



FACULTAD DE PEDAGOGÍA

RESISTENCIAS Y POSIBILIDADES DE CAMBIO DESDE EL ESPACIO ESCOLAR:
UNA REFLEXIÓN HISTÓRICO -SOCIAL SOBRE LOS SABERES QUE MEDIAN LA
ESCUELA

Alumno: La Rosa Hernández, Edgardo Alberto

Profesor Guía: Zurita Garrido, Felipe Andrés

Tesis para optar al Grado de Licenciado en Educación

Tesis para optar al Título de Profesor de Enseñanza Media con Mención en Historia y
Ciencias Sociales

Santiago, 2013

Agradecimientos.

En este proyecto, se hallan experiencias, discusiones y reflexiones, que forman parte de un aprendizaje socio-educativo, que a título personal, comprende a personas que desde diversas esferas, desde la calle a la escuela, y desde la escuela a la Universidad, han incidido en mi formación personal y profesional, llevándome a la medida de la inteligencia, y la premura de la crítica reflexiva, esa tan necesaria para construir mejores personas, para una mejor sociedad.

Entre las personas trascendentales en mi vida, está mi familia, la cual ha sido desde siempre sostenedora de mis fracasos y de mis triunfos, hermanos, hermana, padre y madre, ese primer eslabón tan importante de convivencia, que ha forjado mi subjetividad desde que soy un niño.

También quisiera agradecer a los amigos y amigas de antes y los de ahora, aquellos personajes a ratos más ficticios que reales, pero siempre presentes, que me acompañaron en vivencias y debates necesarios para reflexionar, sobre temas casuales e importantes, por esta ruta de la vida que no se puede caminar sólo.

A profesores(as), compañeros(as) y estudiantes, con los cuales he tenido la oportunidad de compartir mi(s) experiencia(s), les agradezco la oportunidad en instancias diversas, de ser alumno, compañero y profesor, en este viaje pedagógico en que todavía estoy siendo, y sigo aprendiendo.

A mi profesor guía, Felipe Zurita, quién ha sabido centrar mi “a veces” pasional forma de escribir, orientando, con criterio y lucidez, el sentido de este proyecto de tesis, colaborando en otorgarle el corpus necesario, para que las palabras, adquieran también un sentido humano y pedagógico, para quiénes las lean en el futuro.

INDICE

Introducción.....	6-8
-------------------	-----

I. PRIMERA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1: Problemática, pregunta y objetivos.

1.1. Problemática.....	9
1.2. Pregunta de investigación.....	10
1.3. Objetivo general.....	10
1.4. Objetivos específicos.....	10

CAPÍTULO 2: Marco Metodológico

2.1. Enfoque metodológico.....	11-13
2.2. Objeto de estudio.....	13
2.3. Fundamentación.....	13-14

CAPÍTULO 3: Marco teórico

3.1. A modo de introducción.....	15-16
3.2. Saber, disciplina e historia en el espacio escolar.....	16-39
3.3. Resistencia y posibilidad como motor de cambio en la enseñanza escolar.....	39-51

II. SEGUNDA PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4: Sobre los saberes que se “transmiten” y “resisten” en la escuela

4.1. A modo de introducción.....	52-55
4.2. Hacia una genealogía sobre los saberes y las disciplinas escolares.....	55-60
4.3. La resistencia entre saberes en-desde el espacio escolar.....	60-70

4.4. La escuela y la lucha por la subjetividad.....70-75

4.5. Reproducción y producción en la escuela: el poder simbólico de la violencia.....75-79

4.6. Crítica a una subjetividad sin memoria. Desde Henry Giroux.....80-83

CAPÍTULO 5: Los saberes docentes: una cuestión de enfoque, de identidad, de compromiso ético-social y reflexión

5.1. A modo de introducción.....84-87

5.2. Los docentes y su profesionalización: una mirada desde Lee S. Shulman.....87-90

5.3. Enfoques docentes en la enseñanza: entre la ejecución, la experiencia y la conciencia histórica.....90-98

5.4. El Compromiso social y ético en la profesión docente.....98-107

5.5. La importancia de la reflexión en la historia.....107-113

CAPÍTULO 6: La enseñanza de la historia reciente y de la memoria en la escuela

6.1. Resistencias y debates en torno a la enseñanza de la historia reciente en Chile.....114-123

6.2. Enseñar y aprender desde la historia y la memoria reciente.....123-131

6.3. Sobre los resguardos de la memoria en la enseñanza.....131-138

CAPÍTULO 7: La escuela actual y sus nuevos desafíos

7.1. Posibilidades y obstáculos para la elaboración de una pedagogía crítica en la escuela actual.....139-143

7.2. “Profesores(as) sí, tíos(as) no”. La importancia de hablar desde “quiénes somos”.....143-147

7.3. El discurso del poder ¿Nos pensamos? ¿O nos piensan?.....147-156

III. TERCERA PARTE: Conclusiones

Reflexión final	157-164
BIBLIOGRAFÍA	165-172

Introducción.

Comenzamos nuestra tesis por reparar en la frase “los saberes que se transmiten en la escuela”, frase que da la impresión primera de: jerarquía, autoridad absoluta y culta de los adultos sobre los niños y jóvenes, “el saber como institución”, etc.; expresiones que nos llevan a una concepción de la escuela “ideal”, a-histórica y des-contextualizada, inclinando su concepción a los fines primeros y “pre-escritos” de su invención, pero que de ningún modo la interpretan en su cotidianeidad. Por lo cual defenderemos en el presente proyecto, la importancia de una “escuela situada” en la acción pedagógica, por quiénes la habitan y la han habitado, de una escuela en cuanto espacio de “producción cultural” y contextual, en que lo prescrito habita con la praxis, y en que los saberes transmitidos, conviven con “sujetos en situación de aula” que resisten muchas veces al conocimiento formal. Nos parece importante y necesario reparar en esto, de manera de poner “en cuestión” la mera idea de “transmisión” de saberes en la escuela, ya que es un concepto que interpreta unilateralidad, sin praxis ni contrapartes, sin sujetos ni experiencias; en una escuela que en tanto espacio social y lugar mediado, diversos son los saberes que la entrecruzan, dinamizando y complejizando su acción pedagógica, entre saberes que se “transmiten” desde una enseñanza formal, y saberes que le resisten su tarea desde otros espacios sociales, culturales o virtuales. Dicha resistencia se produce cuando se encuentran en un mismo espacio, conocimientos, pensamientos y sentimientos que chocan sus sentidos, creencias y prioridades sociales, cada cual con sus ritmos, sus pausas y sus urgencias, haciendo que surjan conflictos diversos, que cual choque entre fuerzas, producen una realidad que hilvana dialécticas sociales que la vivifican. Es así como la escuela al estar integrada por un gran número de personas, se convierte en espacio situado, y no sitiado, no en un galpón de contención, sino en espacio de interacciones, en que si bien se enseña y guía una conducta determinada en los estudiantes, comporta significaciones que la convierten en un escenario público, denso y complejo, de sujetos y saberes diversos, que precisa ser historizado “previo” a cualquier análisis sobre su labor social actual. Por lo cual, examinaremos la “tradicción selectiva” de la escuela moderna que se construyó desde la “meta-institución” Estado desde fines del Siglo XIX y comienzos del XX, lo cual tiene que ver en cómo se proyectó un sistema socio-educativo en que las subjetividades debían ser pre-fijadas para su

desempeño futuro; lo cual da cuenta que la escuela, desde su creación, fue una agencia estatal reproductora de lo social.

Por lo anterior, el concepto de saber que analizaremos, es más complejo que la acepción que manejamos cotidianamente, ya que lo abordaremos desde una perspectiva problematizadora, por lo que ampliaremos su sentido hacia todas aquellas formas de conocimiento-acción que intervienen el espacio escolar; entre los que se hallan, por un lado, todos aquellos dispositivos culturales que legitiman al saber formal: currículum, disciplinas escolares, enseñanza tradicional de las materias, autoridad docente; así como aquellos “otros saberes” que participan de la escuela y que al provenir de “formas de conocer” distintas (sociedad massmediática, movimientos sociales, experiencias urbanas localizadas), generan resistencias hacia la práctica disciplinar formal. Particularizamos esto, porque en lo que viene, se entenderá por resistencia entre saberes, el conflicto, choque o disputa que se produce entre la escuela como paradigma social y las disciplinas escolares, por un lado; y los estudiantes y docentes en el contexto de una sociedad mucho más compleja en la actualidad, por otro. Por lo que en nuestro proyecto estarán presente no sólo los contextos escolares en relación a la enseñanza en la escuela y su(s) saber(es), sino que los saberes y socializaciones que la median, ya que tienen relación con nuestro objeto de estudio. Y sobre todo en lo que corresponde a la disciplina de historia, la cual en su tarea de construir subjetividad(es), tiene una misión estratégica para nosotros, y aún más cuando de la enseñanza de la historia reciente se trata; tema en el que centraremos nuestro análisis hacia el último capítulo.

La resistencia en cuanto categoría de análisis, no se entenderá en el presente proyecto como un concepto unilateral ni reaccionario, sino en un sentido dialéctico y constructivo, que hace de la escuela un espacio político y cultural amplio, inserto en las dinámicas sociales de su tiempo, y en constante lucha por la democracia. Por lo que nos apoyaremos en Henry Giroux (1986) para su defensa:

“Las conductas de oposición, así como las subjetividades que las constituyen, son producidas en medio de discursos y valores contradictorios. La lógica que da forma a un acto de resistencia puede, por un lado, estar vinculada con intereses que son específicos en

cuanto a género, clase o raza; pero, por otro lado, tal resistencia puede representar y expresar los elementos represivos inscritos por la cultura dominante más que ser un mensaje de protesta en contra de su existencia. La dinámica de la resistencia puede no sólo adquirir su forma por medio de un conjunto de intereses reaccionarios y radicales, también puede estar sostenida más fuertemente fuera de la escuela, en el lugar de trabajo, en el hogar o en el vecindario. Para comprender la naturaleza de tal resistencia se le necesita ubicar dentro de un contexto más amplio con la finalidad de ver cómo es mediada y articulada dentro de las instituciones de la vida cotidiana y de las experiencias vividas que constituyen la cultura de los grupos de oposición bajo análisis. El mensaje aquí es que debido al fracaso en la comprensión de la naturaleza dialéctica de la resistencia, el concepto ha sido tratado superficialmente tanto en términos teóricos como ideológicos en la mayoría de las teorías de la educación”. (pp. 137-138).

Con esto, el siguiente párrafo del mismo autor aclara mucho mejor el sentido crítico que tiene la resistencia que defendemos aquí:

“En el sentido más general, creo que la resistencia tiene que ser situada en una perspectiva o racionalidad que tome la noción de emancipación como su interés guía. Esto es, la naturaleza y significado de un acto de resistencia tiene que ser definido junto con el grado por el que éste contiene las posibilidades de desarrollar lo que Marcuse llamó “el compromiso por una emancipación de la sensibilidad, imaginación y razón en todas las esferas de la subjetividad y objetividad”. (Marcuse, 1977)”. (p. 145).

I. PRIMERA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1: Problemática, pregunta y objetivos.

1.1. Problemática.

El presente proyecto busca problematizar los saberes escolares que median y han mediado el espacio escolar, en razón de analizar las verdaderas posibilidades de convertir a este en una instancia de cambio social, a partir de un análisis histórico-social sobre los conflictos y resistencias que los comportan; escudriñando para ello, la intencionalidad y la racionalidad histórica de una modernidad que vio en la escuela la institución capaz de forjar la subjetividad que se quería construir; una subjetividad racional y “emotivamente” ciudadana. De ahí que los saberes escolares se basaron en ciertos fundamentos característicos de la llamada modernidad, como en las certezas que ofrecía la producción de conocimiento, así como la idea de progreso continuo de la sociedad, que sirvieron para fundar las bases de lo que requiere ser enseñado, y lo que no; y con ello, en la formalización de varias disciplinas a las cuales correspondió dicha tarea; llámense matemáticas, lenguaje o historia. Dichas disciplinas, forman parte de aquellos “dispositivos culturales” que sirvieron -y sirven aún hoy- para legitimar unos saberes, y deslegitimar otros, convirtiéndose en dispositivos de “construcción social de la realidad”. Y si bien a lo largo de este proyecto nos referiremos a las disciplinas escolares en general, particularizaremos nuestro análisis en la disciplina de historia, puesto que centrar el foco desde ella, sincronizará nuestro debate en relación a cómo los saberes escolares han entrado en conflicto con las subjetividades actuales. Esto, porque aquellos saberes validados por el sistema socio-educativo por décadas, poco a poco han comenzado a perder legitimidad, en un contexto actual en que la sociedad de roles y las formas de conocer se enfrentan a un nuevo paradigma, a la vez que a nuevos actores; con una disciplina de historia que en lo particular, se ha visto des-valorizada en su saber por jóvenes que no se identifican con lo que cuenta, siendo resistida por otros saberes, que cada vez más le disputan la pedagogización de lo social, produciendo resistencias mucho más evidentes “hoy” en el contexto escolar.

1.2. Pregunta de investigación.

¿Qué posibilidades tienen los saberes que median el espacio escolar, de convertir a este en una instancia de cambio social?

1.3. Objetivo general.

Problematizar los saberes escolares a través de un análisis histórico-social sobre los conflictos y resistencias que los comportan, con miras a vislumbrar sus potenciales posibilidades de convertir al espacio escolar, en una instancia de cambio social.

1.4. Objetivos específicos:

1. Analizar histórica y socialmente los principios constitutivos de los saberes escolares.
2. Contextualizar el espacio escolar en torno a los conflictos y resistencias que intervienen en él.
3. Restituir el papel de la disciplina de historia en la construcción de ciudadanía y memoria histórica.
4. Valorar la enseñanza de la historia reciente en la escuela
5. Re-significar el rol y la autoridad docente en el contexto actual.

CAPÍTULO 2: Marco Metodológico

2.1. Enfoque metodológico.

Nuestro proyecto es guiado por un enfoque cualitativo, que desde una visión holística, trata la comprensión crítica del fenómeno investigado, lo cual se halla en las cimientos de la investigación socio-educativa que diversos autores que aquí trabajamos, están desarrollando en la actualidad. Con esto, el foco puesto en lo socio-histórico de nuestro problema, convierte a nuestro proyecto en un trabajo del tipo bibliográfico-documental, puesto que se apoya en discusiones teóricas realizadas por autores que sustentan sus enfoques en trabajos de campo sobre la realidad escolar, de los cuales hemos tomado sus aportes. En este punto, el marco metodológico se halla en consonancia con el marco conceptual de nuestro proyecto, ya que se trata de construir “lineamientos conceptuales” en torno a los conflictos entre saberes que median el espacio escolar. Saberes considerados desde la experiencia socio-histórica interpretada a partir de una discusión bibliográfica, en que actúan diversos agentes educativos: currículum, disciplinas escolares, el medio social, prácticas docentes, y por sobre todo, los saberes que los estudiantes traen a la escuela. Lo cual se realizará -principalmente- desde los análisis críticos de autores como Ivor Goodson, Henry Giroux , Michael Apple; apoyados por otros autores que refuerzan dicha tarea: Raimundo Cuesta, Pablo Pineau, André Chervel, Michel Foucault.

Mención aparte nos merecen los trabajos del profesor Paulo Freire, quién, a partir de su experiencia de alfabetización -durante los años 1965-1969, aproximadamente en Chile-, compuso un cuerpo de escritos realizados desde su trabajo en ICIRA, y que dan cuenta de sus reflexiones y aportes para el Programa de Alfabetización campesina en nuestro país. Por ello, nos parece que trasladar sus experiencia investigativa al contexto escolar, contribuirá a la labor pedagógica de todo profesor y profesora que busque hacer un cambio desde la enseñanza de su disciplina, llena de obstáculos y posibilidades, pero siempre previendo que para enseñar, es necesario aprender, porque la pedagogía es un medio con un fin social y político, por lo que se sitúa en los sujetos su trascendencia de vida. En directa relación con esto, es que durante el desarrollo del proyecto, participamos referencias a algunos discursos en la prensa escrita, o bien mencionamos el actual paradigma mass-

mediático de los discursos de poder; lo cual nos ha servido para contextualizar el fenómeno investigado en relación a los actores involucrados, permitiéndonos complementar las dinámicas sociales que interactúan en ello. De ahí que hacia el final del proyecto, realicemos “explícitamente” ciertas referencias epistémicas al “análisis del discurso”, lo cual nos permitirá reflexionar sobre cómo el poder-discurso-conocimiento se han relacionado históricamente, y se interrelacionan en la actualidad.

Por lo anterior, nuestro proyecto intenta *“comprender-entender la estructura organizativa, la red de relaciones de un determinado fenómeno”*. (Marcela Aravena, Eduardo Kimelman, Beatriz Micheli, Rodrigo Torrealba, Javier Zúñiga, 2006, 28); que para el caso nuestro, trata sobre los saberes que median la escuela, las resistencias escolares y las posibilidades de cambio que su entorno socio-educativo nos ofrece.

Particularizar lo anterior es importante, puesto que la visión holística (general, ampliada) sobre los saberes y resistencias que median la escuela, nos permite expandir la naturaleza misma del fenómeno escolar al espectro socio-histórico; en que si bien, los dispositivos socio-curriculares son los que “parecen dar la pauta” de lo que se debe enseñar y aprender - con las disciplinas escolares como sostenedoras de sus saberes- es la acción y reflexión crítica en el fondo, en torno a las prácticas escolares en contexto, en las que visualizamos esperanzas de un cambio social, para que los sujetos en situación de aprender, puedan incidir en la actual estructura social:

“La ciencia crítica intenta desentrañar las pautas de conocimiento y las condiciones sociales que contribuyen a la conformación de una determinada forma de pensar la realidad. Con la identificación de en qué medida la forma en que pensamos, argumentamos y razonamos está limitada por la propia sociedad, se pretende no sólo la revisión de nuestras percepciones, sino también una mejor comprensión de la realidad para su posterior transformación. Este es un enfoque radicalmente sustantivo y normativo, ya que no sólo pretende la comprensión de la sociedad, sino propiciar el cambio”. (Luis Portas, 2003, 4).

Este enfoque nos permite un ejercicio a la vez que teórico, práctico, que nos ayuda a estudiar la escuela, y la enseñanza por tanto, con una “visión renovada”. Por esto, y puesto

que nuestro proyecto nos exige una interpretación crítica sobre la realidad investigada, y por tanto no neutra, nos hace sentido lo que Lawrence Stenhouse (1998) defiende desde una pedagogía crítica capaz de transformar la realidad social:

“Lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer prosperar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de la práctica. Supone avanzar hacia la construcción de “comunidades críticas” capaces de apropiarse teóricamente de las condiciones del medio educativo, de sus propias interpretaciones, de sus finalidades y de sus posibilidades de actuación para transformar la realidad”. (p. 23).

2.2. Objeto de estudio.

En la investigación que nos convoca, buscamos problematizar los saberes que las disciplinas escolares, y particularmente la disciplina de historia, enseñan en la escuela; buscando “entrever” con ello, las posibilidades de cambio que nos ofrecen los conflictos y resistencias que interactúan en torno a estos saberes. Por esto, el presente proyecto no se basa en la formulación de hipótesis que postulen un objeto de estudio, sino que al tener una base cualitativa, busca problematizar, para comprender el fenómeno social investigado, para luego “vislumbrar” posibilidades de cambio social.

2.3. Fundamentación.

Nuestro proyecto, se funda en la teoría de la resistencia postulada por Henry Giroux, y a su vez, en la crítica humanista del profesor Paulo Freire; el primero, autor que construye su crítica a partir de un “lenguaje de posibilidad”, previendo que en la resistencia se encuentran elementos positivos para el cambio social, en la medida que seamos capaces de “mirar” el fenómeno educativo, en un sentido dialéctico. Paulo Freire por su parte, aporta una visión humanista al contexto escolar, postulando que la pedagogía es un acto de amor hacia los sujetos históricamente oprimidos por la estructura social, que requiere del desvelamiento del mundo (conciencias) para ejercer una acción liberadora. Es en base a estos dos caminos, la crítica con posibilidad, y la acción humanizadora en la pedagogía, que buscamos “entrever” las verdaderas posibilidades que nos ofrece la escuela en cuanto

espacio de resistencias y saberes, para ejercer una labor liberadora y transformadora, que origine una apertura a un cambio social gradual, pero radical.

Dicho cambio, se encuentra -para nosotros- más allá de nuestra labor como profesores de aula; sino que como educadores con un compromiso político y social que la trasciende. Por lo que lo expresado por Raimundo Cuesta (1997), toma un sentido muy atinente para nuestro proyecto de tesis, que busca la “comprensión de una realidad dada, para su posterior transformación”:

“No es ocioso, en cambio, anotar que los nutrientes teóricos que se consumen no son los de cualquier Sociología o los de cualquier Historia, porque, aunque permaneceremos fieles a la promesa de dejar que la teoría sea atmósfera que bañe todo el texto y por ello no citaremos aquí todas nuestras deudas intelectuales, sí diremos que consideramos especialmente pertinente para nuestro trabajo aquella clase de pensamiento social que cumple con dos postulados básicos: uno, que lo histórico comparece como inherente a toda explicación relevante de lo social, y, dos, que la interacción dialéctica entre la acción de los sujetos y las estructuras es el fundamento mismo de la reproducción y cambio de las instituciones sociales”. (p. 1).

De esta forma, nuestro proyecto tiene un objetivo que engloba lo específico y lo trascendente a la vez; lo específico, ya que basa sus reflexiones en un fenómeno social concreto como lo es la escuela, problematizando la realidad histórica y actual de este paradigma de la modernidad; y lo trascendente, puesto que persigue “vislumbrar” instancias para un cambio social a partir los conflictos y resistencias que la median, haciendo de ella también un espacio de posibilidad.

CAPÍTULO 3: Marco Teórico

3.1. A modo de introducción.

Para esta tarea, de investigar y realizar un análisis socio-histórico sobre las disciplinas escolares en el contexto educativo -desde una exploración sobre los principios constitutivos de esos saberes- nos apoyaremos teóricamente en algunos autores que se han dedicado a investigar el trasfondo de las Ciencias Sociales; investigadores curiosos, que han hecho de su profesión “el arte de sospechar”. Entre los cuales se hallan Michel Foucault, Ivor Goodson, André Chervel, Raimundo Cuesta y Pablo Pineau. Todos autores ocupados -desde sus enfoques particulares- en la investigación histórico-pedagógica, interesados en dilucidar qué se enseña y por qué, en la búsqueda de aquello que hay tras los conocimientos que integran los currículum, como de aquellos fines e intereses que fundaron los saberes que se transmiten en la escuela, determinando las disciplinas escolares que se enseñan. Y mientras estos autores nos ayudarán en la tarea del desvelamiento, otros autores como Henry Giroux y Paulo Freire, nos permitirán una aproximación teórico-práctica sobre la labor docente y su papel en la escuela, permitiéndonos una mirada crítica sobre la pedagogía y su praxis en-desde el espacio escolar.

El presente proyecto, tiene una pretensión tanto específica como trascendente, que es hacer una reflexión crítica sobre los saberes que median el espacio escolar, que en tanto espacio social, lo consideramos a la vez un espacio de posibilidad para un cambio social, a partir de una mirada positiva sobre el conflicto, que en su dinámica, producen las fuerzas que interactúan en torno a la enseñanza en su praxis (fuerzas sociales, políticas y económicas).

Pero antes de plantearnos seriamente la problemática que nos convoca, nos parece atingente introducirnos en la historicidad del propio problema, puesto que no podemos referirnos al contexto pedagógico actual de las disciplinas escolares -y en particular de la disciplina de historia- sin antes revisar la historicidad de la concepción de disciplina en torno al conocimiento-saber; desnudez necesaria, para conocer no sólo el corpus fundacional, sino la epistemología que dio forma a ese concepto y que ha permitido darle ese aire de cierta forma protocolar y cuasi sagrado a las disciplinas escolares, como si el saber que imparten

fuera en sí mismo autosuficiente; vale decir, como si se pudieran explicar desde sí mismas. Sirvámonos nuevamente de Raimundo Cuesta (1997) para aclararlo:

“De esta comprensión histórica y dialéctica de lo social se infiere, a su vez, la necesidad de pensar las instituciones y valores, cualesquiera que ellos sean, como resultados de un proceso de construcción, como auténticas «invenciones sociales», de manera que se eviten dos frecuentes distorsiones ideológicas: la naturalización o reificación de lo social y la tendencia a descubrir detrás de los fenómenos histórico-sociales universales antropológicos o culturales”. (pp. 1-2).

