros y maestras no alcemos la voz de forma organizada frente a estos temas que afectan y afectarán de sobremanera el escenario educativo chileno. ¡Debemos saltar del anonimato de las conversaciones de pasillo, a la arena del debate colectivo!

Hoy un grupo de estudiantes de Pedagogía nos hemos propuesto, en conjunto, enfocar nuestros esfuerzos para conseguir la ruptura de la inercia existente en el pregrado de las carreras pedagógicas. Es un imperativo dar al país una muestra de que los futuros profesionales que sustentarán el desarrollo venidero de nuestra sociedad son capaces de un pronunciamiento pedagógico, educacional y cultural, contribuyendo con esto al necesario proyecto país, el cual ha sido relegado por las clases tecnócratas de nuestra sociedad.

Esperamos entonces, que sea posible revertir la muerte intelectual temprana de los pedagogos y pedagogas, que está ocurriendo hoy en las aulas de nuestras universidades.



² Ver noticia de este encuentro en la página 96 de esta revista. El Congreso fue realizado entre los días 8 y 11 de septiembre en la Universidad de La Serena. Informaciones en el sitio <http://congresolatinoamericano.blogspot.com>



Noticias del Movimiento Pedagógico

Movimiento Pedagógico propone democratizar la escuela¹

Rol docente, participación y democracia fueron los ejes de trabajo del Encuentro Nacional del Movimiento Pedagógico realizado durante los días 4 y 5 de septiembre, en el que participaron 27 docentes de todo el país.

Para iniciar el trabajo, Olimpia Riveros, directora del Departamento Nacional de Educación y Perfeccionamiento, realizó una presentación acerca de los espacios internos y externos de participación del docente en la realidad educativa, para luego dar paso a dos talleres paralelos en los que se intentó visualizar la participación de los docentes en los Consejos de Profesores, espacios gremiales, y consejos escolares, teniendo el rol del docente y la pedagogía crítica como prismas desde los cuales observar estos espacios.

Algunas reflexiones en torno a los espacios de participación

Dentro de las conversaciones en estos talleres se señala que es innegable que hay causas

históricas que han afectado a la participación, donde aún se viven las consecuencias del apagón que provocó la Dictadura. Por otra parte se indica que se ha instalado un cauce institucional vertical que ha "impuesto" estructuras obligadas y burocratizadas, sin sentido y con escaso debate pedagógico detrás. Estas estructuras (consejos) se encontrarían habitando una escuela que no es democrática, lo cual restringiría sus márgenes de posibilidad, por lo que estos organismos pasan a ser más bien nominales.

La instalación o reactivación de instancias de participación en las escuelas desde 1990 supuso que por el solo hecho de estar en democracia, los actores escolares podrían constituir organizaciones de forma democrática, sin tener ningún tipo de acompañamiento o apoyo. Aún hoy, después de veinte años del fin de la Dictadura, se mantienen estructuras autoritarias. Es frecuente observar una especie de cooptación de estas entidades, donde la participación queda "atrapada por las instituciones", limitadas a un mero rol "normativo", afir-



¹ El presente documento ha sido redactado a partir de las notas de profesionales del Departamento de Educación y de los aportes enviados por Norma Moreno, Josefina Sidler y Antonio Rojas, líderes del Movimiento Pedagógico.



mándose la noción de *democracia protegida*.

Así también se cuestiona el rol de los profesores que están acompañando a organizaciones de representación (Centros de Padres y Apoderados y Centros de Alumnos), ya que en ocasiones a través de sus asesorías contribuyen más bien a apagar los impulsos de participación, más que a aportar a sostener procesos de "construcción de organización" pensando en el mediano y largo plazo.

Por otra parte, hay aspectos enraizados en la cultura escolar que generan un ambiente poco favorable para los procesos democráticos, como por ejemplo la perversa asociación que muchos hacen entre mayor autoritarismo, y la obtención de mejores puntajes en el SIMCE²; las tensiones que implican la recarga docente y la división entre docentes titulares y "a contrata".

Respecto a los consejos de profesores, se concordó en que se han transformado en espacios de transmisión de información acerca de las políticas a implementarse durante el año decididas por el equipo directivo, que generalmente tienen su base en mandatos ministeriales estandarizados; por lo que en definitiva la discusión pedagógica, social y política es escasa, perdiéndose la oportunidad de realizar un trabajo técnico-pedagógico de reflexión constructiva.

Además existen diversas situaciones que entorpecen aún más la participación real de los docentes, como son el no contar con una calendarización programada, horarios inapropiados, o la realización de consejos que no cuentan con la preparación adecuada. Esto podría ser distinto si es que concordasen los objetivos del Consejo de Profesores con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y se respetasen sus contenidos, horarios y duración.



cionarse con las organizaciones de la comunidad.

