

## Hacia un currículo Transformador



**Currículo  
intertranscultural**

**Descolonización del  
conocimiento histórico**

**Matemáticas para la  
justicia social**

**Reflexiones críticas sobre la  
política curricular actual**

**Tensiones entre saber  
disciplinario y pedagógico en  
la formación docente**



## CABAÑAS EL QUISCO - V REGIÓN Pinomar 555, El Quisco



- 28 Departamentos amoblados, para 2, 6 y 10 personas, todos con un dormitorio matrimonial
  - Cocina completa
  - Agua caliente
  - Refrigerador
  - TV Cable Directv
  - Dos piscinas
  - Juegos infantiles
  - Quincho para asados
  - Dos multicanchas
  - Calefacción
  - Sala para eventos (50 personas).
  - Estacionamiento y recinto cerrado.
- Nota: No se admiten mascotas. Se debe respetar la capacidad máxima de pasajeros por cabaña y el horario de entrada y salida.



| Valor cabaña por noche para profesores colegiados |                |                |
|---|----------------|----------------|
| Cabaña  | Temporada Baja | Temporada Alta |
| 2 personas  | \$ 12.000      | \$ 15.000      |
| 6 personas  | \$ 19.000      | \$ 22.500      |
| 10 personas                                       | \$ 24.000      | \$ 33.000      |

## CABAÑAS TONGOY - IV REGIÓN Federico Silva 53, Tongoy



- 12 cabañas de 2 pisos, equipadas, capacidad 8 personas
  - 3 dormitorios (uno matrimonial)
  - Cocina completa
  - Living - comedor
  - Refrigerador
  - Televisión
  - Dos piscinas
  - Conexión Wi-Fi
  - Estacionamiento y recinto cerrado.
- Nota: No se admiten mascotas. Se debe respetar la capacidad máxima de pasajeros por cabaña y el horario de entrada y salida.



| Valor cabaña por noche para profesores |                |                |
|--|----------------|----------------|
| Cabaña                                 | Temporada Baja | Temporada Alta |
| 8 personas                             | \$ 19.000      | \$ 27.000      |

La Temporada Alta corresponde a:

Todos los fines de semana largo - Vacaciones de Invierno - Fiestas Patrias - Navidad y Año Nuevo - Vacaciones de Verano, Enero-Febrero  
\* Fechas en las que se debe postular con anticipación y la nómina de los profesores favorecidos será publicada en nuestra página web.

La Temporada Baja corresponde:

Desde el 15 de Marzo al 15 de Diciembre, exceptuando las fechas mencionadas anteriormente.

# Índice

## Docencia

Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional

Santiago de Chile Año XVII  
N° 47, agosto 2012

ISSN 0718-4212

### Director

Jaime Gajardo Orellana

### Subdirector

Bárbara Figueroa S.

### Consejo Editor

Sergio Gajardo C.

Juan Soto S.

Hugo Miranda Y.

### Director Ejecutivo

Guillermo Scherping V.

### Editores

Nicolás Cataldo A.

Consuelo Hayden G.

Sebastián Núñez M.

Verónica Vives C.

### Diseño y Diagramación

Giampiero Zunino D.

### Corrector de Textos

Genaro Hayden G.

### Ilustraciones

July Macuada G.

### Impresión

Salesianos Impresores S.A.

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 4206

Fax: 470 4281

[www.colegiodeprofesores.cl](http://www.colegiodeprofesores.cl)

[docencia@colegiodeprofesores.cl](mailto:docencia@colegiodeprofesores.cl)

**EDITORIAL** 02

### POLÍTICA EDUCATIVA

Dispositivos del orden neoliberal en la política educativa chilena reciente. Imperativos para quien osa enseñar.  
*María Angélica Oliva* 04

Mapas de Progreso ¿del Aprendizaje?  
*Iván Salinas Barrios* 20

"Queremos construir una educación para la sustentabilidad, la humanización, la convivencia justa y la garantía de los derechos".  
*Entrevista a Paulo Roberto Padhila* 34

### REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

"Tú no eres nada / tú no eres mapuche ni español". La descolonización del conocimiento histórico en América del Sur: el caso de Chile.  
*Maximiliano Salinas Campos* 42

Contando números para la justicia social.  
*Bob Peterson* 53

"Se jibariza y arrincona a las artes, sin otorgarles la relevancia que les corresponde en la formación integral de la persona".  
*Entrevista a Marcela del Campo, Jorge Montero y Domingo Pavez* 68

Repercusiones de considerar el desarrollo de habilidades como un fin en sí mismo en el estudio de la literatura en enseñanza media.  
*Joaquín Molina* 76

### PROFESIÓN DOCENTE

Saber disciplinario y saber pedagógico: tensiones y respiros en un programa de formación inicial docente consecutivo.  
*Mauricio Núñez Rojas, Lino Cubillos Silva* 83

Desde las entrañas del monstruo: educadores en Nueva York luchando contra el neoliberalismo y el racismo.  
*Camila Leiva, Ariana Mangual* 90

### VENTANA PEDAGÓGICA

Construyendo sociedad: el Hip-hop y su poder educativo.  
*Nelson Bobadilla Alvarado* 99

**MOVIMIENTO PEDAGÓGICO** 103

**BREVES DE EDUCACIÓN** 105

**A TRABAJAR EN EL AULA** Reverso Contratapa

# Editorial

Mientras redactamos este editorial, miles de estudiantes y profesores están saliendo nuevamente a las calles para manifestar su descontento por la tozudez del Gobierno de no querer responder a las demandas por una educación de calidad para todos. El 2011 fue un año de mucha movilización y propuestas por parte de los secundarios, universitarios, apoderados y del magisterio, y se esperaba que este 2012 el Ejecutivo presentara proyectos que dieran respuesta a peticiones ampliamente respaldadas por la ciudadanía, como son una nueva institucionalidad para el sistema educativo, gratuidad desde el nivel preescolar a superior; fortalecimiento de la educación pública, una carrera profesional docente, entre otras.

No obstante, no hemos encontrado señales de cambio, sino más bien medidas y proyectos que no hacen más que profundizar los problemas de calidad e inequidad de nuestra educación en cada uno de sus niveles.

Para la educación parvularia, el Gobierno promulga en mayo el Decreto 115 que modifica el 315, rebajando seriamente las condiciones de enseñanza al aumentar los niños por curso, reducir la cantidad de técnicos en educación parvularia por grupo, bajar las exigencias requeridas para las manipuladoras de alimentos y eliminar la función del auxiliar de aseo.

La educación pública escolar, en tanto, ha sido vapuleada una vez más. No solo hay falta de voluntad para una nueva institucionalidad que la fortalezca, sino que se plantea una reforma tributaria que exime de pagar tributos a quienes matriculen a sus hijos en los

establecimientos particulares subvencionados, lo que claramente busca debilitar aún más la educación estatal.

Respecto al nivel superior, sus estudiantes han levantado propuestas claras para el financiamiento y gratuidad de la educación, junto a la regulación de la iniciativa privada, pero el Gobierno, en vez de dialogar o construir propuestas acorde a las demandas, no hace más que reprimir y criminalizar a los movimientos sociales. En lugar de preparar mejores proyectos para la educación, ocupa su tiempo en elaborar la llamada ley Hinzpeter para mantener el "orden público".

Por su parte, nuestro magisterio, junto con apoyar todas las reivindicaciones anteriores, ha realizado diversas actividades tendientes a construir una carrera profesional docente que signifique mejores condiciones para la enseñanza. El Colegio en un proceso participativo, elaboró una sólida propuesta. Sin embargo, el Gobierno, en marzo de 2012, envió sin consulta su proyecto de ley al Parlamento, el que se asemeja más a una reforma salarial y laboral que a una verdadera carrera profesional. Frente a esto el gremio realizó jornadas de reflexión en torno a este tema en establecimientos de todo el país, donde participaron más de 800 escuelas de casi 200 comunas, y posteriormente entregó sus conclusiones al Ejecutivo. Asimismo, organizó un seminario sobre carrera profesional docente junto a Educación 2020, al que asistió incluso el ministro Beyer. Complementariamente se realizó un encuentro sobre este tema, dirigido principalmente a los profesores del sector Particular Subvencionado, Particular Pagado y Técnico Profesional. No obstante

estos esfuerzos y todos los argumentos entregados a la comisión parlamentaria que lleva adelante el proyecto de carrera docente, el Gobierno no presenta ninguna voluntad de modificar su propuesta. Frente a esto el Colegio ha exigido el retiro del proyecto.

Es en este escenario que el mundo social se une aún más para seguir luchando por reivindicaciones justas y necesarias. Y es en este escenario también que, como revista *Docencia*, queremos seguir aportando al debate y a las propuestas para una mejor educación de nuestros niños, niñas y jóvenes. Por esto, en el presente número hemos querido abordar una vez más el fundamental tema del currículum escolar, ya que el conjunto de conocimientos y modelos culturales que este encierra lo convierte sin duda en una herramienta muy potente mediante la cual los docentes pueden ayudar a formar sujetos críticos, creativos y orientados a la emancipación; tema que, pese a su centralidad para lograr una verdadera transformación social y cultural, ha quedado relegado de los actuales debates sobre la reforma a la educación en Chile. Este esfuerzo es un aporte que se inscribe en la tarea que en cada rincón de América Latina desarrolla durante el presente año la Internacional de Educación, IEAL, para avanzar hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

Conscientes de que a veces las desfavorables condiciones sistémicas pueden paralizar y desmotivar la tarea docente, y que el Gobierno pretende realizar un cambio curricular encapsulado en algunos especialistas y solo una consulta individual por Internet a los docentes, es que quisimos en esta ocasión presentar no solo análisis críticos sobre el currículum escolar que prima hoy en nuestro país, sino que mostrar varias visiones y acciones alternativas que se llevan a cabo tanto en Chile como en otras naciones por una educación emancipatoria y transformadora.

Es así como en la sección Política Educativa, junto con un artículo de María Angélica Oliva y otro de Iván Salinas que analizan, respectivamente, las lógicas de capital humano y de aprendizajes estandarizados vigentes en nuestro currículum nacional, presentamos la entrevista a Paulo Roberto Padhila, académico del Instituto Paulo Freire de Brasil, quien nos invita a construir un currículum intertranscultural en pro de una educación para la sustentabilidad, la humanización, la convivencia justa y la garantía de los derechos.

En la sección Reflexiones Pedagógicas se hacen dos invitaciones concretas para repensar la forma en que transmitimos el currículum. En primer lugar, Maximiliano Salinas nos invita a descolonizar el conocimiento histórico en América del Sur, cuestionando la forma eurocentrista y negadora de nuestras raíces con que se ha construido y transmitido la historia nacional. Luego, Bob Peterson, profesor y dirigente sindical de Wisconsin, Estados Unidos, comparte su interesante experiencia sobre la enseñanza de las matemáticas para la justicia social, donde no solo logra que sus alumnos le encuentren un sentido a esta asignatura que a veces parece tan alejada de sus vidas, sino que además les entrega herramientas para que puedan participar ampliamente en la sociedad. Adicionalmente, presentamos un artículo de Joaquín Molina que analiza críticamente las repercusiones del currículo por competencias en el estudio de la literatura en enseñanza media; y otro que muestra, a través de una entrevista realizada a académicos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) cómo en las políticas públicas ha habido un doble discurso sobre la relevancia de las artes para la formación integral de las personas.

Mientras tanto, en nuestra sección Profesión Docente, a partir de los nuevos estándares para la formación inicial docente entregados este año por el Ministerio de Educación, Lino Cubillos y Mauricio Núñez de la Universidad de Chile, retoman la discusión sobre la tensión entre el saber disciplinario y el saber pedagógico. Luego, tomando en cuenta la relevancia del pensamiento reflexivo-crítico de los docentes y del trabajo colectivo entre ellos, presentamos una experiencia concreta que llevan a cabo profesores de Nueva York para combatir medidas neoliberales y racistas que viven a diario en sus escuelas. Finalmente, en Ventana Pedagógica, el profesor de música Nelson Bobadilla nos cuenta sobre cómo se acerca a la cultura juvenil a través del Hip-hop, logrando que los niños y jóvenes se sientan más cómodos dentro del aula de clases y que su identidad encuentre un espacio dentro del colegio.

Con esta edición esperamos transmitir la esperanza de que es posible una educación de calidad para todos y que la sociedad organizada puede producir cambios.



**Dispositivos del orden neoliberal  
en la política educativa chilena reciente.**

# **Imperativos para quien osa enseñar<sup>1</sup>**

**María Angélica Oliva<sup>2</sup>**

*¿Qué poseen en común el Objetivo Educacional, de 1965; el Objetivo Fundamental, de 1990; el Aprendizaje Esperado, de 2009; y el Objetivo de Aprendizaje, de 2012? Al responder a esta interrogante la autora nos invita a reflexionar en el hecho de que la consolidación de la influencia del neoliberalismo en la educación chilena siguió a un lento proceso iniciado durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) que, paradójicamente, asumía a la educación como una responsabilidad primordialmente estatal. La planificación de la economía llevada a cabo por dicho gobierno significó la racionalización de los procesos educativos, ajustándolos a las demandas crecientes de la producción nacional. Para tal efecto, la pedagogía por objetivos, la enseñanza programada, la tecnología educativa, el conductismo y el modelo técnico de formación de profesores, así como la definición de un **currículum** técnico-instrumental y la necesidad de medir y controlar los procesos educativos, resultaron necesarios y modelaron el curso de las políticas curriculares que desarrolló la dictadura de Pinochet y los gobiernos que le sucedieron; ya no, sin embargo, desde un Estado desarrollista, sino más bien desde uno subsidiario.*

*Bajo esta nueva etapa de avance del neoliberalismo, la autora considera que la ratificación del **currículum** técnico heredado de la Reforma de 1965 y su acople con el principio de subsidiariedad constituyen el principal mecanismo de consolidación de un orden neoliberal en la educación chilena, frente a lo cual resulta necesario “para quien osa enseñar” contar con herramientas de análisis y crítica que permitan superar la instrumentalización tanto de su propio quehacer como de la educación en general.*

1. Agradezco a mi compañera y compañeros del Grupo de Estudios de la Universidad de Playa Ancha, Lorena Godoy, Boris González y Felipe Gascón i Martín, que han arropado esta escritura. Perteneciente a ese grupo y, también, al Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad de Playa Ancha, agradezco, especialmente, a Eduardo Cavieres Fernández, por su confianza en la capacidad de mi escritura para encarar este texto.

2. Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica, Pontificia Universidad Católica de Chile; Magíster en Educación, Universidad de Chile. Doctora en Pedagogía, Universidad de Valencia. Actualmente es Directora General de Pregrado de la Universidad de Playa Ancha y académica de su Facultad de Educación. Correo electrónico: angelica.oliva@upla.cl, angelica.oliva@uv.es





### A los profesores y profesoras que osan enseñar, en señal de reconocimiento y reparación.

*En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (que es lo que ya no somos) y aquello en que nos estamos convirtiendo: la parte de la historia y la parte de lo actual. La historia es el archivo, el contorno de lo que somos y dejamos de ser, mientras que lo actual es el esbozo de aquello en que nos convertimos. Mientras que la historia o el archivo es lo que aún nos separa de nosotros mismos, lo actual es ese Otro con quien ya estamos coincidiendo.*

Gilles Deleuze, 1995.

*¿Será esta libertad, la libertad de elegir entre esas desdichas amenazadas, nuestra única libertad posible? El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo: así practica el crimen, y así lo recomienda. En su escuela, escuela del crimen, son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela.*

Eduardo Galeano, 1999.

### PRIMERAS PALABRAS

La compañía de Paulo Freire (2006) permite despuntar estas letras mediante su lúcida obra *Cartas a quien pretende enseñar*, que debió llamarse *Cartas a quien osa enseñar*, según el título original, *Profesora sim tia nao. Cartas a quem ousa ensinar* (Freire, 2009). La distancia que existe entre pretender y osar muestra el equívoco en la traducción, pues, precisamente, en la voz *osar* se anida el espíritu de ese libro. Una simple aproximación semántica indica que osar es atreverse, iniciar con coraje, arriesgarse, aventurarse, actuar con audacia, lo cual se ajusta a la práctica de la enseñanza en sus dimensiones: individual, social, política, histórica, ideológica, en fin, axiológica. Parece ser este el sentido

de la enseñanza que resaltan aquellos profesores empeñados en recuperar la educación pública y la Dignidad Docente. Inspirado en ello, las siguientes letras muestran algunos mecanismos mediante los cuales el sistema neoliberal conforma la política educativa chilena reciente. Para el caso, los límites de lo reciente son la reforma educacional de 1965 y la actual reforma educativa, período que para este análisis se considera el “tiempo largo”. Cabe anticipar, que allí es posible observar una idea fundamental del mundo griego: todo cambia, sin embargo, hay algo que parece permanecer; es decir, se resiste pertinazmente a la transformación. Así, en un tiempo obnubilado por el cambio, nuestra política educativa —observada en el período señalado— se inclina por la continuidad, antes que por la mudanza, a excepción del Proyecto de Escuela Nacional Unificada impulsado por el gobierno de Salvador Allende.

El título de este artículo señala, con claridad, que ese *algo* que no cambia es el sistema neoliberal; por consiguiente, es inexcusable mostrar algunos de los mecanismos mediante los cuales este se construye, permanece, se atenúa y se vigoriza. En palabras simples, indagar qué poseen en común el Objetivo Educacional, de 1965; el Objetivo Fundamental, de 1990; el Aprendizaje Esperado, de 2009; y el Objetivo de Aprendizaje, de 2012. Para mostrar aquello se utiliza la metáfora del dispositivo, una suerte de herramienta o máquina para descubrir aspectos de la realidad. Pues bien, ¿qué herramientas utiliza el neoliberalismo para ordenar la política educativa que regula nuestras escuelas, liceos, centros de formación técnica y universidades? Interrogante que permite atender a cómo opera en las instituciones educativas, la traducción, reproducción y producción del orden social. ¿Cuáles son, entonces, los imperativos para quien osa enseñar? ¿Por qué en el tránsito del pretender enseñar al osar enseñar hay una clave para el desarrollo de la capacidad instituyente, o de pensamiento alternativo, en maestros y maestras? Problema que alienta el poder del sueño político, como un esfuerzo, un afán, un movimiento humano de aproximación a un ideal, como diría Millas (1974). Afán que permite pensar en esa otra escuela, alternativa al orden escolar forjado desde el sistema neoliberal.

## I. UNA CAJA DE HERRAMIENTAS PARA ENCARAR LA POLÍTICA EDUCATIVA CHILENA RECIENTE. DISPOSITIVO, ORDEN Y DISCIPLINA

Imaginar una caja de herramientas para esta indagación permite esclarecer el valor de los conceptos, la teoría y los libros, para ser utilizados en la comprensión de problemas en un dominio específico. Este es un poderoso regalo de Michel Foucault (1974), un medio concreto para que cada sujeto y cada comunidad participen en los destinos de su vida en común. Tres conceptos de nuestra caja de herramientas se utilizan para construir significados sobre la política educativa reciente: *dispositivo*, *orden* y *disciplina*. La palabra dispositivo tiene un lugar principal, pues constituye el medio para indagar en las otras dos. Esta, según la semántica del término, puede ser un mecanismo, un conjunto de mecanismos o bien una máquina que desempeña un trabajo o cumple una función; tal es el caso del mecanismo del reloj que marca el paso de las horas. Sin duda, Foucault (1994) atiende a esta originaria acepción del término, mas, la utiliza para *pensar de otro modo*, considerando el discurso, poder y saber, y el vínculo que se establece entre ellos. La cuestión es utilizar ese mecanismo o máquina para descubrir aspectos de la realidad: cómo ella se muestra, se nombra y significa en sus formaciones históricas, atendiendo, especialmente, a cómo se ve atravesada por las relaciones de fuerza (poder). Pensemos, por ejemplo, en la medición como mecanismo de una máquina; en el curriculum técnico y su expresión en el aprendizaje esperado y operacionalizado; en las dimensiones e indicadores de la actualización curricular de 2009 y en el tránsito a *objetivos de aprendizaje* en las actuales Bases Curriculares, concretado en desempeños observables y estándares de aprendizaje. ¿Qué nos diría Foucault? Utilice la medición como un mecanismo o dispositivo y atienda a los discursos que implementa y genera en ese texto curricular, al saber que hace visible y enuncia, y a los poderes que entrafía. Pregúntese: ¿qué es medir? ¿Cuál es el régimen de verdad que hay detrás de esa medición?, en fin, de qué manera la medición normaliza a los alumnos y profesores, donde normalizar es intentar ajustar a un sistema de normas dominantes. También observe si esa medición contribuye al desenvolvimiento de su profesionalidad docente, fortalece su transposición didáctica, desarrolla las posibilidades para que sus alumnos y alumnas puedan desplegar

sus ilimitadas posibilidades de aprender. En suma, pregúntese si la medición contribuye al cumplimiento del *desideratum* de la educación, esto es, desarrollar el lado más iluminado de la condición humana, o si es el epitafio de su debilitamiento a expensas de la instrucción, del entrenamiento y adiestramiento.

Al repasar la pregunta que anima a estas letras y situarla en su contexto, puede verse el papel principal que ocupa la noción de orden que, en nuestra civilización, corresponde a una idea matriz, es decir, al molde con que se da forma a alguna cosa. Parece oportuno considerar, también, la idea griega que enlaza las nociones de orden y *cosmos*, donde el mundo aparece como algo ordenado y sometido a una cierta

"Orden, disciplina y dispositivo, permiten observar cómo subsidiariedad y curriculum técnico constituyen mecanismos mediante los cuales se conforma a las instituciones educativas en el orden social dominante".





"En este contexto, la política educativa de los gobiernos de la Concertación, que tiene aspectos valiosos por su intento de recuperar la educación pública, queda desperfilada al transformarse en cómplice de un sistema donde germina la desigualdad social".

legalidad que se puede gobernar y dirigir (Marías, 1971). Tal legalidad permite colegir que la disciplina es el principal elemento que configura la idea de orden. Se trata de un conjunto de normas, explícitas o implícitas (simbólicas), para mantener el orden. Todos los problemas de medición pueden, finalmente, resolverse en el orden, dirá Foucault (1999), en una renovada mirada al planteamiento cartesiano, lo que permite atender a la distinción entre orden natural y orden social. El primero, nos emplaza en el orden científico, sustentado en un concepto mecanicista de la naturaleza, regulado por una ley natural y fundado en la matemática; en cambio, el segundo, remite al dominio de lo institucional, fundado en un aparato

de normas y discursos, que son un producto humano y una producción humana constante (Berger & Luckman, 2006).

Orden, disciplina y dispositivo, permiten observar cómo subsidiariedad y curriculum técnico constituyen mecanismos mediante los cuales se conforma a las instituciones educativas en el orden social dominante.

## II. IDEA DE SUBSIDIARIEDAD. DISPOSITIVO PRINCIPAL DEL SISTEMA NEOLIBERAL EN LA POLÍTICA EDUCATIVA CHILENA RECIENTE

La tríada diseñada para esclarecer aspectos de la política educativa chilena reciente, permite distinguir en la arquitectura del sistema neoliberal un dispositivo principal de uno secundario, según la amplitud y profundidad de su poder disciplinario; su capacidad de ajustar a la norma explícita y simbólica, así como para pulsar o acoplarse a otros dispositivos, maximizando su capacidad normalizadora. Tal es el caso del principio de subsidiariedad, mecanismo articulador de la gran reforma neoliberal chilena, que alcanza a diferentes esferas de la sociedad en la dictadura militar (Nef, 1999/2000).

La semántica del término subsidiariedad refiere a la tendencia favorable a la participación subsidiaria del Estado en apoyo de las actividades privadas o comunitarias y queda instituida en un principio que alude a la delegación vertical de los poderes, especialmente en las federaciones (Larousse, 2007).

Para ganar en la comprensión de su aplicación en Chile, ha de acudir a la concepción de hombre y de sociedad en la cual se inspira, cuna de su capacidad disciplinaria, expresada, por ejemplo, en la mudanza de las dos dimensiones principales de la política educativa: normativa y de financiamiento. En la *Declaración de Principios del Régimen Militar* (Gobierno de Chile, 1974) se sostiene que el hombre constituye el fundamento de la sociedad y que posee derechos anteriores y superiores al Estado, que emanan de la propia naturaleza humana, cuyo origen es el propio creador; derechos que deben ser reconocidos y reglamentados por el Estado, sin embargo, no siendo el Estado quien los concede, tampoco puede jamás negarlos. Nótese su fundamento en el *jusnaturalismo* de inspiración cristiana y en el derecho divino. Esta idea de hombre, fundante del principio de subsidiariedad, sostiene que ninguna sociedad superior puede arrogarse "el campo que respecto a su propio fin específico puedan satisfacer entidades menores, y, en especial la familia, como tampoco puede invadir ésta lo que es propio e íntimo" (Mineduc, 1975-1976, p.14). En sintonía con ello, se plantea que el rol del Estado en la sociedad es también subsidiario, pues debe asumir directamente "sólo aquellas funciones que las sociedades intermedias o particulares no están en condiciones de cumplir adecuadamente, ya sea porque de suyo desbordan sus posibilidades (caso de la defensa nacional, las labores de policía o las relaciones exteriores) o porque su importancia para la colectividad no aconseja dejar entregadas a grupos particulares restringidos (caso de los servicios o empresas estratégicas o fundamentales para la nación), o porque envuelven una coordinación general que por su naturaleza corresponde al Estado" (Gobierno de Chile, 1974, p.17). Este dispositivo, queda consagrado en la Constitución de 1980, por ejemplo, en los derechos y deberes constitucionales que, en una de sus partes, indica que "Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho". Esta idea

de subsidiariedad es refrendada en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), y su sucesora, la Ley General de Educación (LGE), mantiene el articulado que regula tal idea.

Si pensamos en la persistencia de este dispositivo principal del sistema neoliberal, desde la dictadura hasta hoy, ello, sin duda, constituye un indicio de su cuantía como dispositivo disciplinario. Así lo dejan ver sus líneas de visibilidad en el cambio conjunto que genera en la educación, es decir, en el rol del Estado subsidiario; en el modelo de financiamiento –que transita desde la oferta hacia la demanda–; en la municipalización y la pérdida de la condición de funcionario público de los profesores.

Ahora bien, resaltemos del rol subsidiario del Estado la regulación respecto a que la familia tiene el principal derecho y deber de educar a sus hijos replegando, con ello, la escolarización a la esfera privada, desligándola de la esfera pública y de la responsabili-

dad colectiva, tal como corresponde a la tradición de la educación pública. El texto constitucional es, además, engañoso, pues confunde educación y escolarización. Para todos, resulta obvio que la educación sea una responsabilidad de la familia, como parte del proceso de aprendizaje social, sin embargo, es muy distinto, cuando se trata de esa educación según se desarrolla en la institución educativa, es decir, a la escolarización, que constituye una cuestión pública, una parte de la política de Estado, esto es, de un proyecto colectivo. Por otra parte, al dejar la educación en manos de sociedades intermedias o particulares, se fomenta el desarrollo de la educación privada y la participación de los sostenedores, caldo de cultivo para la expansión de las escuelas privadas mediante financiamiento público; la introducción de mecanismos de competencia (por matrícula, por recursos, por premios) entre las escuelas financiadas con recursos públicos; el uso de mecanismos de subvención tipo *vouchers*; el cobro de aranceles a las familias; la ampliación de las posibilidades de las familias de elegir la escuela de sus hijos, en



"Al amparo de la ciencia y su orden, germina el currículum técnico, algunas de cuyas manifestaciones son: la pedagogía por objetivos, el modelo de entrenamiento de formación de profesores, el modelo por competencias, la enseñanza programada y la metáfora del profesor como técnico".

fin, el negocio de la educación que posibilita el lucro con dineros públicos (Almonacid, 2001). Ello, unido a la posibilidad de seleccionar estudiantes, vulnera el cumplimiento del Derecho a la Educación.

La continuidad de los aspectos señalados, permiten enjuiciar a la política educativa de los gobiernos de la Concertación en su aporte a la transición hacia la democracia. Esta política educativa, inscrita en la subsidiariedad de la Constitución de 1980, intenta compatibilizar mercado y Estado, generando, así, una aporía. Se declara la transformación del rol del Estado de subsidiario a protector y promotor, lo cual se contrapone con lo regulado por la Constitución y la Ley General de Educación, donde la subsidiariedad permanece incólume. Sin duda, existe

una preeminencia del mercado, llegándose a configurar un cuasi mercado de la educación. No es menos relevante que las orientaciones de la agenda educativa de la Cepal y la intervención del Banco Mundial profundicen esa aporía, al intentar hacer compatibles las orientaciones del mercado con los cánones de una educación democrática, por ejemplo, cuando significan los criterios de calidad y equidad. En este contexto, la política educativa de los gobiernos de la Concertación, que tiene aspectos valiosos por su intento de recuperar la educación pública, queda desperfilada al transformarse en cómplice de un sistema donde germina la desigualdad social (Oliva, 2010). En odiosa sintonía con esa política educativa, en los prolegómenos de la Ley de Calidad y Equidad de la Educación, el presidente Piñera el año 2010, anuncia la mayor reforma educacional de las últimas décadas, guiada por el imperativo de lograr estándares de calidad para avanzar hacia un sistema educativo de clase mundial. Esa clase mundial es la ideología neoliberal que, por ejemplo, reduce la calidad de la educación a la medición, desmarcándose de una evaluación democrática y acercándose, peligrosamente, a una tecnoevaluación (Beltrán, 2003).



Al tenor de esa paradójica reunión del mercado y el Estado se produce un desplazamiento en el concepto de democracia desde su dimensión política a una dimensión económica (Apple, 2002), lo cual representa un duro revés para la educación considerada como un bien público. Así, la privatización de la educación abre las puertas al lucro. En virtud de lo dicho puede pensarse que la subsidiariedad es un dispositivo principal que normaliza la política educativa chilena, proyectándose en los cuatro dispositivos secundarios recién señalados que trazan el marco del sistema neoliberal (rol subsidiario del Estado, subsidio a la demanda, municipalización, y pérdida de la condición de funcionario público de profesores y profesoras). En ese marco se inscribe una política curricular; dominio del curriculum técnico, que permite, primero, develar por qué la dictadura retoma y profundiza el curriculum heredado de la reforma de 1965; segundo, examinar el intento de los primeros gobiernos de la Concertación de despojarse de este e instaurar un curriculum práctico; y tercero, mostrar cómo el Gobierno de Bachelet intenta reinstaurar la racionalidad instrumental al amparo de una Reforma Basada en Estándares. Que las actuales Bases Curriculares, como instrumento fundamental de la organización curricular; determinen el Objetivo de Aprendizaje, resulta ser; por lo tanto, el curso *normal* de los acontecimientos.

### III. CURRÍCULUM TÉCNICO: DISPOSITIVO PRINCIPAL DEL SISTEMA NEOLIBERAL EN LA POLÍTICA CURRICULAR CHILENA RECIENTE

Retomemos, pues, la pregunta: ¿Qué poseen en común el Objetivo Educacional de la reforma de 1965; el Objetivo Fundamental, de 1990; el Aprendizaje Esperado, de 2009; y el Objetivo de Aprendizaje, de 2012? Para comenzar, es necesario señalar que todos ellos se inscriben en un curriculum técnico, que en este trabajo se considera como el dispositivo principal que el sistema neoliberal utiliza para normalizar el curriculum. Conjetura que, ciertamente, necesita ser examinada. ¿Qué es, entonces, un curriculum técnico? ¿Cuáles son algunas de sus expresiones en el curriculum chileno reciente?

Al abrir nuestra caja de herramientas aparece una poderosa palabra para la idea que se intenta

comunicar; esta es, acoplamiento, que remite a la acción y efecto de acoplar o acoplarse, esto es, ajustar dos piezas o aparatos para que funcionen combinadamente (Larousse, 2007). Entonces, ¿cómo el sistema neoliberal genera el acoplamiento de la subsidiariedad con el curriculum técnico, para que al funcionar combinadamente, desencadenen un cambio conjunto en nuestros sistemas educativos? Ese cambio conjunto es, precisamente, la normalización o ajuste de las instituciones educativas al sistema neoliberal dominante.

Las líneas precedentes dejan ver la relevancia del curriculum, cuestión que debe ser resaltada a objeto de situar, convenientemente, el problema. Obsérvese que el curriculum es el conjunto de principios que regula la selección, organización y transmisión del conocimiento y las destrezas en las instituciones educativas, así como la determinación de los métodos para la enseñanza y el aprendizaje, considerando los fines subyacentes en todo ello (Lundgren, 1997). Así, para analizar cualquier curriculum hemos de atender a su dimensión explícita e implícita o subyacente, ya lo advirtió Philip W. Jackson (1998), cuando acuñó el concepto de curriculum oculto, al hilo de su conmovedora obra *La vida en las aulas*.

Existen diferentes perspectivas, enfoques o modelos, para clasificar al curriculum. Así, según cómo se entiende la relación entre la teoría y la práctica se configuran tres enfoques, a saber: naturalista (tecnicista); interpretativo (comprensivo); y crítico (Carr, 1990; Carr & Kemmis, 1988). Para el curriculum técnico, lo teórico es la fuente de los principios que deben aplicarse en la práctica; para el curriculum práctico, la práctica es el lugar del discernimiento profesional; finalmente, para el curriculum crítico, teoría y práctica están dialécticamente relacionadas, la teoría

"Existe evidencia de que el curriculum técnico y su racionalidad instrumental, son funcionales a la reproducción social, una de cuyas expresiones es generar desigualdad social y educativa".



se desarrolla y pone a prueba a través de la reflexión y la práctica es una empresa arriesgada que nunca podrá justificarse totalmente apelando a principios teóricos. Sus nombres de naturalista (ciencia aplicada), interpretativo (ciencia práctica) y crítico (ciencia crítica), remiten a sus vínculos, respectivamente, con el positivismo, la fenomenología y la teoría crítica. Se focaliza, a continuación, el análisis en el enfoque naturalista o tecnicista y su ciencia aplicada, cuna del curriculum técnico, *leitmotiv* de este trabajo<sup>3</sup>.

Cabe señalar que el curriculum técnico se funda en la ciencia y, por lo tanto, su eje es la medición. Ello, nos emplaza en el orden científico, que se construye sobre un concepto mecanicista de la naturaleza, es decir, concibe un orden causal regulado por leyes matemáticas, garantes de ese orden. La observación de dicha naturaleza permite desvelar la existencia en ella del cambio, el cual puede registrarse mediante un lenguaje basado en el orden. Este lenguaje es la medición, que consiste en el ordenamiento de los elementos de la naturaleza mediante la asignación de

números a objetos o sucesos de acuerdo a ciertas reglas lógicas, por ejemplo, la del isomorfismo (Weyl, 1965). En cuanto comprende una teoría de la ciencia, una reforma de la sociedad y una religión, el positivismo es una doctrina del saber que se niega a admitir otra realidad que no sean los hechos e investiga solo las relaciones entre estos; pretende además atenerse solo a lo dado y reduce la filosofía a los resultados de la ciencia y al naturalismo (Ferrater Mora, 1958).

Ciencia, medición y positivismo, influyen en la educación y en el curriculum, produciendo un desplazamiento en la educación desde su inveterado vínculo con la filosofía hacia la ciencia aplicada, desligándose, con ello de la axiología (ética y estética) y reemplazándola por la señalada epistemología científica y su método hipotético-deductivo. Su búsqueda de una objetividad y racionalidad llega a establecer generalizaciones, desde la cual se diseña e implementa una acción educativa, encaminada a proporcionar resultados eficaces. Esto permite establecer decisiones universalmente válidas (objetivas), para guiar la acción educativa, implementando una perspectiva instrumental, denominada medios-fin; racionalidad técnica que permite solucionar problemas educativos mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas (Schön, 1983). Así, al amparo de la ciencia y su orden, germina el curriculum técnico, algunas de cuyas manifestaciones son: la pedagogía por objetivos, el modelo de entrenamiento de formación de



3 Un análisis *in extenso* de los tres enfoques y su aplicación a las reformas chilenas del *curriculum* desde 1965 a los gobiernos de la Concertación, puede verse en "Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama?" (Oliva, 2010).

profesores, el modelo por competencias, la enseñanza programada y la metáfora del profesor como técnico, entre otros.

Al observar cómo se expresa concretamente el curriculum técnico en la práctica de la enseñanza, resulta de utilidad acudir al clásico triángulo didáctico. Allí se deja ver, en cada uno de sus vértices: la perspectiva técnica de la enseñanza, el aprendizaje conductista, y las asignaturas escolares (sectores y subsectores) como saberes académicos pedagogizados. Por su parte, la institución escolar que anida a ese triángulo didáctico, también se puede comprender como un triángulo, cuyos vértices son la dimensión institucional; organizativa o de gestión, y el curriculum. La relación entre las dimensiones institucional y organizativa (gestión), corresponde a las normas y su puesta en escena o las reglas del juego y el juego jugado. Baste ilustrar que el curriculum técnico es consonante con un modelo de gestión y funcionamiento de la empresa, basado en la organización científica del trabajo, creado por el ingeniero y economista norteamericano Frederic Winslow Taylor (Gimeno Sacristán, 1997), que hoy da paso a las nuevas ciencias empresariales, configurando una neogestión que deviene en una gestión neoliberal de la institución escolar (Jódar, 2007).

Ciencia, positivismo, conductismo, utilitarismo y gestión científica ayudan a configurar una racionalidad científica y técnica en el curriculum instrumental, a lo cual se suma la ideología de la eficiencia social, que fuese expuesta por Bobbit en su teoría sobre el curriculum, sosteniendo que este debe dar respuesta eficiente a lo que la sociedad pide de ella. Así, el profesor es el experto mecánico "cuya función no consiste en pararse a pensar qué hay que hacer, sino en ofrecer una técnica eficiente para cumplimentar lo que se le dice que tiene que hacer; debe encontrar los caminos y los medios para hacer lo que se le pide" (Gimeno Sacristán, 1997, p.18). Todo lo cual, nos dice este mismo autor; muestra un curriculum conservador, que ve en la educación y en el curriculum un medio eficiente al servicio de la reproducción social. He aquí lo fundamental que debe ser enunciado sin eufemismos: existe *evidencia* de que el curriculum técnico y su racionalidad instrumental, son funcionales a la reproducción social, una de cuyas expresiones es generar desigualdad social y educativa (Oliva, 2008).

Ciertamente, la institución educativa tiene una función básica de reproducción de la cultura, mas, se trata que reproduzca el lado iluminado de la condición humana y no el oscuro, por ejemplo, al contribuir a diseminar la desigualdad y fragmentación social. Entonces, la ciencia colabora en esta tarea, pues al alero de su orden natural, se desarrolla una política de naturalización unida a un régimen de verdad en consonancia al poder disciplinario del sistema neoliberal. Por ejemplo, se construye la idea de éxito escolar, fundado en la medición, que puede ser representada en la curva normal, elevándose al rango de "evidencia" y olvidando luego que es una construcción realizada bajo determinadas condiciones de producción, con lo cual se atribuye el estatus de natural a un fenómeno social, que está atravesado por relaciones de fuerza (poder). Este papel de la ciencia admite una crítica radical, al atender al triple estatuto mitológico, teológico y metafísico en que se erige la ciencia, tal como es develado por Prigogine y Stengers (1990). En efecto, para los señalados autores, la convicción científica de la armonía de la naturaleza constituye un mito, baste observar la aspiración a descubrir el lenguaje único de ese mundo mediante la matemática, cuya homogeneidad permitiría, mediante la experimentación local, develar la verdad general. La diversidad, así pensada, se reduce a la verdad única de las leyes matemáticas que suponen la existencia de un creador eterno; un Dios monárquico que gobierna desde las alturas e impone su ley divina. Tal discurso teológico, devela la convicción metafísica, por ejemplo, de un sentido de autosuficiencia, propio de un saber omnisciente, que incluso sobrevive en los científicos a la retirada del Dios clásico. Todo lo cual permite emplazar a la evidencia científica en la justa dimensión de una arquitectura socio-histórica, atra-

"Durante la dictadura se profundiza este modelo por objetivos conductuales, cuya racionalidad técnica resulta ad hoc a una política educativa que tiene pretensión de ser neutral y apolítica, pues estaría a cargo de los expertos, tecnócratas del régimen".



vesada por relaciones de poder; máxime cuando las más importantes decisiones educativas se sustentan, muchas veces, solo en dicha evidencia. A partir de lo señalado se puede poner en tela de juicio el valor del currículum técnico para establecer una educación de calidad: debemos desmontar esta falacia, a menos que estemos de acuerdo con una reducción de la calidad a la medición, propia del círculo de la reproducción social (Nef & Oliva, 2011).

¿Cuáles son, entonces, algunas expresiones del currículum técnico en la política curricular chilena reciente? En una breve síntesis, es posible observar que el currículum técnico se introduce en nuestro país en la reforma del año 1965, vinculada a la teoría del capital humano y a la Alianza para el Progreso, mediante la pedagogía por objetivos, la enseñanza programada, la tecnología educativa, el conductismo y el modelo técnico de formación de profesores. La política curricular del régimen militar redefine el currículum nacional; introduce el principio de flexibilidad; y aprueba la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que crea la institucionalidad para la aprobación del Marco Curricular Nacional de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, regulando una nueva relación del Estado con el currículum, y estableciendo un principio de descentralización curricular. En esa normativa, se decretan los objetivos como competencias, lo que reafirma su inscripción en el currículum técnico, que es la bandera de la dictadura desde sus más tempranos orígenes. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza es el dispositivo para su permanencia, pues es promulgada en marzo de 1990, horas antes que el gobierno *de facto* abandone el poder; la cual por su estatuto de Ley Constitucional necesita un alto *quorum* en el Congreso para ser modificada. En consecuencia, durante la dictadura se profundiza este modelo por objetivos conductuales, cuya racionalidad técnica resulta *ad hoc* a una política educativa que tiene pretensión de ser neutral y apolítica, pues estaría a cargo de los expertos, tecnócratas del régimen, que se afanan en perfeccionar el modelo por objetivos, cuyo eficientismo social adquiere un renovado sentido para la reproducción social.

Por su parte, la política educativa de los “nuevos” tiempos –según lo señala, Cristián Cox, uno

de sus artífices– primero, reconsidera el papel de la educación en su relevancia para la construcción de una sociedad más justa, de ahí que su *leitmotiv* sea la calidad y equidad de los contextos y resultados del aprendizaje. Segundo, redefine el rol del Estado en la educación, “de un papel *subsidiario*, consistente en funciones de asignación de recursos y supervisión de los marcos institucionales y educativos en que la competencia por matrícula produce determinados estándares de logro y patrón de distribución social, a un papel de *promotor y responsable*, tanto respecto de los objetivos de calidad a nivel de sistema en su conjunto, como de los de equidad” (Cox, 2005, p. 37). Guiados por este empeño, aparecen los criterios de equidad y calidad, los cuales se intentan lograr mediante el desarrollo de programas integrales de intervención de cobertura universal y programas compensatorios focalizados en escuelas y liceos de menores recursos. Todo ello va aparejado con un aumento sostenido del presupuesto destinado a la educación. Tercero, redefine la estructura del puesto laboral de los profesores, traspasándolos desde el Código del Trabajo, que regula las actividades privadas, a un Estatuto Docente, que instituye una regulación nacional de sus condiciones laborales, así como persigue generar condiciones de estabilidad en el cargo. Cuarto, a mediados del año 1995, se presenta la reforma educativa articulada en torno a dos aspectos: una reforma en el currículum y la implementación de la Jornada Escolar Completa. En los primeros gobiernos de la Concertación hay acciones concretas para despojarse del currículum técnico, sin embargo, ello no puede cumplirse a cabalidad, en parte, por la permanencia del marco educativo de la dictadura. La LOCE, derogada en el año 2009 al ser promulgada la Ley General de Educación, lega los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos. La definición de los Objetivos Fundamentales como competencias o capacidades que los alumnos deben lograr al finalizar los distintos niveles de la educación, se operacionaliza en el aprendizaje esperado (Mineduc, 2009a, 2009b). Aprendizaje esperado, actividades para su logro y, especialmente, las actividades de evaluación, quedan determinadas *a priori* y operacionalizadas en un conjunto de indicadores que permiten medir el éxito del aprendizaje. Todo lo cual señala su inscripción en el currículum técnico. La actualización curricular de 2009, tras la Revolución Pingüina, muestra un sorprendente

recrudescimiento del currículum técnico, al enfatizar la medición del rendimiento académico y su vinculación a estándares. En efecto, animados por un deseo de homogenizar diferentes aspectos del currículum, se impulsan aspectos de una reforma basada en estándares, esto es, instrumentos para “acordar metas de calidad en los diferentes ámbitos de aplicación – aprendizaje, desempeño profesional y gestión– y son herramientas de rendición de cuentas” (Espínola & Claro, 2010, p. 57). Todo lo cual resitúa la medición en el centro de la política educativa, acorde a una racionalidad técnica.