3.2. Saber, disciplina e historia en el espacio escolar.

Fue desde fines del siglo XIX y en los albores del XX, que aquello que se enseñaba en las escuelas fue revestido de dispositivos científicos, con un marco regulador para los cuerpos y las mentes de niños y niñas, que a través de la llamada “gimnasia intelectual”, los formaba “en lo psico-social”, creándoles hábitos conformes al sistema dominante: *“Hasta entonces se inculcaban conocimientos, en lo sucesivo, se pretendía disciplinar: disciplinar la inteligencia de los niños es el objetivo de una ciencia especial que recibe el nombre de pedagogía”.* (André Chervel, 1991, 62). Pedagogía que históricamente se ha relacionado con el concepto de disciplina, o como expresa André Chervel, al hacer una etimología de la palabra: al ejercicio de “disciplinar”; lo cual constituye las bases socio-pedagógicas de todas las disciplinas escolares. Pero muy particularmente de la disciplina de historia, que ha tenido como tarea entregar no sólo saberes revestidos de verdades, sino la misión pedagógica de enseñarnos sobre quiénes somos y de dónde venimos, “inventándonos una tradición” desde sus “códigos disciplinares”; concepto este último, que Raimundo Cuesta (1997) nos ha aportado para este debate:

“Definimos como tal a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza (...) En cierto sentido, el código disciplinar de la Historia encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos «regímenes o juegos de verdad»”. (p. 8).

André Chervel, autor comprometido con la historia, se preocupó por expandir y complejizar el sentido del concepto de disciplina, al plantear que es “tributaria” tanto de la “historia de las ciencias”, como de la “historia de la pedagogía”; puesto que si bien los saberes científicos dan contenido a la enseñanza, en su adquisición/interpretación, la pedagogía le da realidad contextual. Es por ello que, “en su historia sobre las disciplinas escolares”, este autor se ha preocupado por revalorizar a la escuela y su cultura propia, de cómo esta reforma el saber científico; ya que, al decir de él: *“las disciplinas se merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar”*. (André Chervel, 1991, p. 69). Por lo que defiende que la escuela -desde sus disciplinas- forma no sólo individuos, sino cultura propia. Lo cual toma también Pablo Pineau (2005), cuando expresa que ese saber sabio o científico que alimenta a las disciplinas escolares, en la escuela es re-significado, dándole existencia propia en su contexto:

“Este saber escolar inevitablemente descontextualizado implica la creación de un nuevo saber (...) el saber escolar, que responde a ciertas pautas -por ejemplo debe ser graduado, debe adaptarse al alumno, debe ordenarse en bolillas y unidades, etcétera”. (p. 38).

Tema no menor, ya que re-sitúa a las disciplinas escolares, y con ello, a la práctica escolar, otorgándole un espacio propio en la producción de los saberes escolares, lo que nos abre desde ya una ventana por donde poder colar su independencia. Por lo que siendo esto así, podemos comprender la importancia de analizar el espacio escolar en relación a los saberes que lo intervienen, para así problematizar y no sólo exponer lo que se enseña en la escuela, de tal manera de contextualizar primero, y vislumbrar después, las verdaderas posibilidades que nos ofrece en cuanto espacio de posibilidad para un cambio social.

Quisimos partir introduciendo esta situación problemática, puesto que le otorga sentido a lo que buscamos desentramar respecto a la enseñanza en general, y sobre la disciplina de historia en particular, por las resistencias que “sus saberes” producen en los alumnos; en saberes que, desde aquella “tradicción selectiva”, son todavía determinantes en las pruebas y evaluaciones en el contexto educativo actual, coronados hasta hoy con un examen final en Chile, llamado PSU, y que considera sólo ciertos hechos o un lote de conocimientos

prácticos para postular a la Educación Superior (sin que este examen evalúe comprensión, crítica o producción de conocimientos nuevos).

Los saberes que se han transmitido y se siguen transmitiendo en la escuela desde la disciplina de historia, parecen ser una especie de archivo continuo que “si bien” sugieren cambios de sentido, forma y contenido a lo largo de los años, desde los diversos contextos socio-educativos que los han gobernado; estos, sin embargo, se han ido re-fundando acorde a los fines e intereses de un modelo social establecido. De esta forma, la historia y sus hechos aparecen a la vista de los estudiantes, como un saber poco fascinante, que no genera mayor importancia en las subjetividades actuales de los jóvenes, en una disciplina que hace “del viejo o la vieja” de historia sujetos fomes y apartados del diálogo social en el aula, y en que los saberes que transmiten se ven confrontados a esos otros saberes que traen los estudiantes consigo, “saberes subyugados”, que el saber escolar no legitima, sino que deslegitima e invisibiliza, pasa por alto o los toma a medias, pues producen aquello que siempre la escuela ha rechazado: el conflicto. Dice al respecto Michel Foucault (1980):

“Por conocimientos subyugados entiendo dos cosas. Por un lado, me refiero a los contenidos históricos que han sido enterrados y disfrazados... bloques de conocimiento histórico que estaban presentes pero enmascarados dentro del cuerpo de una teoría funcionalista y sistematizadora, y que la crítica... aprovecha y revela... Por otro lado, creo que por conocimientos subyugados uno debería entender algo más, algo que en cierto sentido es totalmente distinto, a saber, todo un conjunto de conocimientos que han sido rechazados por inadecuados para su propósito, o que no han sido debidamente elaborados: conocimientos ingenuos, situados jerárquicamente muy abajo, por debajo del nivel que requiere la cognición de la ciencia. También creo que será por medio del resurgimiento de estos conocimientos de baja categoría, de estos conocimientos no idóneos, e incluso directamente descartados, en los que interviene lo que yo llamaría un conocimiento popular... un conocimiento particular, local, regional... que se topa con la oposición de todo aquello que lo rodea –que será mediante la reaparición de este conocimiento, de estos conocimientos populares locales, de estos conocimientos rechazados, como desempeñe su trabajo la crítica”. (pp. 82-83, Citado en Henry Giroux, 1998, 179-180).

Pero el conflicto existe, querámoslo o no, sobre todo en un contexto actual en que les cuesta cada vez más a los profesores y profesoras de historia realizar clases expositivas en aulas desacralizadas, puesto que con la pérdida de los roles que la modernidad creó, además de la pérdida del rigor y de la autoridad docente tradicional, crear un diálogo con los estudiantes en relación a la materia enseñada, se hace muy difícil; esto, porque el aula se ha convertido en un lugar social cada vez menos disciplinar, lo cual ha quitado el “poder absoluto” que detentaban los profesores de antaño sobre los alumnos y alumnas, haciendo de su figura una performance que mayormente no interesa, y de su saber, algo sin importancia ni proyección en el ánimo de los estudiantes; “cada vez más juveniles y menos escolarizados”¹. Por lo cual se pregunta Jaume Martínez Bonafé (2004):

“¿Qué está ocurriendo ahora? ¿Qué otras palabras, otras analogías, sustituyen a las anteriores si queremos explicarnos el mundo que estamos viviendo? En primer lugar, parece que se acabó el papel mesiánico del intelectual que orienta la comprensión crítica del mundo. Las palabras de complejidad y caos dejan al orientador histórico sumido en la perplejidad”. (p. 69).

Esta visión cuasi catastrófica de Jaume Martínez Bonafé, sobre la labor de los profesores(as), es sólo una muestra de la complejidad de ser docente en el contexto actual, en que el paso por la escuela para los estudiantes parece no tener otra finalidad que la de socializar, un espacio intermediario hacia lo que quieren o sueñan, en jóvenes más identificados con la sociedad de la información (rápida y continua); y menos, con la del conocimiento:

“La arquitectura cultural es efímera, las tecnologías audiovisuales hegemonizan el mensaje cultural, dando un valor preponderante a la imagen, y el zapping televisivo ha devenido una práctica social y cultural: consumimos fragmentos inconexos de una representación de la realidad previamente transformada en mercancía. El experto

¹ Sobre este tema, se recomienda el libro de los autores Dubet, Francois y Martuccelli Danilo. “En la escuela. Sociología de la experiencia escolar”, Editorial Losada, Buenos Aires, 1997. En su libro de investigación, han realizado un exhaustivo trabajo sobre cómo la cultura juvenil integrada a la escuela, repercute en el propio espacio escolar.

disciplinar, heredero del siglo de las luces, las revoluciones burguesas y el desarrollo industrial capitalista, tiene hoy que compartir otras ópticas tan incómodas para quien trabajó siempre en la única dirección de su especialidad". (Jaume Martínez Bonafé, 2004, 69).

De ahí que en el contexto pedagógico actual, es llano argumentar que la escuela ha perdido su lugar estratégico y absoluto en cuanto a espacio de socialización y pedagogización; ya que, otros espacios, más dinámicos e “interactuantes”, como la internet, la televisión y la publicidad, les “enseñan-muestran” lo que les interesa saber a los jóvenes; bajo renovados códigos culturales. Por lo que no son pocos los “actores mediáticos y mediatizados” que han surgido como voces autorizadas para disputarle su rol pedagógico-social a la escuela: “figuras políticas”, “estrellas pop”, “programas televisivos”; o movimientos sociales, estudiantiles y virtuales; que parecen desafiar su legitimidad histórica en algo que siempre se la consideró crucial, que es “la construcción de la subjetividad”. Incidiendo, de una u otra forma, en las identidades de los niños y jóvenes surgidos tras la irrupción de los massmedias, los cuales integran al aula “saberes otros” que resisten a la enseñanza formal de la subjetividad que imparte, en particular, la disciplina de historia. Dichos “actores y grupos”, que serán discutidos a lo largo de este proyecto, han ido produciendo una pérdida de la escuela en tanto lugar de saber absoluto, y con ello, la importancia y exclusividad de la enseñanza de la historia en su praxis; lo cual conlleva a que en la actualidad, el acto de “disciplinar” no tenga el mérito ni la validez social de antaño, producto de una enseñanza - en general- focalizada en “el niño” y en factores psicológico-sociales. Por lo que no nos parece absurdo afirmar que, en el contexto actual, la acción exclusivamente disciplinante de la enseñanza ha disminuido, al entrar en crisis los propios saberes modernos, adecuando a los nuevos tiempos lo que se enseña, por saberes otros que centran en los niños la educación: *“Entendida como parte de un proceso de desenvolvimiento “natural”, la experiencia del estudiante no se vincula con los imperativos de la autoridad rígida, sino con el ejercicio del autocontrol y la autorregulación”.* (Henry Giroux, 1998, 197); todo lo cual aporta a que los profesores(as) de todas las asignaturas queden poco menos que echados a su suerte a la hora de cerrar la puerta del aula. Y si bien la resistencia siempre ha existido -de una u otra forma- en torno a las disciplinas escolares por parte de los

estudiantes, en la actualidad esta se hace aún más explícita, producto del nuevo sentido de la escuela y el aula, de lugar cerrado, disciplinar y castigador, a lugar social y abierto a la comprensión y el respeto “entre actores”. Sobre esto último, lo siguiente dice Henry Giroux (1998) sobre el giro dado por la teoría liberal en la enseñanza:

“La manera clásica de lidiar con los estudiantes conforme a este enfoque es la de tratar de tenerlos “contentos”, ya accediendo a ocuparse de sus intereses personales por medio de modalidades adecuadamente desarrolladas de conocimientos de “bajo estatus”, o ya estableciendo una buena relación con ellos. Definidos como los “otros”, los alumnos pasan a ser ahora objetos de indagación con la finalidad de llegarlos a comprender para poderlos controlar más fácilmente”. (p. 195).

Lo que si bien ha quitado valor a la autoridad tradicional en la docencia -lo cual nos parece positivo- la sustituye por otra, que es aún más perversa, puesto que desde “lo oculto” legitima saberes neoliberales que reproducen una subjetividad acrítica en el espacio escolar, quitándole con ello a los profesores y profesoras, su poder de profesionales para la transformación social.

En el caso particular de la enseñanza de la historia, para los profesores y profesoras de esta disciplina, se hace problemático enseñar, porque es un saber fundado en un paradigma preceptivo y no atingente a lo que viven los estudiantes; pero no porque sea el pasado lo que enseñan, sino porque no se relaciona su saber debidamente con los jóvenes a los cuales se les enseña, con contenidos, que aunque reformados a lo largo de los años, siguen ajenos a un diálogo significativo entre lo que se enseña y lo que se aprende en contexto, manteniéndose en muchos aspectos como la hija modelo de la disciplina histórica que construyeron los historiadores profesionales de antaño; una disciplina poco social, con supuestos de objetividad y poco amiga del contexto. Por lo que cabe preguntarnos: ¿Qué se hace por dinamizar la enseñanza de la historia en la actualidad, a partir de los contextos sociales que la imputan? ¿Se importa acaso al aula -abierta y críticamente- los problemas sociales que alteran y han alterado “nuestro pasado o presente común”? ¿Se deja entrar el conflicto a la clase en el aula?

Preguntarnos sobre esto de manera inquisidora, no tiene otra finalidad que la de resignificar contextualmente los saberes que median la escuela, examinando con ello los debates y resistencias que “salen a la luz” a partir de una enseñanza problematizada, posibilitando así, una re-mirada al “para qué” y al “cómo” se enseña, y por lo tanto, al ejercicio mismo de la re-presentación histórica que se realiza desde la práctica escolar en la actualidad. Por lo que se hace necesario un desvelamiento desde una genealogía “primero” de lo que implica el saber para la escuela, del sentido que tiene, los fines buscados, de aquello que se imparte desde décadas en ella; perspectiva crítica e inquisidora, que ataque los moldes de aquellos saberes neutrales. Sobre todo en un contexto en que la cultura escolar importa cada vez más dinámicas propias, no previsibles ni abordables desde los planes y marcos curriculares. Es así como el saber histórico en el contexto escolar compone aristas pedagógicas necesarias de “des-velar”, para abrir una puerta, una posibilidad de cambio a prácticas escolares cada vez más contextualizadas y des-contextualizadas.

Con lo anterior, ingresamos en una problemática particular, que trata sobre la interacción posible a crear desde el espacio escolar, que en realidad no se creó para eso; sino para gobernar, jerarquizar, dominar; o como expresa Raimundo Cuesta (2004), citando a la Real Academia de la Lengua *“instruir, azotar e imponer”*. (p. 7). Dicha tarea, es crucial y necesaria para así construir puentes de comunicación con los estudiantes, en que tanto el profesor o la profesora que enseñan, no sólo realicen clases expositivas, comprensivas o interactivas, sino clases que problematicen los saberes de la propia narrativa escolar extraída de los textos escolares, en que el tiempo y el espacio educativo, se re-conviertan en tiempo y espacio de interacción educador-educando. Al respecto, Rossana Reguillo (1997) dice lo siguiente:

“La lucha por el poder de representación no es nueva. De las llamadas sociedades simples a las complejas, del mito al logos como dispositivos orientadores del sentido, de la creencia a la razón y viceversa, el poder de representación ha sido un bien en disputa nunca del todo monopolizado por las instituciones. El poder de representación configura imaginarios, conduce colectivos, compromete voluntades y produce imperativos en cuyo nombre se actúa”. (p. 92).

En relación al poder-saber, Michel Foucault (1991) realizó un estudio socio-histórico sobre “el saber en las Ciencias Sociales”, introduciéndose en las cavidades internas de la lógica que ha dado a ciertos saberes “continuidad fundacional”. Pero a su vez, haciendo una crítica eficaz a las “certezas” que se construyeron y reconstruyen sobre esos saberes a lo largo de la historia, lo cual nos parece un primer paso relevante para aproximarse críticamente al devenir de la disciplina histórica, que amparada en la “verdad”, por mucho tiempo ha ejercido su enseñanza; todo esto, más allá de los “supuestos avances en programas y planes de estudio” actuales, que procuran hacer de la asignatura menos una verdad “unívoca” y aún más “una interpretación o interpretaciones” con sentido crítico. Al respecto, dice lo siguiente el Mapa de Progreso de Historia y Ciencias Sociales:

“El Mapa valora la comprensión de los grandes procesos, más que la memorización de acontecimientos históricos. También destaca que la historia se construye a través de interpretaciones. Por lo tanto, la progresión de aprendizaje descrita se dirige a que los estudiantes comprendan que viven en un mundo construido históricamente y que, comprender la historia es comprender su propia realidad en la sociedad chilena”. (Mineduc, 2009, 4).

Si leemos atentamente este párrafo, dice literalmente que es necesario que los estudiantes “comprendan que viven en un mundo construido históricamente y que, comprender la historia es comprender su propia realidad en la sociedad chilena”. Y sin embargo esto, se “promociona” cada vez más al conocimiento técnico como un saber superior y mejor, a Lenguaje, Matemáticas e Inglés, incluso a la Educación Física, como saberes más relevantes que los de Historia (recordemos sino la intención de reducir horas pedagógicas a esta disciplina); relacionando, o más bien “supeditando” el saber sólo a lo concreto, en tanto producto y bien transable en el mercado, sin que los alumnos y alumnas alcancen a valorar el poder de la “abstracción” y “reflexión” como elementos relevantes en su aprendizaje. Por lo cual, al interiorizarnos en la historia que se enseña, hallamos esas “continuidades” que refiere Michel Foucault (1991), con sólo observar la secuencia socio-histórica que construye nuestra disciplina, que siguiendo una lógica aún estructuralista - desde las diversas etapas de su enseñanza- basa el conocimiento en los grandes acontecimientos históricos, en los grandes personajes y/o en una “subjetividad-identidad”

atingente y no controversial; permisiva, práctica y utilitaria, que no profundiza en los conflictos que la pudiesen desbordar:

“Por poner un ejemplo expresivo de las reglas del conocimiento legítimo de la historia escolar, el arbitrario cultural de la división tripartita o cuatripartita del pasado en edades, «el dogma oficial de la continuidad histórica» (Citron, 1982, 117) y la «concepción evolutiva del pasado» (Fontana, 1982), constituyen, entre otros, ingredientes muy duraderos del código disciplinar de la Historia”. (Raimundo Cuesta, 1997, 8).

Lo cual forma parte de las continuidades necesarias para el refundar constante de una forma de ser y pensar que ha caracterizado desde sus comienzos a la disciplina de historia, que con su línea de tiempo continúa siendo resistente a integrar el conflicto a su praxis:

“Como si, después de haberse habituado a buscar orígenes, a remontar indefinidamente la línea de las antedecencias, a reconstruir tradiciones, a seguir curvas evolutivas, a proyectar teologías, y a recurrir sin pensar en las metáforas de la vida, se experimentara una repugnancia singular en pensar la diferencia, en describir desviaciones y dispersiones, en disociar la forma tranquilizante de lo idéntico”. (Michel Foucault, 1991, 20).

Los saberes que ha seleccionado históricamente la escuela para la asignatura de historia, comportan contenidos sistematizados de forma tal, que logra sincronizar un sistema de valores con un sistema social dado, a partir de una narrativa que moldea “presente y pasado” como un continuo tiempo de avance y progreso. De esta manera, la historia en tanto disciplina social, ha enseñado siempre los valores del sistema gobernante; vale decir, “un conjunto de saberes-valores” que permitan la continuidad de dicho sistema, permeando así la subjetividad escolar a su sentido y fin, para que como “adultos”, el día de mañana los jóvenes resistan mucho menos sus normas. Lo cual corrobora José A. Michel Salazar (2001), quién da cuenta de cómo se concibió la enseñanza en las escuelas y se gestó el sistema educacional chileno actual -no sin discusiones y cuestionamientos de intelectuales de la época- desde fines del siglo XIX:

“En este momento, se estaba perfilando y estructurando lo que sería el actual sistema educacional, el cual fue producto de una serie de condiciones de tipo político, social,

económico y cultural, que lentamente en el tiempo, fueron configurando el sistema de educación; es decir, el sistema educacional sistemático moderno. De esta manera, se creó la atmósfera en la cual nos encontramos actualmente, que dio origen a un Sistema de Cultura Educativa, que podríamos definir como el sistema de valores que nos llevan a considerar racional o irracionalmente a la Educación Sistemática como una forma, medio o instrumento, consustancial a nuestra sociedad moderna, la que adquiere valores según los diversos y complejos grupos sociales del periodo”. (pp. 118-119).

De esta manera, y con la política educacional de la época de acuerdo, es que la disciplina de historia se puso al servicio del Estado-nación, enseñando la historia patria y el civismo a los estudiantes, a través de personajes comunes a todos, así como acontecimientos y luchas que garantizaran la idea de un pasado común, identidad común, futuro común. Lo cual avalaba el subdirector de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, José M. Muñoz H., en la temprana década de 1890:

“El recurso más importante que la historia ofrece para la formación del carácter, es el civismo de los grandes ciudadanos i de los pueblos heroicos, hombres como Martínez de Rozas, Manuel Rodríguez, San Muerden, Sarmiento, no pueden menos de llenarnos de admiración y respeto”. (José A. Michel Salazar, 2001, 124).

Podríamos pensar que lo referenciado por este personaje de la época, ha quedado atrás; sin embargo, la disciplina de historia en la escuela, continúa siendo aquella que funda el “mito del origen”, y aunque adaptada al contexto, sigue siendo funcional a las necesidades de un modelo político y social que para gobernar, requiere sembrar en los sujetos la idea de un pasado común a todos, para que así, más allá de los avatares que nuestra propia experiencia enfrente y confronte fuera y dentro de la escuela, permanezca ese saber escolar “en nosotros”, como subjetividad primera y fundacional, como un conocimiento que se desprende de un contenido de base, del cual podemos hacernos una “idea propia” y discutir ciertas cosas, “formarnos una opinión”, pero siempre desde esos acontecimientos o hechos “precursores” de la subjetividad ciudadana; porque es la condición de verdad de los valores que envuelven a esas historias lo que al final prevalece, a pesar de los contextos, instaurando la verdad en la “socialidad” que nos hizo y nos hace chilenos.

Sobre lo anterior, al no dar cuenta desde la propia enseñanza escolar -de los contenidos y valores que los envuelven: patrios, morales, rectos-, como una narrativa construida; al no darle la condición de saberes inventados desde la propia práctica disciplinar, continuamos siendo pensadores positivistas, dispositivos de la máquina, empleados de un “saber mayor”, condicionados por una ideología dominante:

“La historia continúa, es el correlato indispensable de la función fundadora del sujeto: la garantía de que todo cuanto le ha escapado podrá serle devuelto; la certidumbre de que el tiempo no dispersará nada sin restituirlo en una unidad recompuesta; la promesa de que el sujeto podrá un día -bajo la forma de la conciencia histórica- apropiarse nuevamente de todas esas cosas mantenidas lejanas por la diferencia, restaurará su poderío sobre ellas y en ellas encontrará lo que se puede muy bien llamar su morada”. (Michel Foucault, 1991, 8).