En esta instancia los profesores y profesoras asistentes valoraron la integración de la escuela a la comunidad entendiéndola como un todo integral, en el que el conjunto de personas debiera participar democráticamente en pos de los aprendizajes de los alumnos y alumnas y de la formación de ciudadanos. Con esta lógica se reflexionó sobre la importancia de la integración del Colegio de Profesores y de otras organizaciones (sindicatos, consultorios, juntas de vecinos, entre otros), en las distintas actividades que se realizan en los establecimientos, con el fin de hacerlos partícipes del quehacer escolar y lograr trabajos en conjunto que fortalezcan los procesos educativos.

Conversando con Araceli de Tezanos

La mañana del viernes comenzó con la exposición de la destacada académica uruguaya Araceli De Tezanos, quien sostuvo que la pedagogía recurre a un saber que implica una conexión estrecha entre práctica, teoría y reflexión. El docente debe cautelar, que dentro de las escuelas se neutralicen las consecuencias de la injusticia externa, tarea a realizar desde su identidad profesional, suponiendo la existencia de una diversidad cultural (étnica y de clases). En este sentido, se considera que la auto-observación de las prácticas docentes es un ejercicio fundamental.

Se concuerda en la necesidad de resignificar el consejo de profesores como un espacio eminentemente de discusión pedagógica, pues la vida de una escuela debe fraguarse en el trabajo activo y constructivo de sus profesoras y profesores.

Relación con el entorno

Un tercer taller, realizado a continuación, tuvo como objetivo reflexionar acerca de la escuela y su contexto, y la manera de rela-

² Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.



Por otra parte, en el contexto de la discusión sobre la violencia escolar y del debate que se abrió durante el encuentro sobre la alumna que lanzó agua a la Ministra de Educación, ella afirmó que la escuela pública no debe expulsar bajo ningún precepto. Las medidas drásticas de este tipo se contraponen contra los principios formativos. La agudización de los conflictos sociales ha traído como consecuencia la generación de violencia. De Tezanos agregó que hay que repensar la función de la sanción, para no convertirse en los policías del sistema educativo. Esta mirada de Araceli trajo diversas reacciones en los profesores asistentes. Mientras algunos apoyan la aplicación de sanciones, pensando en que debe haber una protección de un bienestar, incluyendo el del profesor; otros piensan que debe privilegiarse el derecho a la educación, y proteger “al que justamente aparece más carenciado”.

¿Qué es la educación pública? ¿Todo?, se preguntó la académica. “No es todo”, contestó, es aquella gratuita, obligatoria y laica. Lo mixto confunde. La educación pública la hacen los ciudadanos y reciben un financiamiento del Estado, bajo los principios del bien común y bien social.

Evaluación y proyecciones

Finalizando este encuentro, se acordó que la democratización de la escuela y la reconstrucción del profesor-ciudadano con apropiación crítica fuesen los ejes de trabajo para el Movimiento Pedagógico y las futuras actividades a realizar en cada región. Se insistió en la necesidad de generar una investigación a nivel nacional respecto a la participación de profesores y profesoras.

Otro acuerdo tomado en esta reunión fue el de reactivar la página web del Movimiento, de manera de no sólo mantenerse informados internamente, sino también dar a conocer a otros agentes educativos, tanto nacionales como extranjeros, sobre el quehacer de este Movimiento. Es por ello que desde ya se ha ido actualizando este espacio que se puede visitar en www.colegiodeprofesores.cl

Otras actividades:

La Granja, 23 de septiembre. Apertura de un espacio para dar a conocer los objetivos del Movimiento Pedagógico, señalando lo importante de que cada docente asuma un rol protagonista en sus prácticas pedagógicas cotidianas, acentuando su quehacer en los cambios que esta sociedad requiere, y educando a niños y jóvenes de forma crítica y reflexiva.

Valdivia, 26 de septiembre. Participaron 13 docentes, de las comunas de Río Bueno, La Unión, Futrono y Valdivia. Objetivos: Formar grupos del Movimiento Pedagógico organizados en diferentes comunas

de la región. Articular trabajo de profesores de Enseñanza Técnico Profesional (ETP) y Educación de Adultos con grupos del Movimiento Pedagógico. Fomentar el pensamiento crítico en profesores y profesoras de ETP y Educación de Adultos en temáticas como currículum, prácticas pedagógicas, etc.

Antofagasta, 3 y 4 de octubre. Asistieron 62 líderes e invitados y algunas autoridades del nivel comunal y regional. Presentación de insumos y elementos para una Carrera Profesional Docente y avances de las conversaciones en la mesa bipartita entre Colegio de Profesores y Ministerio, realizada por Alejandro Silva. Presentación de la investigación “Asistencia en las aulas en algunos establecimientos en las escuelas básicas y liceos de Antofagasta y Taltal”.

Talca, 4 de octubre. Encuentro de trabajo con líderes pedagógicos e invitados de Educación Técnico Profesional, con el propósito de preparar las acciones a realizar en la Región del Maule.