En continuidad con esa política, como corresponde a la vigencia de la Constitución de 1980 y de la Ley General de Educación, las Bases Curriculares 2012 para la Educación Básica señalan que “los requerimientos de la sociedad cristalizan en una reforma profunda de la institucionalidad educativa, con una nueva Ley General de Educación en 2009 y la creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la

Calidad, implementado a través de nuevos organismos estatales (Agencia de Calidad y Superintendencia). De ello surgen nuevas necesidades, a las cuales la formulación del currículum debe adaptarse y resolver” (Mineduc, 2012a, p. 1). Las Bases Curriculares constituyen el instrumento principal del currículum nacional, pues allí se definen estándares de aprendizaje para *ordenar* a los establecimientos educacionales de acuerdo al logro de aprendizaje de los alumnos.

La Ley General de Educación establece una nueva fórmula de prescripción curricular que reemplaza los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios por un “concepto acorde con la necesidad de vincular más estrechamente la formulación del aprendizaje con su seguimiento y evaluación. Esta fórmula, llamada en la ley ‘Objetivos de Aprendizaje’, define los propósitos y los logros del proceso y establece cuáles serán los desempeños del alumno que permitirán verificar el logro del aprendizaje” (Mineduc, 2012a, p. 2). Así los Objetivos de Aprendizaje,





"La actualización curricular de 2009, tras la Revolución Pingüina, muestra un sorprendente recrudescimiento del curriculum técnico, al enfatizar la medición del rendimiento académico y su vinculación a estándares".

relacionan en forma más explícita habilidades, conocimientos y actitudes, determinando en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje a lograr, conformando un curriculum centrado en el aprendizaje, que declara en forma explícita el foco del quehacer educativo. Con ello, se recoge la experiencia internacional que destaca la necesidad de concentrarse en los aprendizajes esenciales expresados como Objetivos de Aprendizaje o estándares de contenido (Mineduc, 2012a; 2012b).

Esta continuidad, que puede observarse en los puntos abordados, hace inexcusable retomar la pregunta acerca de cómo el sistema neoliberal genera el acoplamiento de la subsidiariedad con el curriculum técnico para que al funcionar combinadamente desencadenen un cambio conjunto en nuestro sistema educativo. Volvamos, pues, a nuestra caja de herramientas. Al abrirla aparecen las ideas de orden y disciplina, fundamentales para alcanzar la tesitura que anima estas palabras. En este artículo, se plantea que la subsidiariedad y el curriculum técnico son los dispositivos principales que la disciplina utiliza para el ajuste entre orden escolar y social; entre ambos dispositivos se produce un acoplamiento que maximiza su capacidad disciplinaria o normalizadora. En efecto, lo indagado permite descubrir que el dispositivo principal, que es la subsidiariedad, regulado en la Constitución, debe concretarse en diferentes cuerpos normativos, tal es el caso de la LOCE y la LGE que establecen, respectivamente, el Marco Curricular Nacional y las Bases Curriculares. En el Marco Curricular Nacional, los objetivos son definidos como competencias, operacionalizadas en aprendizajes esperados, las cuales son una expresión del curriculum técnico. Por su parte, las Bases Curriculares para la Enseñanza Básica, operacionalizan el objetivo de aprendizaje de la

LGE, que al definir *a priori* el logro del aprendizaje y establecer los desempeños verificables para ese logro, también, se sitúan cómodamente en el curriculum tecnicista. Repárese que ambos textos curriculares resaltan el papel que la medición posee en el aprendizaje, lo cual puede ser considerado como un dispositivo disciplinario funcional al curriculum técnico, donde la ciencia instituye un régimen de verdad en consonancia con el orden dominante. No se trata que la medición y la ciencia sean perversas en sí mismas, más bien lo cuestionable es el uso que se les da y el régimen de verdad que desde ellas se establece. Baste recordar que cuando Galileo sostuvo "medir lo que es medible y tratar de hacer medible lo que todavía no lo es", se refería a la idea de fuerza inscrita en la física, lo que puede darnos una idea de cuánto la medición se desmarca de la educación, de la escolarización, en fin, del curriculum.

La medición, inscrita en el curriculum de producto, aquel de la racionalidad instrumental, es un aspecto que muestra la ligazón entre subsidiariedad y curriculum técnico. Sin duda, es posible descubrir otros, por ejemplo, la ética utilitarista y el individualismo, que estos suscriben y proyectan con el consiguiente detrimento de la vida en común y de la democracia. Sin embargo, no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento; ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela, como enseña Galeano.

**ÚLTIMAS PALABRAS.  
IMPERATIVOS PARA QUIEN  
OSA ENSEÑAR**

Uno de los aspectos fundamentales del curriculum es el estudio de la distancia que existe entre las intencio-



nes educativas y las realizaciones educativas; entre lo regulado o prescrito y lo que ocurre en la práctica. Sin duda, es una gran oportunidad para quien osa enseñar, tomar una conciencia radical de que el currículum se define en su práctica, en su aula, en su escuela. Parece posible, entonces, diseñar un camino para transformar las dificultades en condiciones de posibilidad; recuperar el sueño político en pos de construir una mejor sociedad. Para ello, tener una caja de herramientas puede ser lo mismo que tener un tesoro, disponer de un conjunto de experiencias y conceptos; utillaje que en cada aula, escuela, liceo, centro de formación técnica y universidad, posibilite desarrollar la trilogía política de darse cuenta, dar cuenta y actuar en consecuencia con los valores y prácticas de la democracia.

A la construcción de esa caja de herramientas concurre Paulo Freire (1993), con su clave fundamental: la existencia de una relación de intimidad entre pensar, leer y escribir y la necesidad que tenemos de vivir intensamente esa relación. Jorge Millas (1962), nos alienta a utilizar nuestra caja de herramientas en su denuncia al embotamiento progresivo de la conciencia moral; una suerte de anemia ética que paraliza las reacciones defensivas del espíritu, generando una inacción frente al estrago, que nos insensibiliza para percibir lo específicamente inhumano y actuar en consecuencia. Observemos, por ejemplo, el estrago de la desigualdad educativa y la fragmentación social y la responsabilidad que



en ello poseen los dispositivos estudiados en este artículo.

Además de lo señalado, se destacan tres imperativos para quien osa enseñar: Primero, recuperar la educación para la educación, dada la desterritorialidad que han sufrido la educación y sus protagonistas respecto de las instituciones educativas, del discurso educativo y de las esferas de decisión política, la cual se ha desencadenado a instancias de otras disciplinas, de expertos y pseudoexpertos, impulsados por la racionalidad neoliberal procedente de la ingeniería, la gestión empresarial, el *marketing*, y las pedagogías psicológicas, entre otros. Segundo, considerar que el orden escolar posee como eje la disciplina, que regula saberes y conductas; que la tradición pedagógica permite observar que existe un lado iluminado y un lado oscuro o perverso de la disciplina, según se ajuste o desmarque de la axiología. Constituye, entonces, un imperativo para quien osa enseñar, no cejar en su empeño de desplegar el lado iluminado de la disciplina e intentar replegar el oscuro. Tercero, dado que la racionalidad técnica se asienta en una serie de presupuestos falsos, que no se ajustan al conocimiento disciplinar sobre la educación, es necesario tener siempre en vigilia las conciencias para enmendar el estrago causado a nuestra escuela. Por ello, en esa caja de herramientas la alteridad ha de tener un papel protagónico. Hacerse cargo radicalmente del otro, animado por un sentimiento de hospitalidad, parece ser un modo cierto y seguro que tenemos, maestros y maestras, de hacernos cargo de nuestra propia humanidad.

El motivo que inspira este texto, es convocar a los maestros y maestras que osan enseñar, a construir una caja de herramientas para reparar nuestra "escuela rota en una esquina". Sea ello un ejercicio radical de autorreparación, así como este texto lo es para quien lo escribe: una maestra que osa enseñar.

**"La medición, inscrita en el currículum de producto, aquel de la racionalidad instrumental, es un aspecto que muestra la ligazón entre subsidiariedad y currículum técnico".**

**BIBLIOGRAFÍA:**

- Almonacid, C. (2001). Creación de los mercados de la educación en Chile. *Cuadernos de Pedagogía*, 1 (308), pp. 65-70.
- Apple, M. (2002). *Educación «como Dios manda»: Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Beltrán, F. (2003). *Evaluación democrática versus tecno-evaluación*. *Revista Pedagogía Crítica Paulo Freire*. Año 2, N° 2, diciembre, pp. 111-124.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cox, C. (2005). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En Cox, C. (Ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, (pp. 19-113). Santiago de Chile: Universitaria.
- Deleuze, G. (1995). ¿Qué es un dispositivo? En VV.AA. (1995). *Michel Foucault, filósofo*, (pp. 305-312). Barcelona: Gedisa.
- Espínola, V. & Claro, J. P. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En C. Bellei et al. (Ed.) (2010). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*, (pp. 51-83). Santiago de Chile: Universidad de Chile y UNICEF.
- Foucault, M. (1974). *Prisons et asiles dans le mécanisme du pouvoir*.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Vol. II. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1999). *Las palabras y las cosas*. México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *Profesora sim tia nao. Cartas a quem ousa ensinar*. Río de Janeiro: Editora Olho d'água.
- Freire, P. (2006). *Cartas a quien pretende enseñar*. México D.F.: Siglo XXI.
- Galeano, E. (1999). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Santiago de Chile: Pehuén.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno Sacristán (Comp.): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, (pp. 21-43). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gobierno de Chile. (1974). *Declaración de Principios del Gobierno de Chile*. Santiago de Chile, Gabriela Mistral.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jódar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.
- Larousse. (2007). *El Pequeño Larousse Ilustrado*. México D.F.: Larousse.
- Lundgren, U. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Marías, J. (1971). *Historia de la filosofía*. Madrid: Revista de Occidente.
- (1974). *De la tarea intelectual*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el que inicia un Proyecto de Ley que establece la Ley General de Educación. Santiago de Chile, 9 de abril de 2007. Mensaje N° 55-355. Recuperado el 11 de abril de 2007, de <http://www.mineduc.cl>
- Millas, J. (1962). *El desafío espiritual de la sociedad de masas*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad de Chile.

- Mineduc. (2012a). *Bases curriculares para Educación Básica*. Santiago de Chile: Unidad de Curriculum y Evaluación.
- Mineduc. (2012b) *Bases curriculares 1° a 3° básico. Orientaciones a los docentes*. Santiago de Chile: Unidad de Curriculum y Evaluación.
- Mineduc. (2011). *Matemática. Programa de Estudio para Primer Año Medio*. Unidad de Curriculum y Evaluación. Santiago de Chile: Unidad de Curriculum y Evaluación. Mineduc.
- Mineduc. (2009a). Decreto Supremo de Educación N° 280 del 22 de septiembre de 2009, establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y fija normas de su Actualización 2009. Santiago de Chile. Recuperado el 3 de diciembre de 2011, de <http://www.mineduc.cl>
- Mineduc. (2009b). Decreto Supremo de Educación N° 254 del 17 de agosto de 2009, que modifica Decreto supremo N° 220, de 1998 del MINEDUC, establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media y fija normas generales para su aplicación.
- Mineduc. Ley N° 18.962, *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE*. Publicada en el Diario Oficial de 10 de marzo de 1990. *Apéndice de la Constitución Política de la República de Chile*. En *Constitución Política de la República de Chile (2002)*. Santiago de Chile. Jurídica de Chile, pp. 611-647.
- Mineduc. *Políticas educacionales del gobierno de Chile. Directiva nacional sobre educación nacional (1979)*. Santiago de Chile, pp. 28-44.
- Mineduc. Superintendencia de Educación (1975-1976). *Políticas Educacionales del Gobierno de Chile. Revista de Educación, 1* (55). Santiago de Chile.
- Ministerio del Interior. *Constitución Política de la República de Chile 1980 (2002)*. Santiago de Chile: Jurídica de Chile.
- Ministerio Secretaría General de la Presidencia. *Mensaje de S.E. el Presidente de la República con el que inicia un Proyecto de Calidad y Equidad de la Educación*. Santiago de Chile, noviembre 22 de 2010. Mensaje N° 517-358. Recuperado el 23 de noviembre de 2011, de <http://www.mineduc.cl>
- Nef, J. (1999/2000). El concepto de Estado subsidiario y la educación como bien de mercado: un bosquejo de análisis político. En *Enfoques educacionales, 2*(2).
- Nef, J. & Oliva, M.A. (2011) La medición en educación: ¿Qué pasa con la calidad y contenidos? Columna de apertura del año escolar en Chile: Publicada en [www.elmostrador.cl](http://www.elmostrador.cl) Domingo, 27 de febrero de 2011.
- Oliva, M. A. (2008). Política educativa y construcción de la desigualdad educativa. *Revista Estudios Pedagógicos 34*(2), 207-226.
- Oliva, M. A. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta la trama? *Revista Brasileira de Educación, Cuatrimestre mayo - agosto*, 311-328.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1990). *La nueva alianza*. Madrid: Alianza.
- Proyecto de Ley General de Educación (2009). Aprobado por el Senado Enero 2009. Recuperado el 1° de abril de 2012, de [www.opecch.cl](http://www.opecch.cl)
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith.
- Weyl, H. (1965). *Filosofía de las matemáticas y de la ciencia natural*. México D. F. Centro de Estudios Filosóficos. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).



4

# Mapas de Progreso ¿del Aprendizaje?

Iván Salinas Barrios<sup>1</sup>

*Con la intención de tener una mirada general sobre cómo las decisiones curriculares siguen profundizando la estandarización y estrechando el rol docente, quisimos hacer una revisión de algunos conceptos y documentos introducidos durante el último tiempo por el Ministerio de Educación. En este contexto y a cinco años de la implementación de los Mapas de Progreso del Aprendizaje (MPA) nos pareció interesante pensar en el papel que se le dio a esta política, que supuestamente vendría a orientar al profesor acerca de las trayectorias de crecimiento de los aprendizajes. Sorpresivamente, mientras se elaboraba este artículo nos percatamos que, sin explicación pública alguna, los MPA habían sido bajados de la página web del Mineduc, señal que no hace más que abrir nuevas interrogantes sobre las contradictorias políticas en el ámbito curricular y los confusos mensajes que se le transmiten al profesor.*

*El presente artículo nos ayuda a reflexionar sobre las concepciones de currículo, aprendizaje y rol docente presentes en las políticas del último tiempo.*

<sup>1</sup> Candidato a Doctor en Enseñanza y Educación de Profesores de la Universidad de Arizona, EEUU. Previamente trabajó como monitor del programa de Educación en Ciencias Basadas en la Indagación. Correo electrónico: isalinas@email.arizona.edu



Hace algunas semanas que ya no están disponibles en la web del Mineduc los documentos formales que describían los Mapas de Progreso del Aprendizaje (MPA) para educación básica. Se rumorea que los MPA deben ser modificados para adaptarse al ajuste curricular producto del “acuerdo de manos levantadas” que dio origen a la Ley General de Educación (LGE) después de la Revolución Pingüina. Es justamente esta visión del aprendizaje escolar la que debilita la capacidad de la política pública de dar cuenta tanto de lo que sabemos sobre cómo nuestros niños y jóvenes aprenden, como de cuáles serían las mejores formas de enseñar de acuerdo a lo que queremos que aprendan. La cuestión de fondo es la naturalización de la estandarización como objetivo del sistema educativo.

Este artículo es un ensayo crítico sobre la intencionalidad de los MPA en el proceso de estandarización curricular que vive la institucionalidad educativa en Chile. Desde la perspectiva de quien escribe, los MPA son una herramienta articulada como auxiliar a la disminución de la autonomía profesional docente. Políticamente, la estandarización puede situarse como la avanzada teórica del capital financiero para crear y controlar mercados educativos. La dimensión política del presente ensayo se limita a situar la pérdida de autonomía profesional docente como consecuencia del proceso de imposición de la economía del conocimiento.

El cuerpo del artículo está organizado en cuatro partes. En la primera se presenta la perspectiva teórica sobre la cual se observa el proceso de curricularización en general. Tres ideas clave forman parte de esta sección: la multidimensionalidad del currículo; la naturaleza interpretativa de cualquier proceso de curricularización; y la necesidad de comprender la experiencia escolar académica (lo que los niños viven en la escuela que se relaciona directamente con el conocimiento formal), mediante la observación de las tareas/actividades en el contexto de aula. La segunda parte expresa una breve historia de la estandarización y los elementos más relevantes en el contexto chileno. En particular, se refiere al proceso iniciado durante la última década y la naturalización de las pruebas estandarizadas como elemento central del currículo. La tercera

parte se refiere a la introducción de los MPA como elemento auxiliar del proceso de estandarización. La sección incluye una breve referencia a su historia y descripción general. La cuarta parte presenta algunos elementos de crítica hacia los MPA. En particular, se hace una crítica analítica basada en las tensiones respecto a la investigación sobre el aprendizaje y progreso y también en torno a la dimensión política de la estandarización educativa. El escrito concluye presentando una visión alternativa del progreso del aprendizaje y de la relación del currículo con la profesión y el saber docente.

### LA TEORÍA: EL NIÑO, EL CURRÍCULO, LA POLÍTICA

Cuando John Dewey (1902) expresaba magistralmente su síntesis del conflicto entre *el niño y el currículo* a principios del siglo pasado, el movimiento de la estandarización educativa estaba aún a unos 80 años de desarrollarse con capacidad de influencia política. Dewey compartía una visión sobre lo necesario que es dedicarse a “psicologizar” la extensa experiencia social y material humana, y hacerla accesible a la abierta y desestructurada mente de un infante con el fin de permitir la reproducción de valores sociales, y de contribuir a la expansión y reproducción constructiva del conocimiento. Este punto de vista implica un complejo proceso de clasificación, depuración y transformación de lo que la experiencia humana tiene disponible a su tiempo. Así, necesariamente las divisiones del conocimiento se compartimentan en disciplinas, dibujándose artificialmente los límites sobre lo que compete a una u otra materia escolar. Pero también por necesidad se abre el espacio para pensar formas generalizadas de estructurar y secuenciar las experiencias a los niños y niñas, creando lugares de control institucional de la experiencia de vida en las escuelas. Ese proceso dialéctico es el fascinante mundo de la creación y ejecución del currículo escolar. Es también el apasionante y complejo mundo de la pedagogía, que hoy representa un campo profesional que ha crecido constructivamente desde otras disciplinas hasta contar con un cuerpo de conocimientos propio<sup>2</sup>. En ese cuerpo de conocimientos no puede faltar la comprensión del currículo y su vinculación con la pedagogía.

2 A este respecto, el mismo John Dewey observó tempranamente en el siglo XX la importancia que otras disciplinas tenían en la construcción de la experiencia escolar (Horne & Dewey, 1930). Hoy no cabe duda que la pedagogía es un campo disciplinar con saberes propios (para evidenciar esto en las orientaciones históricas de programas de profesores en Chile, ver estudio de Cox y Gysling, 2009). Para una sistematización del cuerpo de conocimientos de la docencia, ver el ensayo sobre conocimiento para la enseñanza de Lee Shulman, 1986).

## Dimensionar el currículo para la pedagogía

Para comprender cómo se vincula el currículo con la experiencia escolar pedagógica es necesario teorizarlo y examinar sus dimensiones. Un punto de vista sobre la estructura multidimensional del currículo es pensarlo como una "teoría del contenido" o una interpretación del contenido (Doyle, 1986; Doyle & Carter, 2003). La multidimensionalidad del currículo se evidencia cuando: a) observamos las formas que el currículo adopta en distintas etapas y b) consideramos a los actores que participan con interés en la interpretación del contenido. Así, podemos hablar de currículo como un documento declarativo, como un símbolo, como una práctica técnica, como un evento y como un campo especializado de estudio. Las formas del currículo son insolubles de la iniciativa de los actores del currículo: los actores políticos —que establecen los propósitos de un currículo—, los técnicos —que establecen y a veces prescriben un plan de inclusión y secuencia del contenido, idealmente coherente con la política—, los académicos —que indagan sobre las distintas formas del currículo—, y los actores pedagógicos —que ejecutan la representación e interpretación técnica del currículo en términos de eventos escolares—.

## La curricularización como interpretación

Imaginar el currículo en sus diversas dimensiones requiere procesos interpretativos. Es decir, precisa un procesamiento racional de la acumulación de experiencias humanas de tal modo de extraer las representaciones de lo "elemental" que otros han desarrollado de forma colectiva. Esa elementalidad se establece más o menos contextualmente de acuerdo a predicciones sobre lo que le serviría a las personas en su vida futura. Así, los curriculistas (en el sentido amplio) dedican gran parte de su trabajo a otorgar significado a la experiencia humana, teorizando el contenido: estiman sus divisiones disciplinarias, sus secuencias de exposición y organización, sus porciones elementales, sus transformaciones y simplificación, sus asociaciones con artefactos y herramientas, y su representación pública. Por lo tanto, es imposible evitar que el currículo esté cruzado por las interpretaciones de cada uno de los actores que tienen interés en las experiencias educativas y que buscan construir signifi-

ficados en relación a interacciones interpersonales, y por tanto, intersubjetivas. Si bien es posible estimar patrones interpretativos, de acuerdo con los roles que las personas definen en su interacción con el currículo, lo cierto es que la variabilidad de espacios y participantes donde se ejecutan los currículos implica diferentes procesos interpretativos. La variabilidad de estos puede incluso ser jerarquizada, atribuyendo la interpretación de los actores políticos a un extremo y la interpretación de los actores que ejecutan el currículo (las y los docentes) al otro extremo. Así, la teorización del contenido, su interpretación, es la centralidad del proceso de curricularización, e influye notablemente la experiencia escolar académica, que se hace visible mediante las tareas o actividades escolares.

## Las tareas escolares como categoría de análisis

La necesidad de una categoría de análisis que vaya más allá de las recomendaciones curriculares formales implica un foco en la experiencia escolar en sí misma o un análisis de las tareas o actividades académicas escolares. Esto es, la definición de contenidos y objetivos curriculares no es suficiente para explicar cuál es la experiencia académica escolar. El saber profesional docente y el juicio asociado a la práctica de las y los profesores explica que existan diversas *representaciones de un mismo contenido* de acuerdo a criterios contextuales (Doyle, 1986). Esa centralidad interpretativa sobre qué es lo que el estudiante hace en el aula en relación al currículo es la que pone el currículo a prueba. La modificación en una política pública respecto al currículo que efectivamente opera a nivel de la experiencia escolar requiere necesariamente una exploración de las tareas y/o actividades académicas que los estudiantes realizan en concordancia con el diseño de enseñanza que el docente decide implementar. La estandarización de contenidos y del currículo es, en ese sentido, un mecanismo que busca reducir la capacidad interpretativa de los docentes, intentando forzar los diseños pedagógicos. Esta corriente estandarizadora se ha expresado con fuerza en los últimos años en Chile bajo la discusión de la calidad educativa.

"Políticamente, la estandarización puede situarse como la avanzada teórica del capital financiero para crear y controlar mercados educativos".



"La estandarización de contenidos y del currículo es, en ese sentido, un mecanismo que busca reducir la capacidad interpretativa de los docentes, intentando forzar los diseños pedagógicos".

### LA CORRIENTE DE LA ESTANDARIZACIÓN

El movimiento por la estandarización de los procesos educativos tiene una historia larga en la educación occidental. Sin embargo, no fue sino hasta la década de 1980 cuando sus defensores adquirieron notoriedad y capacidad de dirección política sobre la institucionalidad educativa. En EEUU este movimiento se vio impulsado por el contexto confrontacional de la guerra fría y se formalizó en la mediática publicación del reporte "A Nation at Risk" (The National Commission on Excellence in Education, 1983) [Una Nación en Riesgo] por la administración del republicano Ronald Reagan. Después de ello, múltiples reuniones se han rea-

lizado con el fin de definir los tres elementos centrales de la estandarización educativa: lo que los estudiantes deben *saber* y *saber hacer* en cada asignatura curricular en cada año de escolaridad (estándares académicos); lo que todos los estudiantes deben *saber* en y sobre cada rama del conocimiento o asignatura escolar (estándares de contenido)<sup>3</sup>; y los *desempeños* que definirían si un estudiante cumple, sobrepasa o está bajo los estándares (estándares de desempeño). La influencia de este movimiento por la estandarización permeó rápidamente a las organizaciones internacionales e influyó de manera cuestionablemente optimista en la academia, la política educativa y el currículo escolar de países como Chile (Espínola & Claro, 2010; Montt, 2009). En lo que sigue, se revisan brevemente algunos de los elementos relevantes de la reforma basada en estándares en Chile.

#### Elementos relevantes de la estandarización en Chile

Desde la perspectiva de la estandarización se desarrollaron los documentos formales del sistema curricular escolar. Hasta ahora, los documentos relevantes del currículo incluyen el Marco Curricular, que integra los Objetivos Fundamentales (OF), lo que los

estudiantes deben conocer, saber hacer y valorar. Así también, indica los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que definen los conocimientos y habilidades a enseñarse en la escuela. Al Marco Curricular se suma una organización didáctica, año tras año, de los CMO y su relación con los OF en actividades: los planes y programas de estudio. En genérico, estos documentos representaban las bases curriculares del sistema, y las últimas iniciativas legislativas dan cuenta de su vinculación directa con procesos de estandarización independientemente de los ajustes curriculares que fueron introducidos (ver leyes de Aseguramiento de la Calidad, 2006; General de Educación [LGE], 2010; y de Subvención Escolar Preferencial, 2011). Lo esperable en los próximos años es hablar de Objetivos de Aprendizaje (OA), de acuerdo con la nueva nomenclatura del ajuste curricular.

Además del marco general legislativo, un elemento relevante de la estandarización es el ocultamiento de los procesos y contextos educativos y pedagógicos en favor de la visibilización de lo que algunos llaman, cuestionablemente, "resultados de aprendizaje". La materialización de esta tendencia es la extrema influencia de la prueba Simce en el diseño de las "políticas de calidad", desconociendo el valor investigativo de la prueba. Esto es, la capacidad del Simce de proveer información relevante sobre el sistema educativo ha sido relegada y lo que ha primado es la transformación de este instrumento en una herramienta de estímulos y castigos. Por ejemplo, en el año 2002, al Simce se le asignaba un 65% de la ponderación del sistema de evaluación e incentivos para establecimientos subvencionados (Mizala & Romaguera, 2002); mientras en 2010 la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) indica explícitamente que los establecimientos elegibles para obtener recursos de la subvención deben cumplir ciertos requerimientos de desempeño en las pruebas Simce. En la última década, bajo el alero del proyecto de estandarización, la prueba Simce se ha modificado para adecuarla como instrumento de información de mercado. Así, sus resultados incluyen ahora lo que se ha dado en llamar "niveles de logro", permitiendo una comparación más restringida de los puntajes Simce en términos de si las escuelas están o no estandarizando sus "resultados de aprendizaje".

3 Para evitar la confusión entre estándares académicos y de contenidos hay que señalar que los primeros se refieren a saberes y prácticas generales sobre las ramas académicas, mientras los segundos pueden ser entendidos como los temas que "deben" ser incluidos en el currículo, ya sea como asignaturas o como contenido de esas asignaturas.

Hay otros ejemplos de instrumentos de evaluación para la investigación comparada que se han vinculado de forma directa a las prioridades de la reforma educativa basada en estándares. Por ejemplo, las pruebas de estudio que nacen con la incorporación de Chile a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) u otras descritas en la literatura (Docencia, 2009). Así, se cuentan evaluaciones como el *Program for International Student Assessment* (la prueba PISA en 2001, 2006 y 2009) y el *Trends in International Mathematics and Science Study* (la prueba TIMSS en 1999 y 2003). Otras mediciones incluyen la ya conocida Prueba de Selección Universitaria (PSU), recientemente la prueba Inicia (desde 2009) y la muestra internacional *Second International Adult Literacy Survey* (SIALS en 1998).

En la siguiente sección me enfoco en un elemento adicional a los cuestionables "resultados de aprendizaje". Se trata de los Mapas de Progreso del Aprendizaje, una herramienta curricular de reciente data en Chile, que busca expandir el diseño de la estandarización a la prescripción del criterio profesional docente.

### LOS MAPAS DE PROGRESO DEL APRENDIZAJE

Los Mapas de Progreso del Aprendizaje (MPA) nacieron como una *herramienta curricular* que vincula

descripciones del desempeño de los estudiantes con el marco curricular (programas y planes de estudio<sup>4</sup>—OF y CMO—). Los MPA ofrecen una descripción secuencial de los desempeños que los estudiantes debieran, de acuerdo a alguna teoría de aprendizaje, mostrar a medida que avanzan en la experiencia escolar. Los MPA son herramientas que buscan responder a la estandarización en la sala de clase mediante la explicitación de criterios para la evaluación por parte de los docentes de los desempeños de las y los estudiantes.

El origen formal de los MPA está en la experiencia de colaboración entre el gobierno chileno y el Consejo Australiano para la Investigación Educativa, durante el comienzo de la década de 2000, con el fin de buscar respuestas para implementar la estandarización curricular. El origen conceptual de los MPA incluye tres fundamentos: la idea del progreso/desarrollo del estudiante, el monitoreo explícito del desarrollo, y la integración y coherencia de sistemas de evaluación (Foster, 2007). Así, los MPA se transformaron en el cuarto

"Un elemento relevante de la estandarización es el ocultamiento de los procesos y contextos educativos y pedagógicos en favor de la visibilización de lo que algunos llaman, cuestionablemente, 'resultados de aprendizaje'".

<sup>4</sup> Todas las denominaciones caen en el rótulo de "currículo formal". Una de las dificultades que implica relacionar la pedagogía con el currículo es la enorme cantidad de documentación que señala, sugiere, prescribe y/o norma las secuencias de contenidos, las evaluaciones, y la actividad pedagógica docente. El caso chileno, si bien describe claramente el propósito de cada documento, no escapa a esta complejidad. Por ello, usando la terminología que aparece en la LGE, me refiero genéricamente a "bases curriculares".





componente curricular de la estandarización educativa chilena, sumándose al Marco Curricular, los Planes y Programas, y la evaluación Simce<sup>5</sup>.

Los MPA promueven la ejemplificación de los desempeños que crearían la “narrativa” del progreso de un estudiante que aprende con las exigencias curriculares. Se impulsa que las y los docentes usen evidencia del desempeño del estudiante para situarlo en un nivel dentro de la *progresión de aprendizajes esperados*, diagnosticando así una situación que puede ser usada como antecedente para un nuevo diseño pedagógico que tenga el fin de “mover” a los estudiantes a otro nivel en la progresión. Los MPA articulan mediante su foco disciplinar en cada asignatura los estándares de contenido. Mediante el uso de niveles de sofisticación en el desempeño, articulan la idea de progreso y/o desarrollo de la o el estudiante de acuerdo a estándares de desempeño. Mediante la inclusión explícita de descripciones de desempeño en cada asignatura, articulan los estándares académicos. Es decir, son una herramienta curricular que direccionaría el juicio docente respecto al cumplimiento de estándares.

Los estándares de contenido son visibles en los MPA dada su clasificación disciplinar y las subclasificaciones correspondientes. Por ejemplo, y de acuerdo a las asignaturas formales (sectores) de la escuela, algunos MPA mostraban los siguientes focos temáticos (de contenido):

- 1) Lenguaje y Comunicación: MPA Comunicación Oral y Escrita, MPA Lectura, y MPA Producción de Textos Escritos.
- 2) Lengua Extranjera: MPA Comprensión Auditiva, MPA Comprensión Lectora, MPA Expresión Escrita, y MPA Expresión Oral.
- 3) Matemática: MPA Álgebra, MPA Datos y Azar, MPA Geometría, y MPA Números y Operaciones.
- 4) Ciencias Naturales: MPA Estructura Función de los Seres Vivos, MPA Fuerza y Movimiento, MPA Materia y sus Transformaciones, MPA Organismos, Ambiente y sus Interacciones, y MPA Tierra y Universo.

- 5) Historia y Geografía: MPA Democracia y Desarrollo, MPA Espacio Geográfico, y MPA Sociedad en Perspectiva Histórica.

La articulación de los desempeños en los MPA es observable en la organización en niveles que corresponden a lo que un estudiante debiera saber y saber hacer. Estos niveles proveen de información a la o el docente sobre cómo categorizar el desempeño de sus estudiantes en una progresión hipotética. Cada nivel se alinea con dos años de exigencia curricular de la escolaridad, siendo el primer nivel descriptivo de los desempeños esperados para los estudiantes que terminan de cursar segundo año básico. Por ejemplo, para el nivel 1, 2 y 3 del MPA de Lectura en el sector Lenguaje y Comunicación, una descripción sugerida por el Mineduc dice (o decía):

Nivel 1: “Lee comprensivamente textos breves y simples, que abordan contenidos reales o imaginarios que le son familiares. Extrae información explícita evidente. Realiza inferencias claramente sugeridas por el texto. Comprende el sentido global a partir de información destacada en el texto. Da sus opiniones sobre lo leído, apoyándose en información explícita y en inferencias realizadas”.

Nivel 2: “Lee comprensivamente textos breves y simples, que abordan contenidos reales o imaginarios algunos de los cuales pueden ser poco familiares. Extrae información explícita, distinguiéndola de otras próximas o semejantes. Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia referidas a información central del texto. Comprende el sentido global del texto integrando información explícita e implícita. Opina sobre contenidos de lo leído, apoyándose en la información extraída”.

Nivel 3: “Lee comprensivamente textos de estructuras variadas, con algunos elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extrae información explícita, distinguiéndola de la accesoria. Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia, integrando detalles relevantes del texto. Comprende el sentido

<sup>5</sup> A la fecha, estos son los elementos formales que dirigen el currículo nacional. A futuro se esperan cambios a raíz del nuevo ajuste curricular post-LGE, que pueden ser monitoreados en la web de currículo del Mineduc con las nuevas “bases curriculares”. [http://www.mineduc.cl/index5.php?id\\_portal=47](http://www.mineduc.cl/index5.php?id_portal=47).

global del texto integrando la información extraída. Opina sobre variados aspectos del texto, apoyándose en información explícita e implícita, e integrando sus conocimientos específicos sobre el tema” (Mineduc, 2007, p. 17).

Los estándares académicos, o los desempeños mismos, son visibles dada la estructura coherente de los enunciados para cada nivel en la progresión sugerida por los MPA. En estos, cada enunciado puede ser tratado como una dimensión del saber o del saber hacer que progresa en la medida de la experiencia escolar. Por ejemplo, en el área de ciencias, todos los MPA sugieren estos enunciados entre el nivel 2 y 3 para la dimensión de indagación científica:

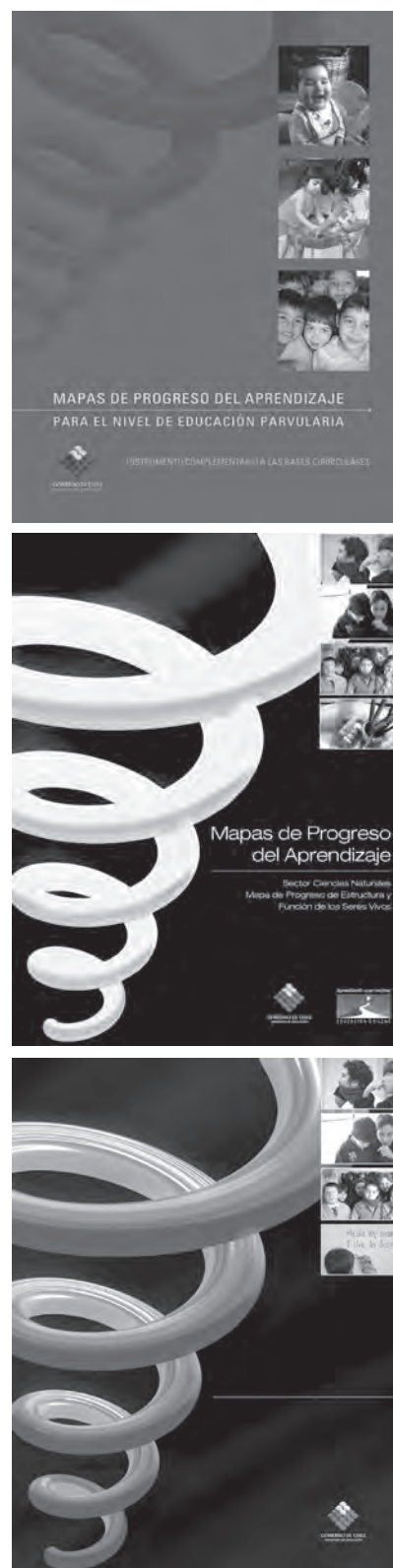
Nivel 2: “Formula predicciones, conclusiones y explicaciones posibles acerca de los problemas planteados y las justifica con información”.

Nivel 3: “Formula y justifica predicciones, conclusiones, explicaciones usando los conceptos en estudio” (Mineduc, s.f.).

Además de los estándares de contenido, de desempeño y académicos, los documentos formales de los MPA incluyen ejemplos del desempeño. Esto es, muestras de las respuestas de los estudiantes a una determinada tarea, y que son interpretadas como evidencia para la localización del desempeño del estudiante<sup>6</sup> en algún nivel de la progresión.

De esta forma, los MPA se mostraron declarativamente como una detallada y coherente estrategia curricular cuyo fin era establecer una nueva influencia para la estandarización: la interpretación de las tareas escolares. Es decir, la creación, uso e interpretación de las tareas escolares estarían en la centralidad del poder estandarizador de los MPA. Este elemento de análisis amplía la estandarización a las posibilidades que ofrece el uso de tareas discriminantes de los niveles de desempeño escolar en el nivel de aula.

<sup>6</sup> Si bien no es un tema de este escrito, es necesario diferenciar el “nivel del estudiante” del “nivel del desempeño del estudiante”. Considerar el “nivel del estudiante” puede acarrear la conformación de identidades asociadas al logro académico que son difíciles de enfrentar si se les asocia una evidente carga emocional negativa y/o positiva en el clima del aula. Por otro lado, considerar el “nivel del desempeño del estudiante” implica un foco en la tarea misma que el estudiante realiza y no en la identidad asociada al logro. Adoptar esta perspectiva puede crear un clima más constructivo sobre lo que se enjuicia académicamente en el aula y evitar clasificaciones de identidad (ej. el “porro”, el “mateo”) que pueden volverse odiosas o perjudiciales para los estudiantes y el clima escolar.





"Los MPA se mostraron declarativamente como una detallada y coherente estrategia curricular cuyo fin era establecer una nueva influencia para la estandarización: la interpretación de las tareas escolares".

el desarrollo de los MPA.

Así también, en la literatura es difícil encontrar críticas articuladas a los MPA<sup>8</sup>, por lo que los juicios respecto a su uso requieren de una indagación cuidadosa y amplia sobre lo que ocurre en las aulas con las tareas/actividades escolares y el proceso interpretativo y heurístico-pedagógico de las y los docentes. En ese sentido, no es posible indicar o estimar con certeza el impacto, de haberlo, de los MPA en el currículo. De hecho, todo indica lo incierto que es el futuro de los MPA, dadas las presiones y acuerdos a nivel político que impactan las posibilidades de aplicación y difusión. A pesar de lo anterior, se puede hacer una crítica analítica respecto a la capacidad de los MPA de expandir el proceso de estandarización educativa en Chile.

#### **MAPAS DE PROGRESO DEL APRENDIZAJE: PERSPECTIVAS DE CRÍTICA**

Los MPA han sido descritos como una herramienta auxiliar al establecimiento de los estándares de desempeño, enfocados en la evaluación de aula con

Sin embargo, no existe a la fecha —en la literatura revisada para este artículo—, un programa o reporte de investigación que analice el impacto del uso de los MPA en las aulas chilenas. Razones para ello pueden ser la reciente data del desarrollo de los MPA y el ya conocido énfasis de la política pública en los “resultados de aprendizaje” más que en los procesos de aprendizaje (*Docencia*, 2009). Registros anecdóticos indican que la difusión de los MPA entre las y los docentes es al menos insuficiente<sup>7</sup>, por lo cual quienes han tenido la oportunidad de conocerlos se transforman en expositores autónomos de la herramienta curricular; lo que evidentemente es una deficiencia de la política de instalación de los MPA. Adicionalmente, se cuentan las consecuencias asociadas al cambio (en 2010) en la coalición de gobierno que impulsó política y técnicamente

criterios preestablecidos y con expectativas definidas sobre lo que los estudiantes deben aprender. A simple vista son un instrumento necesario para la evaluación formativa y la construcción de un necesario lenguaje común entre docentes al momento de describir el aprendizaje. Sin embargo, en un tratamiento crítico de los MPA, es posible visualizar problemas conceptuales en torno a la noción de aprendizaje que inscriben y también el problema profundamente político en torno al contexto en que se construyen y la forma en que se concibe el trabajo docente.

#### **¿Qué noción de aprendizaje hay detrás de los Mapas de Progreso del Aprendizaje?**

A partir de los documentos formales que describen los MPA, se puede decir que no hay una noción explícita de lo que constituye “aprendizaje”. Esto es, no existe en la descripción de los MPA una definición clara sobre qué es el *aprendizaje*. El escenario permite especular al menos dos situaciones. La primera es que el diseño de los MPA asume las nociones conceptuales del aprendizaje como un todo unificado. Esto es, se asume que las perspectivas disciplinares que se dedican a estudiar el aprendizaje como nodo central de su actividad están libres de conflictos identitarios o de diferencias notables. La segunda es que el diseño de los MPA, lejos de asumir conceptualmente el aprendizaje como un todo unificado, lo que hace es ya sea imponer una única visión sobre lo que es aprender, o ignorar la diversidad de visiones sobre cómo es que algo puede llamarse “aprendizaje”. Ambas situaciones son problemáticas y requieren de más escrutinio.

Cualquier estudioso del aprendizaje podrá observar que hay múltiples visiones sobre qué es el aprendizaje y cuál es la evidencia de que está ocurriendo o ha ocurrido. Incluso, las perspectivas sobre lo que constituye el aprendizaje se han desarrollado a la par con las corrientes filosóficas que han influenciado el desarrollo de la historia moderna en occidente. Así, el aprendizaje puede ser descrito desde las matrices conductistas (hoy bastante cuestionadas), desde las bases del constructivismo cognitivo y social-cultural, como también desde las disciplinas neurocientíficas. Saber cómo las y los estudiantes aprenden en la escuela es una pregunta abierta que hasta hoy solo

<sup>7</sup> Por ejemplo, la nota del portal [www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl) donde tienen algo de cobertura respecto a los MPA <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=3630a67f-54a9-4f42-b1af-5ff2de86796e&ID=133650>

<sup>8</sup> Una excepción a esto es la producción informal de Martiniano Román Pérez desde una perspectiva socio-cognitiva y de aprendizaje docente (<http://sociocognitivo.editorialconocimiento.cl/wp-content/uploads/2010/06/Seminario-MPA.pdf>) y la crítica general a la estandarización en Chile de Juan Casasus (2010).

se ha resuelto mediante la búsqueda de consensos académicos y la observación multidisciplinaria de lo que puede ser llamado “aprendizaje” (ej., Bransford, Brown & Cocking, 2000; Sawyer, 2006). Por lo tanto, la definición de “aprendizaje” es una decisión que requiere una postura disciplinar que debe ser explícita, y ello se hace a un nivel teórico y operacional que permita el escrutinio desde otras disciplinas. Ello no ocurre con los MPA, pues a pesar de su declarativo énfasis en el “aprendizaje”, su foco no es el aprendizaje en sí mismo, sino la observación de desempeños. Los MPA señalan una postura operacional que iguala los desempeños diferenciales a “niveles” de aprendizaje, sin que estos se articulen en torno a una postura teórica explícita. Ello hace que quede muy poco espacio para una discusión que salga de los aspectos técnicos del uso de los MPA.