La importancia de lo que expresa Michel Foucault, radica en qué, junto a otros autores que dan fundamento teórico a este proyecto, analiza y reflexiona sobre la historicidad del conocimiento, a partir de lo cual hermana nuevamente a la epistemología con la historia, pues revela desde su “sociogénesis”, el conflicto que habita en los colindes del saber; epistemología que estudia las formas de conocer, así como los orígenes del conocimiento y pensamiento humano. Con esto, entramos aquí en un debate clave para nosotros, que tiene que ver con un concepto que -nos parece- otorga un sentido humanizado al conocimiento, pero que ha sido negado o relativizado por la enseñanza escolar de la historia, un concepto problemático y que el devenir histórico a partir de Carlos Marx, la Revolución bolchevique y la Guerra Fría, fue revistiendo como un concepto “a la izquierda del pensamiento”, e ideológico, -ideología que ha sido expulsada también de la escuela porque se le adjudica un sentido controversial- y que por lo tanto le hace un mal favor al “informado” saber escolar: que es la “conciencia histórica”. Palabra, que etimológicamente tiene un origen y sentido distinto al de saber, pues llama la atención, pone un previo a la “ciencia o saber”, desde la preposición “con”; acompañando, y diríamos nosotros, supervisando a la ciencia, mediando e incidiendo en ella, con un concepto de ciencia que significa etimológicamente conocimiento. Sobre esto, quisiéramos proponer un ejemplo simple para hacer más gráfico lo que implica la “con-ciencia” en relación con el “saber”; a partir de algunas definiciones

sacadas del Diccionario de la Academia de la Lengua, y que harán más simple la interpelación que la conciencia le hace al saber. La preposición “con”:

*1 Indica el instrumento, medio o modo de hacer o producirse una cosa: cortar el pan **con** un cuchillo.*

*2 Indica que se está junto a otra persona, animal o cosa o en su compañía: he venido **con** mi prima.*

*3 Indica que una cosa tiene o contiene otra: una bolsa **con** dinero; un libro **con** tapa dura.*

*4 Indica relación o comunicación: yo hablo **con** todos; tiene poca influencia **con** el ministro.*

*5 Delante de infinitivo, indica condición: **con** llamar ya quedarás bien.*

*6 Indica que una cosa se produce a pesar de otra: **con** lo caro que ha costado, y no funciona bien. (Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L.).*

Guiándonos por los diversos ejemplos, es que buscamos destacar de qué manera tanto la preposición “con” entremedio de una frase, como el “con” al inicio de la frase, es determinante para darle sentido a la palabra (acción) expresada. Este alto “lingüístico” nos parece necesario puesto que permite a través de un juego semántico, explicar cómo consideramos el saber en la escuela, que es acompañado siempre con la preposición “con”, ya sea “con” ideología, “con” ciencia; “con” intereses que lo median; en saber(es) que importa(n) siempre una condición política, ideológica, cultural o de clase. Todo esto dependiendo del lugar que nos identifica y nos importa, de aquello que nos compromete, de aquello que amamos. Lo que devuelve al saber su condición histórico-social, de un saber escolar siempre mediado por fuerzas externas e internas, que ya sean formales o informales, habremos de interpretar en pos de un beneficio o significación propia, sea esta individual, colectiva, profesional o cotidiana.

Al respecto, Paulo Freire fue un pedagogo latinoamericano que buscó en su momento recomponer el concepto de conciencia, re-conceptualización necesaria para darle el sentido que buscaba, que era el de una conciencia concientizada, una conciencia no colonizada, y que significó en algunos casos como *“concienciación”*, en vez de concientización. Respecto a esto, fue el profesor Rolando Pinto quién, a partir de una entrevista, nos aclaró esta re-conceptualización en Paulo Freire, sobre la cual discutieron mientras trabajaba en los procesos de alfabetización campesina en Chile. Le preguntamos:

¿Ese concepto de concientización, hay quienes usan el concepto de concienciación?

“Es una traducción, la verdad es que el primero que utiliza la palabra concientización es Paulo Freire, pero la utiliza como equívoco para referirse a la palabra “concienciación”. Concienciación es construcción de conciencia y Freire siempre lo plantea como construcción de conciencia y la concienciación se empieza a entender como el develamiento de la conciencia crítica”².

Paulo Freire llegó a Chile con una esperanza cierta en la transformación y rescate de aquellas conciencias dormidas del campesinado, para lo cual, proyectó un Programa de Alfabetización que dirigía sus fines a una concienciación humanizada, desde el entorno propio de ellos, y que les restituyera su condición de sujetos históricos. Para esto había que “despertar sus conciencias” decía él, y la forma de hacerlo posible era alfabetizándolos, porque nadie que no domine un lenguaje propio, o “la autoría” de sus palabras, es capaz de tener dominio de su mundo. En este punto es que Paulo Freire de cierta manera “se resistió” al Programa de Alfabetización que proyectara el Gobierno Demócrata Cristiano de la década del 60 en Chile, del presidente Eduardo Frei Montalva; el cual fundamentaba la alfabetización campesina en fines primordialmente económicos, mientras que Paulo Freire la proyectaba en un sentido más radical, desde la liberación de los campesinos de su condición de sujetos oprimidos; misión liberalizadora de los hombres y mujeres agobiados por su condición de “naturales”, a los que había que liberar de ese estado ingenuo, de saberes “que no saben”, e inconscientes de sí. De ahí que su tarea la denominara como

² Entrevista realizada al Doctor Rolando Pinto, en agosto del año 2011, para un proyecto de investigación sobre “La ruta de Paulo Freire en Chile”, junto a la profesora de la UAHC, Beatriz Areyuna.

“movimiento de acción cultural”, porque esa revolución cultural tenía para él, como arma, el amor y la humanización, por quienes habían permanecido por largo tiempo sujetos a la naturaleza de su condición campesina, sin poder decir y hablar sus ideas propias, las únicas que al final permiten el desvelamiento de una conciencia crítica para quienes quieren transmutar el mundo de otros, por otro suyo:

“No podemos, a no ser ingenuamente, esperar resultados positivos de una labor educativa que no respete la particular visión del mundo que tenga el pueblo y cuyo programa se constituya en una especie de invasión cultural, aunque hecha con la mejor de las intenciones. Pero, siempre invasión cultural”. (Paulo Freire, 1968, 9).

Sobre esto, en Henry Giroux (1998) podemos ver un claro “dejo” freireano en lo pedagógico, puesto que se refiere a la necesidad de crear “instancias de acción cultural” que permitan a los escolares superar las vallas ideológicas del discurso dominante. Esto, a través de la construcción de un lenguaje crítico que se asuma en tono de contestación y posibilidad, lo cual lo aproxima a las “palabras generadoras” para que aprendan a leer y a “decirse” a las que se refiere Paulo Freire sobre los campesinos, palabras que ellos conocen y hablan, pero que necesitan concientizar; concientizar que ellos son los que las piensan y las construyen, desde la escritura y el habla, para que así se revele en ellos su condición de sujetos, separados de la “pala, el rastrillo, el campo, y el patrón”. Dice Henry Giroux (1998) en relación con esto:

“Si los educadores tratan las historias, las experiencias y los lenguajes de los diferentes grupos culturales como formas particularizadas de producción, resulta menos difícil comprender las diversas lecturas, mediaciones y comportamientos que, digamos, exhiben los estudiantes en respuesta a los análisis de algún texto particular del aula. De hecho, una política cultural necesita que se desarrolle una pedagogía que ponga atención a las historias, los sueños y las experiencias que tales alumnos llevan a las escuelas”. (p. 216).

Y si bien este no pareciera ser el caso de los estudiantes en la sociedad actual, los cuales se hallan cada vez “más empoderados” en su condición de sujetos; no obstante esto, ese empoderamiento forma parte de una conciencia tan ingenua como la condición de naturaleza en la que “vivían” los campesinos de Paulo Freire, conciencia cegada por la

hegemonía cultural que ejercen los diversos dispositivos del poder en nuestro modelo de libre mercado; sean estos los medios de comunicación, la publicidad, como también la escuela. Por lo que descolonizar el pensamiento, es una “empresa” que aún hoy nos compromete como profesionales, en una tarea pendiente que nos ha dejado el profesor Paulo Freire, desde el campo a la ciudad, desde las cooperativas campesinas a las escuelas, en que también lo han seguido intelectuales como Henry Giroux, junto a otros más.

Por lo anterior, la subjetividad toma un lugar primordial en esta lucha por la liberación humana, en que la condición de sujetos históricos liberados de una situación de opresión, se torna relevante para la realización de una pedagogía crítica ¿Por qué? Podrán algunos preguntarse. Porque al reparar en nuestra condición de sujetos en la historia, veremos de qué forma se han construido y reconstruido las bases de nuestras sociedades, los fines e intereses que las mueven, los juegos de poder, la relación entre política y mercado, así como la “misión social” que ha cumplido la escuela históricamente. Pero más importante aún, que la posibilidad de un cambio social existe, ya que si nuestro actual modelo social es una construcción humana, está en la condición humana cambiarla, por una otra, para lo cual es importante “primero” darnos cuenta de nuestra condición de oprimidos, de las fuerzas que nos oprimen, de cómo nos oprimen; y esto, sólo lo puede hacer quién se revela en tanto sujeto histórico que se conscientiza de aquello, además que situado en una región cultural y económicamente colonizada, como es lo es la nuestra.

El método psico-social de Paulo Freire, tuvo la particularidad de ser endógeno de América Latina, método que creó, implementó y desarrolló, a partir de las condiciones sociales e históricas que han vivido los campesinos. El gran mérito del profesor Freire -creación inductiva la suya que tomó no pocos referentes teóricos de escuelas como la fenomenología y la lingüística- fue que consiguió elaborar un método humanista, que si bien en lo teórico se servía de la ciencia y la técnica, más en lo práctico, se asentaba en las relaciones humanas, en que la(s) experiencia(s) propias y lo cotidiano formaran al sujeto consciente. Para Paulo Freire por tanto, la alfabetización de los hombres y mujeres campesinas tenía una finalidad básica y primera, que era “el develamiento de una conciencia crítica”, la cual no puede liberarse de sí misma sino se “devela” en ella, su condición de oprimida. Lo cual nos parece sumamente importante, pues fue su pedagogía un intento práctico por reconocer

¡Siempre! la subjetividad en el sujeto que “aprende”, lo que nos entrega una lección significativa a todos quienes “pretendemos enseñar”: que quien aprende, no deja de ser persona porque se halle en un contexto de aprendizaje, no se convierte en objeto, no debe ser cosificado, ya que no por ser alumno o alumna, es menos que quien es profesor o profesora, aunque necesite de su guía, de su motivación, de su amor:

“No puedo igualmente cosificar mis alumnos, cosificar al pueblo, manipularlos en nombre de nada. A veces, o casi siempre, para justificar estos actos indiscutiblemente irrespetuosos de la persona, se intenta disfrazar sus objetivos verdaderos con explicaciones mesiánicas. Es necesario, dicen, salvar a estas pobres masas ciegas de las influencias malsanas. Y con este salvar lo que pretenden quienes así actúan es salvarse a sí mismos, negando al pueblo el derecho primordial de decir su palabra”. (Paulo Freire, 1967, 3).

Encontramos por ello en Paulo Freire nuevamente la posibilidad de cambio que nos da toda estructura, sea esta hacendal, moderna o moderno tardía, ya que al confrontar a ella una subjetividad experienciada y concientizada en contexto con lo histórico y lo cotidiano, se puede reformar a “sujetos oprimidos”, en sujetos develados y transformados, y por ende críticos, que sean capaces de comprender lo que una estructura social reprime en sus subjetividades. Y si bien Paulo Freire proyectó en los campesinos al sujeto de liberación - negando incluso a la conciencia de clase obrera su condición histórica de cambio social- su método de alfabetización traspasa tiempos, lugares y grupos, porque es un proyecto sico-social que desde la experiencia va socavando una estructura mental dada, despertando renovadas cuestiones que surgen de interrogantes que propician el renacimiento de quién se piensa, o aprende a pensarse desde su renovada subjetividad, incidiendo en su realidad. Reflexión-acción que nos permite visualizar lo que debiera ser una pedagogía liberadora y transformadora desde la escuela, que desde la reflexión en el diálogo fraterno entre docentes y estudiantes en el contexto aula, reforma y despierta renovadas cuestiones sobre lo que se enseña y para qué. En consideración con esto, no es fortuito encontrar en Paulo Freire a Jurgen Habermas, o en Habermas a Freire, puesto que este intelectual ha puesto su atención sobre los intereses que mueven a los seres humanos, “los intereses constitutivos del conocimiento”, en que alcanzar la racionalidad “pura”, dice, ha sido un fin básico en nuestra existencia, que al tratarse de “sobrevivir”, ha desplegado la racionalidad técnica

para gobernar sobre la naturaleza, sobre la acción humana y el conocimiento; lo cual constituye, podemos inferir, el principio fundamental de lo que conocemos como “poder”. Lo interesante de esta reflexión, es que nos aproxima mucho mejor a la comprensión del interés técnico de la racionalidad, puesto que el control de una cultura dominante sobre “los otros”, siempre ha buscado explotar técnicamente no sólo a la naturaleza, sino al conocimiento y pensamiento humano actuante, lo que históricamente ha implicado la cosificación del llamado sujeto, por la estructura. (Shirley Grundy, 1998). No por nada el saber técnico que deviene de las ciencias “empírico-analíticas”, al implementar su racionalidad en el espacio escolar, lo que busca es incidir sobre “las conductas” de los estudiantes y los propios docentes, en que la “división de la acción” en diversas disciplinas formales, se ha hecho imprescindible para gobernar sobre la totalidad del sujeto. Lo que planteamos aquí, se desprende de los propios planteamientos de Shirley Grundy (1998), que inspira su análisis en las palabras de Jurgen Habermas: *“Las ciencias empírico-analíticas se dedican a estudiar la “conducta”, dividiendo la acción en pequeñas partes “manejables” para experimentar con ellas y manejarlas”*. (p. 31). Lo cual nos ha llevado a reflexionar justamente sobre lo que sucede en las escuelas, en que la división del conocimiento -así como la división del trabajo- en disciplinas escolares, no hace más que moldear desde diversas percepciones al sujeto, allanando todos los flancos de una posible emancipación de este en su totalidad, en cuanto a “ser total”, del sujeto como un todo, que es justamente lo que nos permitiría una enseñanza para la transformación social. Nótese con ello, que no pretendemos postular aquí la reunificación del conocimiento en una “sola gran disciplina”, sino de la importancia que cuando enseñamos no departa-mentalicemos a las (los) estudiantes, haciendo de nuestra disciplina una especificidad puramente técnica, sino sobre todo, una totalidad humana; enseñanza que implica una relación con su entorno y los demás. Que es de lo que debiera tratarse la educación en sí, de una acción humanizadora - por mucho que algunas disciplinas tengan elementos más técnicos- en que lo específico y concreto que hay que enseñar, vaya siempre envuelto por un acto de amor a las personas. Escribió Milton Santos (1996):

“Cuando la ciencia se deja subordinar claramente a una tecnología cuyos objetivos son más económicos que sociales, se vuelve tributaria de los intereses de la producción y de los

productores hegemónicos, y renuncia a esta vocación de servir a la sociedad. Se trata de un saber instrumentalizado, donde la metodología sustituye al método”. (p. 21).

Y si el interés técnico basa su filosofía en un sujeto cosificado y por lo tanto pacificado, el interés emancipador apunta a su autonomía, de un sujeto crítico que piensa el mundo y lo elabora: “...*el interés emancipador compromete al estudiante, no sólo como «receptor» activo, en vez de pasivo, del saber, sino como creador activo del mismo junto con el profesor”.* (Shirley Grundy, 1998, 142).

Ivor Goodson (2000), nos permite justamente hacer un puente aquí entre lo que este autor postula sobre el sujeto emancipado, y la forma de lograrlo, puesto que se ha interesado por analizar de qué manera el currículum, en tanto gestor del saber disciplinar, determina lo que se ha de enseñar. Ivor Goodson, quien nunca dejó de lado su experiencia de hijo de obrero en su profesión como profesor -sin separar por tanto al profesional de su experiencia de niño- ha realizado una revisión histórica sobre la construcción del currículum, puesto que sospecha, o más bien sabe, que es estudiando el currículum en su historia, desde donde se hallarán los trasfondos de los saberes escolares, porque este ha sido, y es actualmente, quién gobierna a la disciplina escolar, a los contenidos que la integran, es el documento que “reforma”, el discurso que permea ese saber, el que lo reviste de un sentido de neutralidad y lo llena de “valores universales y democráticos”; y que banaliza en último caso, la representación de los saberes en la escuela a partir de su normativa. Todo esto, desde una política de lo que se debe conocer. Dice este autor:

“Comenzar cualquier análisis de la enseñanza aceptando sin cuestionamiento una forma y contenido del currículum por el cual se luchó y se logró en cierto momento histórico, en base a ciertas prioridades sociales y políticas, aceptar el currículum como indiscutible, significa renunciar a una amplia gama de interpretaciones y conocimientos acerca de factores de control y actuación de la escuela y el aula. Es aceptar las mistificaciones de episodios previos de acciones de gobierno como evidencias indiscutibles. Que quede claro que estamos hablando de una sistemática -invención de la tradición- dentro de un campo de producción y reproducción social, el currículum escolar. Donde las prioridades políticas y sociales son de suma importancia”. (Ivor Goodson, 2000, 56-57).

Este autor es quien introduce en nuestra discusión un tema que si bien hemos tratado - implícitamente hasta aquí- a lo largo de esta tesis, nos parece que no hemos desarrollado de forma directa, que trata sobre “lo oculto en el currículum”, de aquello que no dice la letra, ni los textos escolares, ni los discursos docentes; en un currículum escolar que en tanto dispositivo de poder, interioriza de un modo tan imperceptible valores y prácticas, que ni siquiera alcanzamos a detectar su injerencia en nuestras conciencias, para lo cual Michael Apple (1986) introduce un concepto tomado de Antonio Gramsci: “la hegemonía”:

“Pues la hegemonía supone la existencia de algo que es verdaderamente total, que no es meramente secundario o superestructural, como el sentido débil de la ideología, sino que se vive a tal profundidad, que satura la sociedad en tal medida y que, tal como lo dice Gramsci, constituye incluso el límite de lo lógico para la mayoría de las personas que se encuentran bajo su dominio, que se corresponde con la realidad de la experiencia social mucho más claramente que cualquier noción derivada de la fórmula de base y la superestructura”. (p. 15).

Todo esto además conlleva lo que expusimos páginas atrás sobre “la división social del trabajo” en la escuela, al plantear que es una práctica “cuasi-inconsciente” -incluso para quienes influyen en los currículum- reproducir las separaciones sociales de los grupos en nuestra sociedad, culturizada también en la racionalidad de quienes la aplican, por cuanto se ha hecho idiosincrásico, endémico en lo social. Por lo que no existen necesariamente “malas personas” entre quienes construyen los currículum escolares, sino que prácticas y un “statu quo” enraizado, una tradición inalienable, una costumbre naturalizada de que la sociedad se separa en grupos sociales, entre quienes “históricamente” tienen las condiciones materiales y sociales para tomar las riendas del poder; y el resto. Dice en su prólogo al libro de Ivor Goodson, Jhon L. Kincheloe (2000):

“los estudiantes que interiorizan el bagaje sociopolítico del currículum de la escuela privada de elite aprenden que su privilegio también está más allá de la crítica. Goodson advierte que a medida que los adolescentes adquieren un conocimiento que les ayuda a formar su identidad a partir de una plétora de experiencias fuera del aula, los estudiantes

privilegiados en estas instituciones encuentran argumentos dentro del currículum para justificar la jerarquía social en cuya cima se encuentran". (pp. 25-26).

De esta manera, en los saberes formales que integran las disciplinas escolares -a través de los cuales muchos estudiantes se sienten excluidos- no existe una mente maligna que los idee para un propósito malsano de exclusión, ni tampoco un grupo de sujetos que se reúnan periódicamente a planificar dicha exclusión, sino que esta se halla "ya" instalada en nuestro sistema social, y por tanto naturalizada, por lo que es este un problema sistémico, arraigado a una "tradición selectiva" fundacional de quiénes administran los gobiernos, como también en muchos docentes que como niños aprendieron a excluir o excluirse; hegemonía cultural en que los más pobres y menos favorecidos siempre "necesitarán", por su ignorancia, por la naturaleza de su condición, por el peligro de su clase "que tiende a los males hábitos, a la delincuencia y la drogadicción", ser subsidiados, protegidos y corregidos para vivir en sociedad; por cuanto los valores que buscan enseñar a los estudiantes en escuelas públicas y pobres, tienen un cierto dejo de humanidad, más no de humanización; porque no los libera. Y he aquí donde el profesor o profesora pueden hacer algo distinto, descomponiendo el currículum y los discursos mass-mediáticos, apostando por una pedagogía de la liberación, desde la posibilidad que aporta el día a día en el aula, pues como bien adujo Andy Hargreaves (2009): *"El maestro es más poderoso que el ministro de educación. Cuando entra a su aula, y cierra la puerta tiene más influjo de lo que otros actores o elementos del sistema educativo puedan lograr"*. (p. 1). Porque el cambio social puede gestarse desde el aula, si hacemos de esta un espacio de posibilidad y no de pura crítica; de día en día, clase a clase, sin discriminar a los(as) estudiantes desde un saber técnico ajeno a su comprensión. Esto, si consideramos a la enseñanza como un acto de amor y no sólo como una "pega", y la sala de clases, como un "espacio de esperanzas", en que seamos capaces de convencerlos que pueden hacer lo que quieran, si se lo proponen.

Derrumbar las trancas y resistencias que muchas veces la propia enseñanza reproduce, es -nos parece- una de las tareas a cumplir por una docencia comprometida "por una otra democracia"; trancas y resistencias tanto sistémicas, propias, o que los estudiantes traen al aula. En relación con esto, Ivor Goodson (2007) ha procurado advertirnos sobre aquellas barreras que construye la escuela desde sus disciplinas, haciendo hincapié en que, lo que

hacen los saberes escolares, es sacar a los alumnos y alumnas de su experiencia diaria, como primer paso que de manera implícita los introduce a una condición de sujetos no autónomos -en el sentido literal de la palabra- sino anónimos, en desconocidos que a partir de la periodización escolar, logran constituirse en sujetos identificables y escolarizados con una nacionalidad e identidad determinada. Y aunque no lo expresa literalmente así, cuando dice que las disciplinas escolares no les permiten una “narrativa” propia a los alumnos(as), dice a grueso modo que hace de los sujetos escolares “sujetos” de desconocimiento de su propia realidad, la cual no forma parte de las investigaciones teóricas de los curriculistas tradicionales. Porque los escolares en sus diversos entornos sociales -sobre todo aquellos niños, niñas y jóvenes en las escuelas públicas de muchas poblaciones de nuestro país- dialogan, interactúan y confrontan realidades que afectan dicha escolaridad, convirtiéndose la escuela, o en un espacio para el escape y la fuga de su propia realidad social, o bien en un espacio ajeno que no les genera pertenencia. Lo cual complejiza aún más nuestras reflexiones teóricas sobre los diversos conflictos y resistencias que median el espacio escolar, en que se aprende a ser “pedagógicamente” un sujeto; porque igualmente siguen siendo los niños, las niñas y los jóvenes que juegan, sufren, sueñan y viven fuera de ella, mientras se les hace una clase sobre “la historia de Chile”, por ejemplo; lo que convierte a la “educación centrada en el niño” en charlatanería, *bla bla bla*, si no se centra en el niño y niña desde su entorno, su comunidad, su mundo social. Dicen lo siguiente James A. Beane y Michael W. Apple (1997) sobre esto:

“Los educadores comprometidos con la democracia se dan cuenta de que es probable que las fuentes de desigualdad de la escuela se encuentren también en la comunidad. Como mínimo entienden que es demasiado fácil que la vida en el exterior disipe las posibilidades que se originan en las experiencias democráticas en la escuela (Gutmann, 1987). Viéndose a sí mismos como parte de la comunidad más amplia, tratan de extender la democracia hacia ella, no sólo para los jóvenes, sino para todas las personas”. (p. 27).