Breves de Educación

□ Congreso Nacional por el Fortalecimiento de la Educación Pública Obligatoria

Durante los días 27 y 28 de agosto, tuvo lugar en la Universidad de Chile el Congreso Nacional por el Fortalecimiento de la Educación Pública Obligatoria, convocado por el Consejo de Decanos de Educación de las Universidades del Consejo de Rectores, el Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores de Chile, el Foro de Educación de Calidad para Todos y el Consorcio de Universidades Estatales.

En plenarios y talleres paralelos, académicos, decanos, autoridades ministeriales, dirigentes del magisterio, estudiantes y representantes de UNESCO debatieron sobre la educación pública, analizando su pasado y presente, revisando su lugar en la legislación y estructura del sistema educacional chileno actual, como también su institucionalidad y financiamiento.

Entre las conclusiones, se consideró "imperioso terminar con el modelo de sostenedor municipal, iniciando una rápida búsqueda de nuevas fórmulas que permitan recuperar la responsabilidad estatal en la educación pública chilena". Una de las fórmulas propuestas fue la de constituir Corporaciones Regionales



de Educación como corporaciones de derecho público.

Además, se coincidió en que "en el actual proyecto de Ley General de Educación no se acogen explícitamente las importantes críticas que al actual modelo educacional chileno se le hacen por parte no sólo de la OCDE y del Banco Mundial, sino también del propio Consejo Asesor Presidencial, de la comunidad educativa y, en general, del mundo social".

Asimismo, se afirmó que el avance en cobertura no es suficiente, que se requiere acortar las brechas respecto de entregar una educación de calidad para todos. Se criticó

la falta de planificación y voluntad del Mineduc, quien ha permitido el crecimiento de la educación particular subvencionada, lo que para nada ha garantizado el mejoramiento de los procesos educativos, más bien ha traído aumento de los gastos en educación por parte de los sectores más modestos y ha generado mayores ganancias a los sostenedores privados, privilegiando los fríos estudios de mercado y el interés meramente económico.

Respecto a los profesores, se señaló la necesidad de fortalecer su formación "desde una mirada sistémica, integral y de derecho", y donde las universidades debieran compartir algunos criterios comunes.



□ Internacional de la Educación reacciona frente a último informe de la OCDE que promueve el financiamiento privado

La expansión de la educación de calidad sólo es posible en tanto que se la considere un servicio público y sea responsabilidad de los gobiernos, afirma la Internacional de la Educación (IE) frente al informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), *Panorama de la Educación 2008*.

Panorama de la Educación 2008 presenta indicadores de la expansión de la educación en los países de la OCDE y sus asociados, con un particular enfoque en la enseñanza superior. A través del informe, la OCDE sostiene que los índices actuales de acceso a la enseñanza superior no son sustentables mediante una financiación predominantemente pública. Al contrario, para mantener los niveles de acceso, el informe recomienda recurrir a la inversión privada. Dado que la enseñanza superior proporciona beneficios privados, la sociedad estaría más dispuesta a pagar por ella. Sin

embargo, no todos los estudiantes disponen de recursos.

La IE afirma que esta promoción de la privatización de la educación va en detrimento del principio de la educación como derecho humano fundamental al que todos deben tener acceso de cara a un aprendizaje para la vida, y como herramienta para fomentar la cohesión social. “El acceso universal a la educación de calidad, a todos los niveles, debe permanecer como responsabilidad principal de los gobiernos, sin estar sujeta a las reglas del mercado”, opina Fred van Leeuwen, secretario general de la Internacional de la Educación. “Creemos que la educación de calidad se basa en el principio de igualdad en el acceso y no en la capacidad de pago de cuotas de matrícula”.

A pesar de las advertencias denunciadas en el informe acerca de la dificultad de los gobiernos para confrontar la creciente demanda educativa, la IE expresa su desacuerdo con las soluciones propuestas, como es traspasar los gastos a los estudiantes y sus familias. El informe de la OCDE defiende la

contribución privada al gasto educativo como “una medida justa puesto que favorece la rentabilidad privada”, desafiando así la noción básica de la educación como un bien público igualitario y accesible para todos. Esta línea de razonamiento pasa por alto los importantes beneficios sociales y culturales de la educación gratuita de calidad para las sociedades futuras.

Por otra parte, Van Leeuwen declara que “Es lamentable que el informe no considere la cuestión de la formación docente, a pesar de destacar la importancia de la educación en el mercado de trabajo y el descenso del número de profesores”.

La IE exige soluciones urgentes a la creciente demanda de educación y formación docente. Sólo en los países industrializados se estiman necesarios 5 millones de nuevos maestros para 2015. No obstante, Van Leeuwen advierte de que la cuestión no es sólo la cantidad sino la calidad de la formación impartida. Para satisfacer esta necesidad, se requieren políticas coherentes y un incremento del financiamiento público.