La imposición de una visión única sobre lo que es el aprendizaje ya ha sido denunciada en el contexto de crítica a la estandarización (Cassasus, 2010). Esto es, la estandarización como proceso guía de las políticas públicas asume una teoría conductista (única) del aprendizaje, en cuanto se requeriría que una capacidad cognitiva sea demostrable con una conducta o comportamiento medible y asociable a la adquisición de cierta competencia. Aun cuando estos supuestos han sido ampliamente debatidos y rebatidos en la literatura pedagógica y del aprendizaje, los MPA son difícilmente separables de la noción conductista del aprendizaje. Ello crea un conflicto de juicio profesional entre los diseñadores de la política pública y los centenares de egresadas y egresados de pedagogía y miles de profesores en servicio que han sido socializados en los métodos de la enseñanza constructivista durante su educación profesional. Así, analíticamente puede observarse que los MPA exigen de las y los docentes un modelo de saber profesional adecuado a las teorías conductistas, facilitando los procesos de estandarización curricular e ignorando así el saber profesional docente.

Mediante evaluaciones estándar, la dimensión de formalización curricular se embarca en un conflicto de saberes con la dimensión pedagógica del currículo. Los MPA surgen (deliberadamente o no) como respuesta al conflicto, buscando que

la estandarización tenga un efecto no solo al nivel de los resultados en las pruebas, sino también en el juicio profesional docente. De esta forma, los MPA buscarían otorgar coherencia a la política multidimensional de estandarización educativa. Los MPA se articulan más bien con los estándares que con el saber multidisciplinar en torno al aprendizaje. Se articulan aún menos con el saber pedagógico que guía a los docentes a responder a las distintas demandas de la enseñanza en distintos contextos. Es la interpretación activa de los resultados de las tareas escolares por parte de las y los docentes la que permite que el saber profesional tenga sentido en contextos diferenciados. La capacidad de actuar pedagógicamente en base a esos procesos de interpretación es la que otorga a las y los docentes un sentido de autonomía profesional que permite el progreso de los estudiantes en torno a su aprendizaje. Ello difícilmente es un “resultado de aprendizaje” si no se tiene una teoría capaz de asociar el aprendizaje a algún tipo de concepto con carácter material.

### **Finalmente, el problema es político**

Lo obvio en cualquier discusión curricular es que implica un enfrentamiento de fuerzas sociales que pueden o no diferenciarse culturalmente. No existe objetividad en plantear la inclusión de tal o cual contenido, teoría del aprendizaje o evaluación. Las decisiones curriculares son siempre ideológicas y especulativas. En ese sentido, son discusiones que formalizan un sistema de distribución de recursos, sean éstos económicos o sociales. Sin embargo, también hay discusiones curriculares que tienen un efecto material: el establecimiento de reglas que imponen lo que se debe hacer, materialmente, en el aula. Ese nivel del currículo es de casi exclusiva responsabilidad de la o el docente, permitiendo que los saberes profesionales tengan un efecto directo sobre la experiencia escolar. Como el “resultado de aprendizaje” (y el currículo) no tiene un efecto material observable directamente, el conflicto sobre el currículo se sitúa en la posibilidad de cerrar la discusión mediante la imposición y uso de categorías de observación sobre las que se tiene control. Es en ese espacio donde se inscriben las políticas de estandarización educativa de la última década, y la política de medición estandarizada de las



últimas tres décadas: la capacidad de un grupo social de controlar las categorías sobre las que se habla en educación.

La política detrás de los MPA puede resumirse en el conflicto inherente a lo que ha dado en llamarse *Capitalismo Cognitivo* (Boutang, Corsani & Lazzarato, 2004)<sup>9</sup>. Lo relevante en esta perspectiva es que instala la idea de que la reproducción del conocimiento se ha liberado crecientemente de las ataduras institucionales tradicionales (por ejemplo, las escuelas) y ha permitido el uso libre, escapando al control de los mercados y el Estado. La idea misma de propiedad del conocimiento es puesta a prueba, señalando que no existe la propiedad sobre un bien que es de naturaleza abstracta (como el conocimiento). La respuesta del modelo de desarrollo moderno y postmoderno, es decir, de las clases dominantes en el capitalismo industrial y financiero, es imponer categorías de análisis que permitan mantener la dominación sobre aspectos claves de la economía, como por ejemplo, el concepto de propiedad intelectual. En las economías del conocimiento, las élites empresariales buscan mantener las estructuras conceptuales que permitieron el desarrollo de las economías industriales y su versión financiera. Es allí donde se asienta la idea de que existan estándares, medibles y evidentes, para estimar abstracciones como el aprendizaje, ya sea a nivel de resultados estandarizados (ej. Simce) como de procesos estandarizados (ej. MPA). La autonomía para aprender y para

el aprendizaje sería entonces un elemento subversivo del orden que las clases dominantes buscan mantener sobre los procesos de producción económica, en este caso la reproducción del conocimiento.

En una economía industrial se requiere de una élite con capacidad directiva sobre procesos estandarizados de producción de bienes materiales. En una economía del conocimiento basada en las categorías de la economía industrial, se requiere de una élite con capacidad directiva sobre procesos estandarizados de producción de bienes abstractos (por ejemplo, productos financieros y mercados educativos). Es lo que se ha llamado el proyecto corporativo-gerencial de la educación y que ha golpeado con mucha fuerza a las agrupaciones docentes y a la experiencia escolar (Del Solar, 2009; Ravitch, 2010; Shepard, 2000). He allí el sentido profundo del conflicto político que se expresa con los instrumentos curriculares basados en estándares: se trata de la mantención de los modelos de producción que han sostenido el poder actual de la élite empresarial, y al mismo tiempo se trata de la eliminación de las posibilidades emancipadoras del uso libre del conocimiento. ¿Qué es la autonomía profesional docente sino el uso libre del conocimiento para responder pedagógicamente a las exigencias de los contextos educativos? La expresión curricular de la estandarización refleja la intención de transformar la pedagogía, cambiando su carácter profesional autónomo por un ejercicio meramente técnico. Los MPA serían, sin duda, una herramienta auxiliar para ese cometido.

### **A MODO DE CONCLUSIÓN: ¿SE PUEDE COMPRENDER DE OTRA FORMA EL PROGRESO DEL APRENDIZAJE?**

La contradicción notable entre la concepción de "progreso del aprendizaje" y "resultados de aprendizaje" es que se permite hablar de procesos educativos visibles mientras se habla de productos educativos artificialmente contruidos. Un diseño pedagógico es visible y puede mostrar, a medida que el tiempo pasa, un progreso en lo que un estudiante puede hacer. Una prueba estandarizada construye limitadamente una idea sobre lo que un estudiante puede hacer en un momento dado. Si bien los MPA se articulan en torno a estándares, la noción de que existe un progreso del aprendizaje es nueva en el currículo nacional formal.

<sup>9</sup> Si bien el libro citado está dirigido a los procesos de cambio en el control de la producción del conocimiento asociado a las tecnologías de información, es destacable la perspectiva que ofrece para comprender el rol del control de la reproducción del conocimiento mediante la institucionalidad estatal.

No es nueva para las y los docentes, que experimentan día a día el progreso académico de sus estudiantes, y al mismo tiempo observan los resultados de la escolaridad con una perspectiva mucho más abierta que la sola evidencia del desempeño académico. Pero sí es nueva como mensaje de los diseñadores de política pública y currículo.

Sin embargo, se requiere de perspectivas y elementos variados para comprender en qué consiste que un aprendizaje progrese. Ello implica ampliar la investigación y los instrumentos para la comprensión del aprendizaje, y atreverse a explorar los procesos educativos y cuestionar la estandarización en el aula. La tarea no es fácil. Por ejemplo, en una reciente línea de investigación llamada “progresiones del aprendizaje en ciencias”, diversos grupos de investigación se dedicaron a comprender cómo es que el aprendizaje progresa en torno a las “grandes ideas” de la ciencia (Alonzo & Gotwals, 2012; Corcoran, Mosher & Rogat, 2009; Duncan & Hmelo-Silver, 2009; Gotwals & Alonzo, 2009; McGinnis & Collins, 2009). La aproximación al problema del “progreso” en las progresiones de aprendizaje se construyó con una variedad de observaciones empíricas e iterativas de variados modos de desempeño, buscando describir en base a una teoría del aprendizaje cómo es que las y los estudiantes aprenden. No se trata de describir cómo es que las y los estudiantes debieran aprender y demostrar lo aprendido, sino que es la interpretación de los desempeños la que construye la progresión, todo en base a una articulación teórica y operacional más o menos explícita. Para que este tipo de investigaciones tengan un efecto en el aula, lo primordial es la confianza en el saber profesional docente.

Una descripción secuencial de los aprendizajes es distinta de una descripción de la secuencia de desempeños que “deben” observarse. Preguntas como ¿qué experiencia se enfatiza primero: aprender sobre densidad, masa o volumen?, o ¿qué se hace primero, enseñar a sumar o enseñar a multiplicar?, no tienen una respuesta trivial. Quizá lo que se requiere, más que una estandarización de “saberes” y “sabereshacer” es una variedad de principios que le otorguen insumos a la capacidad creadora de las y los docentes. Dicho de otra forma, estos cuentan con saberes que han sido construidos en torno a la experiencia pedagógica acumulada y colectiva. Esos saberes pueden

constituir guías y principios sobre lo que funciona para la intencionalidad del docente, como por ejemplo, que un niño o niña aprenda a leer y escribir, a comprender un texto, o a ser un ciudadano(a) responsable. La intencionalidad docente no es lo mismo que un estándar, pues implica la variabilidad de contextos y la consideración a los acuerdos nacionales y locales sobre reproducción de comunidades y sus valores. Esto es, los docentes usan principios de diseño que organizan las experiencias pedagógicas que crean los ambientes de aprendizaje y forman las tareas que finalmente constituyen la experiencia académica escolar. Ese es el juicio que se ve arrebatado al momento de enfatizar la estandarización de los criterios pedagógicos, como ocurriría con los MPA.

Por último, la remoción de los MPA de las prioridades curriculares del Mineduc demuestra que la vocación estandarizadora no se condice necesariamente con lo que se sabe respecto al “progreso” de los aprendizajes. Con un marco analítico adecuado, los patrones de descripción del progreso del aprendizaje podrían bien ser relativamente independientes de los “aprendizajes esperados”. De ser cierto que la remoción de los MPA de la web del Mineduc es producto del ajuste curricular post LGE, bien podríamos renombrar los “Mapas de Progreso del Aprendizaje” como “Mapas de Progreso del Currículo”.

La necesidad de confiar en el saber profesional docente es clave para enfrentar una política educativa exitosa en el logro de un currículo académico. La capacidad de construir una fuerza conceptual y política diferente, impulsada por las y los miembros de la profesión docente, tiene la potencialidad de enfrentar al proceso controlador y de dominación política que implica la estandarización. Eso requiere un esfuerzo intelectual y social/político. Y también requiere de una confrontación directa sobre la ironía de que sea la estandarización educativa la base sobre la que se impulsa el desarrollo de Chile y su inclusión en una economía del conocimiento.

**"La expresión curricular de la estandarización refleja la intención de transformar la pedagogía, cambiando su carácter profesional autónomo por un ejercicio meramente técnico. Los MPA serían, sin duda, una herramienta auxiliar para ese cometido".**

**REFERENCIAS**

- Alonzo, A. & Gotwals, A. W. (2012). *Learning Progressions in Science*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Boutang, Y. M., Corsani, A. & Lazzarato, M. (2004). *Capitalismo cognitivo: propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid, España: Traficante de Sueños.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.). Washington, DC: National Academy Press.
- Cassasus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. En J. P. Valenzuela, C. Bellei, D. Contreras (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, Debates y Silencios en la Reforma Educacional* (pp. 85-110). Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Corcoran, T. B., Mosher, F. A., & Rogat, A. (2009). *Learning progressions in science: an evidence-based approach to reform. Report of the Center on Continuous Instructional Improvement*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Cox, C. & Gysling, J. (2009). *La Formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Del Solar, S. (2009). *Los docentes frente al Simce: entre la resistencia y la adaptación. Estudio de caso en una Escuela Municipal de una Comuna Popular Santiaguina*. *Docencia*, 38, 44-56.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- DFL-2 (2010). Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley 20.370 con las Normas no Derogadas del DFL-1 de 2005.
- Docencia. (2009). *Estandarización educativa en Chile: Un peligroso hábito*. *Docencia*, 38, 4-17.
- Doyle, W. (1986). Content Representations in teachers' definitions of academic work. *Journal of Curriculum Studies*, 18(4), 379-385.
- Doyle, W. & Carter, K. (2003). Narrative and learning to teach: implications for teacher education curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 129-137.
- Duncan, R. G. & Hmelo-Silver, C. E. (2009). Learning progressions: aligning curriculum, instruction, and assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(6), 606-609. doi:10.1002/tea.20316.
- Espínola, V. & Claro, J. P. (2010). El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad: una reforma basada en estándares. En J. P. Valenzuela, C. Bellei, D. Contreras (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, Debates y Silencios en la Reforma Educacional* (pp. 51-84). Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Forster, M. (2007). *Los argumentos en favor de los mapas de progreso en Chile*. IX Conferencia Internacional UKFIET sobre Educación y Desarrollo.
- Gotwals, A. W. & Alonzo, A. (2009). Learning progressions in science conference. (A. W. Gotwals & A. Alonzo, Eds.) Acta de la Conferencia Learning progressions in science. Iowa City, IA. Recuperado el 2 de julio de 2012 de <http://www.education.msu.edu/projects/leaps/proceedings/Default.html>
- Horne, H. H. & Dewey, J. (1930). The sources of a science of education. *Journal of Educational Sociology*, 3(7), 438. doi:10.2307/2961102

- Mineduc. (2007). *Orientaciones para el uso de los Mapas de Progreso del Aprendizaje: un material de apoyo para el trabajo docente*. Santiago: Editorial Valente Ltda.
- Mineduc. (n.d.). *Mapas de Progreso del Aprendizaje: Sector Ciencias Naturales, Mapa de Progreso de Materia y sus Transformaciones*. Santiago, Chile.
- McGinnis, J. R. & Collins, A. (2009). Special issue: learning progressions. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(6), 605-736.
- Mizala, A. & Romaguera, P. (2002). Evaluación del desempeño e incentivos en la educación chilena. *Cuadernos de Economía*, 39(118), 353-394. doi:10.4067/S0717-68212002011800004.
- Montt, P. (2009). La experiencia chilena de instalación de estándares de aprendizaje y la nueva institucionalidad para la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 29-47.
- Ley 20.129 (2006). Establece Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.
- Ley 20.248 (2011). Ley de Subvención Escolar Preferencial.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great american school system: how testing and choice are undermining education*. New York, NY: Basic Books.
- Sawyer, R. K. (2006). Introduction: The new science of learning. En R. Keith Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 1-18). New York, NY: The Cambridge University Press.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4. doi:10.2307/1176145.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- The National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Arlington, Virginia: ERIC. Recuperado el 2 de julio de 2012 de <http://teachertenture.procon.org/sourcefiles/a-nation-at-risk-tenure-april-1983.pdf>



# "Queremos construir una educación para la sustentabilidad, la humanización, la convivencia justa y la garantía de los derechos"

Entrevista a Paulo Roberto Padhila<sup>1</sup>

*En la presente entrevista, el educador Paulo R. Padhila, perteneciente al Instituto Paulo Freire de Brasil, aborda el currículo escolar desde una perspectiva emancipadora y crítica, estableciendo sus prácticas y sus fundamentos, así como su relación con las condiciones de enseñanza, las políticas públicas y el contexto neoliberal en el que hoy se desenvuelve la educación latinoamericana. Desarrolla también el concepto de currículo intertranscultural, propuesto por Padhila como punto de partida para fundar una educación dialogante, abierta a la diferencia cultural y en permanente construcción por parte de la diversidad de actores del ámbito educacional.*

<sup>1</sup> Doctor y Magíster en educación, Universidad de São Paulo. Actualmente es director de Desarrollo Institucional del Instituto Paulo Freire. Fue profesor titular de la red de escuelas públicas de São Paulo, así como la red privada, por más de diez años. Ha sido durante doce años profesor universitario en cursos de Pedagogía, en pre y posgrado.



**¿Qué problemas ve usted en la forma tradicional de concebir el currículo, respecto de la necesidad que ha planteado de desarrollar una educación humanizadora?**

Cuando nos referimos a la escuela tradicional y a su currículo, estamos hablando de una educación enteramente centrada en la figura del profesor que, “bancariamente” y de forma estandarizada, deposita contenidos en sus alumnos, sin dialogar con ellos. Es un “aleccionador”. Valoriza la transmisión de conocimientos independientemente de los saberes pre-

vios de los alumnos. Evalúa el aprendizaje en base a metodologías objetivistas, científicas, que valorizan la eficacia, la organización y la objetividad, a partir de una planificación centralizada que, supuestamente, sería neutra científicamente –como si eso fuese realmente posible–. Se trata, evidentemente, de una trampa y de un discurso ideológico al servicio de la mantención del *status quo*. Además, sus bases éticas, políticas y filosóficas no hacen una crítica, por ejemplo, al modo de producción capitalista, ni cuestionan las raíces del liberalismo o del neoliberalismo, de la injusticia social, de la injusticia ambiental o de los prejuicios. Este currículo, fundamentado en la ciencia positivista, desprecia todo lo que no es racional o fenoménico. Por eso, no hay lugar tampoco para que el profesor o la profesora –y, por consiguiente, el currículo escolar–, se ocupen de la humanización de las personas, de la sociedad o de la formación de sujetos críticos que justamente cuestionen y, más aún, problematicen y se rebelen en contra de esta misma educación, que es altamente alienante, disciplinante y conservadora. Sin embargo, es interesante observar que la planificación, la evaluación, la didáctica, las prácticas de enseñanza y, en relación a ellas, la disciplina y la organización, son categorías indispensables a todo proceso educacional –pero con otras bases, diferentes del autoritarismo, el antidiálogo

y la imposición de principios, valores, metodologías y prácticas impuestas en el contexto de un currículo tradicional–.

**Usted ha desarrollado el concepto de currículo intertranscultural. ¿Qué características y elementos lo definen y cómo se concibe la organización curricular desde esa perspectiva?**

He dicho, parafraseando a Paulo Freire cuando escribe que “el mundo no es; el mundo está siendo”, que el currículo intertranscultural no es: él también *está siendo*. Hace quince años vengo investigando en esa dirección y conociendo diferentes experiencias y prácticas curriculares –por ejemplo, la Escuela Ciudadana, en Brasil– para, a partir de estas, formular este concepto. En síntesis, puedo decir que el punto de partida de este currículo no son las disciplinas o las áreas del conocimiento. Su punto de partida son las personas, los colectivos humanos y las relaciones culturales que ellas establecen entre sí y con el mundo en que viven. En este sentido, un proceso educacional intertranscultural comienza por el reconocimiento de las historias de vida, de las culturas y de las identidades de las personas, considerando las diferencias y múltiples semejanzas culturales entre los sujetos que educan y se educan en diálogo. Eso implica cuidar, en el proceso de formación, los aspectos biológico-corporales, la sociabilidad, la cognición, el afecto, el amor, la felicidad del ser humano, la ética, la estética, los valores, la justicia social y ambiental, la educación integral de la persona, la gestión sociocultural y socioambiental del conocimiento, la gestión democrática participativa y activa de la escuela pública y de las políticas públicas educacionales, de los procesos de planificación, evaluación y currículo, de las objetividades, subjetividades e intersubjetividades inherentes a los aprendizajes individuales y colectivos de los sujetos; en fin, de una educación para otro mundo posible, comprendiéndola, al mismo tiempo, como acto político, de conocimiento y de producción, como escribió Paulo Freire.

No obstante, esta no es una tarea exclusiva de los trabajadores de la educación o de la educación formal. Se trata de un concepto –de una perspectiva– que puede servir a todo proceso educativo –formal, no formal e informal– y, por lo tanto, se puede aplicar a la educación que ocurre en todo lugar, en todas las

vivencias y convivencias de nuestra vida cotidiana: en casa, en las comunidades, en las empresas, en los sindicatos, en las universidades, en las escuelas públicas y privadas, en las gestiones públicas intersectoriales, en las normativas de colaboración entre municipios, estados, gobierno federal y en todas las organizaciones sociales, gubernamentales y no gubernamentales, que gestionen conocimiento y que, sabiéndolo o no, construyen sus currículos. El currículo, desde esta perspectiva, es el conjunto de las acciones, relaciones, textos, contextos y meta-contextos que contribuyen al aprendizaje de las personas y a las relaciones de estas con toda la biodiversidad, con todas las comunidades y ecosistemas del planeta. En realidad, con este currículo queremos construir una educación para la sustentabilidad, la humanización, la convivencia justa y la garantía de los derechos, en todas sus dimensiones posibles. Es por eso que podemos utilizar el concepto y los fundamentos de la intertransculturalidad en todas las prácticas y relaciones culturales, educacionales, sociales, políticas, económicas, ambientales, artísticas, en fin, humanas. Es interesante relevar que la asociación y la conexión —más allá de las oposiciones— entre arte/cultura y educación, teoría y práctica, razón y emoción, son fundamentales en el currículo intertranscultural, superando dicotomías históricas. El arte es la "técnica social de la emoción" (Vigotsky). Y la emoción precede a la aparición de las conductas de tipo cognitivo, o sea, precede a la propia inteligencia (Wallon). De cierta forma, podríamos decir que la emoción es la base de la inteligencia y, por lo tanto, del aprendizaje. Eso revoluciona de forma compleja la ciencia moderna y, por lo tanto, el currículo tradicional.

**¿Qué condiciones, en concreto, se necesitan para realizar y vivenciar en la escuela el currículo intertranscultural?**

No se operan transformaciones sin alterar, en términos de proceso, las condiciones infraestructurales para hacerlas viables. Y tampoco, sin voluntad y acción política de todos los sectores. Concretamente, para implementar e implantar el currículo intertranscultural en la/s escuela/s, con mayores oportunidades de éxito, necesitaríamos ampliar el tiempo de trabajo pedagógico colectivo semanal, valorizar la profesión docente con salarios más justos, con una estructura de cargos y salarios que garanticen el ejercicio profesio-

sional del magisterio con dignidad, superando la actual fragmentación de los educadores en subcategorías, en niveles y modalidades de educación, y generando reales perspectivas de evolución profesional para los trabajadores. Esto, acompañado por procesos de formación continua en servicio y fuera de él, ofrecidos por el Estado, pero también por iniciativa de los propios profesionales. Según Paulo Freire, el mejor momento de la formación continua del profesor y de la profesora es la reflexión sobre la práctica. Si es así, corresponde a todos buscar viabilizar, con nuestra lucha como cuerpo docente y con nuestros esfuerzos de orden personal, la creación de estas condiciones. Es evidente que sería mucho más fácil si adoptásemos una reorientación curricular en la perspectiva intertranscultural a partir de una decisión de política pública que alcance a todas las escuelas de un determinado sistema escolar. Y que sería igualmente mejor si contáramos con una infraestructura escolar y comunitaria para que el trabajo colectivo se realice, de forma que todos los segmentos escolares puedan ser bien acogidos y respetados en sus encuentros formativos, y en sus encuentros lúdicos y festivos. Eso mejora la propia calidad de la participación. Por consiguiente, colabora para que tanto la escuela como las redes de enseñanza se organicen y se articulen para elaborar sus proyectos eco-político-pedagógicos en una perspectiva emancipadora, donde registrarán su historia, sus sueños alcanzados, sus utopías, tanto como sus propuestas curriculares de corto, mediano y largo plazo. Si esta iniciativa se diera a nivel de todo el sistema educacional, inclusive y sobre todo en lo que se refiere al financiamiento público para que sea posible, tanto mejores serán las condiciones para el éxito de la adopción del currículo intertranscultural. De este modo, tendrá lugar la definición de un currículo interdisciplinar y, de a poco, intertransdisciplinar, haciendo lo que en Brasil y particularmente en el Instituto Paulo Freire llamamos "reorientación curricular" —siempre con la participación activa y crítica de todos los segmentos escolares—.

"El punto de partida de este currículo no son las disciplinas o las áreas del conocimiento. Su punto de partida son las personas, los colectivos humanos y las relaciones culturales que ellas establecen entre sí y con el mundo en que viven".



Pero, ¿qué hacer si no tenemos todas estas condiciones ya dadas? ¡Esperanzarse sin espera! Eso significa realizar las transformaciones posibles a partir de la base de la sociedad, a partir del terreno de la comunidad, del terreno de la escuela y de la sala de profesores, aún frente a condiciones adversas. Ahí se aplica la pedagogía de la indignación, de la esperanza y de la autonomía (Freire), la pedagogía del conflicto y de la praxis (Gadotti), la pedagogía dialógica (Romão), entre otras. Las transformaciones radicales más profundas y significativas no caen del cielo, no nacen de ideas brillantes de algún genio o intelectual. Ellas nacen de los esfuerzos colectivos de la base de la sociedad, del pueblo, de la acción popular, de iniciativas transformadoras e innovadoras surgidas por el descontento e indignación ante las condiciones concretas de falta de atención a la educación de quien quiera que sea, lo que comparo con la desatención frente a la falta de garantía de los derechos humanos, o frente a la pobreza, al prejuicio y a la violencia de todo orden contra personas y toda forma de vida. Ante este tipo de situaciones no necesitamos ni debemos esperar que las transformaciones vengan “de arriba para abajo”, es decir, que las instancias gubernamentales tomen la iniciativa de alterar esta situación. Incluso porque, si hasta ahora no se ha realizado, se hace evidente que ha faltado una

iniciativa de la propia sociedad para alterar las actuales condiciones. Por lo tanto, cuanto más los profesores y la propia escuela tomen la iniciativa de reflexionar sobre sus prácticas y busquen superar sus propios desafíos, más estarán contribuyendo e influenciando las políticas públicas educacionales, de forma organizada y consistente, para que las transformaciones sucedan también en el ámbito de las secretarías y de los órganos gubernamentales que coordinan tales políticas. Se da ahí un movimiento “socializado y ascendente” –más participativo y “de abajo para arriba”–. De hecho, muchas veces el puntapié inicial para tales transformaciones nacen de la escuela, de la comunidad, por iniciativa de una profesora, de un profesor, alumna, alumno, director, coordinador, de un funcionario de apoyo de la escuela... y de los familiares de los alumnos. Basta que estemos atentos y abiertos a las contribuciones de estas personas y que para eso creemos espacios interculturales de diálogo, de evaluación y de creación alternativos, a veces inéditos, que den el necesario impulso para que transformaciones en escala puedan también suceder. Como vemos, son necesarios múltiples esfuerzos para que el currículo intertranscultural pueda, procesualmente, concretizarse en las escuelas y en los sistemas educacionales.

**¿Cómo conseguir que el currículo definido colectivamente continúe construyéndose y transformándose, y no se constituya en una negación de las particularidades que emergen en las comunidades educativas?**

En nombre de las visiones dicotómicas –que por un lado plantean el respeto a las individualidades y particularidades y, por otro, la valorización exclusiva de saberes universales y soluciones universalistas– muchas injusticias han sido cometidas en la historia de la humanidad y en la historia de la propia ciencia. Desde una perspectiva intertranscultural, esa dicotomía debe ser superada. Se trata de jamás negar las individualidades, la subjetividad de cada persona. Por eso mismo es que en esta perspectiva curricular partimos de las relaciones culturales entre los sujetos. Incentivamos la “lectura del mundo”, categoría freiriana que nos orienta a conocer profundamente la cultura de los sujetos, sus experiencias, sus valores, sus sueños y sus utopías, además de sus prácticas y perspectivas de vida, sus visiones de mundo, sus propuestas de cambio. Y este

trabajo se realiza en diálogo, en el encuentro con la mirada de otras personas, valorizando la alteridad: es en el encuentro con el/la otro/a que nos conocemos mejor y nos fortalecemos. Eso sirve también para las ciencias, para las artes, para todos los saberes. Esta articulación e integración en todos los niveles, en los contextos interculturales que creamos, nos permite el diálogo crítico, creativo y, por eso mismo, tolerante con las diversidades y con las múltiples semejanzas entre las personas. Este proceso de verdadera "descolonización de las mentes", de cambio de mentalidad y de apertura a los otros, es lo que nos permite construir proyectos colectivos en base a diálogos y consensos activos. Esto es lo que esperamos, y ya ha sido nuestra experiencia, en algunos contextos sociales, culturales y educativos. Se trata de una permanente negociación entre sujetos individuales y colectivos, entre objetividades, subjetividades e intersubjetividades que nos permiten comprender mejor las informaciones que tenemos y construir nuevos conocimientos, saberes y culturas, porque son el resultado de intercambios y procesos que llamo interculturales: creamos espacios y tiempos para los diálogos y encuentros interculturales y, a partir de ahí, construimos relaciones "entre", "más allá" y "a través" de las culturas en diálogo. Este proceso permite el establecimiento de relaciones humanas al mismo tiempo de conflicto –categoría fundamental de la pedagogía freiriana– y de reconocimiento identitario entre las personas, con lo que ellas se fortalecen, sin negar las particularidades de las culturas en relación con otras.

### ¿A qué se refiere cuando habla de un proceso educativo "curioso, placentero y aprendiente"?

Al contrario de una "educación bancaria", en la cual el profesor "vacía" o, como dije, "deposita" contenidos escolares para que los alumnos aprendan, matando la curiosidad, sin crear el interés por el aprendizaje y, en muchas ocasiones, desestimulando y dificultando las preguntas; en un proceso educativo "curioso" el profesor estimula las preguntas, la curiosidad, el intercambio de problematizaciones y la búsqueda de respuestas entre los/las propios/as alumnos/as. De esta curiosidad estimulada, que concretiza el currículo intertranscultural y permite despliegues pedagógicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, lingüísticos, políticos, económicos, entre otros, nace,

por ejemplo, la experiencia de la investigación, que a su vez desarrolla la "subjetividad curiosa" de quien está aprendiendo, como nos enseñó Paulo Freire. También encontramos la alegría de aprender; el placer del descubrimiento, que sucede cuando el aprendiz (que también enseña cuando aprende), descubre que aprendió, sintiéndose más incluido, identificándose con otros sujetos (alumnos y profesores), interfiriendo en su propio proceso de aprendizaje. Y cuando hablo de un proceso "aprendiente"<sup>2</sup>, quiero decir que el sujeto aprende de forma relacional, dialogada, interviniendo su realidad y, por lo tanto, más abierto todavía a nuevos descubrimientos y aprendizajes. Aprende a relacionarse en procesos de aprendizaje y a aprender en procesos relacionales, no solo individuales. Y cuando hablo de "aprendizaje" y "relación", entiéndase en el sentido más profundo y amplio de estas palabras.

"Si esta iniciativa se diera a nivel de todo el sistema educacional, inclusive y sobre todo en lo que se refiere al financiamiento público para que sea posible, tanto mejores serán las condiciones para el éxito de la adopción del currículo intertranscultural".



2. *Aprendente* en portugués.



"Esta articulación e integración en todos los niveles, en los contextos interculturales que creamos, nos permite el diálogo crítico, creativo y, por eso mismo, tolerante con las diversidades y con las múltiples semejanzas entre las personas".

**¿Cómo vincular el currículo intertranscultural con un proyecto político-pedagógico nacional? ¿Cuál es el rol del Estado en esta tarea?**

Si hay voluntad política del Estado –sea a nivel municipal, estadual o nacional– es perfectamente posible realizar un gran proyecto, en escala, de formación de educadores, gestores educacionales y de otros segmentos escolares para la construcción colectiva de un proyecto eco-político-pedagógico. Me refiero a "eco", vinculado a proyecto político pedagógico, para incluir en todo proyecto educacional la dimensión de educación para la sustentabilidad, de educación ambiental, de cuidado de nuestra vida y de la vida del planeta pues, si no fuera así, ¿quién nos garantiza, sin ser catastrofistas, que habrá humanidad para ser educada en el futuro? Esta transformación necesita de formación continuada, en base a metodologías dialógicas de trabajo, con acompañamiento presencial y a distancia, siempre apuntando a la educación para el buen-vivir. Se trataría de un amplio proceso de reorientación curricular, desde una perspectiva emancipadora y

humanizadora. Y, más allá de la voluntad política, son necesarios también recursos materiales y financieros para viabilizar este proyecto. Así, estaremos creando condiciones para la formación permanente y continuada de los sujetos que serán co-responsables de las transformaciones, sea en el ámbito de las secretarías de educación o de otros departamentos comprometidos con gestiones intersectoriales y con gestiones sociales del conocimiento local, ya sea del Ministerio de Educación o de otros ministerios, sea en las escuelas en las comunidades escolares.

**¿Es posible, o qué desafíos implica, instaurar un currículo intertranscultural y emancipatorio en la escuela pública latinoamericana, considerando las actuales tendencias globales hacia la estandarización y administración gerencial?**

Más que posible, es necesario. "Cambiar es difícil, mas es posible y urgente", escribió Paulo Freire en 1997 en su libro *Pedagogía de la Autonomía* (Editorial Paz e Terra). Hoy se habla mucho en términos de resultados. Pero pregunto, ¿qué pasa con los procesos? Otra vez no corresponde dicotomizar: Hablo en procesos y en resultados. La administración gerencial trata a los seres humanos como si fuesen mercancías; de ahí su énfasis solo en los resultados. Las evaluaciones nacionales de la educación, en Brasil y en América Latina, han creado diferentes índices educacionales, verdaderos *ranking* que estimulan la competencia en todos los niveles: entre personas, escuelas, sistemas escolares... Pero, generalmente, estas evaluaciones miden solo el aprendizaje de la lengua oficial y de la matemática. Ejemplo de esto es el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), en Brasil. Y los otros saberes de la vida social y cultural, ¿dónde quedan? ¿Y el aprendizaje de la convivencia ética y estética, y los valores y principios? ¿Y la formación para el ejercicio de la ciudadanía desde la infancia y a lo largo de toda la vida? ¿Quién la mide? En la actualidad, hablamos de transformaciones *glocales* –significando pensar y actuar en el ámbito local y global, al mismo tiempo–. Es decir, nuestra casa es el planeta y nosotros mismos somos el planeta. Eso significa hablar de una ecología integral, una ecopedagogía (pedagogía ética, ambiental, respetuosa de la vida). Eso hará la diferencia y nos permitirá también percibir las semejanzas y divergencias entre las iniciativas locales y las globales. Con esto, se crearán las condiciones necesarias para que podamos operar en contextos intertransculturales, superando conflictos y reconociéndonos como seres de un mismo planeta, defensores, a pesar de ser diferentes, de una misma causa: la justicia social, ambiental, la solidaridad, el aprendizaje en red y la búsqueda de un mundo más feliz para todas las personas; causa que, por eso mismo, no admite más la estandarización y normalización de los procesos y de los proyectos, especialmente cuando se trata de educación.

**En el ámbito brasileño y latinoamericano, ¿qué experiencias de construcción crítica y participativa del currículo destacaría usted?**

La Escuela Ciudadana, nacida de la educación pública popular hace más de treinta años en Brasil, es un buen ejemplo de una experiencia que ha permitido

la construcción de un currículo humanizador; a favor de la vida, de la participación ciudadana y de la educación para la sustentabilidad (mi propia tesis sobre el currículo intertranscultural nació de la reflexión sobre experiencias de la Escuela Ciudadana en Brasil). Tenemos varias iniciativas en esa dirección, inclusive, políticas públicas municipales que desde el Instituto Paulo Freire acompañamos estrechamente durante algunos años. Por ejemplo, más recientemente, en el Municipio de Osasco, Estado de São Paulo, donde acompañamos a la Secretaría Municipal de Educación y a todas sus más de 140 unidades educacionales buscando enfrentar los desafíos de la práctica, desde una perspectiva participativa y emancipadora. Además, ya existen tesis de maestría, de doctorado y diversas publicaciones que discuten los avances y los límites de estas experiencias en Brasil y en otros países. El instituto Paulo Freire, donde participo hace 18 años, trabaja en esta perspectiva.

Por otro lado, la educación popular en América Latina, desde los años sesenta, con Paulo Freire y tantos educadores y educadoras, también ha dejado sus importantes contribuciones en la historia de la educación latinoamericana. Esta ha incluido en sus currículos los estudios de género, de sexualidad, de

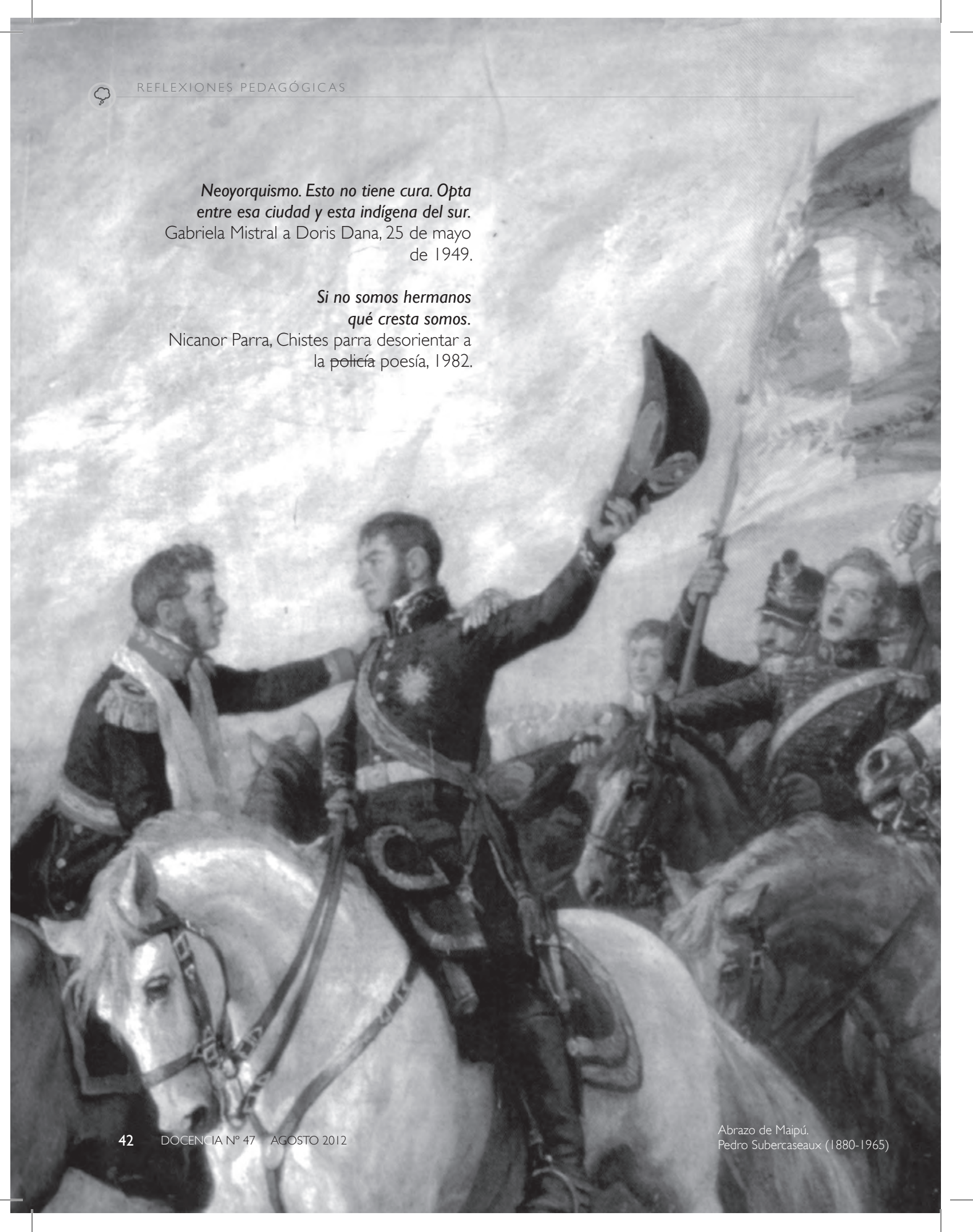
religiosidad, de sustentabilidad, así como realizado investigaciones sobre inclusión en todos los niveles. En los cursos de alfabetización de adultos, en Brasil y en América Latina, acumulamos también experiencias que van en la dirección de un otro mundo posible, de la valorización del derecho a la educación, del respeto a la diversidad cultural, del enfrentamiento intersectorial de los desafíos de las políticas públicas, siempre desde una perspectiva emancipadora. Ciertamente, falta mucho aún, pero estamos caminando esperanzados y movilizados para continuar en esa dirección. Es por eso que siempre hemos participado en los Forum Social Mundial, los Forum Mundiales de Educación, en redes nacionales e internacionales de educación popular; de educación de adultos, de educación ciudadana y de educación ambiental, entre otras, buscando fortalecer y ampliar estas redes y realizando, cada dos años, los Encuentros Internacionales del Forum Paulo Freire. Esta fue, una de las importantes tareas derivadas de la Cumbre de los Pueblos, de la cual participamos en el mes de junio en Río de Janeiro, en el contexto de Río+20: aproximar, conectar e integrar más y más nuestras redes de movilización social, cultural, educacional, ambiental y política, buscando otros currículos posibles.





*Neoyorquismo. Esto no tiene cura. Opta  
entre esa ciudad y esta indígena del sur.*  
Gabriela Mistral a Doris Dana, 25 de mayo  
de 1949.

*Si no somos hermanos  
qué cresta somos.*  
Nicanor Parra, Chistes parra desorientar a  
la policía poesía, 1982.



# **"Tú no eres nada / tú no eres mapuche ni español". La descolonización del conocimiento histórico en América del Sur: el caso de Chile**

**Maximiliano Salinas Campos<sup>1</sup>**

*La revisión de los supuestos de la historiografía chilena puede parecer un tema lejano a la labor del docente en el aula, pero apunta a comprender el currículo como expresión de la evolución y estado actual de las disciplinas específicas que lo sustentan, lo que implica que cualquier innovación curricular va a estar estrechamente relacionada con las posibilidades de reflexión y las nuevas miradas que se abran, en este caso, en el campo de la historiografía.*

*La historiografía chilena de los siglos XIX y XX, ha sido el fundamento para la construcción del currículo escolar de Historia y Ciencias Sociales, transmitiendo su visión, muchas veces patriarcal y eurocéntrica, a las nuevas generaciones. Sus contenidos y objetivos se expresan a su vez en los textos escolares, los cuales logran imponer un consenso cultural y estructurar la percepción de la realidad por parte de los estudiantes, comunicando modelos clave y transmitiendo juicios valorativos. En el presente artículo, el historiador Maximiliano Salinas hace una reflexión crítica, desde una mirada descolonizadora, a la construcción de la "historia patria" en nuestro país, y rescata, a través de la creación poética, otras miradas que se abren a los conocimientos, lenguajes y sujetos desplazados de la historia nacional, invitando a los profesores a buscar nuevas fuentes para la enseñanza de su disciplina, más allá del currículo prescrito y los textos escolares.*

<sup>1</sup> Escritor y académico del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile, especialista en historia cultural, a partir de fuentes populares: literarias, artísticas, folclóricas, simbólicas.



Presidente José Manuel Balmaceda y sus ministros.  
Pedro Subercaseaux (1880-1965)

El conocimiento histórico, hecho por la disciplina de la historiografía y el discurso pedagógico, ha sido una narración solemne de la nación eurocentrada, esa que remite a la expansión occidental transatlántica del siglo XVI. Así lo reiteró Andrés Bello en el siglo XIX, y hoy lo continúa siendo después de la Reforma Educacional de 1990<sup>2</sup>. El discurso histórico ha descifrado los destinos de la nación, y aun más estrechamente, del Estado nación, con sus autoridades, sus voces clásicas y sus silencios no menos elocuentes. Narrar esta nación, brutalmente desgarrada en Chile a partir de 1973, se ha vuelto cada vez más difícil. A partir de entonces hay más silencios que voces. La actividad científica que funda el conocimiento histórico es más lo que omite que lo que emite. Más produce desconocimientos, que conocimientos. Los textos se vuelven equívocos, irresponsables. Se trata de la crisis política y epistémica de la nación<sup>3</sup>.