Lo cual hace de las clases en el aula una práctica mucho más compleja y trascendente que pasar la materia, ajena a las expresiones de deseo, inquietudes o ensueños de los estudiantes, lo cual acabará siempre por contraponerlos a esa realidad formal que es la sala de clases, puesto que mientras se les enseña sobre alguna temática específica, muchos de

nuestros estudiantes viven realidades sociales con aspectos negativos, conflictivos o positivos desde su visión de mundo particular, todos los cuales median el aula. De ahí el “*bla bla bla*” al que se refiere Paulo Freire (1968), en que puede convertirse el discurso docente si desatiende los intereses de los niños(as) y jóvenes, sus problemas, sus experiencias sociales. Y de ahí también que desde una postura radical, postula Henry Giroux (1998), no puede reducirse ningún proyecto educativo sólo al lenguaje de la crítica, sino que debe dársele un sentido mayor y más amplio, englobando los saberes en la realidad social concreta, como también en los sueños de los estudiantes, incluyendo ¡siempre! un “lenguaje de posibilidad”, en donde se abra también una puerta “grande” a la utopía, la cual puede reconvertir a la escuela y el aula en “espacio de esperanza”, capaz de reintegrar a aquellos estudiantes que la rechazan y la resisten. Revisemos el siguiente pasaje sobre los ensueños de Ernst Bloch (1970), que pone en contexto aquello que muchas veces los estudiantes “experiencian” mientras “aprenden”:

“Los sueños llegan de día al igual que de noche. Y ambas clases de sueño son motivadas por los deseos que tratan de hacer realidad. Pero los sueños diurnos, los deseos, difieren de los nocturnos; puesto que el “yo” del ensueño persiste a todo lo largo de éste, consciente, privadamente, imaginando las circunstancias de una mejor vida que se desea. El contenido del ensueño no es, como en el caso del sueño nocturno, un viaje de regreso a experiencias reprimidas y a sus asociaciones. Se interesa, hasta donde ello es posible, en un viaje irrefrenable hacia adelante, de manera que en vez de reconstituir aquello que ya no es consciente, se puedan establecer como fantasías de la vida y del mundo las imágenes de lo que aún no es”. (pp. 86-87, Citado en Henry Giroux, 1998, 58).

Porque la práctica escolar que desatiende el contexto social acaba por “*quebrar muchas veces las voluntades*” de los estudiantes, expresa Ivor Goodson (2007), oponiéndolos con su gramática a su propia narrativa de vida, produciendo en ellos resistencias diversas, ya sean pasivas o activas, desde la indiferencia, la agresividad o la confrontación, estudiando para la prueba, o no estudiando simplemente, sino sólo memorizando lo suficiente para la nota necesaria, en niños y niñas, alumnos y alumnas, que en realidad no se sienten parte de la historia contada:

“Los hijos cuyos padres son poderosos y ricos se benefician de la inclusión por el currículum y los menos favorecidos sufren la exclusión por el currículum. Como argumenta Bourdieu, el “capital cultural” de los padres compra el éxito de sus hijos estudiantes”. (Ivor Goodson, 2007, 7).

Esto, porque en general esa historia contada desde nuestra disciplina, es la historia de los sujetos que forman parte de aquella tradición inclusiva, de aquellos que tienen un referente en la casa y sus generaciones previas; todos los cuales se sienten parte de esa tradición selectiva que integra la disciplina de historia. Pero ¿Y el “bajo pueblo”? ¿De qué manera aparece sino a través de un genérico, sin nombre y apellido? ¿Desde el anonimato? ¿Desde lo innombrado? ¿Con nombres y apellidos sin historia? Por ello la relevancia que toma replantearse cómo, qué y para qué se enseña en la escuela, partiendo por proyectos educativos que integren otras temáticas, que involucren temáticas sociales mucho más sensibles a los estudiantes, y se revaloren, por qué no, las instancias de luchas democráticas que a lo largo de nuestra historia se han dado, en la escuela, desde la escuela, y desde otros espacios sociales. Una historia social mucho más involucrada con los contextos y las personas, y menos, con la conformación política del Estado y sus conceptos hegemónicos. Escribieron Michael Apple y James Beane (1997):

“La enseñanza de unidades temáticas y la integración del currículum se han convertido en lugar común en los círculos educativos, pero ¿hemos olvidado que ambos conceptos tienen su raíz en los enfoques “esenciales” centrados en los problemas defendidos por los reconstructivistas sociales progresistas anteriores? ¿Cómo podemos separar la exigencia de agrupamientos heterogéneos, defendida por grupos tan numerosos en la actualidad, de la lucha más larga del movimiento de los derechos civiles? ¿Son las prácticas “evolutivamente apropiadas” una invención reciente o se extiende a las escuelas progresistas centradas en el niño que se crearon a principios de este siglo? Cuando hoy hablamos de aprendizaje cooperativo, ¿ignoraremos, sencillamente, el trabajo en proceso de los grupos cooperativos hecho en escuelas y comunidades como parte de los movimientos democráticos desde la década de 1920? ¿Cómo es posible que las formas de relacionar las escuelas con sus comunidades parezcan dejarnos perplejos cuando se

pueden encontrar tantas historias sobre significativos proyectos de servicio en las publicaciones profesionales de al menos los últimos sesenta años? ” (pp. 16-17).

Esta reflexión en los autores, nos recuerda que la historia social va de la mano con la historia política de nuestros gobiernos, y que además, son muchos los actores a lo largo de nuestra historia que han transitado su vereda, los cuales merecen ser representados con mayor importancia, e identificados con las luchas actuales, en que nuevos actores, muchas veces reivindican sus luchas pasadas. Lo cual nos exige reflexionar sobre cómo el movimiento estudiantil, así como otros movimientos sociales de antaño, han ejercido a su vez una labor política y social cruciales en nuestro proceso histórico: como las familias y sus movimientos por la vivienda, los trabajadores por sus derechos laborales, los campesinos y su lucha por la tierra; o la lucha en los barrios y poblaciones de nuestro país, por la democracia. En historias que aproximen la historia a la memoria, y de ahí a una conciencia histórica, en que nuestros jóvenes no sólo aprendan fechas, nombres o hechos, sino que sobre todo aprendan a “pensar históricamente”; aunque el tema sea tan controversial como nuestra historia reciente y la violación a los Derechos Humanos.

3.3. Resistencia y posibilidad como motor de cambio en la enseñanza escolar.

Al hablar sobre otros saberes que resisten y abren camino a la posibilidad histórica de cambio en la mentalidad-subjetividad escolar, nos referimos a los saberes y experiencias sociales que median el espacio de la escuela, saberes que intervienen de manera explícita e implícita en el conjunto de nuestra sociedad y la interpelan, incidiendo en lo que dice y hace el currículum escolar. En una escuela que no es un medio de justicia social, sino un lugar que tiene como fundamento ideológico la desigualdad social, ocultando a través de sus dispositivos, cómo y por qué limita el ascenso de muchos de sus estudiantes hacia la educación superior, puesto que esta (la educación) es vista en el fondo “como privilegio de unos pocos”, que no posibiliten un cambio social radical que destruya los cimientos sobre los cuales la sociedad se rige; y se ha regido siempre. Lo cual, no lo planteamos como una hipótesis de proyecto, sino como el principio constitutivo de para qué se inventó la escuela “para la gran masa de estudiantes de sectores bajos y medios” principalmente. Espacio escolar en que incluso, ya sea explícita o implícitamente, la propia “resistencia a él” es

reproducida para así producir desgano en muchos de los jóvenes que llegan a la escolaridad media, en donde de lo que se trata es que un amplio margen de los estudiantes no asimilen a la Universidad como su próximo paso (para una Carrera profesional-intelectual), promoviendo en la actualidad -incluso- a las carreras técnicas con mucho más énfasis para jóvenes de las clases subordinadas, en un discurso mediático que insiste en que “la única posibilidad de trabajo seguro que hallarán muchos de ellos”, está en el conocimiento técnico de ciertas carreras que ofrecen campo laboral; “discurso mediático-pedagógico” que allana el destino de muchos jóvenes de liceos públicos, técnico profesionales y polivalentes de nuestro país. En que además, tenemos las rimbombantes ofertas de nuevas becas para alumnos destacados que salen de un cuarto medio de cualquier colegio subvencionado o público, para que ingresen a los CFT o Institutos Profesionales del país³; dicha Beca, de Excelencia Técnica 2012, forma parte de un Programa de Gobierno que publicita las mejores oportunidades laborales que ofrece una carrera más corta, más barata y con mayor campo laboral, para jóvenes de bajos recursos. Discurso este, mediático-educativo, que no hace más que reducir las posibilidades de concienciación que podamos crear en el espacio escolar, reproduciendo de forma “interesada” el no cambio en la sociedad, al hacer de la escuela y la escolaridad un espacio para “la división del trabajo”, con el mercado laboral técnico como la “mejor” opción de futuro para los estudiantes de sectores sociales que no son hijos de aquellos que gobiernan y han gobernado históricamente nuestras sociedades; reafirmando un saber menos reflexivo y mucho más pragmático, en que nuevamente lo práctico supedita a la abstracción, y en que lo social, es supeditado por lo técnico. Dice Henry Giroux (1997):

“En resumen, la escolarización representa el sitio social principal para la construcción de subjetividades y disposiciones, y un lugar donde los estudiantes de diferentes clases sociales aprenden las habilidades necesarias para ocupar sus lugares específicos de clase en la división ocupacional del trabajo”. (p. 109).

³ Ver información en diario La Tercera. Recuperado el 7 de mayo de 2012, de: <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2012/03/657-435986-9-mineduc-abrio-postulaciones-a-becas-para-carreras-tecnicas.shtml>.

Quisiéramos destacar, que no es nuestra intención crear animadversión a esta palabra (lo técnico), ni significarla como algo negativo, sino que dar cuenta por qué se ofrece el campo técnico-pedagógico a estudiantes de recursos más bajos, en CFT(s) o Institutos Profesionales que los aguardan en sus centros, “pero sólo a ellos”, y nunca a los hijos de las clases privilegiadas, aplicando la “división social del trabajo” ¡ya! desde la escuela. Lo que debería hacer patente cada vez más, que las disciplinas escolares y la escuela en tanto institución del mercado -gobernada por un currículum que oculta- introyecta en gran parte de los estudiantes una resistencia tramada a lo que se enseña, con una inclusión-exclusión escolar que no hace más que poner obstáculos a intereses educativos que puedan desatender los requerimientos del mercado laboral; resistencia tramada, que busca “intencionalmente” producir desgano en muchos de los estudiantes. Esto, aunque se tienda a defender en pos de un bien mayor, por la integración socio-laboral, que optar por una carrera técnica corta -que tiene más campo laboral- es lo mejor para muchos estudiantes en el contexto actual de un mercado profesional hoy saturado de carreras universitarias. Discurso este, que contiene un doble sentido de “verdad” y de “exclusión social”; de verdad, porque en lo concreto son muchas las carreras técnicas que ofrecen en la actualidad una mejor alternativa de futuro para muchos alumnos y alumnas que egresan de Enseñanza Media; de exclusión, porque la educación históricamente nunca ha sido un espacio democrático y de inclusión, sino que seleccionador de “ciertos tipos de estudiantes”, desde la escuela a la Universidad, para mantener el control estratégico en diversos ámbitos sociales:

“Realísticamente, uno de los primeros factores, sino el más importante, de la investigación científica de alta calidad es la categoría de la “fuerza de trabajo” estudiantil y científica que puede reclutar una especialidad. El prestigio tiene una gran influencia en la atracción que sienten los estudiantes hacia su área, y en consecuencia la competencia por el relativo prestigio puede ser intensa. Evidentemente, esto está en relación con el papel económico y cultural de la escuela, encargada de identificar a los “trabajadores” que pueden contribuir a la maximización del conocimiento experto”. (Michael Apple, 1986, 122).

Al respecto, lo siguiente expresó Andy Hargreaves (2011) en una entrevista años atrás:

“Porque la estandarización significa concentración del poder en las burocracias, restringe la profesionalidad de los docentes y socava la autonomía. Y además en realidad, alimenta la exclusión, porque no es posible que todos los alumnos alcancen los estándares. La estandarización significa uniformidad en el currículum, un currículum enfocado no en crear conocimiento, sino centrado en contenidos que puedan ser reproducidos y que en la práctica se concreta en la administración de muchas y toscas pruebas de evaluación sobre matemática y lengua básicas. Lo que los chicos encuentran allí son factores de desconocimiento y unos criterios homogéneos de rendimiento”. (p. 65).

Nos parece por ello, llano argumentar que el sistema educativo no se creó para la inclusión, sino la exclusión, por lo que tampoco es la escuela un espacio democrático y de participación real, sino que es reflejo de la sociedad restrictiva que tenemos, a partir de un sistema social que ha privilegiado “siempre” mantener ciertos poderes-saberes y una exclusión implícita en el trasfondo de lo pedagógico. Por lo cual, nos identificamos con Paulo Freire (2002) cuando postula que es un deber “ético y estético” darle espacio a esos “otros saberes” en la escuela (saberes experimentados y subyugados), puesto que lo que se construya desde los años de escolaridad, será esencial en la subjetividad con la que participarán en la sociedad los nuevos sujetos provenientes de aquel proceso escolar. Por lo que se pregunta:

“¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña, la realidad agresiva en que la violencia es la constante y la convivencia de las personas es mucho mayor con la muerte que con la vida? ¿Por qué no establecer una “intimidad” necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos? ¿Por qué no discutir las implicaciones políticas e ideológicas de tal falta de atención de los dominantes por las áreas pobres de la ciudad? ¿La ética de clase incrustada en esa desatención? Porque, dirá un educador reaccionariamente pragmático, la escuela no tiene nada que ver con eso. Ella tiene que enseñar los contenidos, transferirlos a los alumnos. Una vez aprendidos, estos operan por sí mismos”. (Paulo Freire, 2002, 15).

Nos parece relevante este pasaje en Paulo Freire, pues da en el punto de lo que requiere una enseñanza comprometida con la democracia, porque la enseñanza no es sólo contenidos y conocimientos, sino que reflexión, debate y contexto, de tal forma que el aula no se convierta en un muro que los extrapola de la realidad, sino por el contrario, les permita un viaje pedagógico que desafíe, confronte y reformule su mirada sobre los hechos políticos y sociales que subsisten en su cotidianeidad presente y pasada.

Por lo anterior, quisiéramos introducir como último puente teórico -y de hecho el más importante para esta tesis- la importancia de dar cuenta de la relación pedagógica e histórica entre el conflicto entre saberes y la posibilidad de un cambio a partir de ello, un conflicto presente y que media el aula querámoslo o no, pero que la enseñanza de la historia desestima, minimiza o relativiza, lo cual en sí mismo constituye un peligro para la propia enseñanza. Pues nos dice Sergio Guelerman (2001):

“Nos enfrentamos con la necesidad de abandonar posiciones que constituyen verdaderas tradiciones educativas. Me refiero a la transmisión de visiones cristalizadas, a lo que se debe enseñar. Por ese camino llegamos a los peligros antes mencionados: si los hombres son básicamente buenos, ¿cómo explicar las guerras mundiales, las matanzas, las persecuciones, los genocidios? Si la democracia es la garantía de la convivencia pacífica, la libertad, la justicia y la libre expresión, ¿cómo explicar las guerras civiles, las amnistías, la guerra sucia, el indulto y el terrorismo en Estados inicialmente democráticos?”. (p. 46, Citado en Mario Carretero, 2007, 181).

La democracia como conflicto, notoriamente no es abordada en la enseñanza escolar, y por el contrario, se la presenta como una forma unificadora de gobierno, además de moralmente superior a cualquier otra, resaltando sus bondades y virtudes con un celo político abrumador, como si “per se” pudiera construir consenso, cuando su propia expresión en la realidad concreta revela sus contradicciones. Dice Michael Apple (1997): *“todos los días oímos utilizar la defensa de la democracia incontables veces para justificar casi cualquier cosa que la gente desee hacer: “Oye, estamos en democracia, ¿no?”*” (p. 19); recordándonos lo saturada que está la palabra, saturada de positivismo y eslóganes políticos. Leamos el siguiente párrafo del mismo autor, que da cuenta de su multiplicidad:

“Los defensores de las escuelas democráticas también se dan cuenta, a veces dolorosamente, de que querer la democracia implica tensiones y contradicciones. La participación democrática en la toma de decisiones, por ejemplo, abre el camino a ideas antidemocráticas, como las continuas demandas de censuras de los materiales, el uso de cheques de impuestos públicos, para la educación en escuelas privadas, y el mantenimiento de desigualdades históricas en la vida escolar. Además se perfila siempre la posibilidad de una democracia ilusoria, en que las autoridades pueden solicitar la participación para “gestionar el consentimiento” a decisiones predeterminadas (Graebner, 1988)”. (Michael Apple y James Beane, 1997, 23).

¿Nos hace sentido para el caso chileno? Nos parece que sí, sobre todo desde que el movimiento estudiantil comenzó su lucha por la educación en Chile, desafiando a las autoridades y organismos estatales y privados, dando cuenta de que también la democracia es una lucha constante, y no sólo un eslogan para gobernar. Lo cual es relevante plantear, puesto que muchas veces desde el Gobierno se arrogan el sentido democrático de su administración, así como de sus decisiones, y aunque en algunas ocasiones se ha invitado a algunos representantes de movimientos sociales a participar de sus mesas de diálogo para “*gestionar consentimientos*”, estas se hallan siempre condicionadas “*a decisiones predeterminadas*”. Por lo que insisten ambos autores (1997):

“Estas contradicciones y tensiones apuntan al hecho de que dar vida a la democracia es siempre una lucha. Pero más allá de ellas está la posibilidad de que los educadores profesionales y los ciudadanos trabajen juntos en la creación de escuelas más democráticas que sirvan al bien común de toda la comunidad”. (p. 23).

Por tanto, si somos capaces como educadores de abrir un espacio a la enseñanza desde los elementos sociales que nos conflictúan, si re-interpretamos la disciplina de historia desde otras esferas sociales que den cuenta de lo conflictivo que ha sido “hacer patria”, puede restituirse a la escuela en tanto agente democrático vivo, íntegro y respetuoso con las dinámicas sociales que nos afectan.

Entre aquellas temáticas posibilitadoras de aquella tarea, se halla la resistencia social y política de actores universitarios y secundarios que exigen en la actualidad, cambios

estructurales en materias de educación en nuestro país, en el marco de una lucha político-social que exige cambios totalmente radicales, de inclusión e igualdad, en un contexto de democracia real. Sin embargo, en este tira y afloja, entre las demandas sociales de los estudiantes, y las concesiones concretas otorgadas por el Estado, todos “los cambios logrados” se han realizado conservando las bases históricas que fundaron nuestra sociedad: desigualdad social desde ciertos principios económicos constituyentes. Al respecto, es Andy Hargreaves (2011) quien resume muy gráficamente las cuatro categorías que para él, resumen la relación entre resistencia y cambio:

“Una plantea que la resistencia es abstracción moral o debilidad moral: hay muchos líderes de escuelas que ven a la resistencia como la reacción del conservador o el inflexible, como una falla moral. La teoría número dos dice lo opuesto: la resistencia tiene sentido, es el sentido común, es transparente, no se está en contra del cambio sino del “no cambio”, entonces se resisten esos cambios aparentes que están al servicio de que en verdad nada cambie. La teoría número tres dice que la resistencia es una función que resulta de la edad. Michael Hubermas habla de estadios en la carrera docente. Muchos maestros en sus carreras han visto muchos cambios y algunos a veces se han comprometido, y luego ven estos cambios desvanecerse o que los líderes de los cambios cambian de trabajo o los recursos desaparecen o el foco cambia, y así aprenden que no tiene sentido comprometerse con algo que va a desaparecer. En la carrera docente hay etapas de escepticismo en las que los docentes prefieren olvidar las propuestas de cambio y se concentran en la clase, en sus alumnos. La cuarta teoría es interesante, dice que hay una dimensión del género de la resistencia. Hay investigaciones que muestran que quienes producen el cambio son las mujeres jóvenes y los que se oponen son hombres mayores. Entonces también hay una dinámica de género en la resistencia al cambio. Creo que lo más interesante es que éstas son cuatro teorías que compiten y que tienen que ser evaluadas en cada caso en particular”. (p. 66).

Relación dialéctica entre resistencia y cambio, que aquí hemos unido al concepto de posibilidad, concepto que de lo tradicionalmente visto como negativo extrae lo positivo, y que toma la dialéctica en la historia como motor utópico de análisis y reflexión sobre la enseñanza en nuestra sociedad actual; como de hecho lo considera Henry Giroux (1998),

quién, al igual como lo ha hecho Michael Apple (1986), relacionando al currículum con la ideología, y analizando los trasfondos de los poderes-saberes que median en la escuela, consideran clave para la realización de una pedagogía crítica que apele a una transformación en la estructura, vincular “el poder al conocimiento”, con educadores que indaguen las relaciones “entre conocimiento, poder y deseo”, apuntando a dos dimensiones cruciales en su tarea, que son “el cambio de las circunstancias y el cambio de las subjetividades” (Henry Giroux, 1998). Cambio de las circunstancias, que implique identificar los factores materiales e ideológicos que influyen en una enseñanza transformadora a través de planes de estudio alternativos (Ciencias de las cosas comunes en Ivor Goodson, temáticas generadoras en Paulo Freire). Pero que para lograrlo, es necesario que los educadores posean, en tanto intelectuales, un compromiso social con lo que enseñan, que les permita estar al tanto sobre los juegos de poder-conocimiento. Porque ¿Cómo ha de transformar un profesor o profesora a los estudiantes significativamente, si no se ha liberado él mismo de aquello que lo oprime? Identificando con ello, las “¿condiciones materiales e ideológicas que influyen en una enseñanza efectiva?”. (Henry Giroux, 1998, 162). Por lo que se explyta nuestro autor:

“Tal consideración sugiere que, para cualquier intento por desarrollar un plan de estudios orientado al desarrollo de la facultad crítica democrática, se deben examinar las condiciones del conocimiento y la manera en que este conocimiento distorsiona la realidad; sugiere, igualmente, que los educadores reconstituyen la naturaleza misma de la relación “conocimiento-poder”(…) solo después de este proceso de identificación-reconocimiento, se tiende a la tarea de proyectar posibles planes de estudio alternativos que presenten posibilidades concretas para facultar a las personas”. (p. 164).

Proceso de des-cognición/re-cognición, que tiene como objetivo a lograr la generación de un “lenguaje de posibilidad”, capaz de enseñar basado en una crítica constructiva, o bien reconstructora, sobre lo que la democracia debiera ser y hacer, en su sentido más profundamente humano. Lo cual, como ya hemos visto a lo largo de este capítulo, Paulo Freire (2002) también consideraba relevante:

“En la que enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido. Por el contrario, girando alrededor de la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, de la belleza, de la exactitud científica, del sentido común, el enseñar y el aprender también giran alrededor de la producción de esa comprensión, tan social como la producción del lenguaje, que también es conocimiento”. (p. 15).

Surge aquí la consideración del lenguaje como herramienta pedagógica, a la vez de su importancia para un cambio de las “mentalidades” desde una subjetividad recuperada desde el propio lenguaje. Porque el habla, el discurso, es también un dispositivo que así como puede promover libertades, las puede coartar, restringiendo conciencias. Al respecto, ya nos enseñaba Paulo Freire sobre la importancia de producir saber propio en quienes aprenden a “hablarse”, desde aquellas palabras generadoras que son importantes de enseñar para “concienciarlos”, para así devolverles su condición de sujetos históricos y darles la “autoría de su vida”, a través de un lenguaje propiamente construido. Por lo que, la segunda dimensión para el cambio en Henry Giroux, en torno al “conocimiento, poder y deseo”, se convierte en algo primordial: “el cambio de las subjetividades”. Lo que expresa nuestro autor desde esta categoría conceptual, hace énfasis en el empoderamiento que los discursos pedagógicos debieran lograr a partir de una “situación dialógica” en el aula; lo cual, al permitir una comunicación sincera y abierta entre la narrativa escolar y las narrativas de vida, puede aportar a una educación democrática. Dicen Michael Apple y James A. Beane (1997) sobre esto:

“En medio de los extendidos ataques a la educación, debemos mantener viva la larga tradición de la reforma democrática de la escuela, que ha desempeñado un papel tan valioso haciendo que muchos centros sean lugares vivos e intensos para los que acuden a ellos. En lugar de renunciar a la idea de las escuelas “públicas” y descender por el camino de la privatización, tenemos que centrarnos en aquellas que funcionan”. (p. 15).