□ Congreso ELIC 2008

La Fundación Escuelas Libres de Investigación Científica para Niños (ELIC), con el patrocinio del Colegio de Profesores de Chile, realizó entre los días 29 de agosto y 2 de septiembre, en el Centro Cultural Gabriela Mistral de Santiago, el Quinto Congreso Mundial para el Talento de la Niñez en el Tercer Milenio. La temática central abordada fue la Formación del Talento para la Tolerancia, la Verdad y la Paz, incorporando los ejes de: Reeducción y axiología del

adulto, La formación del talento de los niños y niñas, El aporte de la Epistemología, y la Educación Ambiental. Olimpia Riveros, en representación del Colegio de Profesores, expuso en este Congreso subrayando las inequidades existentes entre el sistema de educación municipal y privado subvencionado, y las posibilidades de construir una carrera docente. Riveros agregó que es fundamental que el profesorado, no dividido según su dependencia administrativa, se integre a la lucha en defensa de la educación pública.





□ Primer Congreso Latinoamericano de Estudiantes de Pedagogía:

Profesores en formación exigen participación en decisiones de políticas educativas

En La Serena, entre el 8 y el 11 de septiembre se realizó el Primer Congreso Latinoamericano de Estudiantes de Pedagogía, que convocó a cerca de 650 profesores en formación pertenecientes a 18 carreras de Pedagogía de 23 universidades nacionales y 2 de universidades latinoamericanas.

Bajo el lema “*De la tierra de Gabriela a la Unión Latinoamericana; Una Educación de Calidad para todos y todas*”, en el evento organizado por estudiantes de distintas carreras de Pedagogía de la Universidad de La Serena, se abordaron diversas áreas temáticas, todas concebidas con el fin de problematizar la Formación Inicial Docente en nuestro país y el continente. Es así como las variadas conferencias, ponencias, paneles y mesas redondas dieron cuenta de temas tales como: las Políticas Educativas en Latinoamérica, las tendencias actuales en torno a la Educación

Científica, la Educación Multicultural, la Educación de Género, la Educación para la Vida y finalmente los Modelos Curriculares en la Formación de los Profesores.

Cada uno de los tópicos ya señalados, fueron desarrollados por reconocidos exponentes tanto del ámbito internacional como nacional, destacando como invitados extranjeros, el profesor Lorenzo Tébar Belmonte, del Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, Madrid, España con su conferencia: “El educador-pedagogo del siglo XXI”; el profesor Alexander Yjarza de los Ríos, del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Especial, de la Universidad de Antioquia, Colombia, con su conferencia: “Normalismo contemporáneo, pedagogía, didáctica e investigación en Colombia. Una experiencia desde las historias de vida del profesorado y la formación normalista”; Ricardo Baquero, profesor de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, con su conferencia: “Del experimento escolar a la experiencia educativa”, y la profesora Nieves Blanco de la Universidad de Málaga, España, quien se refirió a: “Ser Mujer en la Universidad”.

En el plano nacional se contó con la participación de Mario Aguilar, dirigente nacional del Colegio de Profesores de Chile; Mario Quintanilla del Grupo Grecia de la Pontificia Universidad Católica de Chile; los programas Educación en Ciencias Basado en la Indagación (ECBI) y Explora de Conicyt; y representantes del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH); del Equipo de Psicología y Educación (EPE), ambos de la Universidad de Chile; del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y del Centro de Estudios Humanista (CEHUM), entre otros, además de diversos

académicos de la Universidad de La Serena y los propios estudiantes de Pedagogía.

Durante el Congreso se realizó una Consulta Nacional sobre la Formación Inicial Docente, en la que participaron 643 profesores en formación de todo el país desde donde emergieron importantes consensos: Respecto al escenario que ha instaurado el Programa Inicia, el colectivo estudiantil estableció su rechazo al actual proceso de evaluación diagnóstica a los egresados de Pedagogía que se pretende llevar a cabo en el mes de diciembre por el Mineduc, puesto que dicho proceso no ha contemplado la participación cabal de los profesores en formación a lo largo del país, además de que el mismo reduce el espectro de competencias docentes, y por ende la labor pedagógica, al mero traspaso de saberes construidos por otros, negando la necesaria condición de trabajador cultural y motor de cambio social y político de todo profesor, tanto en formación como en ejercicio. Por otro lado, se estableció la necesaria vinculación que el Colegio de Profesores debiera tener con la Formación Inicial Docente, en todos sus planos. Asimismo se estimó indispensable un cambio de la concepción en la formación que implique pasar de la idea de estudiante de Pedagogía al de docente o profesional de la educación en formación, y una incorporación efectiva de ellos en la consulta, elaboración y ejecución de cualquier proyecto que implique una intervención en los programas de formación docente de pregrado.