2 El relato curricular de la historia nacional de Chile es abiertamente occidentalizante, ver Cisterna, 2004. Para un examen crítico de los relatos pedagógicos de la historia nacional de Chile a partir de 1970, ver Oteiza, 2007. Sobre los límites de la enseñanza escolar de la historia en Occidente, ver Pérez, Manzano, López & Rivière, 2000; Valls, 2008.

3 El Museo de la Memoria y los Derechos Humanos inaugurado en Santiago de Chile en 2010 es el testimonio flagrante del desgarramiento y la desarticulación nacionales a partir de 1973. Su verdad es tan inquietante y categórica que no han faltado historiadores que prefieren desacreditarla o relativizarla, cfr: Sergio Villalobos, *Museo de la Memoria*, en *El Mercurio*, Santiago, 22 de junio de 2012.

4 Por ejemplo, la lectura de Elicura Chihuailaf, "A buen entendedor, hermosas palabras", en un texto de Lenguaje y Comunicación para 8° Básico (Stevenson & Toro, 2004, pp. 72-89).

En este contexto, creemos, se reactualiza y se profundiza el desafío de la descolonización del conocimiento histórico, más allá del academicismo discriminador inaugurado por la universidad decimonónica. ¿Qué es descolonización del conocimiento histórico? Ir más allá de una narrativa norcéntrica —desde la empresa de conquista imperial del siglo XVI— y emprender un conocimiento vivo, responsable y solidario de los hombres, las mujeres y los pueblos del Sur. Concebir el conocimiento científico como reconocimiento legítimo y comprometido de los pueblos indígenas, africanos, españoles y mestizos al Sur del Mundo (el paso epistémico y ético del colonialismo a la solidaridad o fraternidad). El Sur es entendido aquí como una metáfora de los sufrimientos causados por la expansión global de la modernidad capitalista (de Sousa Santos, 2008). Se trata asimismo de una perspectiva de conocimiento que va más allá de la cultura patriarcal (Maturana, 2003). Esta descolonización abre necesariamente una reflexión sobre el lenguaje mismo e interroga sobre las vinculaciones entre la historia y la literatura, apartadas por el discurso científico clásico del siglo XIX.

La historiografía chilena —y los currículos escolares de Historia y Ciencias Sociales— han dependido sin más de los discursos historiográficos occidentales, patriarcales y eurocéntricos, desconectados del mundo de la literatura y, por supuesto, de las literaturas locales, esto es, de las voces populares. Impusieron el tiempo homogéneo de la modernización de Occidente (Iggers, 2012). Con mucha más desenvoltura que los discursos pedagógicos de la historia nacional de Chile, los textos escolares de Lenguaje y Comunicación comienzan a brindarnos, por ejemplo, las voces indispensables de la literatura o la oralitura mapuche, en su original sonido mapudungun<sup>4</sup>. Estimamos que solo mediante la revisión crítica de los supuestos de la historiografía nacionalitaria y la recuperación de las literaturas populares, indígenas y mestizas del Sur, el conocimiento histórico puede recobrar la capacidad de descolonizarnos y, por lo mismo, de humanizarnos, fraternizarnos, abriéndonos al "acto incommensurable de vivir" (Bhabha, 2010, p. 400).

## 1. EL TIEMPO DE LA NACIÓN: LA INVENCIÓN ACADÉMICA DE LA HISTORIOGRAFÍA DEL SIGLO XIX

*Creo que existe, en todas las culturas que se definen nacionalmente, una aspiración a la soberanía, a la absorción, a la dominación.*

Edward W. Said, *Cultura e imperialismo*, Barcelona: Anagrama, 2004, p. 51.

*Ojo con el Reyno de Chile:  
el avechicho destas latitudes  
es sanguinario x naturaleza  
no respeta ni a la hembra recién parida  
buitre de pe a pa  
poco se gana con llamarlo cóndor*

Nicanor Parra, *Últimos sermones*, 1983.

Con su estilo sobrio y erudito, Andrés Bello publicó en *El Araucano* en 1848 un escrito que sería un programa lanzado hacia el futuro. Lo llamó "Modo de escribir la historia". Ahí quedaron planteados, con la autoridad del rector de la Universidad de Chile, el contenido y la forma de lo que sería la historiografía académica de los próximos siglos. Recogiendo las "sanas doctrinas" de los historiadores franceses, Bello adoptó el espíritu eurocéntrico del siglo XIX: "La filosofía de la historia de Europa será siempre para nosotros un modelo, una guía, un método" (Bello, 1981, p. 240). Debatiendo con Jacinto Chacón, le censurará que en sus ideas "hay más poesía que lógica" (Bello, 1981, p. 240). ¡Claro! Se estaba implantando el lenguaje racional de la ciencia, como acto de escritura fundamental para el conocimiento histórico. ¿Cuál era la historia que había que contar? El tiempo de la nación, nada más. Como lo expresara Bello en otro artículo del mismo periódico oficial del Gobierno, titulado "Modo de estudiar la historia" ese mismo año 1848: "[E]l hombre chileno de la Independencia, [es] el hombre que sirve de asunto a nuestra historia y nuestra filosofía peculiar" (Bello, 1981, p. 249).

Ahí estaban formuladas las condiciones del conocimiento histórico: un relato nacional, racional y bélico. Sobre esto último, Bello reprodujo un extenso párrafo de Víctor Cousin sobre la importancia de la

guerra y los ejércitos en el mundo griego: "La falange macedonia estaba organizada para la conquista rápida, para romper por todo, para invadirlo todo" (Bello, 1981, p. 239).

Con estas directrices inequívocas, vendrían después las invenciones y escrituras oligárquicas – liberales y conservadoras– clásicas del tiempo nacional unisonante: la *Historia general de Chile* de Diego Barros Arana (1884-1902) y la *Historia de Chile* de Francisco Encina (1940-1952). Barros y Encina, representantes del mundo oligárquico empresarial del Valle Central, estamparon la historia monocultural y disciplinaria de Chile, tal como lo indicara Andrés Bello. Había que dar cuenta del Chile encabezado por una élite de clara raíz terrateniente, que sabía por dónde transitaba la línea del pasado hacia el futuro, desplazando a los indígenas y a los mestizos del presente, donde ella gobernaba como dueña y señora, desde la década de 1880 a la década de 1950.

Ambos historiadores expresaron el espíritu emprendedor de la élite de Chile: la fundación en el tiempo –y a rajatabla!– de la comunidad imaginada nacional (Anderson, 1993), entendida como totalidad de sentido administrada por la oligarquía. Barros Arana se demoró dieciocho años en hacerlo, entre 1881 y 1899, siguiendo el modelo de la *Historia de Francia* de Henri Martin (1810-1883). Lo hizo desde el espíritu triunfalista de la burguesía positivista europea. Ricardo Donoso advirtió el tono característico de sus textos: "Escritos con mordacidad y hostil vehemencia, campea en ellos un espíritu agresivo lleno de aguda malicia y de sarcasmo hiriente" (Donoso, 1931, p. 162). El historiador manifestó un glacial distanciamiento ante las formas culturales españolas. Tirso de Molina o Quevedo fueron para él sencillamente indecentes (Barros Arana, 1893, pp. 285, 290). ¿Necesitaba ser Chile la Inglaterra del Pacífico? (Yeager, 1981).

"¿Qué es descolonización del conocimiento histórico? Ir más allá de una narrativa norcéntrica –desde la empresa de conquista imperial del siglo XVI– y emprender un conocimiento vivo, responsable y solidario de los hombres, las mujeres y los pueblos del Sur".



Lautaro. Pedro Subercaseaux (1880-1965)

O'Higgins al campo de batalla.  
Pedro Subercaseaux (1880-1965)

Sus palabras detonantes contra los pueblos indígenas y mestizos son de antología. De hecho su historia comenzó a publicarse en la capital justo tras la ofensiva militar contra los mapuche en 1883. Barros Arana fulminó además acerca de los mestizos: “Esa masa de pueblo [...] poseía los vicios inherentes a las dos razas de que provenía, a la ignorancia en que estaba sumida y a la miseria creada por la falta de industria [...]. [Eran] rudos por carencia de cultura, supersticiosos, imprevisores, generalmente apasionados por el juego y por las diversiones borrascosas, y fácilmente inclinados a la embriaguez, al robo y a las riñas, sangrientas de ordinario” (Barros Arana, 2001, VII, p. 214). La historiografía nacional del siglo XIX no concedió espacio alguno a las sociabilidades populares. Como dijo Benjamín Vicuña Mackenna en su obra sobre la epopeya militar más rotunda de su tiempo, la Guerra del Pacífico: “No ha llegado todavía 'el turno del soldado'” (Vicuña Mackenna, 1883, p. 582).

La historiografía nacionalitaria clásica remató a mediados del siglo XX con el lenguaje de Francisco Encina. Su *Historia de Chile*, redactada con criterios oposicionales, distinguió a los héroes y antihéroes nacionales. Por defender al empresariado salitrero y la consolidación capitalista local, calificó al presidente Balmaceda como un político “totalmente extraño al fondo de la evolución social y económica de los pueblos”, presa de la “inconsciencia del curso inexorable de la evolución social”, inconsciente de las “fuerzas incontrarrestables que tejen la historia”. En resumidas cuentas, Balmaceda fue para él un hombre ajeno al genuino sentido burgués de la historia de Chile (Encina, 1952, I, pp. 425, 480). A Encina más le alarmaron las explosivas contradicciones étnicas de la sociedad nacional, que llevarían, en su visión, a una degeneración racial. Especialmente, advirtió que “la delgada capa castellano-vasca, [...] en el correr del tiempo tenía que ser supeditada por el elemento meridional o andaluz, como ocurrió en 1920, y más adelante por el pueblo o masa, cuya constitución étnica difiere de la de las capas superiores” (Encina, 1952, II, p. 6).

Durante la segunda mitad del siglo XX la historiografía académica pasó a dar nuevos resultados, revestidos del prestigio de las ciencias

sociales, concepto ofrecido también por Bello en 1848 (Bello, 1981, p. 232). Esta historiografía, continuó siendo producida desde la universidad: el espacio adecuado para articular científicamente la historia de la nación, evitando las "tergiversaciones" de los hechos (Meléndez, 1998, p. 22). Se trató ahora de los departamentos de historia que se abrieron en las universidades de América Latina a mediados de siglo pasado para profesionalizar la disciplina (Betancourt, 2001).

Los historiadores más sobresalientes esta vez fueron dos académicos nacidos en la década de 1930, Sergio Villalobos (1930) y Gabriel Salazar (1936), galardonados con el Premio Nacional de Historia (Villalobos, en 1992; Salazar, en 2006). Esta disciplina universitaria de la segunda mitad del siglo XX acompañó los anhelos y las limitaciones de la modernidad tardía. Ambos autores debieron dar cuenta del discurso polar de la nación desgarrada. Por "arriba", o por "abajo". Los textos de estudio obligatorios socializaron su conocimiento académico. Los manuales vigentes de historia de Chile reproducen este discurso universitario, ofreciendo la visión de un país nacido en el canon de la imperialidad castellana y católica, en la jerarquía social y económica de un "arriba" elitista y de un "abajo" popular, la lógica de amos y esclavos, la principal dialéctica filosófica de los tiempos modernos (cf. Bhabha, 2010).

Villalobos y Salazar le restaron protagonismo a los conflictos étnicos de la sociedad nacional, como los advirtiera Francisco Encina, para privilegiar las contradicciones o conflictos de carácter social o económico. Así, pasaron a hablar sobre todo, y tomando una expresión de Barros Arana, del "bajo pueblo", como lo hiciera Sergio Villalobos en 1960, y más tarde, Gabriel Salazar, en la década de 1980.

En ambos, el estilo polémico y ácido del discurso historiográfico es proverbial. Para Sergio Villalobos el tiempo nacional se desplaza, una vez más, como una escritura oposicional, agónica, de héroes y antihéroes. Mientras los invasores españoles fueron "heroicos", los indígenas actuaron "ensoberbecidos", los piratas hicieron "fechorías", y la izquierda fue "anárquica" y "violentista". Los mestizos pobres, reproduciendo a Barros Arana, fueron de "muy baja

categoría moral" (Villalobos, 2000). Gabriel Salazar, desde otra arista política, ha terminado igualmente ceñido a la producción racional y oposicional de la historiografía nacional. En su caso, se ha abocado a revelar la violencia de la elite y la correspondiente respuesta violenta de los "sectores populares" al interior del "drama nacional de alienación" (Salazar, 1986)<sup>5</sup>.

El tiempo nacional de la historiografía académica describió las luchas y las epopeyas nacionales, exaltando los valores patéticos del heroísmo y la violencia seculares, ejercidos por los "padres de la patria", elevados a una altura ejemplar, fueran pelucones o pipiolos. Este lenguaje patriarcal de la guerra o del combate nacional lo expresó muy bien Papelucho, el personaje infantil creado por Ester Huneus: "¡Tengo tantas ganas que haya una guerra tremenda en la Historia de Chile! Era tan aburrida la Colonia..." (Paz, 1957, p. 70)<sup>6</sup>.

En la historiografía académica, las exuberantes vidas populares —con sus propios tiempos, sensibilidades, creativities— quedaron confinadas al compartimento estanco de unos homogéneos "sectores populares", expresión parcelada de los grupos "subalternos" al interior del totalizado y unitario tiempo nacional, liderado, ¡qué duda cabe!, por las élites, los "sectores dominantes". Esta narrativa recuerda la que criticara el escritor Manuel Rojas a mediados del siglo XX: "Los que dividen a los chilenos en capas, como la torta, o en tajadas, como el cadáver, diciendo cómo está compuesta, mental y sensitivamente, cada capa y cada tajada, tienen una mentalidad de administrador de hacienda o una de síndico que liquida una quiebra" (Rojas, 1957, p. 156).

Los "sectores populares" aparecieron, más que nada, como víctimas del sistema de dominación o de explotación nacional. Al fin, nunca se supo quiénes fueron en verdad. Pesó sobre ellos la lapidaria condi-

**"El tiempo nacional de la historiografía académica describió las luchas y las epopeyas nacionales, exaltando los valores patéticos del heroísmo y la violencia seculares, ejercidos por los 'padres de la patria', elevados a una altura ejemplar, fueran pelucones o pipiolos".**

5 Salazar heredó, en cierto modo, la narrativa nacional del siglo XIX, estilo Benjamín Vicuña Mackenna (vid. Salazar, 2009, p. 17)

6 Esta "guerra" de Papelucho, creemos, es una metáfora del advenimiento del tiempo de la nación moderna. Villalobos y Salazar han sido los magníficos relatores de ese tiempo, con las herramientas de la escritura científico-social ofrecida por Occidente en el siglo pasado (Iggers, 2012). El *Manifiesto de Historiadores* de 1999, suscrito por Gabriel Salazar, junto a un grupo de historiadores, calificó de "gesta, hazaña o epopeya nacional" la Guerra del Pacífico (vid. *La Segunda*, Santiago, 2 de febrero de 1999).



Batalla de Maipú. Pedro Subercaseaux (1880-1965)

ción eurocéntrica de “periféricos”, “bárbaros”, subalternizados por el Estado o por el mercado. Nunca fueron, de verdad, personas, con una cultura, un idioma, un sentir, una emoción, un lenguaje propios<sup>7</sup>.

## 2. LOS TIEMPOS INDÍGENAS Y MESTIZOS: LA DESCOLONIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EUROCÉNTRICO EN CHILE

*En cambio los señores sensatos  
Nos amargan la vida con sus guerras  
Con sus idilios con sus ecuaciones  
Alabado sea el Santísimo  
Mil veces malo de la cabeza  
que profesor o padre de la patria!*

Nicanor Parra, *Also sprach Altazor*  
(*Discurso de Cartagena*), 1993.

*TÚ NO ERES NADA  
tú no eres mapuche ni español*

Nicanor Parra, *Obras públicas*, 2006.

Atada al mundo académico formal y etnocéntrico, la historiografía nacional no logró —ni en doscientos años— instalar el protagonismo real de los pueblos indígenas y mestizos de América. Los pueblos indígenas fueron deshumanizados: sistemáticamente

silenciados. La conciencia obstinada de la modernidad/colonialidad los ubicó en un mundo “previo”, “atrasado”, “retrasado”. Los pueblos mestizos también fueron ordenados desde esta visión moderna/colonial, como una experiencia asociada al pasado “colonial”, entendido este como los siglos de la dominación monárquica. La historiografía nacional, expresión de la producción científica moderna, formuló finalmente un conocimiento desencantado y triste, dominado por las dualidades insalvables y opuestas de lo civilizado/lo bárbaro, lo alto/lo bajo<sup>8</sup>.

Fuera de las aulas universitarias, y de la vida académica, el efectivo reconocimiento histórico de los pueblos indígenas y mestizos fue llevado a cabo por Pablo Neruda, en su deslumbrante y comprometido *Canto General* de 1950. Un siglo después de las orientaciones políticas y lingüísticas de Andrés Bello en 1848, surgió esta experiencia radicalmente nueva: la invención poética y el mundo indígena como referentes básicos para el conocimiento y el reconocimiento de la historia natural y humana de América. No solo nacional, ni oligárquica, ni beligerante, ni racional. Fue la recuperación de un mundo arcano, continental, popular, poético y no fundado originalmente en la violencia:

“A las tierras sin nombres y sin números  
bajaba el viento desde otros dominios,  
traía la lluvia hilos celestes,  
y el dios de los altares impregnados  
devolvía las flores y las vidas.

En la fertilidad crecía el tiempo”.  
Pablo Neruda, *Canto General*. I. La lámpara en la tierra. Vegetaciones.

Una de las intuiciones logradas de Pablo Neruda fue contar la historia del pueblo mestizo e indígena ¡con nombres y apellidos! La sección VIII del *Canto General*, *La tierra se llama Juan*, es una presentación de historias de vida de hombres y mujeres de toda América: Olegario Sepúlveda (Zapatero, Talcahuano), Abraham Jesús Brito (Poeta popular), Antonino Bernales (Pescador, Colombia), Margarita Naranjo (Salitrera María Elena, Antofagasta), José Cruz Achachalla (Minero, Bolivia), Benilda Varela (Concepción, Ciudad Universitaria, 1949), Calero, trabajador del banano (Costa Rica, 1940), etc.

<sup>7</sup> “El desarrollo de las relaciones capitalistas fue dando forma a esa masa inorgánica y los transformó en trabajadores” (Romero, 1997, p. 10; cf. Baño, 2004, pp. 35-55).

<sup>8</sup> Sobre el rigor desencantado, dualizante y triste del conocimiento científico moderno, ver de Sousa Santos, 1988.

Pablo Neruda desechó políticamente los relatos de la historiografía académica de su tiempo. Su narración de la conquista de América contradujo textualmente la visión de los profesores universitarios. Uno de ellos, Jaime Eyzaguirre, enseñaba: "Toda aventura de caballería comienza con la vela de armas, lo que tampoco falta en las empresas de América. Será en la iglesia de Panamá donde los socios Pizarro, Almagro y Luque comulgarán con la misma hostia antes de iniciar la conquista del imperio de los Incas" (1975, p. 25). Neruda ofreció otra versión descarnada de los hechos: "En Panamá se unieron los demonios. / Allí fue el pacto de los hurones. / [...] / Primero llegó Almagro antiguo y tuerto, / Pizarro, el mayoral porcino / y el fraile Luque, canónigo entendido / en tinieblas. Cada uno / escondía el puñal para la espalda / del asociado, cada uno / con mugrienta mirada en las oscuras / paredes adivinaba sangre, / y el oro del lejano imperio los atraía / como la luna a las piedras malditas. / Cuando pactaron, Luque levantó / la hostia en la eucaristía, / los tres ladrones amasaron / la oblea con torva sonrisa" (Pablo Neruda, *Canto general*. III. Los conquistadores. XIII. Cita de cuervos).

Después de Neruda, la conciencia histórica de América ya no puede sino despertar desde las expresiones poéticas de *Alturas de Machu Picchu*, e incluso en la versión musical de Los Jaivas, de 1981: la descolonización del conocimiento y, todavía más, la despatriarcalización del discurso nacional oficial: la búsqueda de la pluralidad, la polifonía, la interculturalidad, el diálogo poético: "La poesía no es un adorno que acompaña la existencia humana, ni solo una pasajera exaltación ni un acaloramiento y diversión. La poesía es el fundamento que soporta la historia [...]. La poesía es el lenguaje primitivo de un pueblo histórico" (Heidegger, 1958, pp. 108-109).

Los tiempos indígenas y sus herencias han sido siempre una experiencia especialmente rica y fecunda, desatendida por el tiempo nacional, pero con modulaciones históricas, sociales y poéticas de inmensa proyección, como lo manifiestan también por completo la obra y el pensamiento poético y mestizo de Gabriela Mistral y Nicanor Parra, elaborados al margen o en los bordes de la academia.

La obra de Gabriela Mistral implicó una formidable crítica al conocimiento histórico academicista, chauvinista y belicista nacionalitario. Si representó diplomáticamente a Chile, es posible que haya representado mucho más cabalmente a las gentes de su tierra: los pueblos indígenas y mestizos, no solo de Chile sino de toda América. Gabriela Mistral instó a remover la historiografía enseñada o recitada en las escuelas. Comprometida con las innovaciones culturales de la Revolución Mexicana, señaló en 1925: "[La] escuela, la de hoy, entrega almas sin frescura, agobiadas por un cansancio inútil [...]; en historia, en vez de cultivar la crítica, forma los dogmas históricos, los muy burdos dogmas históricos" (Figueroa, Silva & Vargas, 2000, p. 106).

Gabriela Mistral colocó a los pueblos indígenas al inicio de la proximidad histórica. Este era el fundamento del ser americano, asociado a su intimidad con la Tierra. Todos debían reconocer estas vidas y estos principios de la vida. Así le advirtió al crítico literario de la élite Hernán Díaz Arrieta, Alone: "[Yo] sé que usted es de los blanquistas; pero sé también que es un hombre sin frenesí y lleno de decoro intelectual. Un día ha de ver el problema, cuando viaje y sepa que hay, no tres sino a lo menos treinta millones de indios que tienen derecho a vivir" (Figueroa et al., 2000, p. 66).

La perspectiva indígena de Gabriela Mistral es la crítica al tiempo, colonial/moderno que invisibilizó a los pueblos de la Tierra:

"Gentes quechuas y gentes mayas  
te juramos lo que jurábamos.  
De ti rodamos hacia el Tiempo  
y subiremos a tu regazo;  
de ti caímos en grumos de oro,  
en vellón de oro desgajado,  
y a ti entraremos rectamente  
según dijeron Incas Magos"  
(Gabriela Mistral, *Sol del Trópico*, *Tala*).

Una expresión aún más enfática de la descolonización del conocimiento histórico y social —en continuidad y diferencia con Mistral y Neruda— la brinda Nicanor Parra. El antipoeta se aparta

"Pablo Neruda desechó políticamente los relatos de la historiografía académica de su tiempo. Su narración de la conquista de América contradujo textualmente la visión de los profesores universitarios".



ahora ¡con humor! del discurso nacional eurocéntrico a la base de las concepciones historiográficas enunciadas por Andrés Bello en el siglo XIX:

“¡Este país es una buena plasta!  
¡¡aquí no se respeta ni la ley de la selva!!  
“ya levantaremos cabeza” “ya levantaremos cabeza”  
¡cuándo vamos a levantar cabeza  
si descendemos de indios borrachos  
y de una cáfila de españoles aventureros  
delinquentes comunes en su mayoría!  
¡¡el 32 de diciembre de mil novecientos nunca!  
¡sangre sajona es lo que falta aquí  
para contrarrestar al indio ladrón e indolente!”  
(Nicanor Parra, *Nuevos Sermones y Prédicas del Cristo de Elqui*).

Desechando el metarrelato de la nación, Nicanor Parra reflató la voz del pueblo acallado: “Parra no habla por la nación, por sus próceres y mitos, sino por ese pueblo bastardo, siempre en devenir, siempre inacabado, haciéndose y deshaciéndose como colectividad marginal” (Rodríguez, 1997, p. 18). Parra abandona el antropocentrismo y el sociocentrismo de la episteme moderna clásica a fin de reivindicar, en consonancia y resonancia con los pueblos indígenas, el lenguaje y el clamor de la Tierra<sup>9</sup>:

“EN RESUMEN

en síntesis  
en buen romance:

Muchos los problemas  
Una la solución:

Economía Mapuche de Subsistencia”  
(Nicanor Parra, *Discurso del Bío Bío*, 1996).

Hoy la historiografía nacional vegeta en franca decadencia. Los esfuerzos actuales en este sentido intentan resucitar las ilusiones de una élite extinta<sup>10</sup>. De igual forma, los manuales escolares repiten la voz prescriptiva heredada de los cánones academicistas y lineales del siglo XIX. Como afirma Teresa Oteiza, “los textos escolares, que representan un saber autorizado, mantienen su autoridad por varios medios, uno de los cuales es reclamar objetividad y crear distancia entre quienes los escriben y sus lectores, lo que contribuye con mayor facilidad a su adaptación sin que medie una reflexión crítica de los mismos” (2007, p. 28). Cualquiera de estos textos inicia “objetivamente” la comprensión del pasado nacional a partir de las estructuras estatales imperiales del siglo XVI (la “Conquista” europea) o sus readecuaciones políticas tras la crisis imperial del siglo XIX. Las instituciones occidentales son las que hablan, las que funcionan: no así las personas, ni individuales ni colectivas, menos indígenas o mestizas (cfr: Oteiza, 2007; de Amézola, 2008). En cualquier caso, nos encontramos con un “discurso kuico x donde se mire” (Nicanor Parra, *Obras públicas*, 2006)<sup>11</sup>.

Con estos fundamentales y lúcidos alicientes poéticos, se trata hoy, pues, de consolidar la descolonización del conocimiento historiográfico de acuerdo al camino narrativo y estético que abrieron a partir del siglo XX, desde Chile y para toda América y el mundo entero, Gabriela Mistral, Pablo Neruda y Nicanor Parra. Es el momento oportuno del reconocimiento de la temporalidad de los pueblos indígenas y mestizos: las historias postergadas y ausentadas por el academicismo nacional inaugurado por el *establishment* científico del siglo XIX.

**"Gabriela Mistral colocó a los pueblos indígenas al inicio de la proximidad histórica. Este era el fundamento del ser americano, asociado a su intimidad con la Tierra".**

9 Desde el oficio poético, Parra desconfía por principio de la escritura en prosa, base narrativa del código disciplinar historiográfico: “Todo lo que nos une es poesía / Solo la prosa puede separarnos” (*Obras Públicas*, 2006).

10 Un ejemplo es la obra inconclusa de Alfredo Jocelyn-Holt, *Historia general de Chile* (2004-2008). Para una descripción completa y detallada de la historiografía nacional académica de Chile en el siglo pasado, ver Pinto & Argudín, 2006.

11 Además de la poesía de Gabriela Mistral, Pablo Neruda y Nicanor Parra, existe, indudablemente, un coro formidable conformado por la literatura oral y escrita que recoge la memoria histórica de las macro temporalidades indígenas y mestizas de Chile, un territorio no colonizado por el discurso chauvinista nacional. La historia y el folklore del Norte Grande en el siglo XX, por ejemplo, con sus pasiones, su colorido y sus resistencias sociales, sería incontable sin el escritor de la Pampa Luis González Zenteno (1909-1960). En él existe una vitalidad que, a contrapelo de la agresión desatada por el Estado nación, pudo sostener la esperanza, la alegría y la paz, otorgando un protagonismo a la herencia de los pueblos indígenas andinos, habitantes ancestrales del territorio. Muy lejos está esta visión humana y humanista de la vida pampina de las imágenes estereotipadas y frías de los textos académicos escolares (González Zenteno, 1956).

## REFERENCIAS

- Amunátegui, D. (1939). *Don Andrés Bello enseña a los chilenos a narrar la historia nacional*. Santiago: Prensas de la Universidad de Chile.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Araya, J. G. (2008). Nicanor Parra. De la antipoesis a la ecopoeisis. *Estudios Filológicos*, 43, septiembre, 9-18.
- Baño, R. (2004). Los sectores populares y la política: una reflexión socio-histórica. *Política*, 43, 35-55.
- Barros Arana, D. (1893). *Elementos de literatura: historia literaria*, Santiago de Chile: Imprenta de Gutenberg.
- Barros Arana, D. (2001). Los mestizos: miserable condición de las clases inferiores. En *Historia general de Chile*, Santiago: Universitaria, VII.
- Bello, A. (1981). Temas de historia y geografía. En *Obras completas* (pp. 229-252), Caracas: La Casa de Bello.
- Betancourt, A. (2001). La ciencia histórica en América Latina. *Revista Chilena de Humanidades*, 21, 31-45
- Bhabha, H. K. (2010). DisemiNación. Tiempo, narrativa y los márgenes de la nación moderna. En H. K. Bhabha (comp.). *Nación y narración. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, (pp. 385-423).
- Castro, D., Miranda, O. (2006). Ciencias sociales y literatura latinoamericana: del rigor científico que aprendimos a una teoría de las emociones. *Cinta de Moebio*, 25. Recuperado el 10 de junio de 2011, de <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/25/castro.htm>
- Castro-Gómez, S., Grosfoguel, R. (eds.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Cisterna, F. (2004). La enseñanza de la historia y curriculum oculto en la educación chilena. *Docencia*, 23, 48-59.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- De Sousa Santos, B. (1988). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Ediciones Afrontamento.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- Donoso, R. (1931). *Barros Arana. Educador, historiador y hombre público*. Santiago: Universidad de Chile.
- Edward W. S. (2004). *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama.
- Encina, F. A. (1952). *La presidencia de Balmaceda*. Santiago: Nascimento.
- Eyzaguirre, J. (1975). *Fisonomía histórica de Chile* [primera edición: México, 1948]. Santiago: Universitaria.
- Figuerola, L.; Silva, K., Vargas, P. (2000). *Tierra, indio, mujer. Pensamiento social de Gabriela Mistral*. Santiago: LOM.
- González Zenteno, L. (1956). *Los pampinos*. Santiago: Prensa Latinoamericana.
- Heidegger, M. (1958). *Arte y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Iggers, G. (2012). *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- James Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, julio-diciembre.



- Jocelyn-Holt, A. (2004-2008). *Historia general de Chile*. Vols. I, II y III. Santiago: Sudamericana.
- Malverde, Y. (1988). El discurso del carnaval en la poesía de Nicanor Parra. *Acta Literaria*, 13, 83-92.
- Meléndez, M. (1998). Miedo, raza y nación: Bello, Lastarria y la revisión del pasado colonial. *Revista Chilena de Literatura*, 52, 17-30.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Mistral, G. (2009). *Niña errante. Cartas a Doris Dana*. Santiago de Chile: Lumen.
- Moraña, M., Dussel, E., Jáuregui, C. A. (eds.) (2008). *Coloniality at large. Latin America and the Postcolonial Debate*. Durham & London: Duke University Press.
- Neruda, P. (2005). *Canto General*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Neves, E. (2000). *Pablo Neruda: la invención poética de la historia*. Santiago: RIL Editores.
- Oteíza, T. (2007). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile 1970-2001*. Santiago: Frasis.
- Parra, N. (2006, 2011). *Obras completas & algo +*. Tomo I: 1935-1972. Tomo II: 1975-2006. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Paz, M. (2011). *Papelucho historiador* [primera edición, 1957]. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana.
- Pérez Garzón, J. S., Manzano, E., López, R., Riviére, A. (2000). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica.
- Pérez, A. J. (1997). *La poesía postvanguardista hispanoamericana y su crítica a la modernidad (Nicanor Parra y Carlos Germán Belli)*. En A. de Toro (ed.), *Postmodernidad y postcolonialidad. Breves reflexiones sobre Latinoamérica* (pp. 253-269). Frankfurt am Main: Vervuert.
- Pinto, J., Argudín, M. L. (comps.) (2006). *Cien años de propuestas y combates. La historiografía chilena del siglo XX*. México: Universidad Autónoma de México, Unidad Azcapotzalco.
- Rojas, M. (1957). Chile, país vivido. En Guzmán, N. (ed.), *Autorretrato de Chile*. Santiago: Zig-Zag.
- Romero, L. A. (1997). *¿Qué hacer con los pobres? Elite y sectores populares en Santiago de Chile 1840-1895*. Santiago: Sudamericana.
- Salazar, G. (1986). *Labradores, peones y proletarios: formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX*. Santiago: SUR.
- Salazar, G. (2009). *Violencia política popular en las grandes alamedas. Santiago, 1947-1987*. Santiago: SUR.
- Sicard, A. (1981). *El pensamiento poético de Pablo Neruda*. Madrid: Gredos.
- Stevenson, A., Toro, G. (2004). *Lenguaje y comunicación. 8° Básico. Texto para el estudiante. Años 2005 y 2006*. Santiago: LOM.
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Vicuña Mackenna, B. (1977). *El álbum de la gloria de Chile (1883)*. Santiago: Vaitea.
- Villalobos, S. (1960). El bajo pueblo en el pensamiento de los precursores de 1810. *Anales de la Universidad de Chile*.
- Villalobos, S. (2000). *Breve historia de Chile*. Santiago: Universitaria.
- Villalobos, S. (2012, 22 de junio). "Museo de la Memoria". *El Mercurio*, Santiago.
- Yeager, G. (1981). *Barros Arana's Historia Jeneral de Chile: Politics, History and National Identity*. Texas: Texas Christian University.

# Contando números para la justicia social

Bob Peterson<sup>1</sup>

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

*Ante un curriculum nacional donde existe una primacía desmesurada de las matemáticas en contraste con otras áreas también relevantes para la formación integral, a las que apenas se les da importancia, es que quisimos preguntarnos, entonces, qué matemáticas enseñar. Si una neutral, desvinculada de las problemáticas sociales cotidianas, o bien una que no solo tenga sentido para la vida de los estudiantes sino que además otorgue herramientas para el análisis y la lucha por la justicia social. En esta búsqueda nos encontramos con Bob Peterson, profesor y dirigente sindical estadounidense que ha desarrollado con gran convicción las matemáticas para la justicia social. A través de este artículo invitamos a resignificar la enseñanza hacia un sentido emancipatorio, lo cual sin duda es posible no solo con las matemáticas sino con todas las áreas del conocimiento.*

\* El texto original fue escrito en inglés. El trabajo de traducción para *Docencia* fue realizado por Katie Lindskog y Jorge Inzunza.

\*\* Este artículo proviene de otros anteriores que aparecieron como capítulos del libro: Stinson, D., & Wager, A. (2012) (Eds.), *Teaching mathematics for social justice: Conversations with educators*, Reston, VA: NCTM, y en Gutstein, E., & Peterson, B. (2005) (Eds.), *Rethinking mathematics: Teaching social justice by the numbers*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.

<sup>1</sup> Bob Peterson (repmilw@aol.com) ha enseñado a cursos de quinto año de las escuelas públicas de Milwaukee por 30 años. Es editor fundador de la revista *Rethinking Schools* ([www.rethinkingschools.org](http://www.rethinkingschools.org)) y es coeditor de numerosos libros incluyendo *Rethinking Columbus*, *Rethinking Globalization*, y *Transforming Teacher Unions*. Es fundador de La Escuela Fratney, una escuela pública básica bilingüe doble en Milwaukee, Wisconsin, dedicada a la justicia social. Actualmente oficia como presidente del sindicato de profesores de Milwaukee. Es doctor en educación de la Universidad Cardinal Stritch.



"Ninguna enseñanza de matemáticas –ninguna enseñanza de cualquier tipo, para cualquier materia– es realmente 'neutral'".

Durante largo tiempo, muchos profesores en Estados Unidos han pensado que la educación y la enseñanza no eran un asunto político. Se les decía a los docentes que en su enseñanza tenían que ser "neutrales", "estar por sobre" la política y aceptar la "realidad". Pero esa actitud está cambiando. Está cambiando en gran parte debido a los ataques, ocurridos a nivel internacional, al sector público y a los sindicatos. También está cambiando porque en ningún otro momento de la historia del arte de la enseñanza se ha estado bajo una acometida tan sostenida.

Como profesor activista en Milwaukee, Wisconsin, una ciudad industrializada de tamaño medio, 130 kilómetros al norte de Chicago, he sido testigo tanto de la intensificación de estos ataques como de la resistencia derivada de ellos. Como Paulo Freire señaló: "el conflicto es la partera de la conciencia".

En la primavera de 2011, profesores del Estado de Wisconsin lideraron una movilización de trabajadores que cuestionó el ataque del sector republicano y de sus partidarios del mundo empresarial contra el derecho de los sindicatos a llevar a cabo negociaciones colectivas. Al mismo tiempo, el gobernador de Wisconsin, Scott Walker, realizó cortes drásticos en la educación pública, mientras firmó un cheque en blanco para programas que privatizaban la educación.

Estos ataques a las escuelas públicas y a los sindicatos de profesores coincidieron con el empuje dado por los "reformadores" para impulsar las pruebas basadas en sistemas de rendición de cuentas, tanto a los estudiantes, como a los profesores y a las instituciones. El gobierno federal y del Estado, alentados por filántropos multimillonarios y empresas multinacionales de textos escolares y pruebas de rendimiento, están destruyendo la profesión docente a través de currículos prescritos y pruebas estandarizadas de alto impacto. Peor aún, una nueva generación de pro-

fesores está siendo inculcada en la noción de que la enseñanza debe ser "basada en datos", en lugar de conducida por los niños; estandarizada, en vez de culturalmente adecuada; y prescrita, en lugar de crítica.

Debemos individual y colectivamente decir "basta" a estos ataques y reunimos con los padres y colaboradores de la comunidad para asegurar que nuestra enseñanza y nuestras escuelas fomenten una comprensión profunda de nuestra sociedad, y que potencien la disposición y habilidades necesarias para que los estudiantes sean activos ciudadanos promoviendo la justicia social.

Esto es lo que he tratado de hacer en mis treinta años de enseñanza a niños de 10 y 11 años de edad. Además he tratado de impulsar esta perspectiva de enseñanza en mi trabajo como editor de la revista *Rethinking Schools*<sup>2</sup>, y también desde mi rol como presidente del Sindicato de Profesores de Milwaukee, el sindicato más grande de Wisconsin.

## ¿DEBERÍA UN PROFESOR DE MATEMÁTICAS PERMANECER "NEUTRAL"?

¿Deberían los profesores de matemáticas y su currículum permanecer solo "neutrales"?

Respondiendo de una manera simple, enseñar matemáticas en un modo neutral es imposible. Ninguna enseñanza de matemáticas –ninguna enseñanza de cualquier tipo, para cualquier materia– es realmente "neutral", sin embargo, algunos profesores pueden pensar diferente. Como el historiador Howard Zinn dijo una vez: "en un mundo donde la justicia está mal distribuida, no existe tal cosa como una recapitulación neutral o representativa de los hechos".

Por ejemplo: digamos que los profesores usan problemas para enseñar la multiplicación de dos dígitos y las habilidades para la resolución de problemas. Cada docente presenta un problema para sus estudiantes. El primer profesor presenta el siguiente:

Un grupo de jóvenes de edad entre 14 y 16 años van al supermercado. Los dulces están en venta por U\$0.43 cada uno. Ellos compran un total de 14 dulces. ¿Cuánto gastan ellos, sin incluir los impuestos?

2 Rethinking Schools: Repensando las Escuelas.

El segundo profesor, mientras tanto, presenta un problema muy diferente:

En Honduras, trabajadores de una fábrica de entre 14 y 16 años de edad fabrican ropa de niños McKids para Wal-Mart<sup>4</sup>. Cada trabajador gana U\$0.23 en una hora y trabaja una jornada de 14 horas cada día. ¿Cuánto dinero gana cada trabajador en un día, sin considerar los deducibles?

Mientras ambos problemas son ejemplos válidos de la aplicación de la multiplicación de dígitos múltiples, cada uno tiene algo más que decir. El primer ejemplo contiene como subtexto el consumo y hábitos alimenticios no saludables, mientras el segundo contiene un texto explícito de conciencia global y empatía. Los dos son políticos, pues en cada uno se subrayan importantes relaciones sociales.

Cuando los profesores fracasan en la inclusión de problemas de matemáticas para ayudar a los estudiantes a confrontar temas globales relevantes, o cuando ellos no consiguen identificar las implicaciones subyacentes de los problemas, como el caso del primer ejemplo acerca de la compra de los dulces, nos encontramos con elecciones de carácter político, independientemente si los profesores son capaces de reconocerlo o no.

Observo una distinción entre un currículum sesgado y uno equilibrado. Un currículum es sesgado cuando ignora múltiples perspectivas, cuando no consigue interrogar acerca de sus supuestos y sus proposiciones. Un currículum equilibrado, por otra parte, invita a una diversidad de opiniones, pero no pierde el objetivo central de este: alertar a los estudiantes acerca de la injusticia global, buscar explicaciones, y promover el activismo. Este es el tipo de enseñanza que yo espero que los profesores activistas y los sindicatos de profesores promuevan.

### ¿POR QUÉ MATEMÁTICAS PARA LA JUSTICIA SOCIAL?

Ilustro con una escena de mi curso de quinto grado donde los estudiantes están trabajando en grupos durante “la hora de matemáticas”.

“¡Me gusta este tipo de matemáticas!”, José exclamó mientras él y dos compañeros hicieron

una pausa para responder a mi pregunta: “¿cómo estamos?”.

“¿Estas cosas son de verdad o son como en nuestro libro de matemáticas donde todo está inventado?”.

“Y aburrido”, agregó Xavier. “Esto es interesante”.

“Buena pregunta”, les respondí. “Esta información es correcta —está basada en investigaciones de personas y equipos relativas al sueldo y condiciones de trabajo en maquilas<sup>4</sup> en todo el mundo—. Algunas de estas informaciones provienen de las personas que realizaron el video que vimos ayer, cuando comenzamos la unidad”.

Los estudiantes de mi clase bilingüe de quinto grado estaban en el segundo día de cuatro sobre el proyecto de “matemáticas de las maquilas” del libro *Rethinking Globalization: Teaching for Justice in an Unjust World*<sup>5</sup> (Bigelow & Peterson, 2002). Mi colega —que estaba enseñando la misma mini-unidad en español— y yo tomamos una pausa del currículum oficial de matemáticas, el cual estaba siendo tedioso para ambos, profesores y estudiantes.



<sup>3</sup> Empresa multinacional de origen estadounidense, la mayor minorista del mundo (nota del editor).

<sup>4</sup> Fábricas donde se explota a los trabajadores.

<sup>5</sup> Repensando la globalización: enseñando para una justicia en un mundo injusto.



"Un curriculum es sesgado cuando ignora múltiples perspectivas, cuando no consigue interrogar acerca de sus supuestos y sus proposiciones".

Usando la información entregada por el profesor acerca de las maquilas en once países, los estudiantes calcularon los salarios por hora, día, semana y año, mientras reflexionaban sobre las condiciones de trabajo y edad de los empleados, así como también sobre los productos elaborados. Los estudiantes tenían que localizar el país en el mapa y elaborar un papelógrafo, incluyendo un análisis de la información y una autoevaluación. Nunca es fácil para los niños de 10 años resolver problemas de múltiples etapas, y hubo algunas frustraciones, pero definitivamente nunca hubo una falta de motivación.

### **INTEGRANDO LA JUSTICIA SOCIAL, LAS MATEMÁTICAS Y OTRAS ÁREAS DE CONTENIDO**

Desde la puesta en vigencia de la Ley Federal No Child Left Behind –Que ningún niño se quede atrás– del 2001, las escuelas públicas de Milwaukee, como muchos otros distritos urbanos, se han tornado cada vez más obsesivas respecto a datos específicos y a las evaluaciones estandarizadas, las cuales son

concebidas como el "santo remedio" para conducir la mejora curricular. Incluso en escuelas históricamente progresistas como en la que yo enseñé, la Escuela Fratney, esta obsesión por los datos ha significado el incremento de presiones sobre los profesores de aula para "cubrir" el curriculum, y para adherir a los textos curriculares del distrito y a los mapas de progreso. Estas presiones han tenido el efecto desafortunado de reducir tanto el tiempo como el interés por la integración curricular, donde las matemáticas, la escritura, las ciencias sociales, la ciencia y los intereses de los estudiantes podían conformar unidades interdisciplinarias más amplias.