Nos parece relevante considerar estas cuestiones, por dos factores específicos respecto a la labor de los profesores y profesoras en la actualidad; lo primero, que los educadores

debieran traer en lo subjetivo previo -desde la cuna y la formación universitaria- esa ansia por un cambio desde lo educativo, comprometidos en su tarea de concienciación de temáticas generadoras, que los desafíe como profesionales y reinserte como intelectuales críticos, sobre todo en un contexto social que tiende a relativizar su condición de tales, puesto que se los ve “en general” como hacedores curriculares; esto es, técnicos del currículum y empleados institucionales. Y segundo, por los tiempos y espacios posibles de encontrar para hacer algo distinto desde la práctica escolar, ya que, no necesariamente los planes de estudios programados integran temáticas conflictivas para el aula, estando además su labor pedagógica exigida en torno a evaluaciones y cumplimientos institucionales que los sobrepasan en su tarea de un “lenguaje por el cambio”, por lo que deben “ingeniarse la forma” de encontrar esos tiempos y espacios posibles, dentro de los marcos institucionales que limitan cualquier intento de hacer una clase emancipadora. Y he ahí justamente que se halla esta lucha por la ciudadanía, por encontrar esos espacios posibles en-desde el aula, la escuela y la sociedad, dentro de las condiciones materiales e ideológicas que se imponen a los docentes. Por lo que claramente la responsabilidad y compromiso de los educadores depende de un contexto mucho más amplio, y que muchas veces los sobrepasa, por lo que los desafía a un trabajo en equipo, interdisciplinar y extradisciplinar, para llevar la disciplina propia a la escena pública; aquella que hará de la reflexión, acción.

Milton Santos (1996), junto a otro geógrafo neo-marxista como David Harvey (2003), ha defendido que “otro mundo es posible”, pero que es cosa de imaginarlo, ya que la estructura social actual (globalización, neoliberalismo, capitalismo) fue en algún momento, también un proceso de cambio social, un sueño, una utopía, e incluso una revolución, con el tiempo materializada, conservada, y convertida en estructura. Porque al ser una invención humana, se halla en la condición humana transformarla, por lo que dejar entrar la utopía a la clase, puede resituarla frente a los alumnos como un saber pedagógico efectivo, y que hecho praxis, nos aporta la posibilidad de imaginar que “otro mundo es posible”:

“Cualquier lucha contemporánea por imaginar una reconstrucción del proceso social tiene que afrontar el problema de cómo echar abajo las estructuras (físicas e institucionales) que el propio libre mercado ha producido como características relativamente permanentes

de nuestro mundo. Aunque abrumadora, la tarea no es imposible. La agenda revolucionaria del neoliberalismo ha avanzado mucho en la senda del cambio físico e institucional en estos últimos años (...) ¿Por qué, entonces, no podemos imaginar cambios igualmente dramáticos (aunque apuntando a una dirección diferente) mientras buscamos alternativas? ”. (David Harvey, 2003, 215).

La posibilidad de cambio se da cuando “un proceso revolucionario” confronta a la estructura dominante y abre las puertas a un nuevo paradigma, que requiere que se mire las cosas de otra forma, flanqueándolo, con sospecha. Imaginar que “otro mundo es posible”, aún cuando los que gobiernan nos digan que no lo es, siempre dando excusas para negar u obstaculizar las transformaciones sociales radicales -como las que piden hoy en día los estudiantes de nuestro país, por ejemplo- dan cuenta de un discurso dominante que no quiere que las cosas cambien, pues dicen “que los cambios radicales no son posibles, que socavarían a la economía, a los programas sociales, a la regularidad de las tasas de empleos”; pero además, “al gobierno estable que en lo económico hemos construido”. Ejemplo de ello es lo que expresó hace algunos meses la ex Intendenta de la Región Metropolitana de Chile, Cecilia Pérez, en una entrevista respecto al movimiento estudiantil y sus actores, refiriéndose a “sus dirigentes como “políticos irresponsables” y “que buscan imponer el monólogo”⁴; frase esta, utilizada de forma peyorativa, como si los estudiantes no fueran sujetos políticos responsables que exigen un cambio justo en la estructura social. Nos parece pertinente referirnos a esto, porque grafica de forma clara esa resistencia al cambio desde el Gobierno en materia de educación, educación que en tanto bancaria, se centra cada vez más en la “subvención a las demandas” y no en un proyecto integrante y sincero para una educación pública de calidad. En un discurso en que vemos esa resistencia al cambio que hemos planteado aquí, de resistencia a un nuevo proyecto, a una nueva utopía. Tras lo cual, lo que se resiste -sacándole sus eslóganes de buena moral- es un sistema económico perverso que no escatima en publicidad y discursos grandilocuentes, para convencernos que este sistema es el mejor, “aunque requiera unas mejoras”, como si realmente el neoliberalismo de mercado fuese “el fin de la historia”, la utopía final, la

⁴ Recuperado el 30 de agosto de 2012, de: <http://www.13.cl/t13/entrevistas/marcha-intendenta-perez-critica-al-movimiento-estudiantil>.

mejor de todas las alternativas anteriores. Lo que al final, termina convenciendo a gran parte de las personas, a partir de “la publicidad positiva” sobre las bondades de “nuestra democracia”, que muy bien explicita David Harvey (2003) al decir lo siguiente:

“No hay, según se dice, “nada más igual que el trato igual a los desiguales” y es precisamente en este punto en el que el igualitarismo y la democratización implícita en los mercados que funcionan sin trabas produce más y no menos desigualdad a largo plazo”. (p. 206).

Por lo anterior, quisiéramos someramente invitar a esta discusión a un autor que fue histórica e historiográficamente muy relevante para el debate sobre la pretensión objetiva de la historia, que aunque no se refiere a la escuela y las disciplinas escolares propiamente tales en sus trabajos, sin embargo aporta al desvelamiento de las formas del conocimiento: Hayden White (1973). Este autor surgió atacando y criticando aquello en lo que no se reparaba con tanto ahínco en su momento desde los “anales de la historia”, que es la narratividad; o el realismo narrativo que sustenta a la historia.

Esto no fue menor allá por los `70, y `80, como tampoco para nosotros en la actualidad, porque junto a los debates sobre el “giro lingüístico” durante aquella década, nos lleva a sospechar sobre la verdad de los grandes relatos -o grandes discursos- y sobre la “representación objetiva” de la historia escrita; y a la vez, sobre la verdad de la historia contada por los historiadores profesionales, que inspiraron tradicionalmente a nuestra disciplina escolar. Hayden White (1992), introduce para ello el concepto de “Metahistoria”, que se refiere a ese “más allá de la Historia”, a la imaginación en la Historia y por lo tanto “a su invención”. Con esto, no pretendemos alejarnos del ámbito propiamente escolar que rige esta investigación, sino hacer hincapié con mucho más acento, en aquello que buscamos hacer crítica aquí, que se trata de una revisión histórica sobre los saberes validados por quienes supervisan las escuelas, por quienes gobiernan y administran las empresas, saberes que dominan los dispositivos curriculares, a través de una narrativa gubernamental que no permite que otros saberes se hagan presente, y con esto, se representen en el aula. Dice Rossana Reguillo (1997):

“Las narrativas dominantes provienen de centros consagrados que logran, no sin resistencia, configurarse no sólo como temas sino como agendas que marcan, definen, nombran y dan orden al conjunto de representaciones-discusiones, imaginarios-prácticas que le otorgan al presente un sentido y una dirección. Asumir, de una manera no fatalista este asunto, implica pensar cuál es el margen de maniobra del pensamiento crítico y cuáles sus posibilidades de acceder al espacio público con sus narrativas de contestación”. (p. 98).

Son destacables las palabras de esta autora, puesto que se refiere al “margen de maniobra” y a la “posibilidad” cierta de cambio que aquellas narrativas de contestación pueden ejercer sobre esas fuerzas resistentes al cambio. Lo cual nos hace aún más sentido en la situación actual que enfrenta nuestro sistema educativo, en que los estudiantes de nuestro país, desde hace ya varios años, y principalmente desde la llamada “revolución pingüina”, comenzaron un proceso de resistencia constante a los saberes institucionales, a los eslóganes universales del libre mercado, a la panacea de una educación bancaria; con discursos empoderados de los estudiantes, que dan cuenta de una identidad escolar-juvenil cada vez más politizada, a partir de nuevas generaciones que parecen re-valorizar una memoria histórica de país, desechada durante la dictadura y los gobiernos concertacionistas post-dictadura, en demanda de una democracia efectiva y no de papel como la que tenemos hoy; por lo que espacios de posibilidad “como podemos ver” se están dando, los cuales los educadores pueden aprovechar para dialogar con el contexto social sus clases en el aula.

Por todo esto, es que en este recorrido discutido-bibliográfico, hemos intentado fundamentar las bases teóricas que apoyen una pedagogía crítica y con posibilidades de cambio desde la escuela, con bases pedagógicas que nos permitan “vislumbrar” tanto el proceso de construcción de los saberes que dominaron el espacio escolar por tantos años, como los que los desafían y los han desafiado a lo largo de su historia; y que al final, nos permitan re-significar nuestros actuales desafíos, así como abrir espacio a la posibilidad de un cambio positivo a la enseñanza en la escuela, en que la resistencia, en tanto conflicto social, se re-convierta en motor pedagógico para ese cambio.

II. SEGUNDA PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4: Sobre los saberes que se “transmiten” y “resisten” en la escuela

4.1. A modo de introducción.

El fenómeno de expansión de la escuela moderna, surgió como lugar de paso obligado para los individuos en gran parte de las sociedades occidentales y occidentalizadas, entre fines del siglo XIX y comienzos del XX⁵; espacio concebido para formar y controlar las conductas de quienes se hallaban en edad escolar, y que al insertarlos en su espacio de formación y control, buscaba acondicionarlos a los marcos sociales que regían los gobiernos, formándolos como sujetos productivos para la sociedad, para cuando ese “rito de paso” los introdujera en el mundo adulto.

De ahí que podemos decir que la escuela es naturalizada en nosotros desde antes que tengamos “conciencia de ello y de nosotros mismos”, con una escuela que se nos presenta como tan necesaria y propia de nuestro sistema de vida, que en ningún momento nos produce extrañeza, porque nos sucede día a día como estudiantes o como padres, sin preguntarnos cuando surgió, cómo y para qué:

“La asistencia de los niños a la escuela es, en nuestra sociedad, una experiencia tan corriente que pocos de nosotros nos detenemos apenas a considerar lo que sucede cuando están allí. Desde luego, nuestra indiferencia desaparece ocasionalmente”. (Philip Jackson, 1996, 13).

Comenzamos nuestra interlocución con este autor, puesto que nos atrajo la forma en que, con lujo de detalles, dio cuenta de sus observaciones en aulas de su país (E.E.U.U.) durante la década del 60, poniendo el “ojo” sobre lo que denominara “hechos triviales”, aquellos que en general se nos pasan por alto de tan comunes que son, pero que él consideró como “fuerzas productivas” que llevan a múltiples interacciones que ni siquiera los educadores o los estudiantes se detienen a reparar en ellos. Consideramos esto relevante, puesto que si apreciamos suficientemente “el aula como lugar de vida”, como lo hace Philip W. Jackson,

⁵ En Chile la Ley de Instrucción Primaria se decreta en 1920. En Argentina en 1880.

podemos apreciarla en sus múltiples dimensiones e interacciones que hacen de esta un espacio no sólo de saber, sino de saberes, de situaciones y acciones complejas y problemáticas. Por lo que solo una “visión renovada” sobre ella, nos dará el enfoque necesario para re-descubrirla y observarla con la extrañeza necesaria para des-naturalizar su condición de ser. Porque esta es la escuela que justamente Philip W. Jackson buscó “re-descubrir”, al plantear que tanto padres como escolares se hallan tan insertos en ella que no reparan en trascenderla, por lo que no es extraño oír en muchos padres la siguiente respuesta cuando se les pregunta por los hijos: “están en la escuela”; o bien: “¡Ah, no tienen escuela hoy!”, sin que, más allá de la preocupación por su rendimiento o comportamiento escolar, se preocupen sobre la escuela como lugar de vida, en que sus hijos no sólo deben rendir pruebas o exámenes, sino que socializar, vivir, pensar, imaginar y soñar.

Reflexionar sobre esto, no es simple caricaturización, sino que apela a la necesidad actual de re-descubrirla como lugar experiencial y no simplemente escolar ni de aprendizaje en que los padres “los dejan”, lo cual nos permitirá re-significar lo que en ella sucede como parte integrante de la vida de los miles y millones de niños (as) y jóvenes que acuden a ella día a día; y a la que llevan sus propios temas e inquietudes. Porque este simple acto de asumirla como espacio de interacción entre sujetos que la dinamizan y que asisten a ella “viviendo vida en ellas”, nos permitirá analizarla en su contexto, para reflexionarla, dinamizarla y mirarla como lo que ella es, un espacio de conflictos diarios, entre diversos actores y saberes que median en ella.

De ahí que el saber escolar en singular no nos hace sentido, sino que debemos hablar de ella como espacio de saberes; entre los cuales podemos distinguir aquellos que son formalmente integrados a la escuela como “dispositivos culturales” (currículum, textos escolares, disciplinas escolares) y aquellos que median desde otros circuitos culturales y mediáticos. Dichos dispositivos culturales -como planteamos en nuestra introducción problemática- es necesario analizarlos tanto históricamente como en contexto, para así comprender los principios constitutivos de su creación, sus fines sociales y las resistencias que los confrontan.

En la tarea de interrogarnos sobre los saberes escolares que la escuela ha seleccionado para su desempeño pedagógico, se hace necesario como primer paso, desentrañar su construcción y surgimiento histórico desde que la modernidad los inventó, de por qué estos y no otros, así como las disciplinas escolares que formalizaron aquellos saberes, produciendo una base de conocimientos que fundaron el pensar y sentir moderno desde los que “gobernaban” v/s los “a gobernar”.

La modernidad requirió para su empresa un lugar en que se socializara a los futuros ciudadanos, para forjar-formar mentalidades y subjetividades acorde a dicha empresa, enseñando hábitos corporales y simbólicos a quienes todavía se encontraban en la infancia de sus vidas; tarea, que tardarían -gradualmente, con el pasar de las décadas- un promedio de doce años en inculcar, los necesarios para desarrollar ciertas habilidades específicas en los estudiantes. Por lo cual, junto a otros lugares que Michel Foucault (1998) denomina “de vigilancia y castigo”, la escuela proporcionó los dispositivos que amoldaban, corregían y contenían los espacios que dejaba el concepto de libertad en el vacío:

“Vigilancia, ejercicios, maniobras, calificaciones, rangos y lugares, clasificaciones, exámenes, registros, una manera de someter los cuerpos, de dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas, se ha desarrollado en el curso de los siglos clásicos, en los hospitales, en el ejército, las escuelas, los colegios o los talleres: la disciplina. El siglo XIX inventó, sin duda, las libertades: pero les dio un subsuelo profundo y sólido -la sociedad disciplinaria de la que seguimos dependiendo”. (p. 5).

No por nada se concibió a la escuela como un lugar -de cierta manera- no participante ni integrante de lo que sucedía en la sociedad, sino como espacio de contención previa, y a los niños en edad escolar, como a pre-sujetos para la reproducción de una cultura dominante: *“la relación instrucción/disciplina, como binomio de relación positivo/negativo, de represión/producción, establece las fronteras precisas de lo educativo. El hombre educado es un hombre cultivado/disciplinado”.* (Pablo Pineau, 2005, 41). Porque para la sociedad adulto-céntrica de la modernidad, los niños y jóvenes en edad escolar eran sujetos porvenir, los cuales debían ser instruidos para poder servir a futuro a sus intereses capitales y sociales. Así las cosas, toda resistencia “explícita o no” por parte de ellos era vista como

una falta de respeto a la autoridad, acto de rebeldía o anti-social, que había que corregir en internados y escuelas castigadoras, siendo sometidos a una instrucción moral y físicamente opresiva, en donde el saber tenía un único interlocutor: “la disciplina”.

4.2. Hacia una genealogía sobre los saberes y las disciplinas escolares.

Investigar a la escuela desde los saberes que la median, implica interiorizarse primero en sus saberes más propios, disciplinares, de tal manera de comprender su razón de ser, y con ello, los principios constitutivos que crearon a las disciplinas escolares, para recién dar un nuevo paso en la re-significación de este invento de la modernidad. Por lo cual, nos parece importante realizar una genealogía sobre estos saberes, que busque la comprensión y complejización de aquello que ya es ritual a estas alturas, porque las disciplinas escolares se han transformado en un dispositivo avalado y respetado por la sociedad en general; ya que no se discute su permanencia año tras año en las aulas, y nos entregamos a su ciencia de manera casi inconsciente, y muchas veces sin crítica a los contenidos que las componen. Por lo que trascenderlas más allá del aula, parece una tarea poco menos que arrogante, ya que las avalan tanto su historia como su trayectoria, el reconocimiento de la gubernamentalidad, de la sociedad escolarizada, centros educativos eclesiásticos y las familias en su conjunto, como un saber neutro pero sabio; y moralizante, en tanto reafirmador de la subjetividad.

La particularidad de un pensamiento en perspectiva foucaultiana, es similar a la propuesta de Philip Jackson respecto al re-mirar “aquello” que la escuela es y lo que hace posible desde sus disciplinas. En un autor como Michel Foucault (1991), que ha puesto en cuestión epistemológica la narrativa histórico positivista, narrativa que da la idea de un todo continuo de la historia humana, a partir de un mentalidad moderna que hizo del conocimiento una herramienta de poder y control mental, que forjó nuestras proyecciones, certezas y utopías a partir de un correlato positivo, entre presente, pasado y futuro, dando una base cognoscente a esa nueva religión que significó, en su momento, el Estado-nación. Porque fue desde esa fundación de saberes que nuestras certezas del día a día -aquello que damos por sentado- se hallan pre-determinadas, construidas por y para un fin por un dispositivo de poder-saber dominante, que ha visto en la escuela -material e

ideológicamente- un espacio de gobierno y conducción de los sujetos del mañana. Por lo que, si hemos de intentar un cambio social desde la enseñanza, si nos atrevemos a considerarlo y estamos dispuestos a hacer lo distinto y no lo esperado, debiéramos como educadores crear instancias de “provocación del pensamiento”, que nos permitan una apertura crítica y sospechosa sobre aquello que conocemos desde la disciplina propia, construyendo las interrogantes necesarias, para producir un despertar epistémico en los estudiantes.

Las instancias de provocación del pensamiento, han sido desarrolladas desde una psicología más bien social, y se las conoce como “pensamiento lateral”, método acuñado por Edward de Bono (1999) durante la década del 60, en una técnica, método o “single pedagógico”, que desde una situación problemática busca crear instancias de quiebre a ciertos patrones habituales y estructurados en la enseñanza, abriendo el espacio mental a nuevas ideas, a la creatividad y la innovación; todo esto a través de ciertos pasos, entre los que se destacan: *la palabra aleatoria, el escape y la piedra en el camino*; pasos, que pueden convertir a la sala de clases, en un espacio renovado para los estudiantes. Lo interesante de esto, es que descompone el aula, a través de un ejercicio de liberación, que abre una perspectiva nueva, una otra forma de mirar lo que sea que enseñemos. Dicha técnica, nos ofrece una alternativa pedagógica, que posibilita instancias de participación educador-educando, porque provocar el pensamiento permite aflorar las resistencias que muchas veces permanecen dormidas, sea por comodidad, lata o simple desinterés por parte de los estudiantes sobre lo que se enseña. De ahí que enseñar requiere producir también ciertos quiebres necesarios para convertir lo habitual en no habitual, una apertura o quiebre de la estructura del aula, de la planificación de la clase, que nos permita construir un diálogo “con menos resistencias”. Por lo que tomar lo que expresa Michel Foucault (1992), en torno a la importancia de las luchas del día a día para darle sentido a la historia, nos parece relevante. Dice lo siguiente parafraseando a Friedrich Nietzsche:

“Las fuerzas presentes en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de la lucha. No se manifiestan como las formas sucesivas de una intención primordial, no adoptan tampoco el aspecto de un resultado. Aparecen siempre en el conjunto aleatorio y singular del suceso”. (p. 193).

Porque al des-institucionalizar nuestras formas de pensar, las cuales se hallan gobernadas desde el aula que nos escolariza, pero a su vez, desde una estructura social que históricamente ha regulado nuestras conductas, nos permitirá imaginar nuevas formas posibles de lucha para el cambio social:

“El rechazo del pensamiento cosificado resulta precaución imprescindible cuando, como es nuestro caso, la indagación sobre la enseñanza de la Historia toca un marco institucional y unos protagonistas sociales relacionados con la esfera de lo simbólico y de la reproducción social de la cultura”. (Raimundo Cuesta, 1997, 2).

Porque la escuela, y con ello, nuestra disciplina, nos han impuesto una tradición que requiere estas consideraciones de quiebre, ruptura y provocación: *“entre los que desempeñan un indudable protagonismo los profesores y los alumnos, las profesoras y las alumnas, que con su acción han creado y transformado a lo largo del tiempo una tradición social”*. (Raimundo Cuesta, 1997, 2).

Por lo mismo, para Pablo Pineau (2005) es relevante sospechar de la escuela como si esta fuera un gen natural de nuestra sociedad, lo cual nos permitirá mirarla como lo que es, una invención, necesaria para la sociedad en un momento de certezas, para producir conocimientos acordes a los marcos sociales que requería el progreso. Esta forma de mirarla, desde una perspectiva histórico-social, es decir, más allá del aula y el contexto educativo, sino como una agencia moderna, nos permite revelar no sólo la ideología que la comporta, y con ello, los fines e intereses que gobiernan su maquinaria⁶; sino desestructurar un pensamiento que de tan escolarizado en lo social, no nos deja ver lo que hay tras su cortina, ni des-neutralizar a la escuela de una vez por todas ante nuestros ojos.

Fue Shirley Grundy (1998) quién, tomando al autor Jurgen Habermas, nos alertó sobre *“aquellos principios constitutivos del conocimiento”*, que, desde un interés técnico, hacen del sujeto de experiencia un sujeto “positivo”, que requiere ser orientado en lo conductual concreto, sin incentivar necesariamente su imaginario desde las experiencias propias.

⁶ Sobre la categoría de “máquina de educar” revisar el artículo de Pablo Pineau en el libro: “La escuela como máquina de educar”, Paidós Ibérica, 2005, Argentina.

Porque el saber tradicional se basa en ciertos conocimientos establecidos y reconocidos por la escuela a partir de un currículum prescrito, currículum que forma parte de un gobierno que siempre regulará los contenidos prácticos que la ideología imperante requiere para su empresa. Surge entonces lo que hoy conocemos como currículum, componente ideológico que estipula los saberes y las disciplinas adecuadas para enseñarlos; complicidad entre “ideología y currículum” (Michael Apple, 1986), que hicieron de la escuela un espacio de saberes institucionalizados, que por “tradicción inventada” resisten -más allá de algunos retoques en contexto- conflictos, experiencias y memorias, que desafían y acusan a la historia oficial. Porque la historia en general, desde sus códigos disciplinares, versa su tradición social en la continua trasposición de experiencias e ideas comunes que nada tienen de común, pero que sin embargo han logrado convencernos de ello, incidiendo en los esquemas mentales de nuestra memoria social. Por eso la importancia de considerar lo que infirió la profesora Diana G. Vidal (2010), quién, hace una pregunta que invita a la sospecha e indagación sobre aquellos saberes escolares tradicionales: ¿Cómo determinados saberes se volvieron propiamente escolares? La autora, que, “*desde una mirada retrospectiva discute cuestiones del presente*”, ha reflexionado sobre las posibilidades que nos entrega la historia propiamente tal, de discutir sobre el contexto actual de la escuela, en que el concepto de “cultura escolar” cobra relevancia para valorarla como espacio de producción propia, y por ende de resistencias, en que los escolares y docentes han actuado y actúan sobre la estructura, moviéndose entre permanencias e innovaciones, y resaltando cómo en la escuela se dan cotidianamente “manifestaciones espontáneas” dentro de un esquema establecido:

“Así, sin desconocer la fuerza de los elementos estructurantes de la escuela y su constitución y consolidación como institución social, parece apropiado valorar las alteraciones que se fueron produciendo en la cotidianeidad escolar, sea por iniciativa de las políticas públicas, sea por acción de los sujetos escolares”. (Diana G. Vidal, 2010, 7).