Para mayor información:
congresolatino@gmail.com /
www.congresolatinoamericano.blogspot.com





□ **Sindicatos docentes analizan sus roles en la educación Latinoamericana**

“Los sindicatos docentes en América Latina” fue el nombre del seminario realizado durante los días 7 y 8 de octubre en Costa Rica, al cual asistió el dirigente Jorge Pavez, encargado del Departamento de Relaciones Internacionales del Colegio de Profesores.

Dicho evento, organizado por la Fundación Konrad Adenauer y el Centro de Estudios en Políticas Públicas (CEPP), contó con la participación de expertos académicos y autoridades de los ministerios de educación de Colombia, Paraguay, Ecuador, Costa Rica, Brasil, Chile, Argentina, México, Uruguay, Perú y Bolivia además de economistas del Banco Mundial.

Uno de los principales objetivos del encuentro fue discutir la relación entre los gobiernos y los sindicatos docentes, analizando el rol de éstos en la educación latinoamericana en el contexto de las reformas educativas. En este sentido, Pavez señaló que en términos generales las reformas vividas por todos los países latinoamericanos han tenido un sello privatizador, siendo Chile un caso extremo, donde se ha puesto en riesgo la mantención y fortalecimiento de la Educación Pública. En este contexto, enfatizó que el gremio chileno no sólo ha luchado por sus demandas reivindicativas, sino que también se ha preocupado por instalar debate y opinión en el ámbito educativo pedagógico.

Por otra parte, se refirió a la compleja situación de la lucha de los sindicatos, cuando estas organizaciones llegan a asumir el gobierno, escenario que se ha dado en Brasil, Bolivia,

Ecuador, Uruguay y Nicaragua. Explicó que cuando los sindicatos paralelamente forman parte de movimientos sociales junto a otros con una aspiración legítima de llegar al poder y construir un modelo de desarrollo distinto, y se concreta la asunción al gobierno, se produce una tensión con su rol de defensa de los derechos de los trabajadores, pues al no poder modificarse el modelo global, subsisten muchos problemas, como son los presupuestos insuficientes. Deben enfrentar entonces, las exigencias de los diversos sectores, siendo a menudo mucho mayores las expectativas que las posibilidades reales de resolver las problemáticas existentes.

En el encuentro fueron tratados, además, temas relativos a las regulaciones laborales, el financiamiento, la evaluación como política pública, modelos de carrera docente, entre otros.

□ **Colegio de Profesores participa en encuentro sobre igualdad de género en España**

En el marco de la Ley de Igualdad promulgada en España el 2007, el Instituto de la Mujer, la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (FE.CC.OO), la Federación estatal sectorial de la Unión General de Trabajadores (FETE-UGT) y el Sindicato de trabajadoras y trabajadores de la enseñanza (STES-Intersindical) realizaron este año el Segundo Encuentro de Sindicadas para analizar y debatir distintas temáticas relacionadas con sindicalización, educación y género.

A dicho espacio de discusión entre profesoras sindicadas, celebrado en Madrid durante los

días 14 y 15 de noviembre, fueron invitadas representantes del Colegio de Profesores de Chile, de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), y de la Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE-Brasil), para que dieran a conocer la experiencia latinoamericana en el ámbito de la defensa por la igualdad de género en general, y en el área de la educación y de las mujeres sindicadas, en particular, donde nuestra región estaría más avanzada que Europa.

La dirigente nacional, Olimpia Riveros fue la encargada de representar a nuestro gremio, quien entregó una completa reseña sobre las reformas legales en materia de género que se han dado en los últimos años en nuestro país,

relacionadas con la protección a la maternidad, mayores sanciones para la violencia intrafamiliar, derecho de las estudiantes que se encuentren embarazadas o que sean madres de lactantes a acceder a establecimientos educacionales, ley que faculta a alcaldes a implementar políticas de igualdad de oportunidades a nivel municipal, entre muchas otras.

A partir del análisis y reflexión de las leyes relacionadas con la igualdad de género y el intercambio de experiencia entre los distintos países, se conversó sobre las implicancias que hay o deberían haber en la educación, para lo que se analizó cómo se traba y cómo se vive la igualdad en los centros escolares y cómo debiera cambiar la formación inicial y continua del profesorado, entre otros aspectos.



□ Foro Educación de Calidad Para Todos:

Vecinos conversan sobre educación con candidatos a alcaldes

El Foro de Educación de Calidad para Todos, del cual el Colegio de Profesores forma parte, queriendo contribuir a un Proyecto Nacional de Educación con énfasis en la educación como derecho y bien público, incidir en las políticas públicas y tener voz en el debate público, ha continuado realizando diversos seminarios y encuentros convocando a la participación de la comunidad educativa.