Siempre he sostenido que los reformadores educacionales debiesen defender que las matemáticas sean enseñadas en todas las asignaturas, promoviendo "las matemáticas a través del curriculum", lo cual es comparable al desarrollo de "la escritura a través del curriculum". Muy a menudo, las matemáticas son segregadas en las escuelas y son separadas de materias que los estudiantes enfrentan en sus vidas diarias. El curriculum raramente alienta a los estudiantes a relacionar las matemáticas y la historia, las matemáticas y la política, las matemáticas y la literatura, las matemáticas y el pueblo.

Cuando las matemáticas son aisladas ocurren consecuencias desafortunadas. Primeramente, se entrega el mensaje, no tan sutil, de que las matemáticas son básicamente irrelevantes, a excepción del éxito en las futuras clases de matemáticas, en las transacciones comerciales o en un selecto grupo de profesiones. Segundo, los estudiantes aprenden que las matemáticas no están conectadas con la realidad social de ninguna manera sustantiva. Por lo tanto, los alumnos se aproximan a estas de un modo abstracto y son raramente animados a considerar seriamente las consecuencias sociales y éticas del uso de las matemáticas en la sociedad. Tercero, si a los estudiantes no se les enseña cómo las matemáticas pueden ser aplicadas en sus vidas, ellos están privados de una importante herramienta que los ayudará a participar ampliamente en la sociedad. Un entendimiento de cómo las matemáticas, así como de los números y estadísticas, pueden ser interpretadas es esencial para acceder efectivamente en la mayoría de los debates sobre temas públicos como el bienestar, el desempleo



y el presupuesto nacional. Por ejemplo, siendo que el sueldo mínimo es más alto que nunca, en dólares de hoy es el más bajo en 40 años. Pero necesitas las matemáticas para entenderlo.

Antes de ir más lejos, me interesa clarificar dos puntos fundamentales. Primero, no quiero insinuar que las distintas habilidades matemáticas no son importantes, soy de la vieja escuela que sostiene que los niños necesitan aprender las simples "operaciones básicas" para proveerles de fluidez mental para involucrarse en matemáticas más profundas y significativas. Segundo, integrar las matemáticas con las ciencias sociales no necesariamente hace la enseñanza más centrada en el estudiante o el contenido más atingente con temáticas de justicia social. Estos relevantes componentes dependen de las creencias filosóficas y pedagógicas de los profesores. Mis propias creencias exigen que involucre a mis estudiantes en entender cómo usar las matemáticas para tratar temas de injusticia social y para hacer el mundo más justo.

He intentado una variedad de maneras de integrar las matemáticas —desde el simple entendimiento de los conceptos numéricos hasta la resolución más compleja de problemas— con las ciencias sociales y la escritura en particular. Para ser más claros (la vida de mi sala de clases nunca es tan ordenada), quiero subrayar los siguientes elementos: la conexión de las matemáticas con la vida de los estudiantes; la relación de las matemáticas con los temas asociados a la igualdad; el uso de las matemáticas para entender la historia; y la integración de las matemáticas con la acción.

**La conexión de las matemáticas con la vida de los estudiantes.** El primer paso para muchos profesores que comienzan en este camino de la enseñanza de las matemáticas para la justicia social es construir desde lo que los estudiantes traen a la sala de clases y conectar el curriculum a las vidas de ellos. Las matemáticas son un gran camino para hacerlo. Generalmente comienzo el año con los niños explorando, en pequeños grupos, cómo las matemáticas son usadas en sus casas y comunidades. Ellos buscan detenidamente números en los periódicos, los recortan, los colocan en papelógrafos y tratan de encontrarles sus sentidos, lo cual a veces es difícil. Entrevistan a los miembros

de la familia sobre cómo usan las matemáticas y escriben sus descubrimientos. Como parte de la autobiografía de inicio de año, escriben un ensayo: "mi yo numérico", vinculando todos los números que se conectan con sus vidas, desde la altura y el peso, hasta el número de hermanos y hermanas que ellos tienen, direcciones, números de teléfono, etc. A través de los años, he promovido que esta tarea vaya más allá del plano individual, y he animado a los estudiantes, tempranamente en el año escolar, a explorar "las matemáticas en la comunidad" y "las matemáticas en el mundo", lo cual a veces es tan simple como registrar la población, pero también se ha profundizado en temáticas más comprometidas como el monto de dinero gastado en la guerra de Irak o el número de niños sin acceso a agua potable. Algunos años les pido escribir la "historia" de sus experiencias en las clases de matemáticas, qué piensan de estas y por qué.

Este proceso inicia una larga conversación a través del año acerca de qué queremos decir con matemáticas y por qué son importante en nuestras vidas. Como la clase progresivamente se torna más sensible al uso de los números y de las matemáticas en los artículos de noticias, la literatura y los sucesos diarios, muchas discusiones los ayudan a darse cuenta de que las matemáticas son más que cálculos y definiciones, que incluyen una gama de conceptos y tópicos —desde la geometría y medidas hasta los radios, porcentajes y probabilidades—.

Como parte del proyecto de autobiografía construimos también una línea de tiempo. Comenzamos colocando las fechas de nacimiento de los estudiantes, de sus padres y abuelos en esta línea, la que rodea el perímetro de la sala (y que es usada a lo largo del año para integrar fechas que descubrimos en todas las materias). Los estudiantes también realizan sus propias líneas de tiempo —primero de un día típico y luego de su vida—. En estas actividades, los alumnos utilizan habilidades

"Si a los estudiantes no se les enseña cómo las matemáticas pueden ser aplicadas en sus vidas, ellos están privados de una importante herramienta que los ayudará a participar ampliamente en la sociedad".



"Para ayudar a mis estudiantes a entender que las matemáticas son una herramienta poderosa y muy útil, inundo mi sala de clases con ejemplos de cómo las matemáticas son usadas en las mayores controversias en su comunidad y la sociedad en su conjunto".

de razonamiento para visualizar las relaciones entre los números, las distancias, el tiempo, las fracciones y los decimales.

También uso otra actividad de comienzo de año que no solo desarrolla habilidades matemáticas, sino que también fomenta la comunidad y la amistad. El conjunto de la clase discute sobre qué es una encuesta o sondeo y realizan una lluvia de ideas para formular preguntas que ellos quisieran hacer a cada uno. Luego, armo una pauta de preguntas, cada estudiante entrevista a sus compañeros en temáticas tales como su origen nacional, su restaurante de comida rápida favorito, grupo musical o equipo de fútbol, o qué piensan ellos sobre el programa de mediación escolar de pares. Cada estudiante tabula los datos de su encuesta, hace un gráfico de barras mostrando los resultados, y reflexiona por escrito sobre lo que ellos han aprendido. Más adelante durante el año, ellos convierten la información en fracciones y porcentajes, y hacen gráficos de torta. Animo a los estudiantes a imaginar conclusiones desde sus datos, e hipotetizar por qué los resultados son como son. Entonces ellos presentan estas conclusiones oralmente y por escrito.

Esta actividad es particularmente popular entre mis estudiantes, muy a menudo piden extender las encuestas en otros grupos de personas. La actividad estructura la base para un estudio más profundo acerca de tópicos relativos a las encuestas y a las estadísticas como el muestreo, la distribución al azar, los sesgos y el error.

**La relación de las matemáticas con los temas asociados a la igualdad.** Para ayudar a mis estudiantes a entender que las matemáticas son una herramienta poderosa y muy útil, inundo mi sala de clases con

ejemplos de cómo las matemáticas son usadas en las mayores controversias en su comunidad y la sociedad en su conjunto. También integro las matemáticas con las lecciones de ciencias sociales para mostrar cómo pueden ayudarnos a entender mejor la naturaleza social de la desigualdad. Los niños están inherentemente interesados en qué es justo, y usar las matemáticas para explorar qué es justo y qué no, es un modo excelente de capturar el interés en todo tipo de conceptos matemáticos, como el cálculo de las fracciones, porcentajes, radios, promedios y gráficos. Dos tipos de ejercicios que utilizo a menudo son la simulación de la riqueza mundial y la revisión de hechos contingentes.



a) **La simulación de la riqueza mundial**<sup>6</sup>. Durante los meses de octubre y noviembre, a menudo hay muchas discusiones sobre la pobreza y el hambre en la sala de clases relacionadas con las actividades de la Unicef en torno a Halloween o a temáticas surgidas en el feriado del Día de Acción de Gracias<sup>7</sup>. Estos meses otorgan una gran oportunidad para utilizar un ejercicio de simulación para ayudar a los niños a entender la disparidad de la riqueza en Estados Unidos y en el mundo. En una única clase, proveo datos sobre la distribución de la población y riqueza mundial, y entonces los niños representan la información utilizando diferentes juegos de fichas de colores. Luego de trabajar con los estudiantes para la comprensión de los datos, hacemos una simulación

usando un mapa del mundo pintado en el patio. En lugar de utilizar fichas para representar la información poblacional, lo hacen los mismos niños. Entonces les dejo elegir un pedazo de papel de una cesta rotulada con la leyenda "Posibilidad de nacimiento", y los niños van y se paran en la correspondiente área del mundo –quince apretados en Asia, tres en Europa, uno en Estados Unidos/Canadá, dos en Latinoamérica, y tres en África–. Una persona del grupo toma una etiqueta con el nombre "negociador" y otra toma una bolsa de papel vacía etiquetada con la palabra "riqueza". Entonces se distribuye la riqueza. Lo hago dramáticamente, con grandes aspavientos, poniendo ocho galletas en la bolsa de la riqueza europea, luego voy hacia el sur, hacia África, para darles la mitad de una galleta para un número igual de estudiantes (actualmente África tiene varios cientos de millones más de personas que Europa). "¡Injusto! ¡No es justo!", gritan los estudiantes.

"¡Esperen! ¡Silencio!" les digo, "tendrán la oportunidad de discutir y debatir sobre esto". Les señalo a los estudiantes que aún no pueden comer su riqueza, en lugar de ello deben discutir, en grupo, qué estrategia y argumentos debería usar su negociador. Luego les indico a los negociadores, "vayan a visitar otras partes del mundo y vean qué es lo mejor para sus pueblos". Dependiendo de cuán inquietos estén los "nativos", la sesión de negociación puede durar entre 3 y 10 minutos. A veces los estudiantes que representan Norteamérica son muy generosos y otras veces se sientan a comer sus galletas –sin preocuparse por lo que les puede pasar a ellos más tarde durante el recreo–. Un año, mientras Héctor estaba sosteniendo la bolsa de la riqueza de Asia, él procedió a comer cinco de las seis galletas para su continente. Sus compañeros "asiáticos" estaban furiosos. Después de prevenir un alzamiento popular por galletas, estábamos atrasados para reflexionar en cómo las acciones de Héctor –y las respuestas de otros estudiantes– podían ser una representación tan cercana a lo que sucede en la realidad. ¡La riqueza no es dividida de modo justo en ninguna parte en el mundo!

La actividad tiene mucha energía. Las emociones se expresan crudamente. A veces corren lágrimas. "¡Esto no es justo!" es la frase más común. A

6 En *Rethinking Mathematics: Teaching Social Justice by the Numbers*, editado por Gutstein & Peterson, 2005.

7 Este es un día feriado nacional en Estados Unidos que refiere al arribo de los peregrinos a la costa este del país, hecho ocurrido en Plymouth (Estado de Massachusetts) durante el siglo XVII.



pesar de mis reglas, a veces hay migraciones en masa (¡ilegales!) e incluso guerras. Como incentivo para hacer que los niños vuelvan a la sala de clases con la menor cantidad de daños colaterales, les hago saber que hay más galletas de chocolate en la sala para todo aquel que sea capaz de exhibir el más básico decoro en el regreso al aula.

Más tarde, discutimos sobre la simulación y escribimos acerca de la actividad. Sé que esta tiene algunas limitaciones: a) no toma en cuenta la gran desigualdad de la riqueza dentro de cada país, como es el caso de Estados Unidos; b) se busca describir la situación, no explicarla; c) como simulación no puede recrear la violencia de la pobreza y el hambre que mata a decenas de miles de niños diariamente. Sin embargo,



estos tipos de simulaciones pueden ser herramientas poderosas para motivar a los estudiantes a querer preguntar y responder una pregunta esencial: “¿por qué?”. O, en palabras de algunos de mis estudiantes: “¿por qué Asia tiene tanta gente y tan poca riqueza?”; “¿cómo Europa y Norteamérica han logrado ser tan ricos?”; “¿por qué hay cosas tan injustas?”.

Una lección así no solo conecta las matemáticas a los seres humanos y a la realidad social, sino que también lo hace en una forma que va más allá de ejercicios de papel y lápiz, haciendo a las matemáticas más vivas. Tomaría mucho menos tiempo de clases si solo les narrara a mis estudiantes acerca de la desigualdad de la distribución de la riqueza. Pero esto no tendría el mismo impacto emocional que ver a sus compañeros de Estados Unidos y de Europa tener tal cantidad de galletas, considerando que ellos tienen mucho menos habitantes.

#### **b) La revisión de hechos contingentes.**

Otra vía a través de la cual ayudo a los estudiantes a analizar la desigualdad es usando diversos recursos, tales como artículos de prensa acerca de varios temas sociales. En pequeños grupos, ellos revisan información concerniente al desempleo o a las tendencias laborales, convierten estos datos en porcentajes, hacen comparaciones, idean conclusiones y construyen gráficos. Este ejercicio es una excelente manera de ayudarlos a entender el poder de los porcentajes. También usan un programa computacional para hacer gráficos, y haciéndolos, ellos se dan cuenta que el computador puede ser una valiosa herramienta.

Un grupo, por ejemplo, leyó noticias acerca de un resumen encontrado en un reporte universitario sobre los 10 mil nuevos trabajos creados en el centro de la ciudad de Milwaukee gracias al desarrollo comercial. De acuerdo con este reporte, los afroamericanos tenían menos del 8% de los nuevos trabajos, considerando el hecho que ellos vivían en las proximidades del centro y que representaban el 30% de la población de la ciudad. En términos de los trabajos de gerencia bien pagados, los latinos y afroamericanos en conjunto alcanzaban solo el 1%, mientras los residentes blancos, provenientes mayoritariamente de los suburbios, tenían casi el 80%

de estos nuevos trabajos. Usando esta información, los alumnos hicieron gráficos de barras y de torta acerca de las diferencias raciales en los diversos trabajos y en relación a la población de la ciudad. Ellos compararon los gráficos y lanzaron conclusiones.

Entonces los estudiantes escenificaron un juego de roles donde algunos de ellos, pretendiendo ser representativos de las organizaciones de la comunidad, trataron de convencer al alcalde y a las principales empresas de cambiar sus prácticas de contratación. Lo que comenzó como una lección de matemáticas rápidamente se tornó en un acalorado debate sobre política social. Por ejemplo, en un punto un estudiante argumentó que los nuevos trabajos deberían ser distribuidos en un tercio para los negros, un tercio para los latinos y un tercio para los blancos, porque ellos son los tres principales grupos étnicos en Milwaukee. Otros, sin embargo, no estuvieron de acuerdo. Obviamente, esto condujo a una extensa discusión sobre lo que es justo, de las razones porqué las minorías tienen tan pocos trabajos creados en el centro de la ciudad, y qué es necesario para hacer las cosas diferentes.

**Usando las matemáticas para entender la historia.** Es importante para los estudiantes estar conscientes sobre aquellas voces que escuchan cuando leen los libros de historia o los periódicos, o cuando ven una película. Quien cuenta la historia tiene una relevancia crucial, porque de esta manera se modelan las perspectivas de los lectores o telespectadores. Podemos analizar estas cosas con niños y ayudarlos a llegar a ser lectores más críticos de libros y de otros medios. En este proceso las matemáticas tienen un rol importante.

**a) Tabulando lo que los estudiantes leen.** Usualmente comienzo este ejercicio con algo simple. Pongo a los estudiantes a analizar los libros sobre Cristóbal Colón, tabulando qué perspectivas están representadas. Por ejemplo, ¿cuántas veces las perspectivas de Colón y sus hombres son presentadas, contra el número de veces que lo hacen las visiones de los indios Taíno<sup>8</sup>? Usando fracciones y porcentajes los estudiantes hacen amplios gráficos para demostrar sus hallazgos y esbozar potenciales conclusiones. Grandes muestras visuales —gráficos de barras hechos con cin-

tas adhesivas, por ejemplo— son buenos puntos de referencia para discutir y analizar. Conceptos matemáticos de porcentajes, proporciones y comparaciones pueden ser usados para que los niños discutan las estadísticas que ellos han descubierto y los gráficos que han realizado.

Una tabulación similar y los porcentajes pueden ser utilizados para analizar programas de televisión populares, mostrando el número de “descalificaciones” contra el número de “elogios”, quiénes son citados o fotografiados en los periódicos, los estereotipos de mujeres en los dibujos animados, quiénes son incluidos en los textos escolares, y quiénes son representados en la sección de biografías de la biblioteca escolar.

**b) Conectando la historia con el presente.** En este ejercicio, cuando los estudiantes y yo estudiamos historia, ponemos particular atención a las fechas e informaciones. Trato de subrayar números que tengan relación con movimientos sociales para la equidad y la justicia. Por ejemplo, cuando miramos la lucha de las mujeres por la igualdad en Estados Unidos tratamos de imaginar cómo era para la líder del movimiento por los derechos de las mujeres, Susan B. Anthony, ir a trabajar como profesora y ser pagada con USD\$2.50 por semana, exactamente la mitad del salario del profesor anterior. Puede hacerse mucho con las estadísticas, desde obtener y graficar las diferencias anuales o aquellas a lo largo de la vida, hasta observar las diferencias salariales en otras ocupaciones y períodos de tiempo, incluyendo el presente. Yo he encontrado particularmente interesante el mirar los salarios de los niños trabajadores, como los de las minas de carbón o de las fábricas de textiles. Comparamos asuntos como los salarios con el precio de los bienes en el tiempo, los salarios de los trabajadores adultos, hasta la riqueza acumulada por los dueños de las industrias. Estas conexiones históricas pueden ser fácilmente

"Una conexión entre matemáticas e historia, permite observar quién está representado en diferentes ocupaciones y áreas de poder en nuestra sociedad, y cómo ello ha cambiado a través del tiempo".

<sup>8</sup> Habitantes precolombinos que vivían en Las Bahamas, Antillas Mayores y el norte de las Antillas Menores (Nota del editor).



relacionadas con el presente en lo concerniente a las empresas multinacionales que explotan el trabajo infantil en Asia o Latinoamérica para fabricar productos de consumo para los mercados mundiales.

Una conexión entre matemáticas e historia, que puede tener un grado de sofisticación variable dependiendo del nivel de los estudiantes, permite observar quién está representado en diferentes ocupaciones y áreas de poder en nuestra sociedad, y cómo ello ha cambiado a través del tiempo. Por ejemplo, los estudiantes pueden obtener qué porcentaje de quienes firmaron la Constitución eran esclavistas, trabajadores comunes, mujeres, ricos accionistas individuales, etc. Un ejercicio similar podría ser analizar a los presidentes de Estados Unidos, o la gente de nuestro país que ha sido elegida para honrarla poniendo sus rostros en billetes y monedas. Estos cálculos históricos pueden tornarse contemporáneos si los estudiantes analizan las diferencias raciales y de género en la Cámara de Representantes y del Senado de Estados Unidos, los editores de los principales periódicos, o los principales gerentes de Fortune 500<sup>9</sup>.

Es importante para los estudiantes entender

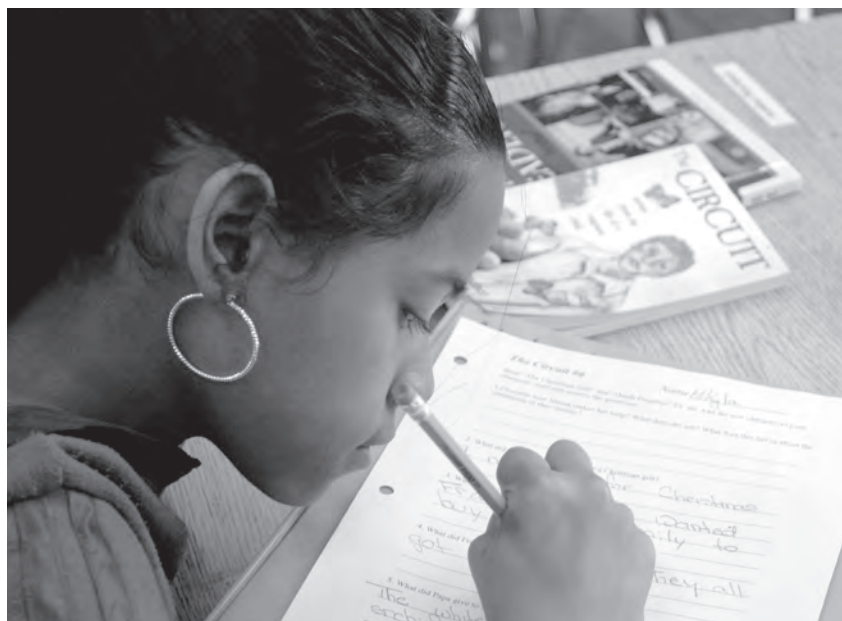
que tales números no son perennes en nuestra estructura social, sino que también son resultado de movimientos sociales, como por ejemplo los movimientos por los Derechos Civiles y de las mujeres. Para demostrar este cambio, el profesor puede hacer que los estudiantes cuenten porcentajes actuales de afroamericanos o mujeres en profesiones específicas y compararlas con la de los años sesenta, antes del surgimiento de la discriminación positiva, política que fue producto de las luchas populares.

**c) La historia de las matemáticas, ¿la historia de quién?** Otra área es enseñar la historia de las matemáticas, apuntando a las contribuciones al pensamiento matemático de varias civilizaciones y culturas no europeas. Los matemáticos griegos, por ejemplo, fueron fuertemente influenciados por sus predecesores y homólogos en África y Asia. Los matemáticos árabes inspiraron a los estudiosos del renacimiento europeo. Los mayas fueron uno de los primeros pueblos que desarrollaron el concepto de cero e hicieron sofisticados cálculos matemáticos. He usado una unidad sobre el sistema de conteo vigesimal maya con mis estudiantes de quinto año, para demostrar tal sofisticación y ayudar a los estudiantes a expandir su comprensión de la notación posicional (Ortiz-Franco, 2005).

#### **Integrando las matemáticas en la acción.**

Integrar las matemáticas en los eventos actuales es algo lógico; usar las matemáticas para influenciar eventos futuros requiere un poco más de esfuerzo. Las noticias están llenas de matemáticas. Comúnmente, fotocopio un artículo de periódico, y hago que los estudiantes utilicen destacadores amarillos para subrayar todos los números y palabras que se refieren a números. Entonces discutimos sus significados, les planteo problemas usando números y les recuerdo que solo desarrollando buenas habilidades en matemáticas serán capaces de entender e influenciar el mundo.

El proyecto de "matemáticas de las maquilas" (previamente mencionado) es usado para focalizar en la multiplicación de dos dígitos, la división y en las habilidades para resolver problemas. En ello integramos matemáticas, geografía, lectura y proyectos de escritura, haciendo que los estudiantes manipulen información actual acerca de las condiciones de pago y



<sup>9</sup> Fortune 500 es una lista compilada por la revista *Fortune* que destaca a las principales 500 empresas de los Estados Unidos medidas mediante un ingreso económico bruto.

trabajo en varios lugares alrededor del mundo, y que hagan pósters exhibiendo sus hallazgos en un mapa. Ellos reflexionan sobre sus descubrimientos y los conectan con sus propias vidas, particularmente con los productos que compran. Un año cuando yo estaba preparando a mis estudiantes para el proyecto, coloqué en un retroproyector algunas fotografías de niños trabajadores —niños cargando ladrillos en India, niños trabajadores textiles en Pakistán y el trabajo en granjas en América Central—. Nosotros estábamos discutiendo por qué las familias han tenido que enviar a sus niños a trabajar, cuando Osvaldo, un niño mexicano-estadounidense, levantó su mano y dijo: “eso es lo que hice en México. Yo trabajé con mi abuela en los campos”.

El resto de los niños se dio vuelta y miró a Osvaldo. “Oh, ¿es cierto?”, dije tratando rápidamente de pensar cómo podría dirigir esta discusión. “Cuéntanos más”.

“Bueno, yo trabajé en los campos con mi abuela”. Osvaldo raramente contribuía mucho a las discusiones de la clase, no porque no fuese inteligente o no estuviese atento, sino principalmente porque era tímido.

-“¿Cómo fue trabajar en los campos?”.

-“Estuvo bien”.

-“Bueno, apuesto que tú querías estar más bien en el colegio”, le dije entre pregunta y afirmación.

-“No”.

-“Sí, yo quisiera trabajar en vez de ir a la escuela”, otro estudiante gritó.

La conversación no estaba yendo en la dirección que yo estaba esperando.

Ignoré el comentario del estudiante y continué preguntándole a Osvaldo. “¿Por qué no querías ir a la escuela?”

-“Porque los profesores eran de verdad crueles en la escuela”.

-“¿Crueles?”.

-“Sí, si tú te portabas mal, ellos ponían hormigas que picaban en tu espalda y jeso realmente dolía!”. Los niños exclamaron, sin poder creerlo. “¡Es verdad!”, dijo Osvaldo. “Yo no quería ir a la escuela”.

-“Yo no quisiera que tú fueses tratado así tampoco”, dije. Entonces esperando terminar esta parte de la discusión, sugerí que Osvaldo escribiese un poema sobre la experiencia de trabajar en los campos.

Luego el mismo día él vino a mi escritorio y me mostró un poema hábilmente escrito. El poema decía:

### Un niño de cinco años

*Basado en la verdadera vida de Osvaldo*

Soy un niño de cinco años trabajando para ayudar a mi familia

Soy un niño caminando una milla solo para sacar agua potable de un pozo

Soy un niño cargando un saco lleno de caña por más de una milla





Soy un niño teniendo cuidado con las serpientes y escorpiones mientras trabaja

Soy un niño cargando comida para los animales de la granja

Soy un niño trabajando horas bajo el sol

Soy un niño trabajando con dolor en mi espalda y brazos y piernas

Soy un niño durmiendo con dolor y moretones en mis dedos

“¡Es maravilloso! Tus palabras me hacen tener una imagen en mi cabeza y siento como si estuviese allí”. Osvaldo sonrió. “¿Tal vez te gustaría escribir una segunda parte de este poema sobre cuando tu familia vino a Estados Unidos?”, le pregunté.

Osvaldo movió su cabeza negativamente y yo entendí. Nunca empujo a los niños a decirme más de lo que quieren sobre cómo sus familias llegaron a Estados Unidos. “¿Entonces te gustaría escribir acerca de cómo te sentiste una vez estando aquí?”.

La siguiente mañana Osvaldo me mostró la otra mitad de su poema:

Soy un niño de cinco años viviendo en Estados Unidos

Soy un niño comiendo comida extraña

Soy un niño yendo a la escuela

Soy un niño asistiendo por primera vez a un espectáculo

Soy un niño teniendo mi primera consola de juegos

Soy un niño viendo otras personas como afroamericanos, puertorriqueños y estadounidenses

Soy un niño viviendo feliz en mi nueva casa

Soy un niño sintiéndose triste por estar tan lejos de mi abuela y mi abuelo

Soy un niño engordando cada año por no trabajar

En nuestro *té de autores* de los viernes, Osvaldo compartió su poema completo con sus compañeros y recibió una ovación.

**a) El costo de la guerra.** En el mismo año (2006) —como cada año desde que la guerra de Irak comenzó el 2003— he usado el costo de nuestras guerras como una forma de enseñar la notación posicional y la importancia de entender los números grandes. Si pido a los estudiantes adivinar la población del mundo o si escribo un largo número lleno de ceros, muchos estudiantes rápidamente tratan de lanzar números (incorrectos) (Peterson, 2005).

Pese al hecho de que mis estudiantes de quinto año han aprendido la notación posicional en sus años de escuela, hay algo que sucede con los grandes números que los invita más bien a adivinar. Quizás es la omnipresencia de los anuncios de la lotería estatal que tienden a invisibilizar a los grandes números reunidos. O más bien es el hecho que los números grandes son difíciles de leer, y aún más de entender. Imaginar con asombro, ya sea tratando de comprender el número de galaxias girando alrededor del universo o el número de moléculas de  $H_2O$  en una gota de agua.



Con algo de trabajo, sin embargo, los niños pueden conectar los grandes números tanto en sus propias vidas como en las grandes temáticas sociales como es el costo de la guerra. Luego de una mini-lección de matemáticas sobre el costo de la guerra de Irak que incluyó una gran cantidad de cálculos matemáticos tediosos, los estudiantes determinaron que Estados Unidos estaba gastando cerca de USD\$3600 cada segundo en la guerra de Irak.

"¡Esto es seis PS360 [una consola de videos] cada segundo!", exclamó Ben. "Es un montón de dinero". Ben comenzó a hablar en contra de la "estúpida guerra" y pronunciar algunos comentarios despectivos sobre Bush. Yo refocalicé la conversación diciendo que "hablar mal de alguien, incluso del Presidente con quien no estás de acuerdo, no está permitido en la clase", pero los estudiantes estuvieron abiertos a discutir y debatir diferentes puntos de vista sobre la guerra y otras importantes temáticas. Un chico tranquilo levantó su mano y compartió que su primo estaba en el ejército, y luego otro niño agregó que su hermana estaba actualmente en Afganistán. En ese punto, les pregunté a los estudiantes quiénes tenían un familiar o amigos próximos en el ejército y un tercio de los 25 estudiantes levantó sus manos.

Cuando uno de los estudiantes mencionó que él pensaba que era estúpido gastar tanto dinero en la guerra, yo le sugerí que echaran una mirada al sitio web que hace un recuento de sus costos. La mención a Internet encendió el interés de mi clase, entonces todos ellos se concentraron en la sala de computación donde visitamos el sitio web [www.costofwar.com](http://www.costofwar.com). Los estudiantes estaban impresionados de ver los números tan rápido en la pantalla. Luego de mostrarles cómo detener el recuento, elegí a un estudiante para leer el número. Como él lo hizo dígito por dígito, yo sabía que teníamos que hacer algún trabajo para entender y leer grandes cifras. Escribí la hora y luego el número en la pizarra, y como clase practicamos su lectura. En el proceso, volví a revisar la notación posicional de miles de millones.

Al día siguiente, llevé una fotografía de un periódico con los "fallecidos" en la noche previa en la cual los manifestantes opositores a la guerra estaban recostados sobre las escaleras del edificio federal.

Les conté a los estudiantes que yo había participado, aunque algunos se mostraron escépticos porque yo no salía en la foto. No obstante ello no nos detuvo y revisamos el costo de la guerra nuevamente y practicamos la lectura de la cifra.

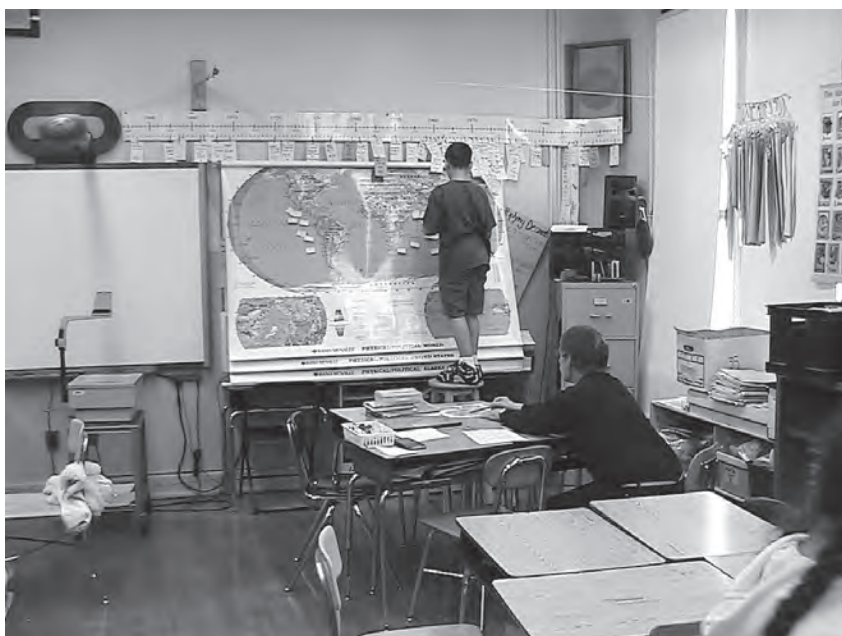
Al tercer día, para nuestra actividad de la mañana, les pedí a los estudiantes que calcularan cuánto dinero había sido gastado los últimos tres días y luego, haciendo una larga división, determinamos que Estados Unidos gasta cerca de USD\$265.000.000 por día en la guerra. Revisamos otras partes del sitio web y encontramos, por ejemplo, que el monto gastado en la guerra podría pagar más de 14 millones de becas universitarias durante cuatro años. "¡Eso es mucho!", exclamaron varios estudiantes, pero en realidad el número era tan grande que casi no tenía sentido.

Decidí tratar de hacer el número más entendible, haciendo que los estudiantes se imaginaran el costo en pequeñas unidades de tiempo. Trabajaron en parejas y después como curso, y con una gran discusión calculamos cuántos impuestos estaban siendo gastados en una hora, un minuto, y luego en un segundo.

Fue allí cuando Ben gritó que un PS360 podía ser comprado cada segundo –Ben clarificó, que "había que comprar el modelo de USD\$600, no el de USD\$500"–. Isaiah sugirió que tú podías tomar esos seis y revenderlos en E-bay<sup>10</sup> y ganar mucho dinero. Quería contarles que mi intento de animar a los niños a reflexionar en el costo social de la guerra estaba siendo vencido por la fascinación consumista provocada por la última tecnología de video juegos. Mi ceño fruncido debió comunicar mi decepción, porque Ben rápidamente agregó que con el dinero extra de las ventas en E-bay, tendríamos más dinero para ayudar a las personas que lo necesitaran.

**"Incluso durante un periodo dominado por el curriculum prescrito y obsesionado por las pruebas estandarizadas, creo que la enseñanza de las matemáticas para la justicia social no es solo posible, sino que más necesaria que nunca".**

<sup>10</sup> Sitio web en el que se rematan productos.



Realicé un intento más de concretizar el costo solicitando a un estudiante ir hacia la sección de educación pública del sitio web sobre el costo de la guerra, que calcula el número adicional de profesores (en ese momento, 2007, más de 6 millones) que podrían ser contratados por año. Les conté a los niños que hay más de 80.000 escuelas públicas en Estados Unidos, entonces como curso, calculamos que cada escuela podía tener 75 profesores más —o cada escuela podía tener dos profesores más por los siguientes 38 años—.

La guerra llegó a tener cierto nivel de conversación en mi sala de clases. Ocasionalmente, uno de mis estudiantes podía venir y anunciar el nuevo costo de la guerra, a partir de su trabajo en Internet que había realizado la noche anterior. La guerra también encontró su camino al interior de nuestra escuela. En 2010, cuando el presupuesto del distrito amenazó con disminuir la jornada del bibliotecario, ayudé al cuarto y quinto año a formular el “Club de rescate de nuestros bibliotecarios”, quienes levantaron una petición, testificaron y protestaron en favor de nuestro bibliotecario. Animé a los estudiantes a comparar el costo de la guerra con el costo de los bibliotecarios. El uso de las matemáticas y las crudas comparaciones

entre el costo de la guerra y las reales necesidades de los estudiantes motivaron de sobremanera a los estudiantes (Peterson, 2010).

Algunas semanas más tarde, les expliqué a mis estudiantes que iba a ir a Nueva York, y que daría el discurso de inauguración de una conferencia de matemáticas sobre cómo los números cuentan. Les repetí lo que les había dicho todo el año: los números son realmente importantes si nosotros queremos entender y cambiar el mundo. Les dije que si alguien quiere escribir un poema que mostrara cómo los números cuentan, ellos lo podían hacer. Osvaldo dirigió el poema al presidente Bush. Él escribió:

### Los números cuentan

Los números cuentan Señor Presidente

2.453 soldados americanos han muerto

17.648 soldados han sido heridos

35.161 iraquíes inocentes han muerto

281.864.948.707 dólares han sido gastados en la guerra

¡Imagine cuánto podríamos hacer alrededor del mundo con este dinero!

Podríamos alimentar a los pobres

Construir casas

Dar becas

Y mucho más

¿A usted le interesa la gente?

A mí sí.

### PALABRAS FINALES

Por supuesto el nivel de sofisticación y complejidad de las matemáticas que usamos en nuestras salas de clase depende del nivel de desarrollo de los estudiantes. Los profesores, sin embargo, muy a menudo subestiman lo que los estudiantes son capaces de hacer. Para el nivel de calidad de instrucción que

proveo, con modelos claros y actividades cargadas de sentido, frecuentemente estoy contento con el entusiasmo con el cual mis niños enfrentan los proyectos basados en las matemáticas y con el éxito que ellos tienen al llevarlos a cabo.

He encontrado que como resultado de tratar de implementar “matemáticas a través del currículum” –y en particular, integrando las matemáticas y las ciencias sociales– los intereses y habilidades de mis estudiantes en matemáticas se han incrementado, tanto en términos del entendimiento de los conceptos básicos como en sus habilidades para resolver problemas. Asimismo, ellos pueden clarificar temas sociales, entender las estructuras de la sociedad, y dar opciones para mejorar las políticas sociales.

Los niños necesitan todas las herramientas posibles para hacer este mundo –su mundo– un mejor lugar.

Incluso durante un periodo dominado por el currículum prescrito y obsesionado por las pruebas estandarizadas, creo que la enseñanza de las

matemáticas para la justicia social no es solo posible, sino que más necesaria que nunca. Los profesores pueden entretener la justicia social aún en las lecciones de matemáticas con mayor grado de prescripción. Los conceptos y habilidades de matemáticas son universales. No hay ninguna razón para que tales conceptos y habilidades no puedan ser enseñados en un contexto social, empujando a los estudiantes a revisar los temas asociados a la injusticia.

Por supuesto, esta aproximación toma más tiempo, preparación y, en algunas ocasiones, delicadas maniobras políticas. A través del trabajo colectivo –ya sea en grupos dentro de las escuelas o en comités en nuestros sindicatos– los profesores probablemente tendrán éxito en esta importante labor de integrar las matemáticas para la justicia social en nuestras aulas dominadas por el currículo prescrito. Haciéndolo, llegaremos a ser mejores profesores, sintiendo que nuestro trabajo es más significativo y, más importante aún, dando a nuestros alumnos las herramientas que ellos necesitan para hacer de este mundo –su mundo– un planeta más justo y sustentable.

## REFERENCIAS

- Bigelow, B. & Peterson, B. (Eds.). (2002). *Rethinking globalization: teaching for justice in an unjust world*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Gutstein, E. & Peterson, B. (2005) (Eds.). *Rethinking mathematics: teaching social justice by the numbers*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Ortiz-Franco, L. (2005). Chicanos have math in their blood. En E. Gutstein & B. Peterson (Eds.), *Rethinking mathematics: Teaching social justice by the numbers* (pp. 70–75). Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Peterson, B. (2005). Teaching math across the curriculum. En E. Gutstein & B. Peterson (Eds.), *Rethinking mathematics: Teaching social justice by the numbers* (pp. 9–15). Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Peterson, B. (2007). La escuela Fratney: a journey toward democracy. En M. Apple & J. Bean (Eds.), *Democratic schools* (pp. 30–61). Alexandria, VA: Heinemann Press.
- Peterson, B. (2010). A librarian in every school, books in every home: A modest proposal. *Rethinking Schools*. Recuperado el 20 de julio, de [http://www.rethinkingschools.org/archive/24\\_04/24\\_04\\_librarian.shtml](http://www.rethinkingschools.org/archive/24_04/24_04_librarian.shtml).
- Stinson, D., & Wager, A. (2012) (Eds.). *Teaching mathematics for social justice: conversations with educators*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.



# "Se jibariza y arrincona a las artes, sin otorgarles la relevancia que les corresponde en la formación integral de la persona"

**Entrevista a Marcela del Campo<sup>1</sup>, Jorge Montero<sup>2</sup> y Domingo Pavez<sup>3</sup>**

*La histórica relegación de las artes dentro del currículo escolar se pretendió superar a través de la reforma impulsada durante los gobiernos de la Concertación. Esta reforma buscó incorporar, entre otros aspectos, la función social del arte así como la apreciación y crítica estéticas a la tradicional producción y ejecución artística, pretendiendo con ello consolidar el valor intrínseco de las artes y destacar su papel en la formación de los niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, tal como podemos desprender de las respuestas que encontramos en esta entrevista, al no existir políticas claras que garanticen a todos los estudiantes el derecho a tener experiencias estéticas significativas, la formación integral estatuida en los documentos oficiales no va más allá de una declaración de buenas intenciones. Bajo el actual gobierno, la enseñanza de las artes ha encontrado nuevas barreras, tales como la reducción de horas pedagógicas para esta área y el mayor acento en las mediciones estandarizadas, alejando aún más la educación integral de nuestras escuelas.*

1 Profesora de Educación Musical, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Posee estudios de Magíster en Historia y Ciencias Sociales, Universidad ARCIS, Programa París XII Val de Marne; y de Doctorado en Psicología y Educación, Universidad de Granada, España. Docente del Departamento de Música de la UMCE y coordinadora de Autoevaluación y Aseguramiento de la Calidad.

2 Profesor de Educación Musical, Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. Intérprete Musical, Mención Flauta Dulce, Pontificia Universidad Católica de Chile. Secretario académico y docente del Departamento de Música de la UMCE. También ejerce la docencia en el Colegio Giordano Bruno.

3 Licenciado en Música, Universidad de Chile. Profesor de Educación Musical, UMCE. Docente y director del Departamento de Música de la UMCE.



De izquierda a derecha: Domingo Pavez, Marcela del Campo y Jorge Montero

### ¿Por qué son importantes las artes en el desarrollo integral de los individuos?

**Marcela:** Debemos partir considerando que lo que llamamos arte en Occidente, se manifiesta en todas las culturas, en toda la historia de la humanidad, en el mundo público y privado de las personas, lo que instala una diferencia muy significativa con otras áreas del conocimiento y desarrollo humano. Estamos hablando de una forma de expresión que ha existido en todas las épocas y comunidades del mundo, que es inherente al ser humano y que está presente en cada etapa de su ciclo vital. En este sentido, se debe reconocer que estamos frente a una necesidad de desarrollo individual y comunitario que tiene cualidades propias y formas particulares de existencia absolutamente irremplazables por otras formas de comunicación humana. Es a partir de esto, que la experiencia artística no puede estar ausente de cualquier proceso educativo que se defina como integral. No es posi-

ble concebir el desarrollo humano en sus múltiples dimensiones, relegando las artes a la sola entretención o a su instrumentalización como medio para fines ajenos a la naturaleza del arte y la experiencia estética.

**Jorge:** Otra razón es la importancia de la experiencia artística en la infancia. Hay una variedad amplísima de capacidades que uno desarrolla con la práctica artística, sea música o artes visuales. Los niños ejercitan la capacidad de composición, de estructuración, de expresión, de sublimación de emociones, capacidades que son herramientas que acompañan toda la vida. Es decir, la práctica artística supone habilidades que van más allá de la sincronía, del manejo de elementos abstractos o de su incidencia en los aprendizajes matemáticos. Lamentablemente estas no se consideran. Por ejemplo, la capacidad de llegar a entendimiento a través de la contemplación de la belleza o la capacidad de escuchar al otro y de actuar en conjunto, son herramientas que pueden ayudar en la resolución de conflictos en la escuela. Estas son experiencias que todos deberían tener, pero no ocurre así.

**Marcela:** Se debe agregar que el arte en sus lenguajes y manifestaciones se constituye en un elemento fundamental, de carácter ancestral, para la conformación de comunidad, construcción de identidad y sentido de pertenencia.