Esta autora, se posiciona teóricamente en relación a la cultura escolar, desde el concepto de hibridación del autor Néstor García Canclini (2003), refiriéndose a lo que llama “hibridaciones culturales” producidas en la escuela. Dice lo siguiente:

“Esta idea invita a identificar las diversas culturas que conviven en el interior de la escuela (como las culturas familiares, infantiles, docentes, administrativas) percibiéndolas no como aisladas o puras, sino como mestizas; y al mismo tiempo, reconociendo a la escuela como un lugar de frontera cultural, de zona de contacto, y a la cultura escolar como una cultura híbrida”. (Diana G. Vidal 2010, 7).

Lo que expresa esta autora nos aporta a nuestra discusión, puesto que en lo conceptual, flexibiliza la resistencia que postulamos desde el presente proyecto, ya que la hibridación sería un proceso cultural -si se quiere- más permeable de la subjetividad, no tan violento, radical o confrontacional, como sí lo es el concepto de “resistencia”. Y si bien consideramos acertado lo que ella concluye, nos parece importante -para el ejercicio práctico de este proyecto- preguntarse, si en el transcurso de esta hibridación ¿Acaso no existen momentos de resistencias, o resistencias desde una experiencia propia y situada, no tanto en la resignificación de las clases y sus contenidos, sino que resistencias a las clases y contenidos, como también a la práctica docente cuando lo que se enseña no es relevante para los estudiantes? Por lo que el confronto entre ambos conceptos: hibridación y resistencia, nos parece interesante, pues da un nuevo giro epistémico a la dialéctica entre saber y resistencia - relativizando en algo- el choque entre culturas juveniles y saberes escolares que un autor como Henry Giroux (1997) defiende. Es importante porque complejiza la relación entre saberes formales e informales, como también lo que postulamos aquí como resistencia entre saberes para la producción de un pensamiento transformativo, y no sólo resignificado. Sin embargo, y en consideración a estas cuestiones, nuestra autora no parece reparar en algo que para nosotros es relevante, que es, que esa hibridación en la actualidad, es también promovida, impulsada y enseñada por nuestras escuelas, relativizando las identidades y subjetividades juveniles, a partir de renovados códigos culturales y disciplinares, que parecen “permitirles esa diversidad”, en “escuelas progresistas”. Por lo cual, si bien es importante valorar la cultura escolar y su incidencia en la estructura, es también importante “no quitarle el ojo” a la ideología dominante, que aún hoy, aunque de manera más invisible, sigue imponiendo saberes-valores para imprimir ciertos patrones de conducta; ejercicio este, esencial para descubrir el poder hegemónico

que ejerce una “ideología” dominante en lo cultural. Dice lo siguiente Michael Apple (1986) sobre esto:

“Para entender estas relaciones hegemónicas tenemos que recordar algo que mantenía Gramsci: que la hegemonía ideológica tiene dos requerimientos. No es simplemente que nuestro orden económico “cree” categorías y estructuras de sentimiento que saturan nuestra vida cotidiana. Además de esto tiene que haber un grupo de “intelectuales” que emplee esas categorías y les dé legitimidad, que haga que las formas ideológicas parezcan neutrales”. (pp. 22-23)⁷.

Con lo cual, claramente los profesores y profesoras han sido parte de ese dispositivo de poder, permeando desde sus discursos lo que impone la letra, debiendo también ellos aprender a resistir esa “tradicción selectiva”, si quieren hacer de su trabajo, una labor más trascendente.

4.3. La resistencia entre saberes en-desde el espacio escolar.

El conocimiento fue requerido por la modernidad, como una de las “principales mercancías” para el desarrollo de capital social y simbólico de la vida humana, conocimiento que formó parte de la paridad ciencia-progreso, y que era imprescindible institucionalizar y traspasar hacia la sociedad en formación, para así construir el sistema social requerido. De esta manera, la escuela en tanto agencia para el engranaje, surgió para que sirviera como una institución de contención, resguardo y proyección de saberes que debían ser transmitidos; lo cual no significaba otra cosa que, como expresara Pablo Pineau (2005), parafraseando a Michel Foucault: *“el establecimiento de la gubernamentalidad//: estrategia que es adoptada por la escuela como una forma de enseñar a muchos a la vez, superando así el viejo método preceptorial de la enseñanza individual”.* (p. 33).

La escuela como establecimiento colectivo de enseñanza, es resistente al cambio en tanto institución de saber(es), porque forma parte de una “tradicción selectiva” que la mantiene

⁷ Sobre el concepto de ideología, se recomienda leer a Michael Apple y las tres acepciones del término que toma de los autores McClure y Fischer. Ver en: “Ideología y currículo”, Madrid, Akal, 1986, p. 35.

como lugar de reproducción de capital cultural, y por tanto de control social; en una escuela que históricamente ha defendido ciertos valores, que legitima y re-legitima constantemente. Y si bien compartimos lo expresado por la propia profesora Diana G. Vidal (2010), en cuanto a las “prácticas de subversión” que desafían a la escuela día a día, sin embargo esta, en tanto agencia estatal -hoy de un Estado empresario- ha mantenido un marco curricular que regula y controla de manera ideológica saberes y valores que son estratégicamente hegemónicos. Y si bien muchos de sus contenidos se han “reformado”, particularmente en una disciplina de historia que va permeando “la forma de sus saberes” a los contextos sociales, la crítica apunta principalmente a que no se motiva un cambio en la relación-percepción con los estudiantes: ya sea por el sistema de pruebas y evaluaciones que se impone a las prácticas docentes, o a la estructura temática del texto escolar, la performance en general de muchos docentes, así como a los tiempos aula. Elementos estos, que no hacen sino promover la memorización por sobre la comprensión significativa de la historia que se enseña. Dice al respecto José A. Michel Salazar (2001):

“Otra condición destacada y que se plantea claramente, es la que se refiere al estudio memorístico, bastante acentuado en el estudio de la Historia de nuestros actuales estudiantes y en el caso de algunos profesores, por lo que habría que fortalecer la práctica de nuevas metodologías y enfatizar los aspectos hermenéuticos de las Ciencias Sociales, y particularmente de la Historia, como un quehacer intelectual, y del mundo real y cotidiano de nuestros estudiantes y futuros ciudadanos”. (p. 134).

Lo complejo de todo esto, es que son variados los factores y actores que median en la escuela, y resisten el cambio de sentido de la enseñanza en general; desde los sistémicos o institucionales que regulan los tiempos para la preparación, organización, realización y evaluaciones de cada disciplina; a las propias limitantes que ofrece una disciplina en particular, que no da en el tono para interesar sistemáticamente a los estudiantes sobre lo que se enseña; y en que los propios textos escolares pueden convertirse en un dispositivo limitador si no se los utiliza correctamente, ya que la forma en la que se hallan producidos, dictan la secuencia y la continuidad temática a desarrollar por los docentes, y con ello el proceso educativo, lo cual es supervisado por la institución escolar semana a semana. Por lo que dice Mario Carretero (2007):

“El texto escolar es tanto un artefacto cultural como político (Cuesta, Fernández, 1997 y 1998). Toma un discurso y adopta una voz –que suele ser unívoca- como si fuera propia, asumiendo en su nombre la verdad del conocimiento, a la vez que reproduce el supuesto horizonte de conocimiento de sus destinatarios directos –los niños- e indirectos –los docentes-”. (p. 76).

De ahí la importancia de dialogar con los textos escolares “haciendo evidente lo oculto”, para dinamizar su estructura y vivificar la experiencia pedagógica en el aula, en que *“el aula se abra para explotar en la calle, la prensa, el parlamento”*. (Mario Carretero, 2007, 84)⁸. Todo esto porque el papel que se juega en lo pedagógico primero, y luego en lo educativo a nivel más general, son relevantes en las identidades significadas desde el espacio escolar hacia el espacio social, sobre todo previendo “los efectos duraderos de socialización” que produce la escuela, por lo que hacer significativo su paso por ella desde la praxis escolar, es clave para producir una pertenencia pedagógica que los haga interesarse en ella “cuando están ahí”, que los capture sin apresarlos, que los cautive sin extravíarlos, dejando en ellos algo valioso; y no nos referimos con esto a depositar sólo “conocimientos específicos”, sino a la producción de un despertar pedagógico liberador, al desbloqueo de una racionalidad rengueante, a la producción de la “curiosidad epistemológica”. Dice Paulo Freire (2002):

“La capacidad de diálogo no niega la validez de momentos explicativos, narrativos, en que el profesor expone o habla del objeto. Lo principal es, que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos, profesor y alumnos, adoptan, es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos. En este sentido, el buen profesor es el que consigue, traer al alumno hasta la intimidad del movimiento de su pensamiento. De esa manera su aula es un desafío y no una “canción de cuna”. Sus alumnos se cansan, no se duermen. Se cansan porque acompañan las idas y venidas de su pensamiento, descubren sus pausas, sus dudas, sus incertidumbres”. (pp. 39-40).

⁸ Se recomienda para profundizar en esta temática, el capítulo 2 del libro de Mario Carretero (2007) “Documentos de Identidad”: “Voces y ecos en los programas y textos escolares”, pp. 75-168.

Porque si ha de haber un cambio trascendente desde la enseñanza en el aula, esta requiere profesores y profesoras dispuestos a saltar las vallas del espacio escolar, en que cada gesto, maña, silencio, indiferencia e incluso desafío discursivo o corporal por parte de los estudiantes, debiera considerarse como un valor integrante para su aprendizaje, como una resistencia positiva e integrativa del aula, que los educadores “mediando su autoridad”, pueden aprovechar para generar un diálogo más fluido con ellos; de sujeto a sujeto. Tomemos lo que reflexionó Paulo Freire (2002) en uno de sus libros sobre una experiencia que vivió de niño en la escuela, para ejemplificar mejor lo que expresamos:

“El profesor había traído de su casa nuestros trabajos escolares y, llamándonos de uno en uno, los devolvía con su evaluación. En cierto momento me llama y, volviendo a ver mi texto, sin decir palabra, balancea la cabeza en señal de respeto y consideración. El gesto del profesor valió más que la propia nota de diez que le dio a mi redacción. El gesto del profesor me daba una confianza aún obviamente desconfiada de que era posible trabajar y producir. De que era posible confiar en mí, pero que sería tan equivocado confiar más allá de los límites como era en ese momento equivocado no confiar. La mejor prueba de la importancia de aquel gesto es que lo menciono ahora como si lo hubiera presenciado hoy. Y en verdad hace mucho tiempo que ocurrió”. (pp. 20-21).

Y se exploya sobre ello, sobre un tema que nos hace mucho sentido aquí:

“Este saber, el de la importancia que esos gestos multiplican diariamente en las intrigas del espacio escolar, es algo sobre lo que tendríamos que reflexionar seriamente. Es una pena que el carácter socializante de la escuela, lo que hay de informal en la experiencia que se vive en ella, de formación o de deformación, sea desatendido. Se habla casi exclusivamente de la enseñanza de los contenidos, enseñanza lamentablemente casi siempre entendida como transferencia del saber. Creo que una de las razones que explican este descuido en torno de lo que ocurre en el espacio-tiempo de la escuela, que no sea la actividad de la enseñanza, viene de una comprensión estrecha de lo que es la educación y de lo que es aprender. En el fondo, nos pasa inadvertido que fue aprendiendo socialmente como mujeres y hombres, históricamente, descubrieron que es posible enseñar”. (pp. 20-21).

En este párrafo, Paulo Freire se detiene a reflexionar sobre algo que ya mencionamos anteriormente, pero que se hace necesario recordar a cada instante, que es el carácter social de la escuela, que si bien es una institución formal, es un espacio también de socialidad al fin y al cabo, al que las ilusiones como las desilusiones, los conflictos y nuestras improntas del día a día, asisten y hablan. Porque en ella profesores(as) y estudiantes, pasan gran parte de su vida, conviviendo sus formas sociales con las normativas escolares, sus saberes informales con los saberes formales, en que los comportamientos establecidos, por tanto, conviven con las formas interactuantes de sus socializaciones propias, por lo que su individualidad y sociabilidad escolar, se construye en contexto con su individualidad y sociabilidad no escolar.

Lo anterior, nos lleva a una problemática particular en el contexto actual, puesto que si bien la escuela sigue siendo legitimada como espacio para la educación, por otro lado ha perdido su poder absoluto en cuanto a institución pedagógica, ya que han surgido otros agentes que le disputan dicha tarea; llámense medios de comunicación, publicidad o subjetividades urbanas. Situación actual, en la que los profesores-profesoras se enfrentan a nuevos desafíos que intervienen en lo que antes era su espacio propio, sin poder quedar al margen de lo que acontece “afuera”, ya que deben convivir sus prácticas escolares con jóvenes que viven cada vez más su día a día desde otros espacios, virtuales o sociales, que inevitablemente traen al aula. Dice lo siguiente Henry Giroux (1998):

“Como intelectuales transformadores, los trabajadores de la educación deben definirse a sí mismos, tanto en la función de maestros como en la de educadores. Los primeros definen la situación pedagógica y política dentro de las escuelas, mientras que los segundos le hablan a una esfera más amplia de intervención, en la cual la misma situación respecto de la autoridad, el conocimiento, el poder y la democracia redefine y ensancha la naturaleza política de sus labores pedagógicas, que son las de enseñar, aprender, escuchar y movilizar, por el bien de un orden social más justo y equitativo ”. (p. 175).

Las últimas tres líneas en Henry Giroux, son lo que defendemos en el presente proyecto, en que la labor docente representa la tarea de ***“enseñar, aprender, escuchar y movilizar, por el bien de un orden social más justo y equitativo”***; en un aula de reflexión y acción, que

requiere reconvertirse en un lugar que integre lo que pasa o sucede más allá de ella, sin resistirse a los conflictos que la intervienen, dándole tiempo y espacio más allá de las clases programadas para “ese día”. Lo cual también defiende Paulo Freire (1968):

“No hay palabra verdadera disociada de la reflexión y de la acción sobre el mundo. Por ello mismo es que la existencia, porque es humana, no puede ser muda, silenciosa, sino llena de palabras, con las cuales el hombre transforma el mundo. Existir humanamente es pronunciar el mundo, lo que vale decir, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, se vuelve problematizado al sujeto o a los sujetos pronunciantes y exige de ellos un nuevo pronunciamiento. No es en el silencio que el hombre se hace, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción –reflexión”. (p. 2).

La narrativa escolar no puede estar exenta de lo que sucede en el entorno nacional o local, omisión que representa silenciar la realidad concreta y silenciarnos nosotros mismos en cuanto profesores o profesoras, que debiésemos abrir la clase hacia lo que sucede con las marchas estudiantiles, con las tomas, con las reformas educacionales, o sobre lo que se viene para las próximas elecciones municipales, preguntándole a los estudiantes si conocen a los candidatos, o qué opinan sobre las luchas políticas en torno a las elecciones, sobre el voto voluntario, etc. Todo lo cual comporta una dinámica que vivifica el aula, la politiza, la hace terrenal; y que permite la entrada del conflicto social a la sala de clases, y la expulsión de su precepto más nocivo: “la neutralidad teórica”. Dice Michael Apple (1986):

“Además de su apoyo a las funciones de producción y socialización de la escuela, el tema del conflicto es decisivo por dos razones. El modo en que se trata, ayuda a situar el sentido que tiene un estudiante de los medios legítimos de obtener recursos dentro de las sociedades desiguales. Esto es particularmente importante, y lo será aún más en las áreas urbanas y de clase obrera. Podría resultar imperativo que los estudiantes urbanos y de clase obrera, entre otros, desarrollaran perspectivas positivas del conflicto y del cambio, que les permitieran enfrentarse a las dinámicas del poder y las realidades políticas complejas, y a menudo represivas, de su sociedad de un modo no tan proclive a la conservación de los actuales modos institucionales de interacción. Además, también se podría hacer sugerencias programáticas específicas que instituyeran programas escolares

continuados destinados a aliviar algunos de los problemas y que pudieran intentarse también por razones tácticas”. (pp. 113-114).

Por lo consiguiente ¿Seremos capaces los profesores y profesoras de hacernos cargo de este desafío? Y con esto ¿de qué manera asumiremos las resistencias propias y no propias en un contexto de nuevos saberes que median el espacio escolar? Porque si un gobierno nos interpela, si se interpela a la educación y al sistema educativo, se debate sobre la educación pública y privada en programas de televisión, en la prensa, en los discursos políticos televisados; se hace necesario que todos nosotros (familias, docentes y estudiantes) estemos al tanto en tanto actores educativos de este debate, porque no puede ni debe seguirse pretendiendo una neutralidad que en verdad no existe en la escuela, pretendiendo que es un espacio sólo de construcción abstracta o teórica de lo social. Ahora bien, dicho compromiso social y político no debe en ningún caso transformarse en una plataforma política de ideologización e impostura hacia nuestros estudiantes, pues estaríamos cayendo en lo mismo que hacemos crítica aquí, en el establecimiento de una autoridad que oprime⁹. Por ello nos ha interesado destacar la importancia de revalorizar los saberes que intervienen en el espacio escolar desde un diálogo pedagógico que nos permita re-mirar a la escuela no como mera “transmisora”; sino de encuentros y desencuentros entre saberes que se resisten y debaten, desde diversos espacios y lugares, y que debieran convergir a una escuela y sociedad democrática; y aún más en el contexto actual, en que los saberes modernos se han difuminado en saberes “post-modernos”, que han diversificado el sentido y significado de muchos de los supuestos y los roles que establecieron nuestros cánones sociales hasta hace poco; desde las Ciencias Sociales, hacia la cotidianidad. Lo que es producto de un verdadero derrumbe de aquellas certezas que gobernaron el escenario político y social hasta hace poco, llevándonos a una especie de avalancha cultural “neo-moderna”, que cual represa fracturada, ha producido una serie de fisuras desde el estanque de contención que representó la modernidad, lo que nos abre desde una pedagogía crítica, renovadas posibilidades para actuar y participar en tanto “intelectuales transformadores” sobre temas y problemas sociales en que interactuamos junto a los estudiantes día a día, tanto en el aula,

⁹ Sobre el tema de la autoridad docente, profundizaremos sobre ella en el último capítulo de la tesis, ya que nos permitirá hacer una reflexión final sobre lo que hemos desarrollado a lo largo de este proyecto.

como en el espacio público; o bien en el aula en tanto espacio público. Una escuela en que los docentes debieran confrontar narrativas propias a su labor, en que sus estrategias se mantengan atentas, y por tanto involucren aquellos “saberes ordinarios” que permanecen muchas veces inconscientes en nuestra acción pedagógica. Y que sin embargo se hallan ahí, por lo que debieran formar parte de nuestro desempeño, para que no se mantengan desapercibidos, como esos “otros saberes subyugados” que los estudiantes integran al aula y los saberes tradicionales tienden a rechazar y ocultar. Dicha inclusión, si no se da desde el currículum de manera real, debiera darse desde la praxis en la escuela, desde educadores que no se dejen “doblar las espaldas” por el currículum establecido, capaces de integrar al aula el conflicto y la resistencia, de hacerla dinámica y lograr que desde ella surja un saber renovado, de la tensión producida por una situación de aula dinámica, viva, desatada. Porque dinamizar la resistencia entre saberes desde el aula, debiera ser un motor pedagógico invaluable, haciendo de la clase en el aula una posibilidad real de cambio, fugados de lo puramente sincrónico y diacrónico que relatan las narrativas escolares, con educadores que en tanto profesionales transformadores, sean capaces de incluir temáticas y problemas desde un principio ético-pedagógico. Dicha tarea, no puede ejercerse desde la simple “pega” docente de enseñar-aprender, sino desde un sentimiento genuino de compromiso con los debates posibles a partir de temáticas significativas para los estudiantes, que impliquen postura y compromiso social desde una sociedad mayor, hacia el aula, y viceversa; en que el saber objetivo se vea confrontado al saber ético que implica una tarea mayor a la del profesor o profesora “karaoke”, que repite y repite lo que dice el currículum¹⁰; a educadores que en tanto sujetos históricos consideren al aula una esfera pública y contingente, y a los estudiantes, personas que desde sus inquietudes y saberes propios, le proporcionan dinámica a la narrativa escolar.

Por eso hemos opuesto al concepto de transmisión, el de resistencia que postula Henry Giroux, o lo que expresa John L. Kincheloe (2000) prologando a Ivor Goodson: “*Ivor sabe*

¹⁰ El concepto de “currículum Karaoke” lo utiliza Andy Hargreaves, a partir de una investigación con profesores y profesoras en Ontario, Canadá, para ejemplificar lo que les sucedió a partir de una reforma curricular, “abrumados” por seguir “la letra y el ritmo” que la normativa curricular les exigía. Es parte del escrito: “El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad”. Entrevista a Andy Hargreaves. Revista Educativa/27, p.6.

que, por ejemplo, los estudiantes de clase obrera (...) a menudo rechazan los modos de saber y la disciplina de la escuela". (p. 29); porque no les hace sentido, no los interpreta. Por lo que entender a la escuela como lugar social y de conflicto de saberes, pone en contexto inmediato aquello que el currículum escolar es: una "propuesta", que sirve para establecer las reglas del juego, pero que de ningún modo impone incólume su letra sobre el contexto escolar; ni interpreta a la vida en su amplia gama de conflictos y vorágine pasada, presente o futura, puesto que es una herramienta ideológica que conduce a una identidad democrática sesgada, por lo que incumbe al profesor o profesora dar cuenta de sus omisiones:

"Los conflictos son los productos sistemáticos de la estructura cambiante de una sociedad y, por su misma naturaleza, tienden a conducir al progreso. En consecuencia, el orden de la sociedad se convierte en la regularidad del cambio. La realidad de la sociedad es el conflicto y la afluencia, no un sistema funcional cerrado". (Michael Apple, 1986, 130).

Lo cual nos devuelve al conflicto como "un valor agregado" a los cambios sociales porvenir, por lo que ignorar su poder transformador es ignorar el devenir histórico de la propia sociedad en que participamos. El tema aquí es cuán institucionalizado puede estar la profesora o el profesor que interpretan la "realidad" en el aula, cuán sensibles a los "momentos de resistencia", que visibles o no, abiertos u ocultos, representan la fisura en el aula, y que, en tanto llamas incandescentes, deben ser vivificadas en ese preciso momento de la clase, para aceptar primero su involucramiento, dejarla permanecer, y luego deconstruir todo lo que se pueda a la norma escrita, al texto escolar, al tiempo pedagógico de la clase, para hacer surgir conocimiento renovado junto a los estudiantes. Por lo que escribió Lewis Coser (1956):

"Ningún grupo puede ser totalmente armonioso, pues en tal caso estaría desprovisto de proceso y estructura. Los grupos requieren desarmonía tanto como armonía, disociación tanto como asociación; y los conflictos interiores a ellos no son en absoluto factores totalmente perturbadores. La formación de grupo es el resultado de dos tipos de procesos. La creencia de que un proceso desgarrar lo que otro construye, de modo que lo que finalmente queda es el resultado de restar lo uno de lo otro, se basa en una concepción

errónea. Por el contrario, tanto los factores “positivos” como los “negativos” construyen las relaciones de grupo. Lejos de ser necesariamente disfuncional, un cierto grado de conflicto es un elemento esencial para la formación del grupo y para la persistencia de la vida de grupo”. (p. 31, Citado en Michael Apple, 1986, 131).