En este esfuerzo destacan los diálogos comunales que se realizaron previamente a las elecciones municipales de nuestro país, donde se buscó poner en la agenda de los vecinos la Educación de Calidad para Todos e invitar a candidatos a alcaldes y concejales a comprometerse con ella. Uno de ellos fue el realizado el 27 de agosto en San Miguel, donde 35 ciudadanos plantearon a los candidatos a alcalde sus preguntas y propuestas acerca de la educación

en la comuna. Llama la atención la dificultad de convocar a los candidatos para participar en dichos Diálogos. ¿Temor al debate con los ciudadanos? ¿Desconocimiento de los temas de educación?

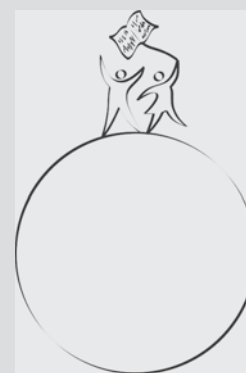
Otras actividades han sido la participación en la realización de Seminarios en conjunto con distintas instituciones sobre los siguientes temas: El Derecho a la Educación (abril 2008), La privatización de la educación chilena (mayo 2008), La Calidad de la Educación (julio 2008, organizado por el Foro Regional del Maule), El Fortalecimiento de la Educación Pública (agosto 2008), y Convivencia democrática, Inclusión y Cultura de Paz (octubre 2008). En este último, se lanzó el libro homónimo, como resultado de un conjunto de investigaciones sobre experiencias educativas innovadoras en el ámbito de la convivencia democrática en Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, México, Perú y Venezuela. Dicha publicación puede ser descargada desde el sitio www.unesco.org/santiago

Además hubo foros regionales, durante octubre en Iquique,

Alto Hospicio y Talca, donde se discutió sobre la institucionalidad de la Educación Pública y la Ley General de Educación. Anteriormente se realizó un foro en la comuna de Nogales.

También se ha procurado difundir a través de dípticos y afiches en el Metro de Santiago la Agenda por la Equidad en Educación, elaborada en las reuniones mensuales de los miembros del Foro, en los Seminarios de los Foros regionales y en el Seminario Nacional homónimo efectuado en el 2007.

Para mayores informaciones: Guido Flamey, teléfono (2) 4724651, gflamey@unesco.cl



□ IV Encuentro Interregional de Investigación Educativa

La Universidad de Concepción acogió entre los días 5, 6 y 7 de noviembre el IV Encuentro Interregional de Investigación Educativa, el cual fue organizado por esta casa de estudios y la Comisión Nacional de Investigación Educativa -instancia coordinada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), y que cuenta

con la participación del Colegio de Profesores de Chile.

En dicho Encuentro se presentaron 45 investigaciones, con una significativa participación de profesores y estudiantes de Pedagogía de las Universidades de Concepción y Austral de Chile.

El Colegio de Profesores participó de la Mesa de Reflexión I, *La Investigación Educativa en Chile. Estado del Arte y Desafíos*, a través del Asesor del Departamento

de Educación Hugo Miranda, quien sostuvo la necesidad de favorecer el encuentro entre la vida cotidiana de la escuela y la investigación, así como también reivindicó el protagonismo docente en las autorías de las investigaciones. El Movimiento Pedagógico también se hizo presente con el Taller *Investigación-Acción*, a cargo del Asesor Alejandro Silva.

Para más información acerca de este encuentro visitar el sitio: www.enin.cl



□ **Comunal Recoleta formula propuesta a candidatos a alcaldes**

Tras los diálogos surgidos al interior de los talleres de apoyo para evaluación docente que llevan haciendo hace cuatro años, más conversaciones con directivos docentes, la discusión dada en varias jornadas de reflexión, la participación en la Comisión de Educación del Concejo Municipal y la experiencia cotidiana del trabajo educativo, el Comunal Recoleta del Colegio de Profesores elaboró durante agosto y septiembre una propuesta de política educativa que fue enviada a los tres candidatos a alcalde.

Posteriormente, a mediados de octubre, organizó un foro en el que debatieron sus propuestas con los candidatos Daniel Jadue y Francisca Zaldívar; (Sol Letelier se excusó). En esta reunión a la que concurrieron además docentes y apoderados de la comuna, se colocó especial énfasis en el tema de la participación de la comunidad en su conjunto, para lo que se planteó la idea de conformar un Concejo Comunal de Educación integrado por el estamento político, representantes del Colegio de Profesores, de los Centro de Padres y Apoderados, de los Centros de Alumnos y de la Unión Comunal. Con ello pretenden llegar a tomar decisiones coherentes

y pertinentes a partir de un diagnóstico real sobre la situación de la educación en Recoleta que sea realizado en espacios de reflexión.

También establecieron la necesidad de mejorar las condiciones laborales de los profesores, respetando el Estatuto Docente en cuanto a la carga horaria donde se pondera un 75% frente al aula y un 25% no lectiva, además de la menor carga frente a curso de los docentes con más de 30 años de servicio; de manera de poder ir abriendo la posibilidad a más espacios para desarrollar un trabajo crítico reflexivo, tanto individual como colectivo, donde se puedan compartir las diversas experiencias pedagógicas.