**Actualmente, existe una preeminencia de los subsectores de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas en desmedro de la educación artística, ¿cuáles creen ustedes que son las causas de esta situación?**

**Jorge:** A mí me da la impresión que desde los noventa en adelante, o quizás desde un poco antes, el Mineduc se transformó en un ministerio de capacitación, es decir, hoy no cumple el rol de educar, sino más bien de capacitar para el trabajo. Entonces, como hay una visión económica en términos de productividad, se ha terminado por focalizar los recursos en Lenguaje y Matemáticas, asumiendo que su potenciación mejorará los resultados de todo el proceso de aprendizaje. El problema de este supuesto, es que se abandona el desarrollo neurológico, de estructuras lógicas y pensamiento sistémico, que los lenguajes artísticos construyen de modo natural. Cuando un niño crece en un medio donde se pinta, se canta, se construye, con el



solo fin de comunicar sentimientos y emociones, se sientan las bases para su formación armónica como individuo. Las decisiones políticas que privilegian la enseñanza –no el aprendizaje–, de matemáticas y lenguaje por sobre otras áreas del conocimiento, evidentemente no las toma gente especialista en educación, sino gente que sabe de economía.

**Domingo:** Por otra parte, la expresión “educación de calidad” ha sido muy utilizada sobre todo en los últimos dos años, pero se habla de calidad sin definir qué se está entendiendo por ello. Educación de calidad, a mi modo de ver, primeramente supone una mirada integral e integradora de los saberes. Si bien es mucho más que eso, estas ideas nos pueden dar alguna pista. Esto significa que una persona que incorpora el arte dentro de su formación, no solo va a incorporar una serie de movimientos mecánicos determinados para poder interpretar alguna pieza musical, pues



en realidad el aprendizaje artístico es mucho más amplio que lo meramente mecánico. Cuando un niño aprende arte aprende a observar el mundo y a analizarlo, aprende también a ser creativo. Esto es muy importante para el resto de la vida, pues le va a permitir desempeñarse no solo en el ámbito artístico, sino en cualquier otro.

**Marcela:** Esta situación se desprende fundamentalmente del desconocimiento de los gobiernos respecto al desarrollo de los niños, niñas y adolescentes por medio de la experiencia artística. El sentido esencial del arte no es fortalecer la comprensión del mundo de las ciencias, si bien puede contribuir a ello. Las ciencias buscan generar teoría para comprender el mundo, las artes se constituyen desde la experiencia única e irrepetible de contemplación, expresión y creación, con el solo fin de comunicar, de vivir en el mundo que las ciencias buscan explicar... Una y otra vez, los Planes y Programas de estudio y las modificaciones curriculares, han instalado una dicotomía entre el mundo de las ciencias y el arte que debe ser revisada profundamente en nuestro país. Pertenecer a una naturaleza distinta de conocimiento no justifica en absoluto la subordinación de una a la otra, o su reemplazo mutuo... menos aún, en sistemas y modelos educativos que se declaran como integrales.

#### ¿Pueden las artes promover y desarrollar la formación de ciudadanos críticos?

**Domingo:** Al respecto, creo que el arte es uno de los mejores canales de desarrollo humano, junto al mundo de las ideas y el conocimiento de la historia. Por medio del arte las personas aprenden a observar, a analizar, a ser creativas, pero también a construir ciudadanía, entendiendo que ser ciudadano implica poseer una mirada crítica y constructiva. Las personas creativas son generadoras de cambios, lo cual es promovido por el arte desde muy temprana edad. La capacidad de innovar, de transformar la realidad desde el arte, se transfiere después a la sociedad.

**Marcela:** Hay un tema que es tremendamente actual y que los gobiernos no han abordado con

la seriedad y profundidad que los tiempos demandan. Con frecuencia y razón, decimos que nuestros niños, niñas y jóvenes son tremendamente visuales, que han nacido, crecido y transitan en la cultura de la imagen. La educación artística debe hacerse cargo de este fenómeno social contemporáneo y entregar herramientas que permitan a la persona mirar de modo crítico su entorno para transformarlo y no solo para consumirlo o reproducirlo... El pensamiento crítico se instala, entre otros espacios de desarrollo, a partir del sentido de identidad, del reconocimiento del otro como legítimo otro y de su derecho a la diferencia; así también, se construye y reafirma la identidad personal y de los pueblos. Sin hacer un mayor esfuerzo, se puede ver la relación que existe entre la naturaleza del arte, el sentido de identidad y el desarrollo del juicio crítico.

**¿Hay un sesgo en la política actual que vulnere la calidad de la educación artística y su contribución al desarrollo del pensamiento crítico?**

**Domingo:** Analizando el actual currículum, el sesgo no está en lo que se declara o en lo que se propone, sino en los límites que se imponen para que lo declarado finalmente se desarrolle, es decir, se declara que es necesario fortalecer la educación artística, sin embargo, se jibariza y arrincona a las artes, sin otorgarles la relevancia que les corresponde en la formación integral de la persona.

**Jorge:** Por ejemplo, a raíz de la jornada escolar completa, si tú comparas los talleres de colegios privados con los de colegios públicos, te das cuenta de que los primeros suman clases de circo, teatro, instrumentos musicales, coro; en cambio, en los colegios públicos los escasos talleres que se desarrollan, tienden a ser una extensión de las clases de matemáticas y lenguaje y a seguir frente a una pantalla de computador.

**Marcela:** El sesgo podemos reconocerlo también en la falta de políticas claras que garanticen el derecho a una educación artística y musical de calidad en todas las etapas de formación escolar y en contextos de equidad. Cuando no hay políticas, no hay programas ni proyectos, entonces no hay recursos que permitan elevar la calidad del aprendizaje de las artes en la educación pública. Entonces, el discurso sobre la im-

portancia de las artes en la formación integral de las personas queda en solo eso... en un discurso o en el mejor de los casos en manos de iniciativas personales que no logran verdaderamente cambiar la realidad. Por otra parte, es muy difundida por la autoridad y celebrado por la ciudadanía, la destinación masiva de recursos para la compra de computadores; en cambio, se considera innecesario que las escuelas inviertan en la implementación de talleres y salas de educación artística y musical. No se comprende, pues con el valor de un computador personal se puede comprar un número significativo de instrumentos musicales de uso escolar. Así hay innumerables ejemplos de este sesgo político que, históricamente, ha tenido un doble discurso respecto de la importancia de las artes y la falta de voluntades políticas para garantizar su aprendizaje.

"No es posible concebir el desarrollo humano en sus múltiples dimensiones, relegando las artes a la sola entretención o a su instrumentalización como medio para fines ajenos a la naturaleza del arte y la experiencia estética".





**Domingo:** Yo considero que el currículum actual para la educación artística es el mejor que hemos tenido, pero sigue siendo perfectible, siempre hay cosas que se pueden mejorar. Insisto en que el sesgo está en la manera en que se implementa lo declarado. Como decía Marcela, actualmente seguimos creyendo que la computación y la tecnología es la panacea para darle calidad a nuestra educación, a pesar de que está más que comprobado que veinte años de informática no han logrado nada trascendente.

**¿Cuál es su opinión sobre la fusión de las Artes Visuales y las Artes Musicales en un solo sector de aprendizaje entre primero y sexto año de educación básica, y respecto al carácter electivo que tienen en educación media?**

**Domingo:** Respecto a la fusión de los lenguajes artísticos, si ya resulta difícil su enseñanza de modo separado, qué decir cuando las encuentras formando parte de una sola asignatura. Integrar estas disciplinas sigue siendo un problema no resuelto en el país. Entonces, creo que esta fusión en la educación básica fue un error desde el comienzo. Cuando se habla de integración, no se quiere decir que dos disciplinas deban ser impartidas simultáneamente, significa

más bien que el profesor va a conectarlas de modo pertinente.

**Marcela:** En este sentido, si hablamos de calidad educativa, debemos respetar profundamente las diferencias existentes entre cada uno de los lenguajes artísticos. La integración es posible si esta se levanta desde los elementos comunes que comportan las artes y se implementan los procesos de aprendizaje respetando las formas, técnicas y procedimientos propios de cada lenguaje. También es fundamental respetar la naturaleza cultural de las obras y creaciones, pues es relevante acercarse a las artes en sus contextos naturales de desarrollo y desde sus elementos propios; no es lo mismo la mirada occidental, no occidental, la cultura tradicional o las culturas originarias, al momento de tomar decisiones didácticas y metodológicas que resguarden la calidad del aprendizaje artístico en general y de la música en particular.

**Jorge:** Desde mi punto de vista, todos los lenguajes tienen estructuras comunes, pero los caminos para llegar a incorporarlos son distintos. Nosotros, para alimentar nuestra inteligencia tenemos que educar también nuestros sentidos. El que los estímulos sean visuales como los presentes en los videojuegos, no quiere decir que estos te formen estéticamente o que desarrollen tu inteligencia. Las imágenes hoy día captan tu atención, pero no te educan. La visualidad de nuestro tiempo es más bien deformadora, y lo mismo pasa con los estímulos sonoros que buscan una catarsis. Estos estímulos se naturalizan, porque no tenemos una educación estética que nos permita ser críticos y evaluar lo que se nos ofrece. Entonces, si se mantienen estos criterios, no habrá cambios en la formación artística.

**Marcela:** Si bien no está declarado, la evidencia de cómo se organiza la educación artística en la escuela, señala que la enseñanza del arte en la educación básica es considerada "más simple de implementar", porque el especialista en educación artística se establece solo para los cursos superiores, es decir, este no sería necesario para los niños y niñas de educación básica. Esto muestra claramente la ignorancia que existe con relación a la experiencia y aprendizaje del arte en la infancia. Aquí la inequidad se hace aun más latente,

dado que es frecuente encontrar en la educación privada profesores especialistas desde la educación parvularia y una visión educativa que pone al centro la experiencia estética junto a las otras áreas del conocimiento; no podemos decir lo mismo de la educación pública... En este contexto, se debe hacer presente, que un profesor especialista en artes visuales o música, no necesariamente contará con los conocimientos pedagógicos adecuados para trabajar en la etapa de la infancia. Lo que queremos decir con esto, es que es muy difícil trabajar con calidad en la educación artística de iniciación si no se cuenta con la preparación específica para ello.

**Domingo:** La electividad entre asignaturas artísticas, presente en enseñanza media, lleva implícito el concepto de asignaturas prescindibles para la formación humana y, al mismo tiempo, supone que los adolescentes están plenamente preparados para decidir respecto de lo que necesitan. Muchos estudiantes no optan por lo que precisan sino por lo que les resulta más fácil.

**¿De qué manera repercuten las actuales condiciones de enseñanza, en cuanto a horas asignadas y disponibilidad de recursos, en el cumplimiento de los Objetivos Fundamentales del currículum escolar?**

**Domingo:** La reducción de cuatro a tres horas que afectó desde el año pasado a las asignaturas artísticas en los niveles séptimo y octavo básico es un retroceso. Las autoridades ministeriales no han dado orientaciones claras para administrar adecuadamente este tiempo compartido. Han declarado que las escuelas pueden hacer uso de las horas de libre disposición para paliar el problema. No obstante, esa no es una solución, ya que no existe garantía de que los colegios implementen esa fórmula. Los datos actuales señalan que solo el 10% de los colegios municipalizados usan horas de libre disposición en el área artística. Esperamos que esto en algún momento se revierta. En cuanto al proyecto para aumentar horas del área artística entre primero y sexto básico, considero que es una excelente iniciativa, fundamentalmente porque permitiría mejorar la formación artística en una temprana etapa de la vida, impactando más profunda y permanentemente en los estudiantes. Y en relación a la disponibilidad de recursos para la educación artísti-

ca en los colegios públicos, es evidente que el acceso a los instrumentos musicales y a los materiales de artes visuales es sumamente limitado y depende más bien de lo que pueda la familia aportar. Así, un estudiante trae una flauta; otro, una guitarra; otro, un teclado electrónico, etc., pero muchas veces son de mala calidad. En cambio, hay colegios en los que tú encuentras todo tipo de instrumentos. Para la educación pública nada hay en cuanto a políticas que garanticen que los niños chilenos tengan acceso a un instrumental básico y de calidad. Para qué hablar de textos de educación musical; simplemente no existen, lo cual es increíble, pues así como hay acceso a ciertos libros y materiales de estudio para otras asignaturas, también deberían existir recursos para las artes. Otro problema lo constituye la proporción entre la cantidad de estudiantes y de profesores. En este sentido, los indicadores de la OCDE ubican a Chile al final del ranking que mide este aspecto. Cuando en nuestro país se discute acerca de calidad educativa, este es un tema que no se menciona. Por lo menos en el área de la formación musical, es muy diferente hacer clases a veinte alumnos que a más de cuarenta. La necesidad de entregar una educación más personalizada se desatiende precisamente en los niveles más importantes, es decir, en pre-básica y básica. Este es un asunto importante no solo para los logros de los estudiantes, sino también para la salud de los profesores.

**Jorge:** Claro, no se considera que cuando uno le hace clases a un niño, por ejemplo, de flauta dulce, no solo se le debe escuchar, sino que además se debe estar pendiente de cómo ubica sus brazos, cómo se sienta, cómo respira, cuál es su nivel de estrés, etc. No se trata solo de cuestiones mecánicas o técnicas, sino de todo lo que involucra el llegar a producir un sonido con sentido musical. El profesor debe estar pendiente de múltiples variables que intervienen en todo pro-

"En relación a la disponibilidad de recursos para la educación artística en los colegios públicos, es evidente que el acceso a los instrumentos musicales y a los materiales de artes visuales es sumamente limitado y depende más bien de lo que pueda la familia aportar".



"Las universidades chilenas tienen una gran deuda con el país, porque no han generado suficiente conocimiento para validar las artes dentro de nuestra sociedad y específicamente en su sistema educativo".

ceso de aprendizaje. Entonces, se necesita una formación inicial que no todos los profesores tienen y reducir la cantidad de niños por profesor, pues de ello depende realizar un trabajo de calidad.

**¿Cuál es su evaluación acerca de la reforma impulsada durante los gobiernos de la Concertación que buscaba destacar la educación artística en sistema escolar?**

**Marcela:** Para responder a esta pregunta, tenemos que hablar de planificación social en torno a la educación y la cultura, y considerar que para medir los resultados de una

reforma educativa se requieren tiempos largos, décadas probablemente... Sin embargo, como equipo consideramos que los Planes y Programas establecidos por el Mineduc durante la Concertación, en general son buenos, pero mientras no se instalen las políticas, programas y proyectos que garanticen su cumplimiento, estaremos siempre en el ámbito de las buenas intenciones... Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios definidos para las artes visuales y la música, no son posibles de alcanzar de modo real, no solo por la falta de especialistas en la educación artística de iniciación, sino porque los tiempos y recursos necesarios para ello no están garantizados por el Estado. Si a esto sumamos la presión que se ejerce a las escuelas y liceos desde el Gobierno, mediante evaluaciones externas, para obtener buenos resultados en otras áreas del conocimiento, por supuesto que las artes no serán prioridad.

**Domingo:** Cuando los gobiernos de la Concertación intentaron fortalecer la educación artística a través de una mirada que valorara a las artes en relación a su función social, creo que lo hicieron bien, pues hacía falta. Eso es algo que hay que rescatar y fortalecer. El problema de la reforma en cues-

tion no radica en los planes y programas de educación artística sino en su implementación. Ante las emergentes necesidades del sistema educativo, las universidades tuvieron que modificar sus currículos de formación profesional, pero en la mayoría de los casos la reacción fue lenta y los cambios no ocurrieron al ritmo que el país necesitaba. Algo similar sucedió con la actualización docente, pero en este ámbito, además, no se veló por garantizar programas de calidad ni se otorgaron condiciones adecuadas a los profesores.

**Jorge:** Hay otro elemento valioso que se instaló en los gobiernos de la Concertación, el programa de Orquestas Juveniles que inició Luisa Durán, que ha sido tremendamente exitoso. Sin embargo, a pesar que se conocen todos los cambios favorables que produjo a nivel social, comunitario y en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes, no se ha replicado en todas las escuelas públicas.

**¿Qué estrategias podrían resultar más efectivas para relevar dentro del sistema escolar la educación artística?**

**Marcela:** En primer lugar, se deben generar alianzas que permitan instalar en el discurso público y el Gobierno la necesidad de políticas claras de fortalecimiento y desarrollo de la educación artística en contextos de equidad; se debe fortalecer la formación inicial y continua de profesores especialistas en los lenguajes del arte, y generar programas de actualización y perfeccionamiento para los docentes de educación básica que se desempeñan en la educación pública de zonas urbanas y rurales de nuestro país.

**Domingo:** Pero eso debe ser responsabilidad del Mineduc y no directamente de las universidades.

**Marcela:** Por supuesto, pero las universidades públicas tienen una gran responsabilidad en este sentido, pues es desde aquí donde se debe generar el conocimiento que fundamenta la necesidad de cambio que la sociedad y los tiempos demandan para la educación de las artes. Es nuestra responsabilidad formar profesores y profesoras del más alto nivel, que contribuyan a la construcción y fortalecimiento

ciudadano por medio del arte, la cultura y la educación en contextos de equidad.

**Domingo:** Los cambios culturales son los más difíciles, pero es lo que necesita Chile para relevar la educación artística. Tenemos un problema que es propio de nuestro país, porque en otras partes del mundo, como en Europa, esto no es tema. Ellos ni siquiera se cuestionan si el arte es más o menos importante, simplemente lo consideran esencial y valoran su legado cultural e histórico. Las universidades chilenas tienen una gran deuda con el país, porque no han generado suficiente conocimiento para validar las artes dentro de nuestra sociedad y específicamente en su sistema educativo. Me parece, además, fundamental que el Mineduc promueva el ejercicio de profesores especialistas en artes dentro

del ámbito de la educación inicial y básica, ya que hasta el momento, por decreto, son los profesores generalistas quienes pueden ejercer con libertad desde primero a cuarto básico. Si no se permite una mayor participación y presencia de los profesores de música y de artes en todos los niveles, el problema no se va a solucionar con aumentar las horas, pues el que hace uso de ese tiempo debe ser un profesional con conocimientos específicos.

**Jorge:** Como universidad pública, debemos seguir formando profesores con sólidas capacidades de liderazgo pedagógico y compromiso social, dirigidos a la generación de aprendizajes artísticos y musicales de calidad, y al fortalecimiento de la sociedad civil en torno a la experiencia estética y la cultura.





# Repercusiones de considerar el desarrollo de habilidades como un fin en sí mismo en el estudio de la literatura en enseñanza media

Joaquín Molina<sup>1</sup>

*El presente artículo pretende exponer a partir de la consideración del estudio de la literatura en enseñanza media los problemas suscitados por dos posibles comprensiones de la relación entre las habilidades y los contenidos en la actual definición curricular para el subsector de Lenguaje y Comunicación. Lo que podemos advertir es que, al asumir el desarrollo de habilidades lingüísticas como objetivos orientados en sí mismos y al relegar, consiguientemente, el conocimiento al nivel inferior de la progresión del aprendizaje, se estaría negando la posibilidad de incorporar habilidades consideradas superiores, como el criticar o evaluar, ya que el manejo de contenidos representaría el fundamento del desarrollo, por ejemplo, del pensamiento crítico. En cambio, si se asume una preeminencia de los contenidos por sobre el desarrollo de habilidades y competencias estaríamos suscribiendo un tipo de educación que, en palabras de Paulo Freire, podríamos llamar bancario. Por consiguiente, la exposición de tal problemática busca plantear la necesidad de comprender el lugar específico que debería ocupar tanto el desarrollo de habilidades como el conocimiento de contenidos en la formación integral de nuestros estudiantes.*

<sup>1</sup> Licenciado en Literatura, Universidad de Chile.

## INTRODUCCIÓN

Partiendo de la consideración de que los estudiantes chilenos no sabían expresarse oralmente ni por escrito y que no presentaban ningún interés por la lectura, se asumió durante el Gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000) que debía adoptarse una actitud pragmática para superar esta situación, ya que estas evidencias habrían demostrado el fracaso de la enseñanza de contenidos lingüísticos específicos a través de la asignatura de Castellano.

De este modo el paso de Castellano a Lenguaje y Comunicación suponía, según el propio coordinador de la reforma realizada entre 1996 y 2002, Luis Vaisman, desplazar el conocimiento conceptual de la lengua para privilegiar su aprendizaje a través del uso. “Lo que había que realizar [...]—señala Vaisman— era poner a los alumnos en situaciones en las que tuvieran que hacer uso del lenguaje sin grandes conceptualizaciones previas [...] Por consiguiente, [...] había que graduar la exposición del estudiante a situaciones cada vez más distanciadas de las familiares de las que provienen, para que, de este modo, se lograra cubrir la mayor parte posible de aspectos y situaciones en la que alguien puede verse comprometido a lo largo de su vida” (Nervi, 2004, p. 34).

Respecto del desarrollo del gusto por la lectura y de la comprensión resultó indiferente la forma en que los estudiantes los adquirieran, ya que “así tengan que partir con las teleseries, siempre se podrá requerir de los alumnos que las relaten, oralmente o por escrito, para que se familiaricen con el medio verbal y sus virtudes en la transmisión de historias y sentimientos” (Nervi, 2004, p. 35). Como se ve, lo importante no es el contenido de la lectura, sino el objetivo que se pretende alcanzar; cual es el que los estudiantes adquieran la competencia de desenvolverse comunicacionalmente de manera efectiva, sobre todo en su vida cotidiana tanto oralmente como por escrito.

Por otro lado, en la Reforma, así como posteriormente en los ajustes curriculares del año 2009, se asumía que la autonomía de aprendizaje—supuesta, tal como veremos, por la enseñanza de competencias—desembocaría en la formación de ciudadanos autónomos,

con capacidad reflexiva y crítica, pero al mismo tiempo con la capacidad de adaptarse a las necesidades que imponía la introducción de Chile en una economía mundial (Mineduc, 2009). Estas pretensiones se desprendían de las exigencias implicadas tanto por el tránsito de una dictadura a un régimen democrático como por la adopción de un modelo neoliberal de desarrollo.

Sin embargo, desde una perspectiva crítica, según el belga Nico Hirtt en *Los nuevos amos de la Escuela* (2003), la enseñanza por competencias responde a la adaptabilidad que requiere el trabajador en virtud de la creciente flexibilidad laboral implicada por el neoliberalismo y a las nuevas necesidades que representan los actuales procesos productivos. De este modo, lo importante no es la “posesión” de determinados conocimientos específicos, sino más bien el desarrollo de competencias con las cuales hacer frente a situaciones siempre cambiantes. En este escenario de innovación y flexibilidad se asume que el estudiante—el cual es conceptualizado como futuro trabajador— debe tener la competencia de resolver por sí mismo los problemas que se le presentan y adaptarse a nuevas y cada vez más complejas situaciones. De ahí, según Hirtt, que se inculquen competencias y habilidades que sean útiles para cualquier contexto laboral y que se estimule el llamado “aprender a aprender” y la “enseñanza para la vida”, agregando que la creación de este tipo de “capital humano” es asumido por las autoridades de los países neoliberales como el único medio de que dispondrían para insertarse competitivamente en la economía global.

Tal objetivo se puede observar en el enfoque comunicativo-funcional<sup>2</sup> que se adoptó para la enseñanza de la lengua en Chile, instaurado en la Reforma de 1998 y ratificado por el Ajuste de 2009, en tanto que consagra la idea de que la enseñanza del lenguaje no debe aspirar a la corrección, sino antes bien a la adecuación, es decir, más que aprender un conjunto de reglas gramaticales, los estudiantes deben adquirir las competencias que les permitan responder efectivamente ante las exigencias que representan las distintas situaciones comunicativas, las cuales progresivamente se irían complejizando conforme

2 Así explicaba el año 2009 la Unidad de Curriculum y Evaluación del Mineduc el nuevo enfoque de enseñanza de la lengua: “La enseñanza tradicional consideraba que en el currículum la lengua materna debía ser enseñada para iniciar a los estudiantes en el dominio del código escrito—codificación y decodificación—, analizar los aspectos morfológicos y sintácticos de la lengua, conocer las reglas de corrección idiomática, conocer la historia de la literatura y analizar estructuralmente las obras literarias. El enfoque comunicativo, en cambio, parte de la experiencia universal de la adquisición y desarrollo de la lengua materna. Este se produce por el crecimiento natural de la persona (tareas de desarrollo) y su interacción con otras personas que ya dominan la lengua (inmersión). La manera cómo va progresando el desarrollo de las competencias comunicativas está sujeto a las diversas situaciones que los alumnos se ven expuestos” (Mineduc, 2009, p. 3).



avanza su vida. De este modo se afirma que la “enseñanza del lenguaje puede darse desde situaciones concretas de comunicación, donde los estudiantes van tomando conciencia del uso del lenguaje desde la práctica misma y en ningún caso desde la corrección gramatical que el docente realiza” (Mineduc, 2009, p. 6), buscando a partir de estas situaciones concretas, y de acuerdo a cada nivel de escolaridad, aumentar la complejidad de las habilidades que se espera desarrollar. Así, se asume como estrategia pedagógica exponer a los estudiantes a las más diversas situaciones comunicativas con el objeto de desarrollar en ellos la habilidad de actuar en conformidad a las exigencias que cada una de ellas presenta.

En concordancia con este enfoque, encontramos una determinada definición de objetivos para cada etapa del desarrollo de los estudiantes. Esta definición, la cual comporta la idea de progresión del aprendizaje, tendría, como veremos, su sustento teórico en la conocida taxonomía de Bloom. Según Benjamin Bloom

el “objetivo de aprendizaje se plantea en un programa como el logro observable de un aprendizaje construido al interior del sujeto y manifestado en la solución de una situación problemática” (1956, p. 23). Asumida esta definición, los objetivos o propósitos educativos, que aparecerían en los Planes y Programas tendrían por finalidad guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un programa educativo o formativo, que incluye la evaluación del progreso que en este campo realice el estudiante.

El marco curricular del subsector de Lenguaje y Comunicación –correspondiente a la Educación Media– propone como objetivo fundamental el que los alumnos alcancen competencias “para desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discursos y textos en diferentes situaciones comunicativas” (Mineduc, 2009, p. 3). Lo que observamos es que si se asume este objetivo literalmente es posible que se produzca un proceso de realización curricular en el cual la exposición y comprensión de contenidos sufra un evidente menoscabo, adquiriendo mayor preponderancia el desarrollo de habilidades en función de distintos tipos de texto y situaciones comunicativas, al margen de las problemáticas internas y/o contextuales que comportan. Esta constatación nos permitiría interpretar que los objetivos se encontrarían orientados en sí mismos, es decir, el contenido o la habilidad sería el objetivo y no el medio para lograr algo más.

Considerando esta problemática, el presente artículo pretende responder cuáles serían las repercusiones de trasladar los objetivos que busca esta perspectiva de enseñanza-aprendizaje de la lengua al estudio de la literatura en la Educación Media, pretendiendo mostrar que al asumir el desarrollo de habilidades y competencias como un fin en sí mismo y al relegar, consiguientemente, al conocimiento al nivel más bajo de la progresión del aprendizaje, se estaría entregando a los estudiantes menos fundamentos para incorporar habilidades consideradas superiores como la comprensión, la evaluación y la reflexión crítica. Lo anterior nos permitiría suscribir la apreciación de Nico Hirtt según la cual lo único que se estaría buscando a través de la enseñanza por competencias sería la formación de trabajadores adaptables y acríticos.



## ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

En gran medida la intención o propósito de los objetivos de los Planes y Programas se puede determinar a partir del lenguaje usado, es decir, del análisis de los verbos utilizados para la definición de los objetivos. A su vez, el lenguaje utilizado ofrece una percepción acerca de cuáles podrían ser las estrategias de enseñanza y las técnicas de evaluación apropiadas ante cada nivel de la progresión. De este modo, los elementos clave en el lenguaje curricular son los verbos que se emplean para transmitir el significado tanto de los objetivos básicos como de los de aprendizaje y las acciones observables susceptibles de ser evaluadas.

A partir de la idea de progresión del aprendizaje, la taxonomía de Bloom (Bloom, 1956) distingue niveles de habilidades, desde las literales, pasando por las inferenciales, hasta llegar a las críticas. Este ordenamiento de habilidades esperables en los estudiantes lo podemos advertir a través de los verbos con los cuales son definidos los objetivos de instrucción dentro del dominio cognitivo, que irían desde el más simple al más complejo y avanzado:

1) **Conocimiento:** Recordar información → Organizar, Definir, Duplicar, Rotular, Enumerar, Parear, Memorizar, Nombrar, Ordenar, Reconocer, Relacionar, Recordar, Repetir, Reproducir.

2) **Comprensión:** Interpretar información exponiéndola a través de sus propias palabras → Clasificar, Describir, Discutir, Explicar, Expresar, Identificar, Indicar, Ubicar, Reconocer, Reportar, Renunciar, Revisar, Seleccionar, Ordenar, Decir, Traducir.

3) **Aplicación:** Usar el conocimiento o la generalización en una nueva situación → Aplicar, Escoger, Demostrar, Dramatizar, Emplear, Ilustrar, Interpretar, Operar, Preparar, Practicar, Programar, Esbozar, Solucionar, Utilizar.

4) **Análisis:** Dividir el conocimiento en partes y mostrar relaciones entre ellas → Analizar, Valorar, Calcular, Categorizar, Comparar, Contrastar, Criticar, Diagramar, Diferenciar, Discriminar, Distinguir, Examinar, Experimentar, Inventariar, Cuestionar.



5) **Síntesis:** Juntar o unir partes o fragmentos de conocimiento para formar un todo y construir relaciones para situaciones nuevas → Organizar, Ensamblar, Recopilar, Componer, Construir, Crear, Diseñar, Formular, Administrar, Planear, Preparar, Proponer, Trazar, Sintetizar, Redactar.

6) **Evaluación:** Hacer juicios en base a criterios dados → Valorar, Argumentar, Evaluar, Atacar, Elegir, Comparar, Defender, Estimar, Juzgar, Predecir, Calificar, Otorgar puntaje, Seleccionar, Apoyar.

La revisión de los verbos que se presentan dentro del plan encaminado a desarrollar dentro del dominio cognitivo las habilidades del conocimiento, tales como *recordar*, *listar*, *reconocer*, podría sugerir que la instrucción relacionada con esos objetivos de aprendizaje estaría enfocada en proporcionar información a los estudiantes, sin importar su contenido, mediante el empleo de textos, notas, conferencias, o cualquier otro tipo de “enseñanza directa”. Por lo tanto, para que el profesor logre el desarrollo efectivo de un aprendizaje de este tipo sería necesario, mucho más que el conocimiento de contenidos específicos,



saber utilizar estrategias directas de aprendizaje, con las cuales apoyar a los estudiantes en la adquisición de estos conocimientos considerados básicos. En este sentido resultaría indiferente el contenido de la lectura, pues, tal como lo afirmara Vaisman, estas competencias son desarrollables a partir del estudio de cualquier texto, pudiéndose complejizar progresivamente.

Como podemos advertir, la taxonomía de Bloom y la idea de progresión del aprendizaje que subyace en los Mapas de Progreso<sup>3</sup> podrían sugerir que se estaría relegando la adquisición de conocimientos al nivel más básico y simple, considerando habilidades como la evaluación o la síntesis como competencias mucho más avanzadas y que todo estudiante de Enseñanza Media debería alcanzar. Esto nos lleva a plantear al menos dos interrogantes: ¿La taxonomía de Bloom le asigna un carácter básico al conocimiento por considerarlo menos necesario para alcanzar "habilidades superiores"? y ¿si el conocimiento es considerado una habilidad inferior, entonces la exposición de contenidos carecería de importancia y por lo mismo se justificaría que el currículum disminuya contenidos asociados al conocimiento de la lengua y la historia literaria?

### **REPERCUSIONES QUE TENDRÍA LA REDUCCIÓN DE CONTENIDOS EN EL DESARROLLO DE LAS LLAMADAS HABILIDADES SUPERIORES**

Respondiendo a las dos interrogantes recién planteadas, si bien para Bloom la adquisición y comprensión de conocimientos es considerada una habilidad inicial y básica, no por eso debe ser tenida como inferior, pues de lo contrario, como veremos, podría poner en entredicho la posibilidad de desarrollar en el estudiante habilidades y competencias más complejas. Para nosotros la adquisición y comprensión de conocimientos representa ante todo una base, esto quiere decir que constituye el piso sobre el cual se desarrollarían habilidades más complejas.

Lo anterior se expresaría, por dar tan solo un ejemplo, en que si a un estudiante que lee *La Ilíada* de Homero se le exige que analice las características

éticas de los personajes, esto es, que desarrolle la habilidad inferencial, entonces este alumno debería necesariamente vincular su lectura a conocimientos asociados a la visión de mundo clásica, la relación entre mito y rito, la representación socio-histórica de la guerra de Troya, etc., pues Aquiles o Héctor cumplen un rol dentro de la epopeya clásica que solo es reconocible en la medida en que entendemos el sentido de "lo heroico" en el mundo helénico. Lo mismo ocurre respecto a las determinaciones culturales de textos literarios y no literarios más complejos asociados a nuestra realidad continental: *Cien Años de Soledad*, *Canto General*, *La Ciudad y los Perros*, los ensayos de Octavio Paz o las noticias de un periódico cualquiera, requieren para analizarlos, criticarlos y explicarlos de contenidos que operan como marcos de comprensión de los mismos.

Ante esto, ¿qué tan necesaria sería la disminución de contenidos en el subsector teniendo como objetivo nada más que el desarrollo de competencias y habilidades? Si tomamos los textos de estudio de diferentes décadas podemos reconocer un trayecto bastante permeado por objetivos político-educativos y experiencias culturales en algunos períodos de la historia reciente de la educación chilena. Por ejemplo, si tomamos la etapa final del proceso de enseñanza escolar, podemos advertir cómo a principios de los sesenta los textos de estudio de sexto año de humanidades se dividían en nueve unidades, todas ellas estructuradas de acuerdo a la trayectoria histórica de la temática en cuestión. Así se estudiaba lírica, narrativa y ensayo, destinando una unidad a España, otra a Hispanoamérica y otra a Chile. Es decir, había una primera unidad de lírica en España, otra de lírica en Hispanoamérica y otra de lírica en Chile. Así sucesivamente con la narrativa y con el ensayo, lo cual iba acompañado con una buena antología de textos canónicos (Montes & Orlandi, 1967).

Más adelante, hacia los años ochenta, encontramos los contenidos de cuarto medio mucho más focalizados, más europeizados y, sobre todo, hispanizados<sup>4</sup>. Advertimos de inmediato una primera uni-

3 Para los desarrolladores del currículo se estaría avanzado en "definiciones fundamentales para ir revisando y observando los resultados de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes. Los Mapas de Progreso por un lado, definirían la trayectoria por la que debieran transitar los aprendizajes de las niñas y niños en el transcurso de todo su período escolar; definidos estos con siete niveles específicos de aprendizajes para sus doce años de escolaridad" (Cox, 2003, p. 43). Los Niveles de Logro, por otro lado, especificarían los aprendizajes alcanzados por los niños y niñas en un momento determinado de su trayectoria escolar; específicamente medidos por el Simce, lo que permitiría esclarecer a toda la comunidad educativa el significado de los resultados de esta prueba estandarizada.

4 Tal preeminencia de la cultura hispánica podría estar respondiendo a la atribución por parte de la dictadura militar de Pinochet de un carácter esencialmente católico e hispánico al pueblo de Chile por cuya defensa se pretendió justificar el Golpe de Estado de 1973. Esta defensa se expresó en el hecho de que la dictadura se habría propuesto liberar al país de doctrinas y culturas extranjeras como las que supuestamente habría profesado el gobierno de la Unidad Popular mediante la incorporación del socialismo o el marxismo (Vid. *Declaración de Principios del Gobierno de Chile*, Editorial Nacional Gabriela Mistral).

dad sobre neoclasicismo dieciochesco, europeo por supuesto, pero ante todo español. Lo mismo en la segunda unidad sobre romanticismo; en la tercera, sobre realismo y naturalismo, curiosamente se analizaba mucho más a Pérez Galdós que a Flaubert y Balzac; en la cuarta, se estudiaba la generación de 1898, íntegramente española; en la quinta unidad, sobre el modernismo, se estudiaba principalmente a Rubén Darío y Juan Ramón Jiménez; en la sexta unidad llamada “Los creadores del siglo XX” el estudio radicaba íntegramente en la generación del 27 español; hasta llegar a la unidad séptima sobre los poetas chilenos, básicamente Neruda, Mistral, Huidobro y Parra; y finalmente en la octava unidad se proponían estudios sobre narrativa hispanoamericana visitando algunos textos canónicos del “boom latinoamericano”.

Ahora bien, si pensamos en la actualidad, respondiendo a la noción de aldea global, no percibimos un análisis tan detallado de la producción literaria latinoamericana y menos española. De hecho, lo que se entiende como historia literaria solo se estudia en una unidad, actualmente sobre “el canon literario occidental” y que va desde la epopeya clásica hasta las vanguardias de siglo XX. Se suman a eso unidades sobre el ensayo latinoamericano, se mantiene la unidad sobre el “boom”, pero se añaden largas unidades sobre argumentación y discursos públicos. Pero lo que más llama la atención no es el reordenamiento de los contenidos mínimos, sino ante todo la disminución de estos. Entonces, se dan preguntas que caben de manera obvia: ¿Por qué asistimos a esta reducción de contenidos? ¿Qué implicancias puede tener? ¿Si se da esta reducción, entonces qué y cómo se enseña?

Alguien podría apresuradamente responder que se enseñan estrategias de comprensión lectora

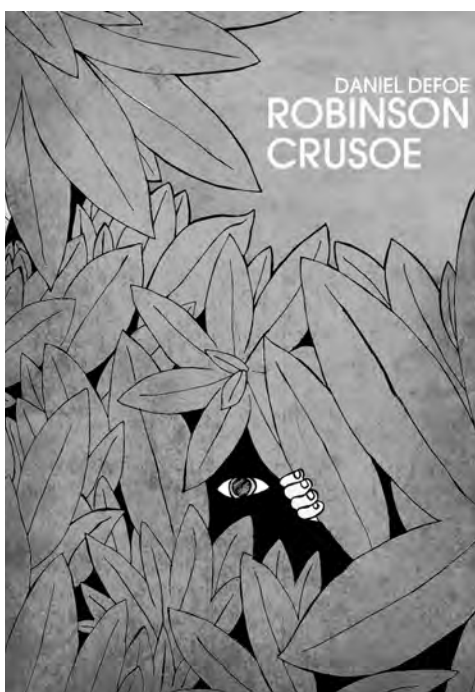
y aplicación de los indicadores de producción de lenguaje escrito, una y otra vez, con distintos tipos de textos, de distintos períodos históricos y características culturales: recordar detalles, identificar causa y efecto, categorizar, analizar, inferir, evaluar, etc. Estas mismas habilidades pueden ser ejercitadas con *La Ilíada*, *Edipo Rey*, Neruda, Parra, García Márquez o las noticias de *El Mercurio*. En este sentido daría igual que no se tuvieran los conocimientos básicos que permitan insertar estas obras, autores y noticias, en su determinado contexto histórico-social, poniéndolas en relación con una particular

visión de mundo, ya que dichas estrategias —de comprensión lectora y aplicación de los indicadores de producción de texto— se estudiarán de todos modos.

Frente a esto podríamos indicar los beneficios que trae aparejada la enseñanza de habilidades, la cual entregaría competencias para la aplicación de mejores lecturas en distintos ámbitos. Tales beneficios se alcanzarían bajo el entendido de que un estudiante que lee bien, es decir, que puede comprender, evaluar o criticar, es más competente y eficiente. Sin embargo, debe hacerse notar que una lectura descontextualizada, como aquella que se realizaría en función de escasos conocimientos,

a la larga pierde en capacidad connotativa, acaba por reproducir un conocimiento repetitivo y simplista, y genera inferencias pobres, transformándose lo que se entiende por capacidad crítica en una postura reproductiva y fácilmente cuestionable, pues se trataría de lecturas que considerarían un número sumamente exiguo de variables de comprensión.

En definitiva, al asumir la habilidad o la competencia como el objetivo y no como el medio para alcanzar algo más y al considerar, en consecuencia, inne-





cesarios los saberes y los conocimientos, se terminaría por transmitir menos cultura y reducir la formación integral de los estudiantes. Con objetivos educativos orientados en sí mismo, se estaría desconociendo que:

El verdadero espíritu crítico, el que permite liberarse de los dogmas del pensamiento dominante, no se nutre de valores sino de saberes. Es gracias al estudio de las ciencias como se adquiere el modo de pensar que libera de los prejuicios. Es gracias al conocimiento de nuestro entorno geográfico, tecnológico y socioeconómico como se pueden comprender las potencialidades que se ofrecen al ser humano y darse cuenta de todo el estropicio económico actual. Es gracias a la historia como se enseña la manera en que se hacen y deshacen las sociedades, como se perciben la fuerza y las condiciones de la acción política y social. Es gracias a la literatura, a la filosofía, a las artes como se aprende a precisar, a expresar y a defender lo que se piensa. Por el contrario, la falta de rigor; los saberes mal estructurados, las competencias prácticas sin base teórica, la adaptabilidad sin reflexión no conducen a la persona más que a renunciar a comprender; a aceptar todo sin interrogarse sobre nada. Este es el "ciudadano responsable" que la escuela se encarga de proporcionar a esta sociedad mercantil del siglo XXI (Hirtt, 2003, p. 54).

Es preciso tener en cuenta que pensar en los alumnos, en los tipos de alumnos, los saberes y competencias que se exigen, implica pensar en el tipo de

sociedad que se quiere. Si se desarrolla un currículum educacional en función de competencias que anularían el carácter connotativo del estudio y, por ende, de la creación y transformación del conocimiento, entonces esto supone que el currículum persigue la formación de una sociedad basada no solo en un tipo de alumno en particular, sino ante todo en un orden específico, en una particular forma de estructuración social, realizada según los tipos de alumnos y la manera en que desarrollan sus competencias, puesto que, en primer lugar, de forma jerárquica, le corresponde al sistema educativo nacional decidir las áreas de conocimiento, las materias y los contenidos. Se trata, entonces, de un recorte y selección de saberes dentro de un universo de referencia.

Finalmente, a modo de conclusión podemos afirmar que tanto la taxonomía de Bloom como los Mapas de Progreso pueden servir, pero en la medida en que generen habilidades para obtener conocimientos que puedan ser más tarde analizados, criticados y a la larga transformados. Para conseguir esto es preciso relevar los conocimientos y proponer un desarrollo de habilidades en función de esos contenidos. Lo que afirmamos en definitiva es que no puede haber una preeminencia del desarrollo de habilidades por sobre los contenidos, pues, tal como afirma Hirtt, consideramos que son los saberes el sustento de la habilidad de pensar críticamente, pero tampoco puede darse una preeminencia de los contenidos por sobre las competencias y habilidades, pues con ello estaríamos implicando todos los prejuicios de una educación bancaria. Lo que debería haber es más bien una mixtura. Sin embargo, a primera vista da la impresión de que en la actualidad el eje ordenador del currículum por habilidades funciona totalmente al revés.

## REFERENCIAS

- Bloom, B. (ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives, Cognitive Domain*. New York: Mc.Kay Co.
- Cox, C. (2003). *El nuevo currículum del sistema Escolar*. Santiago: Mimeo.
- Hirtt, N. (2003). *Los nuevos amos de la Escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Editorial Digital.
- Mineduc (2009). *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación*.
- Montes, H. & Orlandi, J. (1967). *Libro de Castellano*. Santiago: Zig-zag.
- Nervi, L. (2004). Entrevista a Luis Vaisman. En *Los saberes de la Escuela* (pp. 33-45). Santiago: Editorial Universitaria.

# Saber disciplinario y saber pedagógico: tensiones y respiros en un programa de formación inicial docente consecutivo

**Mauricio Núñez Rojas<sup>1</sup>**  
**Lino Cubillos Silva<sup>2</sup>**

*El presente artículo aborda la problemática en torno a la formación pedagógica y la formación disciplinar de los estudiantes del área de educación. Justo cuando el debate acerca de la pertinencia y calidad de la formación inicial docente está en la primera línea de la discusión a raíz de los resultados obtenidos en la prueba Inicia, y cuando el Ministerio de Educación hace públicos los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía, presentamos este ensayo que aborda la articulación entre saberes pedagógicos y saberes disciplinarios en la perspectiva de la construcción de saberes pedagógicos de los contenidos, aspecto clave en la formación inicial de los futuros docentes.*

1 Profesor de Historia y Geografía. Dr. en psicopedagogía, Universidad Laval. Subdirector del Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

2 Profesor de Matemática y Computación. Magíster en Gestión Educacional. Director del Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.