Ver lo positivo en lo tradicionalmente visto como negativo, como es el caso del conflicto, es otra forma de mirar los códigos y discursos conservadores que sancionan cada fisura a la norma, que ven en el conflicto un peligro, y en las experiencias de niños y niñas de escuelas públicas y pobres, hábitos a cambiar. Pero en cambio, cuando vemos la resistencia y el conflicto como una prolongación de la vida cotidiana, como un recurso social que se produce por las desigualdades sociales, debemos mirar por sobre los muros que separan al aula de la comunidad, así como los muros que separan al currículum de los (las) estudiantes. Vislumbrar esto, es de lo que se trata democratizar la escuela, de una democracia real que es de lo que hablamos aquí, en que los estudiantes no sean censurados por “una moral conservadora”, ni castigados porque resisten tanta formalidad, sino que reivindicados en su condición de sujetos con historias (históricos) que asisten a veces obligados a ella, pero que no por ello los obligaremos a olvidarse de lo que viven fuera del aula, sino que la integraremos y les haremos posible una enseñanza que dialogue con sus inquietudes, que conecte “su historia” “con la nuestra”, que les hable desde su impronta social. Lo cual ya da pie a una posibilidad, aunque mínima, de insertarlos en un discurso dialógico, capaz de revitalizar el espacio escolar como lugar de enseñanza-aprendizaje en un sentido mucho más amplio, como lugar en que conocimiento y acción solidarizan. Por lo que hermanar saber y resistencia es una posibilidad de cambio social cuando los educadores están primero abiertos a esa posibilidad; pero además, comprensivamente atentos a la tensión en la sala de clases:

“El valor pedagógico de la resistencia reside, en parte, en situar sus nociones de estructura e intervención humana, y los conceptos de cultura y autoafirmación, dentro de una nueva problemática para comprender el proceso de la escolarización. Rechaza la noción de que las escuelas son simplemente sitios de instrucción y, al hacer esto, no sólo politiza la noción de cultura sino que señala la necesidad de analizar la cultura de la

escuela dentro de un terreno cambiante de lucha y contestación". (Henry Giroux, 1997, 148).

Porque al situarnos en la interacción, estos saberes se verán confrontados a "sujetos en situación de enseñar" y "sujetos en situación de aprender", en que ideas previas o sueltas, y experiencias de diverso tipo, permitan un aprendizaje significativo desde un saber no sólo pre-determinado, sino contextualizado a la situación dialógica.

4.4. La escuela y la lucha por la subjetividad.

Lo que sucedió con la "instauración de la modernidad" -o para el caso nuestro como país, la exigencia de modernizarnos todo lo necesario para considerarnos modernos- es que se institucionalizó la experiencia y la conciencia en la idea de lo común, dando paso a la construcción de una identidad sistémica que permitiera el desarrollo y el progreso de nuestros pueblos. Surgió entonces la ciudadanía en un amplio contexto de necesidad histórica, en que el afianzamiento político y geográfico de nuestras naciones latinoamericanas, con el correr de las décadas, requería también de un imaginario nacional; por lo que se crearon para aquella labor, una serie de elementos simbólicos, como banderas e himnos, marchas, cánticos heroicos y ritos de diverso tipo, que conectaran al individuo con ella. Y el lugar elegido por la modernidad para instituir esa subjetividad ciudadana sería la escuela: *"Estas fueron verdaderas cruzadas que perfilaron la aparición del ciudadano como sujeto de la legalidad, regulado por un sistema de códigos escritos que determinaron el campo de su identidad histórica junto al de sus deberes y derechos"*. (Mario Carretero, 2007, 40). Pero esto no sucedió por azar, sino a partir de una "experiencia historizada" que debía ser concientizada, a partir de una modernidad que vio en la escuela la agencia necesaria para forjar subjetividad, con individuos funcionales al trabajo y al pensamiento moderno para dicho proyecto:

"El conocimiento que entra en la escuela del pasado y en la de hoy no tiene su causa en el azar. Es seleccionado y organizado alrededor de una serie de principios y valores que proceden de algún otro lugar, que representan una visión particular de la normalidad y la desviación, del bien y el mal y del cómo actúan las buenas personas". (Michael Apple, 1986, 87).

Aquí encontramos dos elementos que muy específicamente apuntan, por un lado, a anular de cierta manera a la persona, para por otro, revestir al sujeto que aprende. Lo que buscamos expresar con esto, es que para consensuar las voluntades personales y las tendencias al disenso que las personas natural o socialmente poseemos, la subjetividad moderna se sostiene bajo la idea del sujeto social más bien abstracto y no interpersonal; deconstrucción y construcción necesaria para dirigir una subjetividad en base a “ciertos valores universales”:

“Habría que decir que el tratamiento negativo que se da a los usos del conflicto va mucho más allá del modo en que se trata explícitamente en cualquier asignatura, por ejemplo, en los estudios sociales, área en la cual suelen encontrarse materiales y enseñanzas sobre situaciones conflictivas. Los enfoques negativos e irreales parecen endémicos en muchas áreas, y especialmente en la ciencia, área usualmente relacionada con la objetividad y el conflicto no interpersonal”. (Michael Apple, 1986, 115).

Se hizo necesario por ello establecer dispositivos previsores del actuar, revistiendo a la vez, una moral universal, que interpretara “los valores de toda una sociedad”, siendo esta la naturaleza de lo que debían enseñar las disciplinas escolares, en pos de los valores y actitudes a conseguir. Dice Raimundo Cuesta (1997):

“Nacidas en el contexto institucional de los sistemas educativos, las disciplinas escolares no pueden construirse al margen de ciertas «marcas» e intereses sociales, y su misma existencia implica una distribución de poderes entre los diferentes agentes sociales que participan en su creación y reproducción(...)Podría decirse, si se nos permite la licencia, que las disciplinas escolares son arbitrarios o convenciones culturales, una «tradición selectiva», cuyo significado debe descifrarse escrutando las claves sociopolíticas de su existencia histórica”. (p. 7).

El currículum surge entonces -como bien dice este autor- como artefacto de poder, que dicta “actitudes y pautas de conducta” que van siendo gradualmente concientizadas en nosotros, desde una educación que previa nuestra forma de ser; y que “previa” a los sujetos incluso mucho antes de que sean capaces de apropiarse de cualquier otra experiencia, en lo cual hallamos que el consenso social que se defiende a nivel general, ha sido proyectado

por una “autoridad” previsoras de los conflictos sociales, con el gobierno de “la letra” actuando sobre nuestras formas de ser y actuar; y la escuela como el espacio práctico para la construcción de aquella socialización:

“En los textos sobre socialización política podemos tomar conciencia parcialmente de la enseñanza tácita u oculta. Empieza a resultar evidente que “el aprendizaje fortuito” contribuye a la socialización política del estudiante más que, por ejemplo, las clases cívicas o cualquier otra forma de enseñanza deliberada de las orientaciones específicas de valores. Se enseña a los niños el modo de relacionarse con la estructura de autoridad de la colectividad a la que pertenecen mediante modelos de interacción a los que se ven expuestos en cierta medida en la escuela”.(Michael Apple, 1986, 114).

Las disciplinas escolares, en que la historia y “su mito de origen” han contribuido a la subjetividad a crear -necesaria para la fundación y re-fundación constante de la Nación- han sido parte de este plan consciente de forjar un consenso y una ciudadanía acorde a estándares y eslóganes universales, en los márgenes de la democracia, que parece “*más un estilo de vida, una idea moral que una forma de gobierno*”. (Xesús R. Jares, 1991, 105). En una democracia, que mientras esperamos a que llegue, se reduce a una participación efímera, en la delegación en otros -sujetos en el poder- de las decisiones político-sociales sobre nuestra sociedad, condicionando al sujeto de acción, a un sujeto de inacción, pasivo, enmarcado e institucionalizado. Así lo describen Cristina Corea e Ignacio Lewkovicz (2004):

“Para ser ciudadano de un Estado-nación hay que saber delegar la soberanía. El acto ciudadano por excelencia es el acto de representación por el cual delega los poderes soberanos en el Estado constituido. Y para poder delegar, el ciudadano tiene que estar educado. Es decir, se trata de educar las capacidades de delegación. ¿Qué es, en este caso, “educar las capacidades de delegación”? Es forjar la conciencia nacional. El sujeto de la conciencia, que había sido instituido filosóficamente dos siglos antes, deviene sujeto de la conciencia nacional a partir del siglo XIX. Es el aparato jurídico el que exige que los ciudadanos se definan por su conciencia”. (p. 2).

De esta forma, desde la modernidad, la subjetividad fue reglada e instituida, por lo que toda otra subjetividad que no se identificara con el “decálogo” nacional, debía ser negada y borrada desde la primera infancia en la escuela, que fue desde donde se afirmó y proyectó el sentido de identidad moderna y actual, en que conocimiento y pensamiento alienados a través de efemérides y actos cívicos, debían forjar un imaginario positivo sobre el pasado, presente y futuro; ejercicio casi misional este, que la enseñanza de la historia debía llevar a cabo al servicio de la Nación. Dice Mario Carretero (2007):

“Los objetivos sociales de la enseñanza de la historia suelen dirigirse al ámbito de la socialización, más concretamente al de las actitudes, y por ende al terreno identitario; este último constituye un destino irrenunciable en cualquier nación y su presencia podrá adivinarse en el escenario educativo de distintas formas explícitas e implícitas. Así, entre este tipo de objetivos podemos encontrar los siguientes:

- a) valorar en forma positiva el pasado, el presente y el futuro del propio grupo social, local y nacional,*
- b) valorar en forma positiva la evolución política del país y*
- c) lograr la identificación con características, hechos y personajes del pasado.*

Todo esto suele llevar implícita una distinción entre “nosotros” y “los otros”, que deriva, finalmente, en el sentimiento de “lealtad al grupo”, que suele tomar la forma de patria”. (p. 50).

La idea positiva sobre nuestro sistema social, como la idea de “bienestar subjetivo” que postula la psicología positiva¹¹, posibilita una subjetividad sin memoria, que niega el conflicto y al sujeto en la historia, asimilando la “experiencia nacional” como un legado del pasado, más que a una vivencia-exigencia del día a día, por lo que no resulta extraño que la escuela histórica -e incluso la actual- no sea considerada como experiencia de vida, sino como experiencia “para la vida”, que posibilita “*su explotación técnica*”. (Shirley Grundy,

¹¹ Ver en: Cuadra L. Haydeé y Florenzano U. Ramón. “El bienestar subjetivo. Hacia una psicología positiva”, Revista de psicología, año/ vol.2, número 001, Universidad de Chile, Ñuñoa Santiago, Chile, pp. 83-96.

1998, 28). Lo cual hace de las escuelas instituciones que garantizan una masa de sujetos moldes, ni indefinidos ni relativos, sino concretos, que no imaginen utopías ni posibilidades de cambio que no se hallen dentro de los marcos de lo permitido, por lo que se ha de mantener siempre ese estado de alerta, vigilante, “predictivo” de las conductas. Nos parece relevante reparar en esto, puesto que por mucho que se haya avanzado en estos últimos años en una enseñanza para ciudadanos críticos y participativos, no pocas veces en los discursos de las autoridades de gobierno aparece y reaparece ese discurso que llama a la unidad de conciencias del pueblo chileno, a “dejar que las instituciones trabajen”, así como “al sentido de unidad” que debe prevalecer; discurso conservador, que cubre de olvido no pocos “hitos” de nuestra historia pasada y actual, con un Estado-nación que se ha ido conformando desde la violencia -sustentada en un cuerpo de ley- hacia los trabajadores, campesinos, estudiantes, y otros grupos sociales de nuestro país, que han luchado contra la discriminación y la marginación social de sus derechos. Dice Michael Apple (1986) sobre este tema:

“cada vez resulta más evidente que el cuerpo formal de conocimiento escolar que se encuentra, por ejemplo, en la mayoría de los libros de historia y textos de estudios sociales ha ido presentando con los años una visión algo desviada de la verdadera naturaleza de la cantidad y el uso posible de luchas de aniquilación en las que se ha comprometido los grupos de este país y de otros. Nuestro lado es el bueno; el de ellos el malo. “Nosotros” somos amantes de paz y queremos poner término a las luchas; “ellos” son belicistas y tratan de dominar”. (p. 115).

Lo anterior lo escribió nuestro autor hace más de treinta años, y sin embargo, nos hace bastante sentido en el presente, pero no porque la historia “se repita”, sino porque las cosas en el mundo no han cambiado radicalmente, con movimientos sociales que luchan “todavía” por una democracia más justa, contra quienes controlan los gobiernos y las empresas. De ahí que podemos decir que “violencia y democracia” son dos conceptos dialécticamente interrelacionados, ya que el sistema social que nos rige actualmente, no surgió de una reflexión y consenso sincero, humanizado y ético para la fundación de una democracia real. Esto porque:

“Circunscribir la democracia al mero hecho de unas votaciones cada cierto tiempo es una parodia y una falsificación de la democracia. Sirva como testimonio las siguientes palabras de Pérez Esquivel para el caso de América Latina, pero que podemos extrapolar a todos los continentes: “Las democracias que vivimos son más formales que reales, cambiaron los gobiernos y se ejerce el derecho a voto, pero no se respetan los derechos humanos de las personas y de los pueblos, que son vulnerados permanentemente, continuando en muchos países con las persecuciones, asesinatos, marginalidad y discriminación de sectores sociales (1999)””. (Xesús R. Jares, 1991, 105).

Por lo que la democracia es un reflejo, una reproducción, incluso un ideal, más no una realidad concreta, porque ella no está presente para gran parte de la población. Es como el Dios para la muchedumbre medieval, pero en diosa, que sostiene la vida y los valores, que contiene las pasiones, que a todos ampara por ser sus hijos; de una madre ausente claro, parida de una dictadura y con miles de “hijos guachos”, que “esperan” a que llegue y los cubra en su seno. Lo que nos lleva a una reflexión sobre la violencia histórica y actual que viven muchas personas en nuestro país, en una violencia que también es dialéctica, así como el conflicto, y que en la escuela es impuesta meticulosamente, sin que casi detectemos su trabajo de hormiga en nuestro inconsciente: la violencia simbólica.

4.5. Reproducción y producción en la escuela: el poder simbólico de la violencia.

La tradición política de nuestras naciones democráticas relacionan el concepto de violencia, y a la violencia en general, como la “no paz”, violencia a la que se apunta como la principal arma o destape que produce la concepción negativa del conflicto, por lo que la manifestación y materialización social de dicha violencia no sería otra cosa que dejar que el conflicto se reproduzca y actúe. Pero la violencia que censuran estos gobiernos, los textos escolares y la escuela en tanto institución del Estado, es sólo aquella “materialmente destructora” de grupos que “sólo buscan el caos social” y que se hace explícita en el espacio público, de actores actuando sobre un sistema o estructura desigual. Sin embargo, existe otra concepción de violencia que es la implícita, aquella legitimada y amparada en la ley, y que ejerce su poder con mucho más violencia sobre aquellos grupos sociales que no conocen lo que es la inclusión y lo “común a todos”; violencia que actúa sistémicamente y

que hemos sido “enseñados” a aceptar, como parte “endémica” de la naturaleza propia del sistema; por su invariabilidad; por su inevitabilidad. Lo siguiente nos dice Xesús R. Jares (1991):

“La violencia estructural está edificada dentro de la estructura, y se manifiesta como un poder desigual y, consiguientemente, como oportunidades de vida distintas. Los recursos están desigualmente distribuidos, como sucede cuando está fuertemente sesgada la distribución de la renta, o está desigualmente distribuida la alfabetización/educación, o cuando los servicios médicos existentes en determinadas zonas son sólo para determinados grupos, etc. Por encima de todo está desigualmente repartido el poder de decisión acerca de la distribución de los recursos”. (pp. 98-99).

Esta reflexión nos parece sumamente relevante, puesto que no se reconoce en la violencia estructural un origen dialéctico, racional e ideológico, sino que se “oculta” su sentido a través de diversos dispositivos culturales; entre ellos, el currículum escolar. Y si bien los valores que se promueven desde su narrativa parecen desprovistos de violencia, siendo maquillados con “fines humanos y de bien moral”, en los trasfondos de su producción es motivada por lo que Pierre Bourdieu (1999) ha denominado “violencia simbólica”; la cual caracteriza principalmente a partir de otro concepto: “habitus”; dando cuenta de aquellos dispositivos culturales que promueven la “reproducción” y “naturalización” de comportamientos y valores: *“La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas”.* (p. 173). Palabras como habitus, reproducción y naturalización, son parte de la discusión pedagógica desde hace años, en que el sociólogo francés Pierre Bourdieu ha sido un gran aporte en la discusión sobre lo que se practica en las escuelas, sobre cómo la enseñanza escolar construye “hábitos” que apuntan a la reproducción de la cultura. De ahí que Pierre Bourdieu, ha dado cuenta sobre la ideología y el proyecto hegemónico en las aulas, que vienen dadas por una cultura dominante; escuela-envase, dependiente de una clase dominante que la gobierna. Dice Henry Giroux (1997) sobre dicho autor:

“El valor de la teoría educativa de Bourdieu se centra alrededor de su análisis político de cultura, en su examen de cómo la cultura dominante es producida en las escuelas y en su intento por desarrollar una noción de psicología profunda que explicara parcialmente la pregunta de por qué el dominado toma parte en su propia opresión”. (p. 122).

Por lo que no estamos lejos de plantear que lo que se hace en la(s) escuela(s) es un acto de violencia, ya que es una “intervención política, cultural”, que imposibilita la independencia por la inter-dependencia, y con esto la libertad de los sujetos escolares, hegemonizando un conocimiento al servicio de una estructura que así lo requiere. Lo siguiente escribió Paulo Freire (1997):

“La invasión cultural, que sirve a la conquista y al mantenimiento de la opresión, implica siempre la visión focal de la realidad, la percepción de esta como algo estático, la superposición de una visión del mundo sobre otra. Implica la “superioridad” del invasor, la “inferioridad” del invadido, la imposición de criterio, la posesión del invadido, el miedo de perderlo”. (p. 209).

La escuela fue creada como “una agencia” estatal al servicio de poderes fácticos que requieren no sólo traspaso de contenidos, sino de emociones y sentimientos, en que el himno patrio, la bandera como emblema y una serie de ritos escolares han ido formando ciudadanos década tras década; tarea en la que la disciplina de historia ha sido primordial para la construcción de subjetividad ciudadana. En una disciplina, que nos ha enseñado, por ejemplo, sobre gestas y luchas patrióticas en pos de la construcción de la emancipación de nuestras naciones, avalada en la idea de un “pasado común” a partir de aquellos “connacionales” que nos liberaron del “yugo monárquico”; esto, porque: *“la escuela se convierte en la caja donde se conserva algo positivo de los ataques del exterior negativo”*. (Pablo Pineau, 2005, 31); mirada positivista de la historia, que busca construir una ciudadanía no conflictiva, que aprenda que la Araucanía “se pacificó” en Chile, o que nuestros “próceres eran prácticamente intachables”; pero aún más importante, que la patria está sobre toda persona, grupo u organización. Narrativas de una historia continua, que está constantemente siendo actualizada:

“la historia entonces no sólo es “un” espacio donde lo nacional y aún lo regional conservan su vigor, sino tal vez “el” último espacio -el bunker- dentro de una escuela que sigue precisándola para sostener su propia legitimidad, su razón de ser y su carácter oficial, que, en la mayoría de los casos, es estatal”. (Mario Carretero, 2007, 52).

Henry Giroux es crítico de la “teoría de la reproducción”, ya que para él la escuela es lugar no sólo de dominación, sino de “agenciamiento humano”, caracterizado por una resistencia al discurso homogeneizador y la praxis-ideológica de un currículum estatista y de letra neoliberal, contra el cual los hijos de la clase obrera actúan. Para este autor, el contexto escolar se caracteriza no por el actuar de la escuela sobre los estudiantes, sino por el choque entre la cultura escolar y la cultura popular y obrera, en que la experiencia y cultura propia de los estudiantes entra en pugna con la estructura escolar y el adoctrinamiento. Para Henry Giroux (1997), existen tres conceptos que caracterizan al individuo en las escuelas: agenciamiento humano, resistencia y posibilidad. Estos conceptos los significa a partir de la corriente neomarxista desde la que se posiciona, por lo que el sentido de lucha “marxista” de clases, lo reinterpreta y resignifica en el contexto escolar. Sin embargo esto, nos parece que es importante recalcar aquello de que “reinterpreta y resignifica la lucha marxista de clases en la escuela”, puesto que esto no supone que busca llevar la lucha de clases a las aulas, sino que destacar que la resistencia existe en ella, puesto que los hijos de la clase obrera oponen “su experiencia” a la experiencia escolar, lo cual abre espacio a la crítica y a la transformación social, en pos de una democracia real; “si hacemos algo positivo de lo interior conflictivo”. Esto, porque Henry Giroux, ve en la escuela una especie de “prototipo social” para el cambio, como un espacio de posibilidad para la producción de una resistencia positiva, que de pie a un nuevo comienzo a partir de una concienciación pedagógica de educadores y educandos, que al reinterpretar el aula como espacio político, sean capaces de realizar una transformación social más bien gradual, que vaya desatando las amarras ideológicas, discursivas y técnicas que atan actualmente dicha posibilidad de cambio. Y proyectando esto es que restituye la resistencia en la escuela, que no es sólo un espacio de homogeneización en que la lógica del capitalismo se impone a los sujetos, sino un “espacio disputado”, en que el currículum prescrito, las prácticas docentes y las experiencias de los estudiantes se enfrentan; un lugar sin dominantes ni dominados, por lo

que el currículum mismo es un discurso complejo que abre las puertas a espacios diferentes, un espacio de posibilidad, en la medida que los sujetos no se sometan a su impronta. De esta manera, la posibilidad como alternativa surge nuevamente en voz de este autor -como también la hemos visto desarrolladas en los trabajos de autores como Milton Santos y David Harvey desde una geografía radical, o en Ivor Goodson y Paulo Freire desde una pedagogía crítica- al expresar que la posibilidad de cambio es también histórica, a partir de las fuerzas sociales que se oponen al paradigma dominante. En base a esto, Paulo Freire nos permite un punto de inflexión entre la teoría de la reproducción y la teoría de la resistencia, ya que nos aporta ciertas pautas pedagógico-conceptuales que nos “sugieren un camino a seguir”. Dice Paulo Freire (1968):

“Ahora bien, el hombre, porque es un ser en situación, se encuentra enraizado en condiciones temporales y espaciales que los marcan y a las cuales él marca igualmente. Su tendencia es reflexionar sobre su propia situacionalidad, en la medida en que, desafiado por ella, actúa sobre ella. Esta reflexión implica, por ello mismo, algo más que estar en situacionalidad, que es su posición fundamental. Los hombres son porque están en situación”. (p. 16).

La teoría de la resistencia le discute a la teoría de la reproducción, la cual considera a un sólo actor en la escena, como cuando nos limitamos a los saberes que se transmiten desde el texto escolar, más no a los actores que los desafían, ni a los “saberes otros” que intervienen en el proceso de aprendizaje; ahora bien, lo que aquí nos preocupa sobre todo esto, es que sirva de algo esa resistencia y no sea simple negación por parte de los estudiantes y los profesores y profesoras, sino que adquiera un sentido transformador. Por lo que se hace necesario -nos parece- un nuevo pacto entre actores -entre educadores y educandos- en que la autoridad “absoluta” que alejaba al profesor y profesora de sus estudiantes, hoy se resignifique en interacción y diálogo (autoridad emancipadora en Henry Giroux), para que el colectivo supere al individuo, y la acción comunitaria al individualismo, en una escuela amenazada cada vez más por esos otros agentes que median en la construcción de la identidad; y que más que a la construcción de una subjetividad política, apuntan a lo cultural “desde la moda neoliberal”, para que ese sujeto en el que la escuela buscaba concreción, hoy sea re-culturizado en consumidor de diversa(s) identidad(es).