□ **Estudiantes de Pedagogía se acercan al Colegio de Profesores**

Con el objetivo de conocer el quehacer del Colegio de Profesores y sus posturas frente al debate educativo nacional es que estudiantes de Pedagogía Básica, y de Pedagogía en Inglés, en Filosofía y en Historia, asistieron a la sede nacional del gremio, en el marco del "Taller de realidad educacional chilena" que imparte la Universidad Alberto Hurtado, cuya finalidad es que sus alumnos sean capaces de "comprender desde una mirada global el contexto educacional chileno y adquirir herramientas para poder informarse y analizar críticamente la realidad actual formándose un juicio personal y fundado sobre el estado de la educación nacional".

Es así como a través de cuatro sesiones realizadas durante

octubre, el dirigente nacional Darío Vásquez, asesores del Departamento de Educación y Perfeccionamiento y del Departamento Jurídico¹ comentaron las distintas aristas de trabajo que tiene el Colegio de Profesores, donde no sólo hay permanentes demandas reivindicativas en torno a lograr mejores condiciones para



ejercer la docencia, sino que hay un gran esfuerzo por estar presente en cada una de las decisiones político pedagógicas, para lo cual el gremio participa en mesas de negociación

con el Ministerio de Educación en temas como Evaluación Docente, Carrera Profesional y Formación Docente, como también de diversos seminarios y reuniones con distintos actores del ámbito educacional. Además, se dio a conocer la labor del Movimiento Pedagógico y la Revista Docencia, ambos espacios que buscan crear una comunidad educativa reflexiva y crítica.

La evaluación docente y el estatuto que rige a los profesores fueron los dos temas en que, a pedido de los académicos, se profundizó más. Sin embargo, los estudiantes prestaron gran atención a la diversidad de tareas que cumple esta organización gremial y que desconocían por completo, pues, según ellos mismos expresaron, nada de esto aparece en los medios de comunicación. Asimismo, mostraron interés porque hubiera una posibilidad de afiliación al gremio desde el pregrado.

¹ Participaron Johanna Morales, Eliana Rojas, Guillermo Scherping y Alejandro Silva por el Departamento de Educación y Luis Parra, Miguel Zárate y Jaime Oda por el Departamento Jurídico.



□ **El desafío de la formación ciudadana en las escuelas**

Los días 2 y 3 de octubre se llevó a cabo en la Universidad Católica de Valparaíso el Seminario «La Escuela como Morada de lo Común: Desafíos para la formación de ciudadanía y la cohesión social» que contó con la destacada participación de los académicos españoles José Gimeno Sacristán y Juan Bautista Martínez. En este encuentro se abordó la problemática de la escuela como un espacio abierto a lo común, las necesidades vinculadas a la formación ciudadana en Chile, la influencia de los factores sociales sobre la posibilidad concreta de promover la cohesión social y la formación ciu-

dadana, y el estado de la formación docente en este ámbito. En representación del Colegio de Profesores estuvo Olimpia Riveros, encargada del Departamento de Educación y Perfeccionamiento, quien denunció las maniobras represivas instaladas contra la participación de los estudiantes tanto de sus Centros de Alumnos como de sus colectivos, lo cual ha llegado hasta la penalización judicial.

Gimeno Sacristán destacó el difícil equilibrio al cual se ven enfrentados nuestros sistemas educativos, entre respetar las legítimas diferencias y la defensa del principio de igualdad que es más bien homogeneizante, impactando directamente las construcciones curriculares.

Propone en este sentido buscar una igualdad en educación en un marco democrático e incluyente, promoviendo aprendizajes heterogéneos desde un currículo común y una pedagogía amable.

Por su parte, Martínez señaló que era necesario romper con la dicotomía entre lo público (el Estado, la ciudad, la escuela) y lo privado (la familia), en el sentido que el espacio doméstico sigue siendo hoy un espacio invisibilizado de dominación masculina, y que por lo tanto, es visualizado como "naturalmente" desigual, antidemocrático, violento y reservado a la Iglesia. Esta ideología privatizadora ataca directamente a lo común, promoviendo un consumo refugiado en el espacio íntimo.

□ **Foro por una Educación Pública de Calidad en América**

Analizar la situación que enfrenta la Educación Pública; socializar los esfuerzos que realizan las organizaciones de la educación en la pedagogía y la investigación; determinar el (in)cumplimiento de los gobiernos con los acuerdos de "Educación para Todos", fueron algunos de los objetivos del Foro por una Educación Pública de Calidad en América, celebrado entre el 8 y el 10 de octubre en Guatemala, en el marco del Foro Social de las Américas (versión regional del Foro Social Mundial).

En representación del Colegio de Profesores asistió la dirigente nacional Olimpia Riveros, encargada del Departamento de Educación y Perfeccionamiento, quien participó en la discusión sobre calidad de la educación, donde planteó una visión crítica sobre las políticas educativas

en Chile, en el marco de los proyectos de ley que se encuentran en el parlamento.