*Goldberg poseía el más hermoso jardín de la ciudad y, siempre que pasaba por allí, el rabino le decía a Goldberg: "Tienes un jardín que es una preciosidad. ¡El Señor y tú sois socios!". "Gracias, rabino", respondía Goldberg, a la vez que hacía una reverencia. Y así durante días, semanas y meses...*

*Al menos dos veces al día, cuando se dirigía a la sinagoga o regresaba de ella, el rabino decía lo mismo: "¡El Señor y tú sois socios!". Hasta que a Goldberg empezó a fastidiarle lo que, evidentemente, pretendía ser un cumplido por parte del rabino. De manera que la siguiente vez que el rabino dijo: "¡El Señor y tú sois socios!", Goldberg le replicó: "Tal vez tengas razón. ¡Pero tendrías que haber visto este jardín cuando era el Señor su único propietario!".*

Anthony de Mello, *La Oración de la Rana*

"La formación inicial seguirá adoleciendo de tal dualidad epistémica mientras no resuelva articular ambas esferas de saberes, en otras palabras, mientras la base disciplinar no se integre con los saberes pedagógicos".

Comenzar un artículo con una metáfora puede resultar algo exótico, sobre todo cuando lo que se espera es la explicitación de posturas más bien racionales sobre un tema. Pero, si hemos optado aquí por proponer este breve texto, no ha sido solo para introducirnos en el problema de la relación de poder y de los espacios de negociación posibles entre los saberes disciplinarios y los pedagógicos en un programa de formación inicial docente. Lo hemos hecho porque creemos que las metáforas presentan un formato interesante para abordar un problema de esta naturaleza y porque entendemos que la narración es el paisaje natural en el que los profesores nos movemos y existimos (Elbaz, 1991).

Claramente, Goldberg tiene un sentido elevado de su

trabajo, de su función, del valor de su acción personal en la creación del jardín, llegando al extremo de desmerecer todo lo hecho con antelación a su intervención. Si el jardín es bello es gracias a él. Este tipo de percepción podría encontrarse fácilmente en un programa de formación inicial docente, donde los socios en el cultivo del jardín serían los expertos disciplinarios y sus saberes por un lado, y los educadores y sus saberes pedagógicos por otro. Esto, en el bien entendido que unos y otros saberes proceden de fuentes diversas y donde los sujetos implicados siguen enfocando la formación inicial como dos problemas en uno. Pero ¿quién es aquí el jardinero? ¿De quién es la mano?

La formación inicial seguirá adoleciendo de tal dualidad epistémica mientras no resuelva articular ambas esferas de saberes, en otras palabras, mientras la base disciplinar no se integre con los saberes pedagógicos en una apuesta más cercana a lo propio de la didáctica, los saberes didácticos o, en palabras de Lee Shulman, a la construcción de un conocimiento pedagógico del contenido.

En un artículo publicado por Shulman en 1986, ya se perfilaba este problema cuando, tomando prestadas palabras de George Bernard Shaw, el propio Shulman daba cuenta de un aforismo que reconocía infame, agravante para la profesión docente: "*El que sabe, sabe. El que no, enseña*". A lo largo del artículo se sientan las bases de esta discusión y de las tensiones que la acompañan desde el siglo XIX. Sin embargo, el artículo acaba con una modificación sustancial a la referencia a Bernard Shaw. Shulman vuelve a escribir "*El que sabe, sabe...*" y luego acaba la sentencia modificando el original por "*...y el que comprende, enseña*". ¿Dónde está la frontera entre el saber y el comprender? ¿Cómo podemos medir tal transición en un programa de formación inicial docente que se caracteriza como consecutivo<sup>3</sup>? El problema excede, por cierto, la naturaleza de un programa de dichas características, porque también en un programa concurrente<sup>4</sup> la instalación de la comprensión, que da cuenta de una plena apropiación disciplinar, debe ocurrir en algún momento.

El problema de las relaciones y de las tensiones que se generan entre los campos disciplinarios y los conocimientos pedagógicos de los mismos son históricas. En el siglo XIX dominó más bien un paradigma

3 En un programa consecutivo o de poscenciatura la formación pedagógica se realiza a continuación de la formación en la disciplina.

4 Se denomina programa concurrente a aquel en que la disciplina a enseñarse se estudia en forma paralela a la formación pedagógica.

de preeminencia del contenido disciplinar en los currículos de formación de profesores. Luego, avanzado el siglo XX, la tendencia fue dejar que los métodos gobernarán por sobre los contenidos a enseñar<sup>5</sup>. Hoy pareciera ser que la rueda vuelve a girar posicionando nuevamente los contenidos disciplinares en el centro del debate y de las apuestas para la formación inicial docente. Lo vemos claramente en nuestro escenario local donde las discusiones en torno a los resultados de la prueba Inicia dejan en evidencia la carencia de conocimientos disciplinares en los profesores nóveles. Frente a esta situación, la elaboración de estándares ha sido pensada como un medio que debiera establecer los pisos mínimos de conocimientos que tendrá que poseer un profesor recién egresado y una clara señal para las instituciones formadoras. No obstante, y coincidiendo en la importancia de contar con pisos mínimos, el problema hoy en Chile pareciera centrarse en la factura de dichos estándares en los cuales los conocimientos disciplinares han sido evidentemente escindidos de los conocimientos pedagógicos.

En la introducción del documento *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*, publicado este año por el Ministerio de Educación, se señala que:

Los estándares tienen una doble función: señalan un “qué”, referido a un conjunto de aspectos o dimensiones que se debieran observar en el desempeño de un futuro profesor o profesora; y también, establecen un “cuánto” o medida, que permite evaluar qué tan lejos o cerca se encuentra un nuevo profesor o profesora de alcanzar un determinado desempeño. En términos de un qué orientador, los están-

dares buscan reflejar la profundidad y complejidad de la enseñanza, destacando aquellos aspectos que resultan indispensables y decisivos para la efectividad del quehacer docente (Mineduc, 2012, p. 7).

Pero en el momento en el que dichos estándares se formulan desde y para los conocimientos disciplinares, vemos que el *qué* y el *cuánto*, se presentan como decisiones sobre los contenidos disciplinares que debe manejar un profesor, definidos por expertos en las respectivas áreas. Claramente estamos ante una zona de definiciones de preeminencias de lo disciplinar sobre lo pedagógico y de las respectivas decisiones políticas que la acompañan.

Al leer los estándares disciplinares estos presentan, en mayor o menor medida, una constante en sus enunciados, particularmente en el de los respectivos indicadores: el profesor debe “saber”, un saber que está enmascarado en formulaciones tales como *caracteriza, explica, describe, conoce*, y que en sus propios descriptores da cuenta de la demanda de manejo disciplinario. “*El que sabe, sabe...*”, decía Bernard Shaw. Si entramos un poco más a fondo en la

lectura, veremos que en dichos enunciados poco hay de articulación con las respectivas didácticas. Es como si la disciplina y su didáctica estuvieran irremediablemente separadas. Seguro que no era ese el espíritu de los que trabajaron en las respectivas comisiones redactoras, pero da cuenta claramente del “giro en la rueda”. Si a esto sumamos las demandas de un modelo de formación por competencias, veremos que nuevamente hay ausencias en este referencial dado que el “saber” de los enunciados da poca cabida a acciones del tipo *diseña, aplica, ejemplifica, ilustra*, entre otras.



Cinematismo. Víctor Vasarely (1880-1965)

5 Un claro ejemplo de esto puede verse en el uso de las guías didácticas presentes en las prácticas docentes en Chile desde los años sesenta. ¿Cuál es la genealogía de dichas guías? ¿Son herederas de un enfoque técnico curricular? ¿Malas traducciones de propuestas con bases deweynianas? ¿Resabios que cohabitan con otros enfoques y que, a modo de capas, de estratos, forman parte del sincretismo curricular, didáctico, pedagógico que caracteriza la práctica de los profesores? Referirnos aquí a un sincretismo es normal, si consideramos que muchos de los profesores que aún trabajan en el sistema escolar han debido “reformatearse” en los últimos 30 o 40 años a la luz de diversos enfoques.

Debemos reconocer que ha habido un esfuerzo por articular lo disciplinar con lo didáctico, sin embargo persiste una clara desarticulación, al parecer propia del tiempo que vivimos, cual es la organización misma de los estándares: “en el caso de Biología, Física, Química y de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, unos estándares distinguen los conocimientos disciplinarios que debe lograr el futuro docente, mientras otros describen las principales herramientas pedagógicas para su enseñanza” (Mineduc, 2012, p.10).

Al referirnos a los conocimientos didácticos debemos necesariamente volver sobre la noción de *conocimiento pedagógico del contenido*, conocimiento que se presta a confusión entre los expertos en las disciplinas y que en su momento, dada la ausencia de atención por el mundo académico, fuera categorizado por Shulman como un *paradigma ausente* (1986). Por cierto que el conocimiento disciplinario es fundamental, pero ¿es suficiente? ¿Qué es el conocimiento pedagógico del contenido? ¿Por qué el documento ministerial insiste en distinguir conocimientos disciplinarios de “herramientas” pedagógicas para su enseñanza? ¿Qué quiere decir el documento cuando enuncia “herramientas”? Pareciera ser que inevitablemente caemos en lugares comunes de la comprensión de lo que debiera ser concebido como un conocimiento complejo: *el conocimiento pedagógico del contenido*. Y nuevamente quedamos sin “romper aguas”, es decir, sin parir la nueva criatura que debiera ser la síntesis perfecta de lo disciplinar y lo pedagógico.

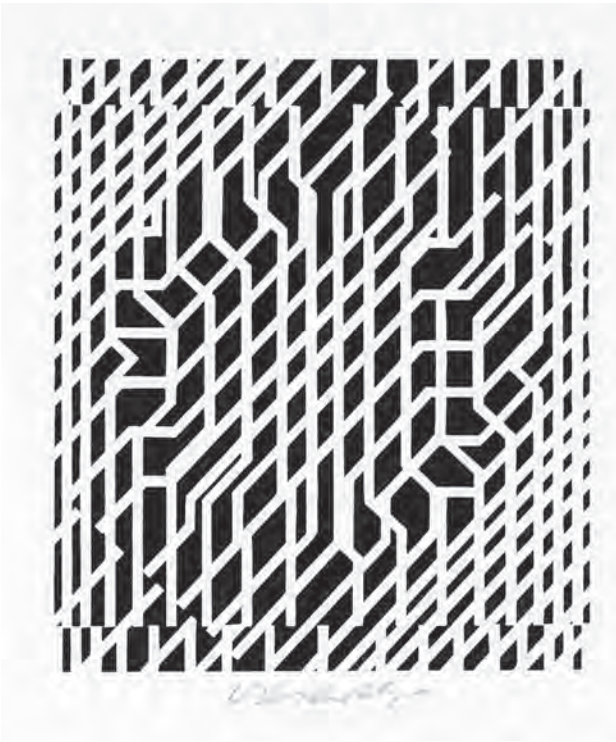
De acuerdo a nuestra experiencia, esta integración puede ser intencionada, en términos prácticos

más que teóricos, a través del trabajo en equipo entre especialistas disciplinares y docentes, que valoren mutuamente el trabajo y la experticia del otro. Ello requiere asumir que no se tiene toda la verdad y que la experticia del otro es necesaria y respetable. En un ambiente de trabajo colaborativo con estos atributos no tiene cabida la bizantina discusión ¿qué es más importante... saber la disciplina o saber pedagogía? Los buenos profesores son buenos en ambas dimensiones y los saberes de ambas dimensiones están integrados, lo cual no debiera sorprender, pues en la realidad de

aula es muy difícil e innecesario separar lo didáctico de lo disciplinar. Lo mismo podría decirse de los buenos programas formativos de profesores: cursos integrados, discusión y colaboración académica, alineación de esfuerzos, propósitos compartidos.

En un programa de formación inicial docente de modalidad consecutiva (poslicenciatura), hemos de hacernos cargo, particularmente, de este problema de articulación. Nuestros postulantes poseen ya un bagaje de conocimientos en sus respectivas áreas. Son licenciados en matemática, historia, artes

visuales, música, inglés, lingüística, literatura, etc. Han estado ocho o más semestres dedicados al estudio exclusivo de su especialidad, muchas veces sin haber pensado que luego se dedicarán a enseñarla. Arriban al programa de formación pedagógica con un valioso capital cultural-disciplinar que debe ser movilizado y reorientado a la enseñanza. Con ello, son capaces de moverse con cierta soltura y solidez en los temas que han de abordar en sus futuras prácticas. Sin embargo, en un momento determinado enfrentan el *shock*: sus



Sin título. Víctor Vasarely

conocimientos de base no siempre sirven para enseñar un contenido.

Para muchos este es un momento en el cual no solo se ponen en juego las habilidades comunicativas, el manejo de grupos o las habilidades sociales, sino también la comprensión profunda que el propio estudiante de pedagogía posee del sentido de lo que enseña y de su relevancia para las vidas de quienes son sus ocasionales discípulos.

Es el momento en que él toma conciencia de que su saber no es –como señala Alejandro Piscitelli– un “producto encantado” (2009) que por sí mismo atrae a sus estudiantes con avidez y que su labor, en tal escenario, es poner dicho saber al alcance de ellos. Se da cuenta de que, en realidad, lo primero es despertar el apetito o necesidad de tal conocimiento, pues sin ese ingrediente su labor se convertirá, a poco andar, en un ejercicio de autoritarismo e imposición cultural que, obviamente, no favorece el desarrollo de los alumnos y pervierte el acto docente. Se da cuenta también de que la forma en que él fue enseñado en la disciplina no funciona igual con aprendices que tienen otros intereses, otras dinámicas y otras preocupaciones vitales. También comprende que sus representaciones iniciales de la pedagogía, cuando postulaba a este programa, eran, por decir lo menos, muy rudimentarias y que finalmente no consistía en “adquirir técnicas para enseñar lo que ya sé”.

La apuesta de los programas de formación inicial docente de modalidad consecutiva por la articulación con las disciplinas, está claramente dada por el trabajo en las didácticas de especialidad. Allí, los profesores en formación son puestos inicialmente frente a la necesaria reflexión epistemológica, de los sentidos de los saberes, de sus estructuras y sus formas de construcción (cf. Schwab, 1978). Este trabajo no siempre es hecho en las licenciaturas de base y evidenciamos su necesidad.

### **DEL SABER AL COMPRENDER: PREGUNTAS CLAVE PARA EL INICIO DE UN TRÁNSITO**

Las preguntas a abordar para la enseñanza de cada disciplina pasan por al menos cuatro grandes temas: *qué, para qué, cómo y a quiénes*.

Abordar el *qué* enseñar, exige que los futuros docentes conozcan muy bien los contenidos disciplinarios, ya que deben ser capaces de discernir lo esencial de lo secundario y, en diálogo con los instrumentos curriculares y sobre todo con los contextos de enseñanza, ser capaces de definir lo que será el foco de una unidad. Esto, con el fin de no perderse ni perder a sus alumnos en un mar de conceptos que en algún momento volverán a la escena de la relación didáctica. El gran error en nuestro sistema de enseñanza es concebir que “todo debe ser pasado”. En la elaboración de los estándares, cada experto cree, desde su propia fascinación disciplinaria, que hay contenidos que no pueden dejar de ser enseñados; pero sí, una vez hecho el discernimiento que signa lo esencial de lo secundario, hay contenidos que pueden ser dejados de lado y otros que pueden o deben ser postergados. No obstante, el *qué* ha llegado a ser una definición dada por los expertos más que por los docentes, pudiendo generarse de este modo currículos para la formación inicial que se presenten fácilmente hipertrofiados en sus contenidos disciplinarios. ¿Sería realmente capaz el profesor recién egresado de dar cuenta de tanto conocimiento de su área como el que demandarían los estándares disciplinarios que hoy se nos presentan? ¿No es prerrogativa de los docentes el ir adquiriendo conocimientos disciplinarios y desarrollando conocimiento pedagógico de los contenidos mientras construyen su experiencia y su experticia? ¿No es en parte ese el sentido de la profesionalización entendida como desarrollo continuo?

Responder al *qué* enseñar, exige también poseer un conocimiento del currículo escolar y de los planes y programas de estudio respectivos, no para someterse ciegamente a los mismos, sino para dialogar críticamente con ellos. Así, el profesor llega a ser capaz de realizar una selección curricular, hacer adecuaciones y justificar sus decisiones.

La segunda pregunta: *para qué* enseñar ciertos contenidos, gira

"En un ambiente de trabajo colaborativo con estos atributos no tiene cabida la bizantina discusión ¿qué es más importante... saber la disciplina o saber pedagogía?".



"¿No es prerrogativa de los docentes el ir adquiriendo conocimientos disciplinarios y desarrollando conocimiento pedagógico de los contenidos mientras construyen su experiencia y su experticia? ¿No es en parte ese el sentido de la profesionalización entendida como desarrollo continuo?".

en torno a los sentidos otorgados a los saberes disciplinarios en contexto. En la elaboración de los estándares esta pregunta se ve aún más lejana. El saber pareciera justificarse por sí mismo desde las disciplinas. El docente lo cubre de intencionalidad. Al abordar esta pregunta en la formación inicial se busca hacer explícitas las intencionalidades vehiculadas en la enseñanza. *Qué y para qué*, forman parte del núcleo duro de la reflexión epistemológica que se ha de instalar desde el inicio y en la cual lo disciplinario y lo didáctico comienzan a converger.

Una de las formas posibles de abordar estas preguntas es la elaboración de mapas conceptuales. Dichos mapas, concebidos inicialmente como un sistema de registro de investigación, fueron rápidamente valorados por su potencial para graficar las conexiones conceptuales y facilitar los aprendizajes. Si bien el modelo de mapas conceptuales se popularizó llegando a perder en cierto modo su sentido primero, estos han de ser rescatados de la mera utilidad gráfica para discutir desde sus bases disciplinarias los contenidos a enseñar. Un ejemplo del sentido dado a esta práctica de construcción de mapas conceptuales por los propios docentes, lo encontramos en los registros de experiencias de los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT).

El proceso de análisis didáctico y elaboración curricular no es simple. Los profesores raramente se habían enfrentado con un análisis de los conceptos estructurantes de los contenidos que enseñan, con las distinciones entre conceptos generativos y otros excluyentes, ni

examinado los tipos de estrategias apropiados para facilitar el aprendizaje de estos conceptos. Con la ayuda de amplias discusiones y de la técnica de los mapas conceptuales los profesores han comenzado a analizar sus disciplinas e imaginar las formas más apropiadas para representarlas de manera que sus alumnos y alumnas puedan construir conocimiento significativo. El proceso ha ido desde reelaborar su modo de entender lo que era un concepto, a establecer cuáles son los conceptos centrales de un tema a enseñar y diseñar las actividades para enseñarlo (Ávalos, 1999, p. 240).

Respecto del *cómo*, no es posible responderlo únicamente por la aplicación de metodologías y enfoques. Las disciplinas, y por cierto también los sujetos, tienen algo importante que decir en este punto. No es lo mismo enseñar a un sordo que a un oyente, o a un sujeto con déficit atencional (pensando, por ejemplo, en las aulas integradas). Eso, racionalmente todos lo sabemos. Cada cual tiene sus particularidades y sus formas de comprender el mundo. Asimismo, las disciplinas cuentan con estructuras conceptuales y con aproximaciones epistémicas a la realidad que les son propias, las que también deben ser consideradas para desarrollar un plan de clase. Por ejemplo, ¿cómo enseñar conceptos como temporalidad o espacialidad? Son preguntas que se responden necesariamente desde la historia o la geografía. Pero aquí, el desafío frente al que nos pone la pregunta del *cómo*, está en llevar a un punto de encuentro las aproximaciones epistémicas a la realidad, propias de las disciplinas, con las formas de comprender y de sentir el mundo, propias de los sujetos.

Por último, *a quiénes* enseñar, resulta una cuestión central. Esto lo sabe el docente que enfrenta en el día a día de su ejercicio profesional el desafío de sacar adelante a cada uno de sus estudiantes: ¿cómo convencer a unos y otros de la importancia de los temas en estudio?, ¿cómo brindar respuestas y apoyo a los aprendices más rápidos y a los más lentos, a los más participativos y a los más retraídos, a los más confiados de sí mismos y a quienes poseen menor autoestima?

Resolver exitosamente estos dilemas requiere, en primer lugar, reconocer y dimensionar su existencia. Entender que se trabaja en contextos de diver-

sidad y que esta heterogeneidad no es la excepción, sino la regla. Es también entender que no se enseña de manera estándar a todos los estudiantes, porque no todos aprenden igual. Así, responder a la pregunta *a quiénes*, o bien con *quiénes*, para *quiénes* desarrolla el profesor todo un aparato didáctico, requiere de la consideración de los contextos, lo que implica un conocimiento de los alumnos y sus particularidades, de sus entornos socioculturales, de la cultura juvenil y de la cultura escolar (de la institución que los acoge y del funcionamiento del sistema). El *qué*, pero más claramente el *para qué* y el *cómo*, estarán en gran medida afectos a esta consideración.

## REFLEXIONES FINALES

Resulta interesante constatar que las disciplinas son constructos que no dejan de ser fundamentales para la enseñabilidad de los contenidos escolares. En otras palabras, dejamos aquí la evidencia que indica que la cuestión central puesta en disputa en este artículo, no resulta ser sino una escisión arbitraria presente en los documentos oficiales e instalada en nuestras preocupaciones académicas. Tal como decíamos más arriba, en la realidad de aula es muy difícil e innecesario

separar lo didáctico de lo disciplinar. Tal vez por eso el problema se sitúe más específicamente en el área chica de la formación inicial.

Es oportuno señalar que el proceso que viven los estudiantes de pedagogía, en programas de formación consecutiva, es revelador de cómo se reconfiguran los saberes disciplinares en la perspectiva de adaptarlos al nuevo rol que se está construyendo y que se desea asumir. Para ellos, los estudiantes de pedagogía, es una verdadera transformación que, partiendo desde el saber disciplinar, se encamina y organiza en función de las demandas que emergen del sistema escolar. Es su propia y personal peregrinación de especialista disciplinar a profesor de aula.

Los profesores no solo deben ser capaces de dar a conocer a sus alumnos cuáles son las verdades aceptadas de una disciplina. Además, deben poder explicar la justificación de un enunciado determinado, por qué vale la pena conocerlo y cuál es su relación con otros enunciados, tanto al interior como fuera de la disciplina, a la vez que en la teoría y en la práctica (Shulman, 1986, p. 211).

## REFERENCIAS

- Ávalos, B. (1999, junio). Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los Microcentros Rurales y los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile. *Los maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su desarrollo*. Seminario realizado en San José de Costa Rica, junio (Banco Mundial, y PREAL). Recuperado el 7 de agosto de 2012, de [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Docente/Desarrollo\\_del\\_docente\\_en\\_la\\_institucion\\_escolar\\_Chile\\_los\\_microcentros\\_rurales\\_y\\_los\\_grupos\\_profesioanesl\\_de\\_trabajo\\_en\\_Chile.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Desarrollo_del_docente_en_la_institucion_escolar_Chile_los_microcentros_rurales_y_los_grupos_profesioanesl_de_trabajo_en_Chile.pdf)
- De Mello, A. (1988). *La Oración de la Rana*. Santander: Sal Terrae.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The Evolution of a Discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.
- Mineduc (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales*. Montevideo: Santillana.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14. Traducción al castellano en *Estudios Públicos*, 99, 2005.
- Schwab, J. J. (1978). *Science, curriculum and liberal education*. Chicago: University of Chicago Press.



# Desde las entrañas del monstruo: educadores en Nueva York luchando contra el neoliberalismo y el racismo

Camila Leiva<sup>1</sup>  
Ariana Mangual<sup>2</sup>

*Sin duda que las presiones y tensiones del neoliberalismo no se dan solo en las escuelas de nuestro país. La ciudad de Nueva York se ha convertido en un símbolo del control y presión hacia profesores y estudiantes por lograr resultados dentro de un esquema homogeneizante y victimizador. Pero los maestros, lejos de paralizarse por esta situación se han organizado en torno al Colectivo de Educadores Radicales de Nueva York (NYCORE<sup>3</sup> en su sigla en inglés). Nos contactamos con ellos para que nos contaran de su experiencia. Camila Leiva, profesora chilena que vive hace más de 15 años en Estados Unidos, nos relata, en la primera parte de este artículo, el crudo contexto en el que realizan su labor educativa. Ariana Mangual, profesora puertorriqueña, es una de las fundadoras de este colectivo y nos cuenta sobre el origen y los objetivos de su organización.*

<sup>1</sup> Profesora de Lenguaje de Pan American International High School y miembro de NYCORE. Correo electrónico: camilalei@gmail.com

<sup>2</sup> Profesora del departamento de educación de la Universidad de Rutgers, fundadora y miembro de NYCORE.

<sup>3</sup> Se puede contactar a NYCORE a través del siguiente correo: info@nycore.org





“La lucha por la justicia no se acaba cuando suena la campana al final del día escolar”. Esta frase fue generada por un grupo de educadores de escuelas públicas de Nueva York para reflejar un creciente sentimiento acerca de que el trabajo pedagógico y crítico de un educador no puede limitarse a lo que se hace curricularmente dentro de la sala de clases, sino que se requiere de acción política y social. Esta idea surgió ante el negativo contexto educativo que se vive en Nueva York –y a cierto nivel, en todos los EEUU– en donde hay una continua segregación de clase y racial de alumnos afroamericanos y latinos, a lo que se suma el ataque neoliberal que se ha implementado desde los niveles más altos de la política neoyorkina. El alcalde de esta ciudad, Michael Bloomberg, tomó control de las escuelas públicas y se ha dedicado a cerrar las que, de acuerdo a los resultados de las pruebas estandarizadas, se determina que están “fracasando”. Al cerrar una escuela pública se reemplaza con una escuela *charter* –un tipo de establecimiento muy parecido a los particulares subvencionados de Chile–. Las *charters* reciben financiamiento público, pero los encargados de liderar estas escuelas lo hacen como un negocio y lucran con este proceso. Muchos alumnos pobres, inmigrantes o con necesidades especiales no son aceptados en estos establecimientos, situación que se ha acrecentado en los últimos cuatro años, creando una segregación dentro del sistema escolar. Esto se repite a nivel nacional, y se utiliza el modelo chileno como referente y para justificar el sistema *charter*, a pesar de que –al igual que en Chile– se ha comprobado que este tipo de establecimiento no está proveyendo una mejor calidad de educación. Adicionalmente, la sindicalización en una escuela *charter* es compleja, porque si los administradores están en contra del sindicato, los profesores que se organizan ponen en riesgo su propia estabilidad laboral y se exponen a ser apuntados e identificados como “problemáticos”. Esta situación debilita la fuerza colectiva de los profesores a nivel estatal y nacional. El sindicato de la ciudad de Nueva York, The United Federation of Teachers (UFT), ha bajado en miembros ya que las escuelas públicas que se cierran se remplazan con *charters* que no tienen sindicato, lo cual es una de las estrategias de la privatización: debilitar la fuerza de acción política y social de los sectores públicos.

La ciudad de Nueva York tiene 1.1 millones de alumnos y es el sistema de educación pública más grande de los Estados Unidos, con 75.000 profesores<sup>4</sup>. En educación básica y media el 72% de los alumnos es “de color;” esto se refiere a afroamericanos y latinos<sup>5</sup> con otro porcentaje substancial de estudiantes asiáticos. No obstante, el sistema educativo no los acoge adecuadamente, más bien hay aspectos estructurales que causan el llamado *push out* (empujón para afuera). Dos de estos importantes elementos estructurales los constituyen las pruebas estandarizadas y el alto nivel de presencia policial en las escuelas (detectores de metal cada mañana, policías por los pasillos, etc.).

Las pruebas estandarizadas causan el *push out* porque los alumnos del estado de Nueva York deben pasar por lo menos seis exámenes (Regents Examinations) para poder graduarse de la secundaria (high school). Cuando un alumno no logra pasar los seis exámenes en cuatro años, no le queda otra opción que dejar la secundaria, y muchos de ellos se empiezan a desanimar antes del cuarto medio, porque ya se percatan de que no podrán pasar. Como profesora de Lenguaje en segundo medio, me tocó ver cómo cada año unos tres alumnos paraban de estudiar porque sentían que no tenían las capacidades para aprobar las pruebas estandarizadas. Este número de alumnos sube en tercer medio y aumenta más en cuarto. El año pasado, en la escuela donde enseñé, 17 alumnos fueron “empujados hacia afuera” del cuarto medio, de un curso de 70. El porcentaje de alumnos que se gradúa de mi colegio en cuatro años es solo el 60%, una cifra alarmante, ya que mi escuela es un lugar especializado para alumnos latinos, un lugar acogedor y con mucho apoyo de trabajadores sociales. La cifra de *push out* es aún más alta a nivel de la ciudad, con solo un 59% de alumnos graduándose de cuarto medio<sup>6</sup>. Sumado a esto, vemos que un estudio señala que solo el 13% de los alumnos latinos y afroamericanos termina su educación media realmente preparados para la universidad<sup>7</sup>, ya que el curriculum se ha enfocado en preparación para las pruebas estandarizadas y no para el pensamiento crítico y sus habilidades de análisis.

4 <http://schools.nyc.gov/AboutUs/default.htm>

5 <http://www.cssny.org/news/entry/cuny-closing-out-students-of-color>

6 [http://articles.nydailynews.com/2011-06-14/local/29675551\\_1\\_graduation-rate-english-regents-regents-exams](http://articles.nydailynews.com/2011-06-14/local/29675551_1_graduation-rate-english-regents-regents-exams)

7 <http://www.nytimes.com/schoolbook/2012/01/27/on-city-hall-steps-harsh-words-for-bloomberg/>

Para ilustrar mejor esto les cuento acerca de uno de mis alumnos, Marcelo Tecuampil<sup>8</sup>, que llegó a los EEUU en primero medio, desde una zona rural de México. Vino a Nueva York a encontrarse con su madre después de diez años de distanciamiento, ya que ella inmigró a los EEUU cuando Marcelo tenía cinco. Él me contó que en su país fue a una escuela rural pequeña, y que tuvo que faltar mucho a clases para ayudar a sus abuelos que ya eran mayores de edad. Por esta razón no recibió la mejor calidad de educación formal, y a los quince años leía y escribía el español a un nivel de cuarto básico. Llegó a estudiar a los EEUU sabiendo muy poco inglés. Como su profesora, vi cómo se esforzó en primero y segundo medio para aprender el nuevo idioma y la materia de cada clase. Al final de segundo medio tuvo que dar los exámenes estandarizados de Biología, Álgebra I e Historia Global. Cada uno de estos exámenes dura cuatro horas y media. Aunque sus profesores dedicaron muchas horas

de clase ayudándolo a preparar la prueba en vez de enseñar la materia, Marcelo no pudo pasar ninguno de los test. Él era un alumno sumamente inteligente, pero como no creció en los EEUU tenía un déficit de capital cultural necesario para comprender las preguntas de estos exámenes. Al año siguiente, Marcelo terminó por desanimarse, pues en tercero medio, además de tener que dar las pruebas que no había pasado en segundo, tuvo que dar las de Historia de Estados Unidos, Ciencias de la Tierra e Inglés, pero solo logró pasar la de Historia Global. Conversé con él cuando recibió su puntaje, y ver en su cara la decepción y el dolor me perturbó. Me preguntó: “¿Miss Camila, vale la pena quedarme el próximo año si no creo que pueda pasar todos los exámenes?”. ¿Qué se le puede decir a un alumno como Marcelo, cuando está tan destruido y cuando la atracción de un trabajo y poder ganarse su platita le darán resultados mucho más satisfactorios que estudiar en un sistema que está construido para



<sup>8</sup> Se ha utilizado un pseudónimo para proteger la identidad del menor.



ponerle obstáculos en el camino? Como profesora, es difícil animar a un alumno a seguir estudiando, cuando se sabe que el sistema está estructurado para empujarlo hacia fuera. Marcelo decidió salirse de la escuela, y ahora trabaja en la cocina de un restorán griego, lavando platos, recibiendo el sueldo mínimo. El sistema escolar de Nueva York está creado para empujar a estos jóvenes latinos hacia afuera, para que trabajen como tantos otros inmigrantes, empleándose como mano de obra barata, haciendo lo que ningún otro trabajador está dispuesto a hacer. Y no son solamente los estudiantes latinos los que sufren este destino, sino cualquiera que no sea capaz de pasar los exámenes estandarizados.

Otra causa del *push out* es la militarización de las escuelas, con la presencia de miembros del departamento de policías de la ciudad de Nueva York patrullando los pasillos y con la instalación de detectores de metal. La Unión de Derechos Civiles de Nueva York (New York Civil Liberties Union - NYCLU) explica que el crecimiento de los detectores y la presencia policial en las escuelas es a causa del atentado ocurrido el 11 de septiembre de 2001 y la paranoia en relación al terrorismo que ha contagiado las políticas públicas de la ciudad. La llegada de Michael Bloomberg

a la alcaldía en el 2002 también ha sido causa del aumento de la militarización de las escuelas, por su política de "tolerancia cero" en la cual se ha involucrado a la policía para tratar temas de disciplina, que antes eran internos a la comunidad escolar (suspensiones, expulsión de alumnos, etc.). El NYCLU explica que esto también ha causado lo que se denomina, "The school to prison pipeline" —el ducto de la escuela a la cárcel—:

*Las escuelas directamente mandan alumnos al gaseoducto a través de las políticas de tolerancia cero que involucran a la policía en incidentes menores que suelen resultar en arrestos, derivan en detenciones de jóvenes, hasta cargos criminales y la cárcel. Las escuelas indirectamente empujan a los alumnos hacia el sistema penal al excluirlos de la escuela a través de suspensiones, expulsiones, desanimándolos y con los requerimientos de los exámenes estandarizados<sup>9</sup>.*

En la ciudad de Nueva York, hay más policías en las escuelas que trabajadores sociales, y anualmente se gastan 221.7 millones de dólares (2008-2009) para "seguridad escolar"<sup>10</sup>. ¿Cuántos trabajadores sociales, programas extraprogramáticos de arte, deportes y apoyos pedagógicos se podrían financiar



<sup>9</sup> <http://www.nyclu.org/issues/youth-and-student-rights/school-prison-pipeline>

<sup>10</sup> [http://www.nyclu.org/files/stpp\\_numbers.pdf](http://www.nyclu.org/files/stpp_numbers.pdf)

con esos millones, en vez de pagarle a los policías y sus detectores de metal? Cuando yo le pregunto a mis alumnos, que se criaron en sus respectivos países en América Latina (México, Ecuador, República Dominicana, Colombia, Perú, etc.) si tenían policías o detectores de metal en las escuelas de sus países todos me dicen que no. “Lo único que teníamos”, me decía un alumno dominicano, “era un guardia en la puerta”. Y cuando yo les pregunté, “¿entonces por qué necesitan policías en nuestra escuela acá en Nueva York?”, me respondieron: “por que acá piensan que somos criminales, que somos malos”. Imagínense el impacto que tiene en un niño deber pasar por detectores de metal todas las mañanas y tener policías ladrándote que no puedes hacer esto o lo otro, o que te revisen tu mochila o casillero, etc.

Adicionalmente, las estructuras escolares les comunican implícitamente a los alumnos de la supremacía de la cultura blanca, y la inferioridad de las culturas afro y latinoamericanas. Esto a través de un currículum que muy pocas veces incluye la larga historia de estas poblaciones, dentro y fuera de los Estados Unidos. Además, el poco financiamiento y materiales que reciben escuelas públicas en comunidades pobres, y la asumida criminalización de jóvenes (especialmente hombres) de estas comunidades, influyen también en la autoestima de los alumnos, haciéndolos dudar de sus capacidades y motivación para seguir adelante con su educación.

## SURGIMIENTO DE NYCORE

Es bajo este contexto que en el 2002 fundamos NYCORE (The New York Collective of Radical Educators – El Colectivo de Educadores Radicales de Nueva York), después de la creciente xenofobia que emergió luego del 11 de septiembre de 2001 y por el comienzo de la guerra en Afganistán (que después se extendió a Irak). Éramos profesores en dos escuelas, cuatro trabajábamos en el Bronx y dos en Brooklyn (ambas escuelas públicas de enseñanza media, de alumnos mayormente latinos y afro) y nos conocíamos por el trabajo de activismo político que habíamos hecho en la ciudad. Cuando las guerras empezaron, nos dimos cuenta inmediatamente del reclutamiento militar desproporcionado que se estaba llevando a cabo en nuestras escuelas, evidenciado por

los reclutadores militares presentes en los pasillos, el Army abriendo centros de reclutamiento cerca de nuestros establecimientos y campañas mediáticas dirigidas hacia nuestros jóvenes (en español, con imágenes de jóvenes latinos y afro en uniformes), etc. Todos éramos participantes activos en el movimiento contra la guerra, pero nos dimos cuenta de que hacía falta una voz desde la perspectiva de los profesores, donde podríamos hablar acerca de cómo trabajar en contra de los efectos negativos de la guerra en nuestros alumnos y sus familias.

En el 2002 colaboramos con “Paper Tiger Televisión” (un colectivo de video) que ya había creado un material llamado “Mitos Militares” para analizar las mentiras del reclutamiento militar; y creamos un libro de 188 páginas que acompañaba dicho video. El documento se llama “Camuflado: investigando cómo el reclutamiento militar te afecta a ti y a tu comunidad” e incluye dos secciones con unidades y lecciones. En la descripción de “Camuflado” explicamos que “como profesores debemos activamente ayudar a nuestros alumnos a entender las formas camufladas de cómo son afectados por las fuerzas militares, y apoyarlos en buscar alternativas a inclinarse en las fuerzas armadas”.

Con este video y con el libro, empezamos a hacer presentaciones en colegios, conferencias, etc. Nosotros, en conjunto con nuestros alumnos, organizamos teatro callejero y un *bake sale* (venta de galletas, queques, etc.) en frente de las oficinas de políticos para atraer la atención a nuestro eslogan: “será un gran día cuando nuestras escuelas reciban todo el dinero que necesiten y que la fuerza aérea tenga que hacer un *bake sale* para comprarse un avión bombardero” y le entregamos una torta y una petición a la oficina de los políticos. Estas fueron nuestras primeras acciones. Así nace NYCORE. Empezamos seis profesores y ahora tenemos un núcleo de liderazgo de once personas, con reuniones mensuales de un promedio de 50 docentes, una conferencia anual con 400 participantes y una lista de internet con más de 2.000 usuarios. A medida que el colectivo fue creciendo elaboramos una serie de “Puntos de Unidad” que son los ejes centrales de creencias compartidas desde las cuales se trabaja. Esta idea fue inspirada en los puntos de unidad de los Black Panthers, o Panteras Negras, grupo de autodefensa



afroamericana de los años sesenta. Rindiéndole homenaje a nuestros “antepasados” activistas, estos son nuestros nueve puntos de unidad:

1. El racismo y la desigualdad social en el sistema escolar reflejan y perpetúan la opresión sistemática e histórica de comunidades de color y de clase obrera. Como educadores en el sistema de educación pública de la ciudad de Nueva York tenemos la responsabilidad de enfrentar y cuestionar estas formas de opresión.
2. Para poder combatir sistemas económicos, sociales y políticos que activamente silencian a mujeres y personas de color, nos comprometemos a mantener una mayoría de mujeres y personas de color representados en nuestro grupo.
3. Nos oponemos a la actual política de pruebas estandarizadas de altas consecuencias porque reflejan los estándares y normas de grupos dominantes de nuestra sociedad, es una forma incompleta y errónea de evaluar el aprendizaje, y sofoca la motivación pedagógica y aprendizaje activo.
4. Medidas de disciplina de “tolerancia cero” criminalizan a nuestros jóvenes y no son una estrategia válida para reducir el crimen y otros problemas sociales. Creemos que la prioridad económica y social debe ser la educación de los jóvenes y no la encarcelación.
5. Nos oponemos al creciente esfuerzo de reclutamiento militar dentro de las escuelas públicas de la ciudad de Nueva York. Esta estrategia injustamente busca reclutar soldados de comunidades de bajos salarios y de color, y hacen falsas promesas acerca de oportunidades educativas y de desarrollo profesional. Nosotros creemos que estos esfuerzos son una extensión de una estrategia imperialista de mantener una fuerza militar poderosa para proteger y promover la dominación mundial de los Estados Unidos.
6. Nuevas políticas de financiamiento deben ser adoptadas para asegurar recursos equitativos

para todos. Las políticas actuales, basadas en los impuestos de propiedad, discriminan contra comunidades pobres y urbanas, que desproporcionalmente afectan a personas de color:

7. Las escuelas deben ser lugares seguros para mujeres y personas lesbianas, gay, bisexual, transgénero y *queer* (LGBTQ). El abuso físico y verbal hacia estos grupos es extremadamente común en la mayoría de las escuelas, no puede ser tolerado y debe ser combatido por todos los trabajadores, profesores y administradores.
8. Las escuelas deben ser lugares de cuestionamiento y pensamiento crítico que animen a los alumnos a verse a sí mismos como agentes de cambio. El presente sistema educativo se deriva de un modelo de producción en cadena que limita el pensamiento crítico, enfocándose en regurgitar datos e información.
9. Las escuelas deberían proveer un espacio comunitario seguro donde las voces de la comunidad sean escuchadas. L@s profesor@s son parte integral de estos espacios y deben responder a la comunidad en la que trabajan al estar involucrados en enfrentar las necesidades de esta.

Estos puntos de unidad fueron generados hace diez años atrás, y quizá ya es tiempo de agregar un punto número 10, que directamente se oponga a la privatización y al lucro en la educación. Cuando empezamos, el tema de las escuelas *charters* estaba recién comenzando y todavía no teníamos clara la forma estructural de cómo se estaba destruyendo el sistema público en Nueva York y Estados Unidos.

NYCORE es uno de los cuantos grupos de profesores que tienen una profunda y puntuda crítica al sistema neoliberal que está azotando al sistema público neoyorkino. Para combatir esto creamos la metáfora de la hydra, el monstruo griego de muchas cabezas, y elaboramos una imagen donde cada cabeza representa una de las formas en que el neoliberalismo está atacando las escuelas públicas: las pruebas

estandarizadas, las escuelas *charters*, la presencia policial, etc. Utilizamos esta metáfora de la hydra en reuniones, presentaciones y hasta en teatro callejero en protestas.

Otro ejemplo de los campos de acción importantes que realizamos, contenido en el punto de unidad número 7, se trata de la comunidad LGBTQ, estudiantil y pedagógica. Desde este punto el trabajo de NYCORE ha sido fundamental en la ciudad de Nueva York. Dentro de nuestro colectivo hay un grupo de trabajo llamado NYQueer, que ha organizado conferencias anuales en las cuales más de cien alumnos y profesores se han reunido para desarrollar currículum y crear “espacios seguros” y de no discriminación de la comunidad LGBTQ. Esta conferencia se llama “Más allá de la tolerancia” para comunicar que no solo estamos luchando por que se tolere a las personas *queer*/homosexuales dentro de las escuelas, sino que además porque se le dé apoyo y se celebre la presencia de diversidad de todo tipo, incluyendo la diversidad sexual.

## LA FORMA DE TRABAJAR DEL COLECTIVO

La estructura general de NYCORE es la siguiente: como organización nos reunimos el primer viernes de cada mes. En cada reunión, la primera sección está dedicada a un tema de educación política. Algunos temas del año escolar 2011-2012 fueron: Círculos Culturales (Freireanos), El Neoliberalismo en Filadelfia (compartimos por Skype con compañeras de un colectivo de allá), la Desaparición de Profesores “de color” en Nueva York, etc. La segunda sección de la reunión son los *break out groups*, grupos pequeños de trabajo de cerca de diez profesores, que permiten un trabajo más íntimo y que se concreten más las labores. Grupos de trabajo de este año escolar han sido: Educación Especial, Ocupar el Departamento de Educación, NYQueer, Currículum, y Planificación de la Conferencia anual de NYCORE. Aunque somos un grupo creciente, todavía somos pequeños en comparación al número de profesores y alumnos que hay en la ciudad de Nueva York. Queremos incidir





en las escuelas donde trabajan nuestros miembros, pero también expandirnos más allá. Para lograr esto generamos dos estrategias: los *Inquiry to Action Groups* (ITAG) – Grupos de la pregunta a la acción– y una conferencia anual que reúne a cientos de educadores de toda la ciudad y región. Así, buscamos extender nuestra red de trabajo e incidencia.

A mediados de cada año escolar (febrero-marzo) se hacen los “cursos” para formar los ITAG. Estos grupos de educación política y exploración de pedagogía crítica son fundamentales para NYCORE, ya que atraen muchos miembros nuevos al colectivo. Los ITAG se reúnen semanalmente, por seis semanas en sesiones de dos horas, y son liderados por dos profesores que son miembros de NYCORE. Los temas que aquí se tratan son de una gran variedad, pero en general tienen que ver con el trabajo pedagógico y reflexivo para desarrollarse como un educador que apunta hacia la justicia social. En el 2012 ofrecimos cinco ITAG diferentes: “Sin justicia no hay paz: creando una cultura de paz a través de la educación”; “Re-imaginando la identidad de la educación especial” (para alumnos con necesidades especiales); “Escribiendo para la justicia social”; “La educación pública para el 99%” (inspirado por Occupy Wall Street) y “La Pedagogía del ducto” (la relación entre las escuelas y el sistema penitenciario). Todos los ITAG culminan con la organización de un taller para presentar durante la conferencia anual de NYCORE. De muchos ITAG han nacidos proyectos de creación de curriculum o campañas de acción a los cuales el resto de NYCORE se suma. Los ITAG sirven como los maceteros en los cuales se preparan las semillas de diferentes ideas que después se “plantan” en la tierra fértil de la organización de NYCORE.

Este año, el sábado 24 de marzo fue la tercera conferencia anual de nuestro colectivo, donde reunimos a 400 educadores, alumnos, activistas de toda la Costa Este. La consigna de esta conferencia fue “la educación es un derecho, no solo para los ricos y los blancos” (rima en Inglés: “Education is a right, not just for the rich and white”).

Aparte del trabajo local que hacemos en Nueva York, también somos parte de una red nacional de grupos de profesores activistas. En ciudades como

Filadelfia, Los Ángeles, Chicago, Oakland/San Francisco, Tucson, Milwaukee, Saint Louis y Boston, hay grupos de profesores como NYCORE. Como colectivo nacional, cada año elegimos un par de temas en los cuales nos enfocamos. Para el año escolar 2011-2012 trabajamos a nivel nacional en contra de la represión y censura que ha sufrido el programa de Estudios Étnicos y Latinos en Tucson, Arizona. Generamos un currículo para implementar en las escuelas para darle a conocer a nuestros alumnos lo que está pasando en esa localidad y para generar pensamiento crítico acerca de este tema. También organizamos acciones de apoyo a los profesores del colectivo en Tucson<sup>11</sup>.

### DESAFÍOS PARA LA ORGANIZACIÓN

El desafío para NYCORE es cómo crear un equilibrio entre constituirse en un lugar de apoyo mutuo y desarrollo personal para educadores (con talleres de educación política, los ITAG, la conferencia, etc.) con ser un espacio para organizar acción política y social que tenga incidencia a nivel de la ciudad o estatal (por ejemplo, cambiar las políticas de los exámenes estandarizados o luchar contra el cierre de las escuelas públicas). Si siguen cerrando y cortando el financiamiento a las escuelas públicas, como resultado de estos exámenes, por más creativo y dedicado que sea un profesor, sin una visión y plan de lucha contra el neoliberalismo no se podrá combatir la situación micro en la sala de clases. Esta es la situación difícil en la que se encuentra NYCORE, de cómo hacer ambas partes de la praxis: generar teoría y práctica pedagógica crítica, pero también acción que ataque los problemas de raíz. Los próximos años que vienen serán decisivos para el movimiento educacional en Nueva York, ya se está hablando de cómo ocupar escuelas, crear *freedom schools* como las de los años sesenta y otro tipos de acciones creativas.

Por su existencia como grupo de apoyo mutuo, educación política y acción social, el marco teórico y la estructura que ha desarrollado NYCORE pueden ser de uso para educadoras y educadores chilenos. Esperamos que este pequeño artículo sea una apertura para la colaboración y el aprendizaje mutuo de NYCORE, con colectivos, organizaciones de educadores y el Colegio de Profesores de Chile.

11 Pueden visitar el siguiente sitio web para averiguar más acerca de esta campaña nacional: <http://www.teacheractivistgroups.org/tucson/>.



Construyendo sociedad:  
**El Hip-hop y  
su poder  
educativo**

**Nelson Bobadilla Alvarado**

Profesor de Artes Musicales para educación básica y media. Colegio Trigal – Jardín Infantil Chapo, Santiago.



La juventud hoy en día pasa por diferentes estados anímicos, como tristeza, frustración, alegría y euforia. En varias ocasiones como docentes cometemos el error de juzgar a los estudiantes y no entenderlos; por ejemplo, criticarlos por su forma de vestir, por los famosos *pearcing* o los audífonos de los *mp3 players*, donde, en mi opinión, perdemos mucho tiempo en formar al alumno por fuera más que por dentro. Cuesta mucho que un establecimiento educacional tradicional, sea particular o subvencionado, logre dar el famoso "sello" de la escuela a cada alumno que asiste al colegio.

Muchas veces cuando estuve en el colegio como estudiante, sentí que los profesores no me entendían ni fomentaban mis talentos para poder desarrollarme de manera personal. En muchas ocasiones el profesor no se preocupaba de saber si los contenidos eran aprendidos por los alumnos, solo se ocupaba de hacer su clase y listo. Con el paso del tiempo me comenzó a gustar la pedagogía. Ya siendo profesor, me pregunté cómo hacer algo diferente a lo que yo criticaba de mis antiguos profesores, y buscando una forma de acercarme a los estudiantes a través de la propia cultura juvenil, relacioné la educación con mi experiencia en la música. Así, he ido encontrando respuestas que me han ayudado a desempeñarme de mejor manera como educador.

### LA CULTURA HIP-HOP

Conocí la cultura del Hip-hop en el año 1996 aproximadamente, escuchando música de Naughty by Nature, Rocca, Snoop Doggy Dog y Cella Dwellas. Desde ese momento me comenzó a absorber esta hermosa cultura. Ese mismo año comencé a rapear (cantar) con unos amigos del barrio, con los que formamos el grupo 3 Visiones Krew y siempre participamos de las actividades que se realizaban en la calle (tocatas, eventos a beneficio, día del niño, etc.). Luego, a fines del año 2004 y principios del 2005, ingrese al grupo de Rap na-

cional "Leguayork", con los que tuve la posibilidad de hacer una gira internacional. Grabamos un disco de manera profesional llamado "Radio Leguayork", que salió bajo el sello Gitano Records. Logramos también tener un tema rotando de manera continua en la cadena de televisión internacional MTV. Además, recorrimos todo el país apoyando actividades sociales y culturales de diferentes lugares. Mientras, con el grupo 3 Visiones Krew logramos realizar nuestro primer video de manera profesional, cumpliendo uno de nuestros más grandes sueños. Actualmente participo como MC (vocalista) en el grupo FM Groove (Jazz Rap) y 3 Visiones Krew (Hip-hop) y paralelamente realizo clases en el colegio Trigal de Ñuñoa.

Como profesores, muchas veces no observamos con atención a nuestro alrededor para encontrar herramientas que nos sean útiles dentro de una sala de clases. En el ámbito escolar, la cultura del Hip-hop es un material educativo y didáctico muy versátil para formar habilidades y entregar contenidos dentro de las Artes Musicales en una amplia gama. El Hip-hop es una cultura que está compuesta por cuatro ramas, ninguna más: a) Break Dance (baile); b) Rap (ritmo y poesía, los llamados MC); c) Graffiti (pintura y artes gráficas); d) DJ (el que "pincha" discos, mezcla música y realiza *scratch*, que consiste en hacer diferentes sonidos manipulando discos de vinilo). Otro aspecto que tiene esta cultura es el importante nivel de organización que posee. Existen muchos colectivos, centros culturales y grupos desconocidos basados en la cultura Hip-hop que utilizan la educación popular para llegar a los niños y niñas de sus respectivos barrios. A lo largo de todo nuestro país son muchos los raperos que luchan día a día por lograr que esta cultura se comparta con la gente para que obtenga más recursos de expresión, organización y crítica. Todos estos aspectos conforman el Hip-hop, lo que lo hace una cultura muy especial, desarrollada en muchas partes del mundo.

## EL HIP-HOP COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN

Dentro de los Planes y Programas del Ministerio de Educación se puede encontrar una variada gama de contenidos que, desde mi perspectiva, se pueden abordar a través del Hip-hop. Pero, sin duda, algo que es transversal a la educación, independientemente del subsector o asignatura, es el pensamiento crítico, y el Hip-hop es un elemento excelente para desarrollarlo.

Una actividad que realizamos con jóvenes de enseñanza media consistió en realizar la audición de diferentes temas musicales de rap en castellano, interpretados por cantantes que expresaran una crítica social; luego, instar a los estudiantes a escribir un texto expresando algún descontento y crear algún ritmo sencillo para el texto inventado. De esta manera, cada uno creó un tema musical de crítica social, en donde podían hablar del colegio, el país, los políticos, entre otros temas que les preocupaban o llamaban la atención.

Lo primero que hay que hacer es elegir una temática y la emoción que genera (alegría, tristeza, descontento social, familiar, etc.). La idea es fomentar la escritura de lo que cada alumno piensa para poder saber cuáles son sus opiniones sobre diferentes temáticas contingentes. Cuando tenemos claro qué es lo que nos molesta o desagrada, comenzamos a escribir lo que pensamos. Mientras más escribamos, obtendremos mejor material para poder ir avanzando. Los alumnos deben ser capaces de observar una problemática social o cultural y opinar con fundamentos sobre lo que ellos manifiestan que está mal o es desigual.

Luego de un momento de creación personal, cada alumno leyó en frente del curso lo que escribió. Al finalizar la escritura del texto los alumnos practicaron las letras sobre la batería de Rap y luego grabaron en un computador las voces para calzarlas con la batería. Como material final se puede escuchar un tema que es Rap

con temáticas de crítica social expresadas por los alumnos. La idea de la actividad es que los muchachos utilicen su pensamiento crítico para reflexionar sobre qué es lo que está fallando, ya sea dentro de su colegio, en su entorno familiar o en el país. Todo esto ayuda a que podamos expresar de alguna manera lo que sentimos en nuestro corazón o pensamos en nuestra mente y que nunca lo podemos decir.

Pero el Hip-hop no solo puede ser considerado contenido y herramienta en educación musical. Siendo una cultura muy versátil, también encontramos que el Hip-hop puede ser útil en otras áreas de la educación escolar, como la creación literaria, rimas y prosas, en la asignatura de Lenguaje. En Historia y Sociedad, se abarca la historia de nuestro país en donde si se escribe una canción de Rap se nombran hechos significativos para compartir los contenidos, así como para fomentar una interpretación personal acerca de la historia. En Artes visuales se complementa la plástica con la rama del Hip-hop llamada Graffiti. En este sentido se pueden plasmar diferentes temáticas realizando murales, como también reforzar técnicas como el trazado, la utilización del color y de diferentes tipos de pintura. Desde mi perspectiva y mi experiencia educativa en aula y en lugares populares de riesgo social, el Hip-hop es una cultura que nos ayuda transversalmente en la educación.

La importante cultura organizacional que tiene el Hip-hop es una característica que la hace también favorable para generar integración en la comunidad escolar. Se puede lograr, por ejemplo, que los alumnos implementen una radio en el propio establecimiento, que se organicen para crear los programas radiales y aprendan a mezclar música. También se puede fomentar el trabajo en equipo creando grupos de rap en donde unos escriban las letras y canten, otros creen la música para la letra y otros realicen los *scratch*; y se pueden organizar batallas de *freestyle*, donde uno contra uno van improvisando rimas.



Por otro lado, la cultura musical es parte de la vida diaria y de la identidad de los jóvenes, pues ellos escuchan música desde que se levantan hasta que se acuestan. Actualmente, aparentemente la mayoría de los estudiantes escucha reggaetón durante gran parte del día. Si lo miramos desde afuera, poniéndonos en el lugar de los padres o gente que los observa, vamos a opinar que ese estilo de música tiene un baile muy erotizado e incita a los alumnos a ser más precoces en su sexualidad. Sin embargo, el *reggaetón* posee raíces en el Rap, que es parte del Hip-hop, y se puede usar esta relación para complementar y muchas veces dirigir el gusto musical de los alumnos, realizando audiciones de distintos estilos musicales y ampliando de esta forma su cultura musical. Así, se puede abrir sus mentes más allá de los modelos de comportamiento que están recibiendo constantemente por la televisión y la radio.

En cuanto a la utilización del Hip-hop en educación popular, son muy diversas las experiencias que hoy se desarrollan. Por ejemplo, en una oportunidad participé realizando talleres y actuando en la ciudad de Copiapó, junto al grupo Leguayork. Durante la estadía tuvimos la oportunidad de compartir con la gente y observar la forma de trabajo que utilizaban en su población. Los integrantes del grupo de Rap Broder Pobla y otros raperos de Copiapó que se sumaban a la iniciativa, realizaban talleres de baile y canto para todos los niños que quisieran participar. Cada cierto tiempo iban haciendo muestras artísticas para presentar a la comunidad los logros obtenidos. Cuando participé, pude colaborar y orientar a los raperos de la zona con contenidos relativos a la música y multimedia, como el uso de Fruityloops, plugins y Virtual Studio Template (programas computacionales para hacer música). Luego de compartir en un *homestudio* con Nicolás Alberto Fuentes (Q.E.P.D., integrante de Broder Pobla, una persona que siempre motivó y estimuló a los niños y niñas de su población a que escucharan, cantaran y bailaran Hip-hop), creamos

algunas instrumentales y compartimos experiencias sobre la cultura Hip-hop en Santiago y Copiapó. Intentamos traspasar el máximo de conocimientos para que los chicos con los que estuvimos se nutrieran de elementos musicales. De ahí en adelante podrían mejorar el sonido y nivel musical de las instrumentales de los MC.

La música nos ha acompañado desde tiempos ancestrales y para todas las culturas tradicionales de cada país es un pilar importante durante todo su desarrollo. Necesitamos creer como sociedad y estar convencidos de que las artes musicales ayudan al desarrollo personal y emocional de las personas, en este caso los estudiantes. Con la cultura del Hip-hop podemos lograr que los niños y jóvenes se sientan más cómodos dentro del aula y que su estadía dentro del colegio sea más amena.

Como docente considero que tenemos que valorar y respetar a los estudiantes que plantean demandas justas dentro del marco de la educación. Todo es un proceso que en estos últimos años se ha ido incrementando y tomando más fuerza con objetivos más específicos. Los profesores somos actores principales de esta obra de teatro que ha mantenido un guión ordinario, roñoso y con muchas objeciones sobre lo que se relaciona con la didáctica en el aula y con los contenidos que se le enseñan al estudiante. Creo que existen muchas interrogantes que no se han resuelto tampoco en el área de la enseñanza de las artes, tales como: ¿qué se le enseña al alumno? ¿Las unidades estarán actualizadas a nuestros tiempos? ¿Habrán que reformular las unidades y los contenidos en la asignatura de Artes Musicales? ¿Sirven dos horas pedagógicas semanales para la asignatura? Luego de resolver y encontrar las respuestas a dichas preguntas, avanzaremos en el sistema educativo actual y volveremos a creer en las artes como educación.



## □ Movimiento Pedagógico de la sexta región organiza conversatorio con Marco Raúl Mejía

El martes 17 de julio con la presencia de más de 30 docentes se realizó en Rancagua, en la sede regional del Colegio de Profesores de la Región del Libertador Bernardo O' Higgins, el conversatorio sobre "Trabajo docente en un contexto neoliberal" con el intelectual y educador popular colombiano Marco Raúl Mejía. Este encuentro fue organizado por el Movimiento Pedagógico de dicha región, en el marco del IX Seminario internacional de la Red Estrado. Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social, realizado en nuestro país los días 18, 19 y 20 de julio.

Mejía comienza el conversatorio postulando la íntima relación entre Educación y Política. En su exposición cuenta que enfrentamos a 153 nuevas leyes de educación en todo el mundo, leyes gerenciales y neoliberales, en general inspiradas en argumentos emanados del Banco Mundial o FMI, y que apuntan a una despedagogización y deconstrucción simbólica del ser docente. Pero agrega que siempre hay voces disidentes y relata que Diane Ravich, la ideóloga estadounidense de todas las reformas gerenciales en educación que por años se han implementado en EEUU y vicesecretaria de Educación de la administración de George H.W. Bush, se retracta de sus principios neoliberales en el artículo publicado en *The*

*Nation* (Nueva York) el 14 de junio de 2010, bajo el título "Why I changed my mind" (Por qué cambié de opinión), donde testimonia cómo cambió de perspectiva en materia educacional, denunciando el modelo de gestión empresarial que, en detrimento de la calidad de la enseñanza, provoca graves problemas en el sector.

Posteriormente, el educador colombiano reflexiona diciendo que se supone que, siguiendo a intelectua-

han apropiado los empresarios y los privados. Cada vez que pensamos en innovación pensamos en la empresa. Pero la innovación debe estar bajo control público, no solo la innovación tecnológica, sino que la innovación política, social, ambiental y pedagógica. En este contexto, debemos constatar que los países del norte producen innovación e investigación y a los países del sur solo nos llega información".

En Chile, según la visión de Mejía, la dictadura pinochetista ha marcado la pauta, delineado y vertebrado las políticas educativas, y la Concertación solo ha implementado "políticas violín", que se presentan y se toman con la izquierda pero se tocan con la derecha. También nos enfrentamos a profesores sin una clara ideología pedagógica que son de la izquierda política, pero pedagógicamente de derecha.

Las luces finales que entrega Marco Raúl

Mejía para enfrentarnos a nuestro quehacer educativo cotidiano nos dicen que debemos buscar los intersticios al sistema imperante, y empezar en todos los contextos y espacios a "construir contrahegemonía desde la hegemonía" y autoconstruirnos como profesores transformadores, dejando de ser subordinados intelectuales. Toda esta lucha antisistema debe ser organizada y colectiva, concretándose en la creación de comunidades docentes pentadimensionales: comunidades de práctica, de aprendizaje, de saber, de conocimiento y de transformación.



les como Alvin Toffler; estaríamos en la tercera Ola: "después de la revolución agrícola e industrial, ahora nos movemos en la revolución tecnológica; aún más, estamos en la era de la comunicación digital, y es aquí donde engrazamos con la educación... La Universidad, centro de luchas de poder y formadora de élites cognitivas, necesita una nueva dimensión, además, de la docencia, investigación y extensión. Necesita de innovación. Entendida como la generación de nuevas ideas para resolver múltiples problemas emergentes. Innovación de la que se



### □ Líderes del Movimiento Pedagógico participan en seminario de Red Estrado

Entre los días 18 y 20 de julio se reunió un gran número de profesoras y profesores de Argentina, Colombia, Ecuador, Brasil y Chile, en el marco del IX Seminario Internacional de la Red Estrado: "Políticas Educativas para América Latina: praxis docente y transformación social", realizado en el Campus Juan Gómez Millas de la Universidad de Chile, excelente instancia en donde se produjo un enriquecedor intercambio educativo, cultural, social y sindical.

### □ Seminario "Sindicalismo y nuevas organizaciones para los nuevos tiempos"

El sábado 30 de junio se realizó el Seminario "Sindicalismo y nuevas organizaciones para los nuevos tiempos" organizado por integrantes del Movimiento Pedagógico de la Sexta Región (MP Sexta), con el apoyo del Colegio de Profesores comunal Graneros y Regional Sexta, a través de sus departamentos de Educación y Comunicaciones.

En esta actividad, que se efectuó en las instalaciones de la escuela básica municipal "Villa La Compañía" de la comuna de Graneros, participaron entusiastas profesores, estudiantes de pedagogía y dirigentes sociales, quienes abordaron desde sus experiencias, conocimientos y pensamiento crítico el cómo organizarse y establecer nuevas formas de lucha en defensa de condiciones dignas para el ejercicio docente, como también el rol del profesor como portavoz de las demandas sociales.

La primera exposición estuvo a cargo de Miguel Sepúlveda y Pablo Franco, quienes hicieron una reseña del significado y actividades del Movimiento Pedagógico en la región.

En este contexto la profesora-líder del Movimiento Pedagógico, de la región del Bío-bío, Norma Moreno Osorio, presentó la síntesis de la investigación-acción "La invisibilidad de la mujer en el curriculum escolar".

A su vez, Melania Moya Plaza y Ana Ramos Pando, también líderes pedagógicas del Movimiento Pedagógico de la región del Maule, presentaron la síntesis de su investigación-acción "La pedagogía del silencio".

Ambas exposiciones pusieron de manifiesto un gran interés de los asistentes y motivó un rico intercambio de experiencias y futuros tra-

bajos en la idea de ampliar su difusión y profundizar los temas.

En este mismo marco, Guillermo Scherping, asesor del Colegio de Profesores de Chile, representó al gremio, exponiendo en el panel "Los sindicatos y la agenda docente en América Latina", junto a Stella Maldonado (IEAL, CTERA, Argentina), Roberto Leão (CNTE, Brasil), John Ávila (Fecode, Colombia) y Mariana Pallasco (UNNE, Ecuador). En este espacio se refirieron a la conformación del Movimiento Pedagógico Latinoamericano y al desafío de avanzar en las demandas político-pedagógicas a la par de las laborales.

Posteriormente, Isabel Solís Noria habló en representación de la Asociación de Trabajadores de la Educación de Graneros (Ategreros), quien compartió la experiencia de esta forma de asociatividad, única en la región, que está integrada por diversos trabajadores de la Educación Municipal: administrativos, asistentes de la educación, profesores, educadoras de párvulos, asistentes, auxiliares y funcionarios pertenecientes al DAEM.

La tercera exposición estuvo a cargo de Ignacio Bastías, Dominique Siddi, Sebastián Lizana, Diego Cabezas y Javier Insunza, un grupo de profesores de Santiago que integran un colectivo de Educación Popular. Ellos dieron a conocer su experiencia en la conformación de sindicatos en los respectivos colegios donde trabajan y se refirieron, en general, al desarrollo de la sindicalización de profesores y trabajadores de la educación. Al respecto se rescató su accionar desde la construcción de redes que vinculan colectivos, organizaciones, movimientos y sindicatos relacionados con el tema educación, experiencia que funciona en alianza con la estructura y organización del Colegio de Profesores.

La cuarta presentación corrió por cuenta de Sergio Pardo, diri-

gente de la ANEF e integrante del Movimiento Democrático Social y Laboral de la Región de O'Higgins (Modesol), quien relató la experiencia de esta joven organización social que busca aunar el conjunto de demandas sociales de la comunidad y transformarse en un interlocutor legitimado frente a la autoridad. Según relataron, un reciente logro lo constituye la participación en la mesa de análisis del plan de descontaminación regional impulsado por la intendencia, además de la organización y presencia en diversas manifestaciones de protesta ciudadana.

Por último, la quinta actividad fue dirigida por Miguel Sepúlveda y se trató de la construcción de autoaprendizaje colectivo en relación a la historia de las organizaciones del Magisterio, realizada con aportes de todos los participantes al Seminario. La iniciativa terminó con palabras de cierre de María Loreto Muñoz y de la dirigente metropolitana Clotilde Soto, quien desde su experiencia hizo una valiosa y vívida reseña sobre las estructuras organizacionales anteriores al actual Colegio de Profesores, explicando la importancia que tuvieron la Federación de Educadores de Chile, el Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación (SUTE) y la Asociación Gremial de Educadores de Chile (Agech).



### □ Reunión de Dirigentes Regionales y Líderes del Movimiento Pedagógico de la Región de Antofagasta

El 4 de agosto la dirigente nacional del magisterio, Bárbara Figueroa Sandoval, participó, en la ciudad de Antofagasta, del Seminario organizado por el Departamento de Educación y Perfeccionamiento Regional, el cual trató los temas de Carrera Profesional y Nueva Institucionalidad de la Educación.

En la cita estuvieron presentes más de ochenta dirigentes regionales del Colegio de Profesores y del Movimiento Pedagógico.

El seminario inició con la intervención del profesor Pedro Aranda, director de la corporación GEN, el cual trató las problemáticas generales de la educación chilena. Posteriormente la encargada nacional del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores, Bárbara Figue-

roa, expuso los elementos centrales de la propuesta del Colegio sobre Carrera Profesional y los nudos críticos del proyecto de ley del Gobierno sobre la materia.

Tras el almuerzo, los profesores presentes discutieron el plan de acción del magisterio para el mes de agosto, expresando su intención de hacerse presentes en todas las iniciativas propuestas por el Directorio Nacional, incluyendo el paro del 28 de agosto.

El seminario concluyó con la intervención del asesor del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores, Nicolás Cataldo, quien expuso la propuesta de Nueva Institucionalidad de la Educación Pública y su vínculo con la Carrera Profesional Docente.

Al finalizar el seminario se hizo entrega de diplomas de reconocimiento a los participantes provenientes de diversos rincones de la región.



### □ Unesco presenta documento de estrategias y recomendaciones para la elaboración de políticas docentes

La Ciudad de Panamá fue el lugar escogido por la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de Unesco para debatir el informe de recomendaciones sobre políticas docentes para los diversos países de la región en la reunión técnica "Desafíos clave para la calidad de la educación en América Latina y el Caribe: Docentes y Evaluación", durante los días 28 y 29 de mayo.

En dicha cita estuvieron representados diversos ministerios de Educación, casas de estudios

superiores y sindicatos docentes para conocer las directrices que elaboró la Secretaría Técnica de Orealc-Unesco, encabezada por Cristián Cox y Carlos Eugenio Beca a nombre del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE.

El estudio contó con dos jornadas previas desarrolladas en cada país presente en la estrategia, para concluir con el evento regional donde se expresaron las síntesis de las discusiones previas. En el caso de nuestro país, la delegación estuvo compuesta por la profesora Isabel Guzmán de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, el profesor Lino Cubillos de la Universidad de Chile y el profesor y asesor del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores, Nicolás Cataldo.

Al finalizar la jornada Jorge Sequeira, Director de la Orealc-Unesco, indicó que comenzará una nueva fase del estudio, cual es la estrategia para incidir en los debates sobre políticas docentes en cada país presente en el estudio.

Más información sobre los contenidos y exposiciones de la reunión en <http://www.orealc.cl/docentes-yevaluacion2012/>





### □ **Exitoso Seminario de Carrera Profesional pone en el centro la necesidad de ampliar la discusión en torno al proyecto del Gobierno**

El Seminario "Carrera Profesional Docente: un debate clave para la educación chilena", organizado de manera conjunta por el Colegio de Profesores, Educación 2020 y la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, se realizó de manera exitosa y masiva, demostrando amplitud y diversidad de opiniones, las cuales, sin embargo, en su mayoría apuntaban a la necesidad de hacer profundas modificaciones al proyecto de ley, en debate en el Parlamento, e incluso retirarlo si es necesario.

A las 9 de la mañana del 9 de julio, el Salón de Honor de la Cámara de Diputados, Sede Santiago, ya estaba casi lleno. Más de 500 profesores y estudiantes de Pedagogía en su mayoría acudieron al llamado realizado por el Colegio de Profesores, Educación 2020 y la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados para ampliar y profundizar el debate sobre Carrera Profesional Docente.

En la ocasión, el ministro de Educación, Harald Beyer, resaltó en su intervención la necesidad de profundizar este debate y la importancia de relevar la labor docente.

Tras esto, se fueron sucediendo uno a uno los expositores especialis-



tas, cada uno expresando su posición sobre qué elementos debería poseer una Carrera Profesional Docente que sea un aporte a la calidad y equidad de la educación.

Violeta Arancibia Clavel, Directora del CPEIP del Mineduc; Carlos Eugenio Beca de Unesco; Valentina Latorre, Secretaria General de la FEUC; Rodrigo Díaz, Asesor de la Federación de instituciones de Educación Particular (FIDE); Juan Eduardo García-Huidobro, Decano Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado; Jaime Gajardo, Presidente del Colegio de Profesores; Mario Waissbluth, Director Fundación Educación 2020; Luz María Budge, Decana Educación Universidad Finis Terrae; Raúl Figueroa, Asesor Jurídico del Mineduc, expusieron las distintas visiones y posiciones sobre Carrera Profesional Docente, moderados por el diputado Romilio Gutiérrez, Presidente de la Comisión de Educación

de la Cámara de Diputados, y la diputada miembro de la comisión, Cristina Girardi.

Finalmente, Adriana Delpiano, a nombre de la Fundación Educación 2020; Bárbara Figueroa, Directora Nacional Encargada de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores y el diputado Romilio Gutiérrez entregaron la síntesis de la jornada.

El Seminario de Carrera Profesional Docente fue una interesante demostración de la necesidad de ampliar los espacios de debate en torno a temas de trascendencia nacional, como los que tienen que ver con la educación. Una instancia que sin lugar a dudas deja muchas expectativas y abre nuevos desafíos al proceso de elaboración y construcción de un proyecto de carrera que considere las diversas miradas al respecto.

### □ **Colegio de Profesores participa en Foro Mundial de Educación Profesional y Tecnológica**

Entre los días 28 de mayo y 1 de junio se celebró en Florianópolis, Brasil, el Foro Mundial de Educación Profesional y Tecnológica (FMEPT),

el cual reunió a cerca de ocho mil personas.

El Colegio de Profesores estuvo presente a través de la participación del asesor del Departamento de Educación, Guillermo Scherping, quien expuso junto a Moacir Gadotti (Brasil) y Gaudêncio Frigotto (Brasil) en el panel "Trabajo y Educación desde una pers-

pectiva emancipatoria".

Las exposiciones profundizaron en la crítica a las concepciones que reducen la Educación Técnico Profesional a la capacitación laboral y elevaron las propuestas que ponen en el centro la relación virtuosa entre educación y trabajo como fundamento de una educación integral.



## ■ Masivas Jornadas de Reflexión Docente para profundizar posición del magisterio sobre Carrera Profesional Docente

Junio fue el mes escogido por el Colegio de Profesores para realizar las jornadas de discusión, reflexión y propuesta en relación a la Carrera Profesional Docente y Nueva Institucionalidad. Con el proyecto de ley elaborado por el Gobierno para el tema de carrera y los documentos preparados por el Departamento de Educación y Perfeccionamiento se dio el marco para el debate, el cual significó que más de 800 escuelas, microcentros y asambleas comunales tuviesen enriquecedoras jornadas de reflexión y que posteriormente enviaran sus resoluciones.

Estas jornadas fueron uno de los tantos esfuerzos hechos desde el Colegio de Profesores para socializar la

problemática de la Carrera Profesional Docente, sensibilizando y comprometiendo al gremio con las luchas que prosiguen.

Las conclusiones del debate, que incluyen las reflexiones de profesores de casi 200 comunas de nuestro país, están disponibles en <http://www.colegiodeprofesores.cl/?q=node/390>

para ser consultadas. Además, dichas conclusiones fueron entregadas al Gobierno el día 10 de agosto, momento en que los dirigentes hicieron la solicitud de retirar el proyecto del Parlamento para dar paso a un diálogo real que vaya conformando un proyecto de Carrera Profesional democrático y representativo de las necesidades de la educación chilena.



## ■ Departamento de Educación y Perfeccionamiento se reúne en múltiples instancias con estudiantes de Pedagogía para debatir sobre Carrera Profesional Docente

Durante junio, julio y agosto el Departamento de Educación y Perfeccionamiento, encabezado por la dirigente nacional, profesora Bárbara Figueroa, ha sostenido múltiples reuniones con estudiantes de Pedagogía y académicos de formación inicial docente.

El programa de formación pedagógica de la Universidad de Chile fue el primero en invitar al Colegio de Profesores para intercambiar opiniones sobre el proyecto del Gobierno rela-

cionado con carrera docente y conocer los elementos centrales de nuestra propuesta. La presentación por parte del Magisterio estuvo a cargo del asesor del Departamento de Educación, Guillermo Scherping.

Luego fue la UMCE, quien a través del decanato de educación, invitó al Colegio a exponer sus propuestas a la comisión de académicos que está elaborando la posición del decanato acerca de la Carrera Profesional Docente. Dicha exposición estuvo a cargo del asesor del Departamento de Educación Nicolás Cataldo. Además los estudiantes de diversas carreras de la UMCE han invitado al Colegio a exponer sus posiciones y propuestas, las cuales han sido abordadas en múltiples instancias por la dirigente nacional y encargada del Departamento de Educación y Perfeccionamiento, profesora Bárbara Figueroa.

Además, los estudiantes de la Confech han organizado un ciclo de charlas debate con el fin de sensibilizar a los estudiantes de pedagogía en la discusión del proyecto de Carrera Profesional Docente. Este ciclo se inició en la Carrera de Educación General Básica de la PUC, donde el asesor del Colegio de Profesores Nicolás Cataldo estuvo debatiendo en un panel con representantes del Ministerio de Educación, Educación 2020 y la fundación Elipe Educar. Posteriormente fue el turno de la Universidad de Santiago de Chile donde la asesora del Departamento de Educación del Colegio de Profesores, Eliana Rojas, estuvo conversando nuestra propuesta con representantes del Ministerio de Educación y Educación 2020. Este ciclo de debates concluyó en la UMCE con la exposición de la Encargada del Departamento, Bárbara Figueroa, junto a representantes de las mismas organizaciones.



### □ **Simposio Educar en el Chile del Siglo XXI, "El derecho de creer, pensar y crear"**

El 12 de mayo, reunidos en el Salón de Honor de la Universidad de Santiago se realizó el Simposio Educar en el Chile del Siglo XXI "El derecho de creer, pensar y crear", donde académicos, artistas e investigadores expusieron sobre la necesidad de una Carrera Profesional Docente pensada en el ser humano y una Reforma Curricular que releve el rol ciudadano de los estudiantes. Asimismo se discutió sobre la reducción de horas de Arte, Música y Tecnología, que se han implementado en este último tiempo.

El encuentro fue convocado por el Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Regional Metropolitano del Colegio de Profesores, la Asociación de Pintores y Escultores de Chile, Apech; el Consejo Chileno de la

Música, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, la Asociación de Profesores de Educación Tecnológica, Aprotéc y la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Santiago.

El simposio comenzó con las palabras de bienvenida de Ramón Zúñiga Vergara, Presidente de la Asociación de Profesores de Educación Tecnológica. Posteriormente expusieron José Miguel Araya sobre "Convivencia y desempeño escolar"; María Teresa Santander acerca del "Sentido y rol de la

tecnología en la sociedad y la necesidad de educar"; Sergio Numan y Mario Soro Vásquez, quienes se refirieron a "Algunas de las funciones del Arte" y Alejandro Lavanderos que se refirió a "Oír es Conocer; Impacto de la Enseñanza y Práctica Musical en niños y jóvenes". Finalmente, Jaime Retamal hizo un contrapunto en relación al Decreto 1363, que disminuye horas de educación musical, artes y tecnología, la respuesta del ministro de Educación a las peticiones de estos sectores y la realidad que enfrentan hoy día.



## SUSCRIPCIÓN REVISTA DOCENCIA - VALORES AÑO 2012

**VALOR POR 3 NÚMEROS:**  
DENTRO DE CHILE

**\$ 6.600.- (COLEGIADOS Y ESTUDIANTES)**  
**\$ 9.900.- (NO COLEGIADOS)**

**INTERNACIONAL:**

**US\$ 33.- (AMÉRICA LATINA)**  
**US\$ 50.- (RESTO DEL MUNDO)**



Para cursar una suscripción debes comunicarte con Rosita González llamando al (56-2) 4704206 o escribiéndole a [rositag@colegiodeprofesores.cl](mailto:rositag@colegiodeprofesores.cl), o en moneda 2394, 4to. piso.

También puedes suscribirte depositando el valor correspondiente en la cuenta N° 13234978 de BCI, a nombre del Colegio de Profesores de Chile. Para suscripción internacional debe depositarse el valor en la misma cuenta, en un banco que sea corresponsal de BCI Chile. Envía por correo o mail el comprobante de depósito junto al Cupón de Suscripción disponible en [www.revistadocencia.cl](http://www.revistadocencia.cl).

# A Trabajar en el Aula

## El Hombre que calculaba de Malba Tahan

Por Lino Cubillos

Hablar de este texto me produce un enorme agrado, pues es equivalente referirse a un amigo a quien uno mucho quiere y admira. Y la verdad es que este libro ha sido para mí un muy buen amigo a quien conocí el año 1980, mientras era estudiante de Pedagogía en Matemáticas. En un comienzo me pareció una fascinante obra oriental, ambientada en Persia, llena de magia y sabiduría, con mucho del prodigioso y misterioso halo de *Las mil y una noches*. Sultanes, imanes, visires y cadis, suntuosos palacios y fantásticas historias eran, en su conjunto, un extraordinario relato que tenía como protagonista principal a Beremiz Samir. Este maravilloso personaje estaba dotado de una habilidad sin igual de calcular y, sobre todo, de razonar. Era además en extremo erudito, tanto de la religiosidad musulmana como de la psicología humana, y muy penetrado de la cultura islámica en su más amplia acepción.

Lo notable de este texto es que —en 35 capítulos y cerca de cien historias muy breves— vemos desplegarse, en todo su esplendor, la sutil sabiduría del pensamiento matemático que se expresa no solo a través de poco amistosas fórmulas, sino que también en la forma de sencillos cuentos. En ellos se habla de números y cantidades, pero también de infinito y de Dios (Alá); se habla de la recta, pero también de la rectitud.

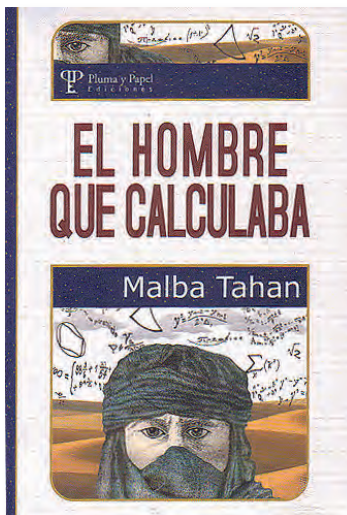
En sus páginas aprendí a conocer la diferencia entre divisiones aparentes, exactas y justas. También aprendí que la matemática no es un archipiélago de conocimientos dispersos e inconexos, sino que forma un conjunto armonioso que se vincula con todas las otras áreas del saber y que, finalmente, está presente hasta en los más inocentes acontecimientos de la naturaleza. Su autor, Malba Tahan, nos cuenta a través de

Beremiz Samir cómo la matemática está en nuestra vida cotidiana y en todo el Universo y cómo ella se conecta con la profundidad del alma.

Demás está decir que *El hombre que calculaba* es una excelente lectura para todo profesor que quiera hacer clases de matemáticas más profundas y significativas y que aún mantenga el entusiasmo de ayudar a sus estudiantes, a través de la matemática, a ser hombres y mujeres más sabios y profundos.

Sin embargo es un deber advertir que este texto debe ser leído y trabajado en pequeñas dosis: un cuento a la vez, tal como se disfruta una buena comida, de manera pausada y serena, dando tiempo a que los sabores y olores deleiten los sentidos. Para descubrir la matemática que está involucrada en cada cuento es necesario conectarla con la vida de nuestros estudiantes, comentar las múltiples lecturas que cada uno pueda hacer y decantar las enseñanzas.

Finalmente un hecho tan notable y mágico como el libro, es su propio autor, Malba Tahan, o mejor dicho Julio César de Mello e Souza, su nombre civil, que no nació en Bagdad sino en Río de Janeiro el 6 de mayo de 1895 y que fue profesor de matemática, escritor y tenaz autodidacta y estudioso de la cultura y lengua árabes. Finalizó sus días en Pernambuco, a la edad de 79 años un día 18 de junio de 1974, sin haber visitado nunca Arabia y dando prueba con ello del poder de la fantasía y la narración en la creación de mundos tan mágicos como el de la matemática.



# Chile: Encuentro Nacional hacia el Movimiento Pedagógico Latinoamericano

26 · 27 Noviembre · Santiago de Chile



**MOVIMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO**



Colegio de Profesores  
de Chile A.G.  
[www.colegiodeprofesores.cl](http://www.colegiodeprofesores.cl)

AMÉRICA LATINA  
**UNIDA**  
EDUCANDO Y  
LUCHANDO  
PARA LA LIBERTAD,  
LA JUSTICIA SOCIAL  
Y LA SOBERANÍA



Internacional de la Educación  
AMÉRICA LATINA  
[www.ei-ie-al.org](http://www.ei-ie-al.org)

# A Trabajar en el Aula

## El Hombre que calculaba de Malba Tahan

Por Lino Cubillos

Hablar de este texto me produce un enorme agrado, pues es equivalente referirse a un amigo a quien uno mucho quiere y admira. Y la verdad es que este libro ha sido para mí un muy buen amigo a quien conocí el año 1980, mientras era estudiante de Pedagogía en Matemáticas. En un comienzo me pareció una fascinante obra oriental, ambientada en Persia, llena de magia y sabiduría, con mucho del prodigioso y misterioso halo de *Las mil y una noches*. Sultanes, imanes, visires y cadis, suntuosos palacios y fantásticas historias eran, en su conjunto, un extraordinario relato que tenía como protagonista principal a Beremiz Samir. Este maravilloso personaje estaba dotado de una habilidad sin igual de calcular y, sobre todo, de razonar. Era además en extremo erudito, tanto de la religiosidad musulmana como de la psicología humana, y muy penetrado de la cultura islámica en su más amplia acepción.

Lo notable de este texto es que —en 35 capítulos y cerca de cien historias muy breves— vemos desplegarse, en todo su esplendor, la sutil sabiduría del pensamiento matemático que se expresa no solo a través de poco amistosas fórmulas, sino que también en la forma de sencillos cuentos. En ellos se habla de números y cantidades, pero también de infinito y de Dios (Alá); se habla de la recta, pero también de la rectitud.

En sus páginas aprendí a conocer la diferencia entre divisiones aparentes, exactas y justas. También aprendí que la matemática no es un archipiélago de conocimientos dispersos e inconexos, sino que forma un conjunto armonioso que se vincula con todas las otras áreas del saber y que, finalmente, está presente hasta en los más inocentes acontecimientos de la naturaleza. Su autor, Malba Tahan, nos cuenta a través de

Beremiz Samir cómo la matemática está en nuestra vida cotidiana y en todo el Universo y cómo ella se conecta con la profundidad del alma.

Demás está decir que *El hombre que calculaba* es una excelente lectura para todo profesor que quiera hacer clases de matemáticas más profundas y significativas y que aún mantenga el entusiasmo de ayudar a sus estudiantes, a través de la matemática, a ser hombres y mujeres más sabios y profundos.

Sin embargo es un deber advertir que este texto debe ser leído y trabajado en pequeñas dosis: un cuento a la vez, tal como se disfruta una buena comida, de manera pausada y serena, dando tiempo a que los sabores y olores deleiten los sentidos. Para descubrir la matemática que está involucrada en cada cuento es necesario conectarla con la vida de nuestros estudiantes, comentar las múltiples lecturas que cada uno pueda hacer y decantar las enseñanzas.

Finalmente un hecho tan notable y mágico como el libro, es su propio autor, Malba Tahan, o mejor dicho Julio César de Mello e Souza, su nombre civil, que no nació en Bagdad sino en Río de Janeiro el 6 de mayo de 1895 y que fue profesor de matemática, escritor y tenaz autodidacta y estudioso de la cultura y lengua árabes. Finalizó sus días en Pernambuco, a la edad de 79 años un día 18 de junio de 1974, sin haber visitado nunca Arabia y dando prueba con ello del poder de la fantasía y la narración en la creación de mundos tan mágicos como el de la matemática.