En tanto, el dirigente Jorge Pavez, concurrió como miembro del Comité Ejecutivo Mundial de la Internacional de la Educación (IE), participando de la inauguración del evento junto a Hugo Yasky, presidente de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) y Secretario General de la Central de los Trabajadores Argentinos (CTA), y a la Vice-ministra de Educación de Guatemala, Virginia Tacam. ¿De qué calidad hablamos? fue la pregunta con que se abrió el debate, a lo que Pavez respondió que a una educación inclusiva, que además del aporte disciplinario, enseñe valores que permita formar ciudadanos para promover la integración plena a la sociedad. Posteriormente participó de las conferencias magistrales sobre las Reformas Educativas, junto a representantes de la Federación de Organizaciones Magisteriales

de Centro América (Fomca) y de la Organización continental latinoamericana y caribeña de estudiantes (Oclae).

Asimismo, la dirigente estudiantil María Jesús Sanhueza, participó junto a representantes del Movimiento para la Escuela Pública de Nueva Orleans y de la Asociación Nacional de Padres de Familia de Guatemala, de las conferencias sobre las "Experiencias de articulación social en defensa de la Educación Pública y Gratuita", donde relató la experiencia del llamado Movimiento de los Pingüinos iniciado en Chile el 2006.



A Trabajar en el Aula

“Mujeres Chilenas. Fragmentos de una historia”

Sonia Montecino Aguirre

Hablar sobre la historia de las mujeres chilenas constituye hoy en día una necesidad y una oportunidad. Con esa idea, 53 autoras de diferentes disciplinas, generaciones y condiciones biográficas, se reunieron y construyeron este libro en un intento por visibilizar aquellos fragmentos de experiencias, escrituras e imaginarios de las mujeres chilenas que las antecedieron y de las que ellas reconocen sentirse herederas.

Así, en este libro que las mismas autoras definen como fundacional, se inicia un recorrido desde el Chile prehispánico al contemporáneo intentando dar lugar y voz a diferentes mujeres, destacándose entre ellas: maestras, cocineras, trabajadoras textiles, líderes feministas, religiosas e indígenas. A lo largo de cinco capítulos, autoras como Diamela Eltit, Alejandra Araya y Sol Serrano entre otras, nos permiten reconocer y comprender los imaginarios, discursos y construcciones sociales acerca de lo “femenino” en los diferentes contextos políticos, económicos, sociales y simbólicos de la historia de nuestro país.

Destacamos especialmente por la riqueza del texto y por la exclusividad de su temática, el cuarto capítulo del libro titulado: *Las escrituras, los artes, las reflexiones* en el que se analiza la participación de las mujeres chilenas en distintas disciplinas artísticas: literatura, artes visuales, teatro, música, entre otras, en diversos contextos y épocas de nuestra historia.

Sin duda alguna, este libro se convierte en uno de los pioneros en la historia de las mujeres chilenas, lo que lo vuelve absolutamente pertinente para ser incluido en los Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA) de las escuelas y liceos del país.

Podemos recomendarlo para ser utilizado en las asignaturas de Estudio y Comprensión de la Sociedad y en Historia y Ciencias Sociales, destacando su aporte para el estudio de la Historia de Chile, particularmente



en historia social, cultural, de las mentalidades y de mujeres.

Además, es posible trabajarlo en Lenguaje y Comunicación, estudiando las figuras de grandes escritoras y poetisas, así como también analizando la escritura en “femenino” y como los discursos sobre las mujeres contienen en muchos casos lógicas de exclusión cargadas de estereotipos y prejuicios.

Del mismo modo, las disciplinas artísticas pueden relevar a las mujeres y sus luchas que dan cuenta de lo difícil que era, y es, posicionarse y hablar con propiedad en ambientes que muchas veces les estaban vedados y siendo el arte un espacio de resistencia. Se destaca además la presencia de un rico material fotográfico.

Finalmente, sería recomendable trabajar este libro en las horas de orientación y en las jornadas de reflexión escolar, haciendo énfasis en valores como la igualdad de género y el respeto por la diversidad étnica, religiosa y etárea.

Nota: “MUJERES CHILENAS. Fragmentos de una historia”. Sonia Montecino Aguirre (compiladora), Editorial Catalonia, Santiago de Chile, 2008.

PEDAGOGÍA 2009

Encuentro por la unidad de los educadores

Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba
26 al 30 de enero de 2009



Contactos:

CONTACTO EN CHILE

CARIBBEAN SERVICES S.A
REPRESENTANTE OFICIAL
PALACIO DE CONVENCIONES DE LA HABANA, CUBA
Sra. Ana María Lagos Bañados
Teléfono: 33 58 497
Fax: 33 32 992
E-mail: eventos@caribbeanservices.cl