4.6. Crítica a una subjetividad sin memoria. Desde Henry Giroux.

Uno de aquellos “nuevos” agentes que ataca nuestro autor y que se han posicionado en la cultura estadounidense, anulando a la subjetividad política, es Disneylandia, o el mundo de Disney, con los parques y “vidas” de sus dibujos animados, la Disneylandia norteamericana de las familias que son felices y pasan gratos momentos en “un mundo” de fantasía que los saca de la fea realidad, de las injusticias y los problemas sociales. Porque nunca veremos a los dibujos animados de Disney revolucionados, haciendo una huelga y criticando el sistema, pues son parte de él, como nosotros parte del nuestro; y lo que seguramente quiere la industria cultural es que seamos como ellos, que sigamos siendo como ellos, que vivamos en un mundo de fantasía, sin historia, sin memoria, asexuados y apolíticos; en un “no lugar” como expresara Marc Augé (1996)¹²; un mundo ideal que no permite situaciones conflictivas en su promoción de “un mundo feliz”. Lo que critica Henry Giroux (2001) sobre ese “mundo”, es la producción de ocio, entretenimiento y valores que entrega a la sociedad en general, y que no es sólo un mundo de fantasías inocente, sino que un “volador de luces” producido por un conglomerado de los más importantes a nivel internacional, que intencionalmente promueve “valores” útiles para el capital, para la producción-reproducción de capital para la industria de la entretención que genera enormes ganancias a partir de una pedagogía neoliberal. Un Disney que, como consorcio transnacional, nos aleja de la realidad social, pues es un mundo además de olvido, a-histórico y acrítico, que invalida al sujeto y su identidad crítica: *“El poder de Disney descansa, en parte, en su habilidad para despertar las esperanzas perdidas, los sueños frustrados, y el potencial utópico de la cultura popular”*. (Henry Giroux, 2001, 18). Lo cual podemos incluso notar desde nuestra perspectiva local, cuando vemos en los Malls -iconos de nuestra modernidad a la chilena- una limpieza y belleza, luminosidad e imágenes positivas, que no hacen más que fascinar la mente de la gente que los frecuenta. Con esto, no quisiéramos parecer personas graves que ven en todos los lugares de la sociedad actual, en sus construcciones y

¹² Hay quienes no comparten el concepto de “los no lugares” que expone Marc Augé, quien desde un enfoque post-moderno plantea que los no lugares “son espacios propiamente contemporáneos de confluencia anónimos”, en los cuales el espacio-tiempo se extravía y todo acontece ausente de temporalidad. Se recomienda su libro: *“Los “no lugares” espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad”*, Barcelona, Gedisa, 1996.

parques, un elemento de negatividad; sino sólo reflejar como el capital-ismo, ha tenido éxito en fundar una filosofía del consumo, en que la ficción de una realidad bella y buena a partir de la globalización capitalista, interviene en el espacio mental de mucha gente, convirtiéndolos en consumidores de una realidad ficticia, sin posibilitar un alcance crítico sobre lo que sucede en el día a día, lejos de los Malls, Fantasilandia o Disney World; en las vidas de muchos niños, niñas y jóvenes que no conocen otro mundo que no sea la pobreza, la drogadicción, la segregación social¹³.

Pero esta crítica no se sustenta simplemente en aquellos valores de mercado que se promueven, ni en su promoción cultural del ocio, sino que hacia lo que se construye desde ella, al papel pedagógico de esta cultura “landia” en la reproducción de una subjetividad acrítica:

“Para Disney, la pedagogía no estaba restringida a la escolarización, y la escuela no definía estrictamente el contexto único posible para el aprendizaje, el desarrollo de la afectividad de los niños, y la reconstrucción de su identidad”. (Henry Giroux, 2001, 18).

Por eso, en “La escuela y la lucha por la ciudadanía” (1998) nuestro autor prologa su crítica hacia la memoria histórica ausente en el país del ratón -que bien podemos extender a nuestras propias naciones- lo cual, al ser sepultada esa memoria por eslóganes patrioteros, ha dado paso a que se funde un nacionalismo chauvinista, que exagera en los ciudadanos una subjetividad acrítica. Por lo que no se problematiza la condición ciudadana activa sino que se re-funda la ciudadanía pasiva -esto claramente en disputa para lo que debiera ser la enseñanza de la ciudadanía en la escuela- puesto que diversos actores e instituciones, programas televisivos, publicidad y discursos de gobernantes, colaboran en la hegemonización de un discurso que vende lo bueno de la democracia neoliberal, promoviendo una cultura del consumo con ello, no solo material, sino de ciertos valores que se promueven como panacea a los males sociales. Su crítica por tanto, apunta a una

¹³ Sobre el tema de la segregación social y la exclusión, se recomienda el documental de Milton Santos, que sensibiliza esta temática desde la visión de los niños en las favelas de Brasil. Desde el cual a su vez, envía un mensaje de posibilidad y esperanza a partir de la solidaridad social y localizada: “Encuentro con Milton Santos, o el mundo globalizado visto desde acá”. Dirección: Silvio Tendler. Producción: Caliban Produções Cinematográficas, Brasil, 2007.

ciudadanía formada no en la acción, sino en la (s) corporación (es), por lo que introduce su concepto de los profesores como profesionales transformadores, que los liga inmediatamente a una responsabilidad más allá de la institución para la que trabajan, e incluso más allá de su profesión como un trabajo, sino como una oportunidad de cambio en-desde el currículum en contexto, un sujeto que lucha por la emancipación de los sujetos en contexto de enseñar y aprender; emancipación de todo aquello que los enajena. Por lo que la enseñanza en voz de este autor, debiera reorientarse más hacia la “indisciplina” que a la disciplina, más a conflictuar y problematizar la historia que a contarla; más a la memoria histórica, que a la historia de memoria, para así resignificar el ser ciudadano en democracia: *“La categoría de intelectual transformador sugiere que los maestros empiezan por reconocer aquellas manifestaciones de sufrimiento que constituyen la memoria histórica, así como las condiciones inmediatas de la opresión”*. (Henry Giroux, 1998, 159).

Y nos vale aquí extendernos para significar lo trascendente de lo que expresa:

“La racionalidad pedagógica que aquí entra en función es aquella que define a los educadores como portadores de una “memoria peligrosa”, como a los intelectuales que mantienen vivo el recuerdo del sufrimiento humano, junto con las formas de conocimiento y de lucha en las cuales fue conformado e impugnado tal sufrimiento”. (Henry Giroux, 1998, 159).

Este autor, inserta en su pedagogía para el cambio, una profunda crítica hacia la democracia neoliberal, y con ello, a la labor docente respecto a esta, por lo que apela a la resistencia que debemos realizar a su promoción cultural que se impone, y que disfraza de buenas intenciones, “con inocente perversidad”, su mundo de ficción. Con esto, la promoción de valores de mercado que vemos se radicalizan y profundizan día a día, también como un saber introducido a la escuela y al aula, dan cuenta de una situación cada vez más complejizadora para la enseñanza de la historia, que la confronta a jóvenes más interesados en lo inmediato o la inmediatez, en lo virtual, que en lo experiencial; por lo que hace falta una necesaria re-actualización de la profesión docente, y con ello, de la enseñanza de la ciudadanía. Nos parece, en este sentido, que la escuela y la labor docente debieran saber responder a las exigencias de una sociedad distinta y más compleja en la actualidad,

haciendo posible esa interacción y debates entre docentes y alumnos(as), en que la crisis de la llamada modernidad y “sus supuestos”, nos exige refundar la escuela y la pedagogía día a día, puesto que las propias instituciones que la crearon y le otorgaron su rol, Estado-nación y familia, han sido transformados por nuevas dinámicas sociales. En una sociedad actual, en que los roles se difuminan y complejizan, haciendo necesario que el espacio social que es el aula, logre integrar a su “enseñanza formal”, saberes activados desde otros lugares y socializaciones (la calle, el barrio, tribus urbanas, movimiento estudiantil, sociedad de redes); nuevos circuitos y espacios que importan variadas experiencias a la(s) identidad(es) de profesores y estudiantes, que nos exigen “luchar por la ciudadanía” con un replanteamiento efectivo a nuestros propios enfoques como educadores; esto, si como docentes perseguimos enseñar desde un enfoque crítico y para el cambio social.

CAPÍTULO 5: Los saberes docentes: una cuestión de enfoque, de identidad, de compromiso ético-social y reflexión

5.1. A modo de introducción.

El tema educativo, se debate hoy en día entre discusiones teóricas, sociales y políticas, sumamente contingentes, como uno de los temas más controversiales de los últimos años en nuestro país, que confronta ideologías y actores sociales que miran desde veredas opuestas los fines y principios de la educación. Por un lado, tenemos a un gobierno -tanto el actual como los anteriores- que amparado en el desarrollo económico-social, administra los intereses macros de nuestro sistema educativo, desde una labor subsidiaria, que supervisa y lo supervisan en materias político-educativas, defendiendo intereses que se hallan ocultos en lo más recóndito del currículum prescrito; mientras por otro, tenemos a aquellos actores educativos: familias, docentes, estudiantes universitarios y secundarios, que han dicho presente en las calles de nuestro país, desde hace ya varios años, demandando del gobierno educación gratuita; básicamente, exigiendo la reivindicación de una educación pública de calidad, y por tanto, de un Estado empresarial a otro docente. Ambos frentes, sobrellevan un conflicto que irremediablemente media la escuela, y la labor docente en ella, al debatirse sobre la des-municipalización de la educación por otra de calidad; en un conflicto educativo, en que no pocas veces, desde el Gobierno, se ha culpado a los docentes, traspasando a estos la responsabilidad de la baja calidad de la enseñanza, acusando con esto, en un grupo y una profesión, toda la culpa sistémica por la educación que reciben nuestras niñas y niños en colegios municipalizados y particular-subvencionados del país. Por lo que se ha propuesto en estos últimos años, una serie de evaluaciones y “promociones” en cuanto al tipo de profesional que requiere el país, en lo cual también existe un trasfondo político por repercutir en su identidad de clase con profesionales insertos en una lógica capitalista: eficientes y eficaces; como también en sus enfoques docentes, al exigirles una enseñanza experta y programada desde el currículum; “acorde a estándares internacionales”. Todos elementos que intervienen los saberes docentes, así como las posibilidades de una enseñanza emancipadora, de quiénes históricamente se han comprometido con los problemas de país, en lo político y lo social, trascendiendo al aula su labor:

“Esta nueva fase -se ha dicho- requiere de un nuevo tipo de docente, el “profesor efectivo”, definido como aquel que accede a materiales didácticos adecuados, sabe qué se espera de ellos en términos de los conocimientos (de las asignaturas) y las competencias (pedagógicas), se somete a las reglas de selección y asignación correspondientes con los niveles de calidad de enseñanza y aprendizaje requeridos, trabaja en conjunto con los colegas el diseño de las estrategias de aprendizaje y utiliza su juicio profesional para lograr los resultados en función de los estándares acordados (Vegas, 2008)”.(Leonora Reyes, María I. Toledo, María T. Egaña, 2011, 1).

De esta manera, podemos ver cómo la escuela es cruzada por diversas miradas, así como es espacio de mediación de mediáticos discursos, que desafían su labor educativa, haciendo de ella un espacio de disputas, sobre todo cuando el interés que despierta se basa no sólo en el “aprendizaje” con fines educativos y sociales, humanos y significativos, sino con fines económicos en torno a proyecciones capitalistas. Porque si hay interés en ella, y se debate sobre ella, es porque lo educativo es tema crucial aún hoy para la constitución de los saberes que las personas deben aprender para vivir en sociedad, ya que en ella se aprenden no sólo ciertos conocimientos, sino valores y sociabilidad democrática. Por lo que preocuparse por ella, es mantener lo que Raymond Williams, citado por Michael Apple (1986) denominó “tradicción selectiva”: *“eso que, dentro de los términos de una cultura dominante efectiva, se da siempre de pasada como la “tradicción”, el pasado significativo”.* (p. 17); en una escuela que como institución *“recrea la desigualdad”.* (p. 17). De ahí que el debate entre lo que se enseña y cómo se enseña, se amplía y complejiza al considerar que la labor docente debe también reflexionar estas cuestiones, de cómo se sitúan laboral y profesionalmente en una escuela específica en la que enseñan los profesores y profesoras; hallándose interpuestos en su labor de emancipación desde la enseñanza, por saberes “interesados” que intervienen desde los ámbitos de la arena política, institucional y social, en docentes que deben luchar por mantener su independencia intelectual, en ese extenso eslabón educativo-social que comienza quién sabe dónde, y que acaba en el aula: *“De este modo, las huellas del poder se van borrando, a medida que el proceso secreto de interiorización esconde el proceso preferencial del poder de privilegiar a los ya privilegiados”.* (Ivor Goodson, 2000, 25). Por esto, los profesores y profesoras, parecen

jugar un doble papel dentro de la institución que los contrata durante su año laboral: el de los fines educativos -con el currículum y PEI intermediando en la praxis escolar- que los hace empleados de una institución particular, por un lado; y por otro, “los fines propios”, que en tanto intelectuales sienten que pueden y deben aportar. Porque los educadores se hallan insertos en una trama de fines e intereses educativos que los sobrepasan en tanto profesionales con un compromiso social, en el marco de un sistema educacional que les demanda y exige objetivos que “limitan” su condición de intelectuales transformadores, incidiendo en sus saberes y profesionalización. Sobre este tema, Luis Osandón (2007), ha descrito algunos aspectos que han caracterizado la labor histórica y social de los profesores y profesoras en Chile, de los cuales hemos considerado cuatro que nos parecen relevantes para nuestra discusión actual:

“a. La formación de profesores es un ámbito en que se define el status del educador en términos de su “profesionalidad”. Situación que influye, por un lado, en los mismos programas de formación de los educadores, a través de su mayor o menor concentración en la necesaria formación de una base cultural general, versus lo pedagógico. Y por otro, en las percepciones y autopercepciones de los mismos profesores, que lucharán por un mejor nivel económico, social y cultural, según el tipo de perfil profesional que se presente como deseable para el profesor.

b. En consonancia con lo anterior, el debate educacional siempre ha identificado al profesor como eje de las transformaciones educacionales, y es él quien debe asimilar las innovaciones pedagógicas, promovidas, generalmente, desde ámbitos externos al quehacer concreto del profesor. Sin embargo, esta situación no siempre se hace lo suficientemente explícita en la conformación de las políticas educacionales.

c. La identidad del profesorado se ha debatido entre su condición profesional y laboral, es decir, entre la autopercepción de ser un intelectual sin el status correspondiente y un trabajador -un empleado-, público la mayoría de las veces. Esto significa que sus organizaciones se han tensionado entre las reivindicaciones laborales y sus propuestas (o ausencias) en lo netamente pedagógico.

d. La educación debe servir al desarrollo del país y en ello se discute si se debe poner énfasis en una educación “para el trabajo”, o bien, proveer al alumno una educación “ilustrada, de cultura general, vale decir humanista”. (p. 67).

Estos cuatro aspectos, muy bien desarrollados por Luis Osandón en su investigación, nos permitirán hilar algunas cuestiones en torno a la labor docente, muy importantes para nuestra investigación actual; y que tiene que ver con que los profesores y sus disciplinas se debaten en una verdadera “lucha por su identidad profesional” en el contexto actual. Por lo que centraremos este análisis, en cuatro aspectos que consideramos esenciales en relación a los saberes docentes: a) la profesionalización docente; b) el (los) enfoque(s) docente(s); c) su compromiso ético-social; y d), la reflexión histórico-social.

5.2. Los docentes y su profesionalización: una mirada desde Lee S. Shulman.

Para Lee S. Shulman (2005), autor que centra su estudio en los sujetos que enseñan, las claves para una buena enseñanza se hallan en la base conceptual que los docentes deben manejar para realizar una “enseñanza profesional”, por lo que principia su investigación en aquello que debieran “conocer” los profesores y profesoras, para a partir de ahí pasar al plano de lo que se ha de “reformular”: *“En mi enfoque han influido asimismo dos proyectos en curso: un estudio sobre cómo aprenden a enseñar las nuevas generaciones de profesores y una iniciativa destinada a crear una junta nacional para la enseñanza”*. (Lee S. Shulman, 2005, 169). Su proyecto, se basa en estudios de casos, tanto con profesores jóvenes (en proceso de formación), como otros(as) profesores(as) con experiencia de años; trabajo investigativo que le permitió observar y analizar tanto el proceso formativo de los futuros docentes, como la experiencia adquirida en la práctica por quienes llevan años enseñando. Los siguientes son los puntos que él consideró relevantes para dar con su “manual sobre el buen profesor”:

“Existen por lo menos cuatro fuentes principales de la base de conocimientos para la enseñanza: 1) formación académica en la disciplina a enseñar; 2) los materiales y el entorno del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y el financiamiento de los colegios, y la estructura de la profesión docente); 3) la investigación sobre la escolarización; las organizaciones

sociales; el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo de los seres humanos, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los maestros; y 4) la sabiduría que otorga la práctica misma". (Lee S. Shulman, 2005, 175).

Lee S. Shulman, en su texto, aborda el tema docente, tanto en sus procesos formativos, como apuntando al ejercicio práctico de su actividad, que para este autor debiera dirigirse a su profesionalización. Es así como la base de su estudio se formula a partir de preguntas fundamentales, como: *¿Cuáles son las fuentes de la base de conocimientos para la enseñanza? ¿En qué términos se pueden conceptualizar esas fuentes? ¿Cuáles son sus alcances para las políticas docentes y la reforma educacional?* Preguntas con las que buscó una reorientación en los procesos de enseñanza, en que la clave sería corporizar un escrito que se transforme "en una base para la buena enseñanza", apoyándose en trabajos empíricos, que permitan a nuevos profesores "en proceso de formación pedagógica" realizar su labor de manera especializada. La problemática por tanto, para este autor, pone hincapié en que, para realizar cualquier reforma en la enseñanza, se deben reformular los saberes docentes, considerando los conocimientos y contenidos en los que se deben perfeccionar. Por ello para Lee S. Shulman (2005), surgen preguntas necesarias para así poder sacar elementos en limpio a partir de una docente en particular de su investigación: *"¿Cuáles son las creencias, las concepciones y los conocimientos prácticos que le permiten a Nancy enseñar como ella lo hace? ¿Es posible que se preparen otros maestros para enseñar con ese grado de destreza?"*. (p. 167).

Respondiendo lo anterior -a partir de ejemplos de casos y experiencias observadas- es que Lee S. Shulman recién se permite abrir las puertas al análisis de una reforma educacional, ya que para él aquellos que hablan simplemente de reformar sin investigar, no se formulan preguntas importantes, como: *"lo que los maestros deberían saber, hacer, comprender o profesar para convertir la enseñanza en algo más que una forma de trabajo individual, y menos aún para que sea considerada entre las profesiones doctas"*. (Lee S. Shulman, 2005, 167). Puesto que una vez que se hallan conformadas las investigaciones se puede recién establecer *categorías de conocimientos imprescindibles para una buena enseñanza*. (p. 167). Todo esto, "enfaticando" la importancia de la comprensión, el razonamiento, transformación y reflexión de lo que se conoce, siendo por tanto algo dinámico ese

conocimiento, “*un conocimiento en acción*”, en que profesionales de la educación y alumnos sean capaces de formularse constantemente preguntas e hipótesis capaces de generar y producir conocimientos nuevos.

Nos parece que este autor aporta datos interesantes a considerar, como por ejemplo el trabajo empírico- práctico con profesores y profesoras de aula, de los que saca en limpio “componentes expertos” que nos lleven a una reformulación de los contenidos y el proceso de aprendizaje en la enseñanza, desde los textos escolares; incentivando con ello prácticas pedagógicas sin aprioris teóricos en el fondo, en que currículum y contenidos se construyan en el contexto de la investigación “de casos”; y no solamente desde los análisis práctico-teóricos de ciertos “académicos” y técnicos que confeccionan textos escolares para diversas editoriales que participan en las licitaciones ministeriales. Y como las prácticas pedagógicas están siempre siendo cuestionadas, este autor se pregunta por el saber docente, sus formas de conocer, enfoques y prácticas, para una buena enseñanza, desde la “independencia intelectual” que estos debieran poseer. Y si bien hacerse cargo del problema sobre “el conocimiento” es clave para este autor, para así reorientar la práctica docente hacia una profesionalización dinámica de la misma, nos parece que, la ausencia de la contraparte, deja un tanto coja sus investigaciones como sus reflexiones, puesto que no están los educandos en sus análisis, los estudiantes que forman parte de la dinámica escolar, por lo que sólo relaciona la “profesionalización” con el “conocimiento” docente, más no con la relación educador-educando en contexto; estos últimos, agentes dialécticos que complementan y completan el saber escolar, ya que sin ellos no existe aquello tan relevante hoy en día para toda “buena enseñanza”: comunicación, diálogo, reciprocidad. Por lo que, los análisis y reformulaciones que este teórico-práctico concluye como “buena enseñanza”, soslayan lo social de la escuela, las interacciones humanas que fluyen y se construyen en el espacio escolar, el conflicto en el saber “cual sea este”, al ignorar lo problemático y no solo teórico-práctico de la enseñanza y el propio conocimiento; pues lo problemático en tanto conflictivo, es también parte de la práctica escolar, por muy experta que esta sea, y su presencia ausente en los contenidos escolares forma parte de la tradición positivista de la enseñanza, que no lo considera en su pedagogía, sino que lo evita al considerarlo negativo. Por lo que dicen Kathryn Girard y Susan J. Koch (1997):

“El conflicto es parte del programa oculto en todas nuestras instituciones educativas. Existe en las aulas, los comedores y las salas de profesores, en la oficina del director, en los corredores y en los patios. Existe en las reuniones de profesores en las universidades, en los seminarios y en los laboratorios y en los dormitorios de internados. Es un hecho básico de la vida y una oportunidad constante para aprender. Hacerse cargo del aprendizaje que se da a partir de los conflictos que nos rodean es una responsabilidad importante y crucial de todos los educadores”. (p. 45).

De esta manera, si el conflicto es un elemento permanente y cotidiano de los sistemas de vida, su integración en el espacio pedagógico es crucial para aprender sobre las limitantes y posibilidades que nos ofrecen sus derivaciones, sean cuales sean estas; en la medida que lo consideremos desde las positividads que nos pueda brindar su dinámica.

5.3. Enfoques docentes en la enseñanza: entre la ejecución, la experiencia y la conciencia histórica.

Fenstermacher y Soltis (1998), desarrollaron una investigación sobre algunos enfoques que caracterizan los saberes docentes a partir de ejemplos de casos de tres profesores (as) de diversas disciplinas. Lo singular de su trabajo se halla en lo propiamente pedagógico, pues ponen en perspectiva práctica la teorización de dichos enfoques a partir de ejemplos de aula. Los enfoques que describen son tres: ejecutivo, terapeuta y crítico, cada uno de los cuales suponen una manera de concebir y hacer clases; y con ello, maneras particulares y distintas de ser profesor (a) e interactuar con los estudiantes. En el presente apartado, no redundaremos sobre cada uno de estos casos expuestos por estos autores, sino que nos abocaremos a analizar lo que estos autores describen sobre el enfoque ejecutivo, el cual ha sido en la práctica, el más utilizado y valorado por las instituciones escolares a lo largo de nuestra historia escolar. El enfoque ejecutivo, se refiere a aquellos docentes que administran clases y tiempos, a partir de la planificación sistemática de lo que circunscribe el currículum para un colegio determinado. Por lo que su competencia es “enseñar”, sin integrar en sus propuestas pedagógicas contextos ni experiencias de vida-aula, sino que se basan en una enseñanza apartada de la experiencia de los estudiantes, sin espacios de discusión compleja entre profesores (as) y alumnos (as). El enfoque ejecutivo y el

profesor(a) que lo ejecutan, es claramente el más tradicional de los enfoques pedagógicos, ideal para una estructura institucional que pretende des-compenetración interactiva con los estudiantes; en lo cual la memoria “al servicio” y el “aprendizaje memorístico” es lo que reproduce, y no un aprendizaje constructivo a partir de una enseñanza por descubrimiento, por indagación y crítica.

Hasta aquí, si repasamos la mirada a este enfoque más tradicional y/o ejecutivo, ha sido claramente este el “regalón” en colegios de nuestro país que apuntan a la excelencia y competencia institucional; en colegios que se convierten en contenedores de lo social. Y sobre todo desde disciplinas escolares que requieren “se limite” la reflexión y crítica en profundidad que pudiera realizarse desde su enseñanza, como es el caso de la historia, que por mucho que se promueva desde el Marco Curricular “desarrollo del pensamiento crítico”, como lo exponen las Bases Curriculares de nuestro currículum actual, se privilegia “aún hoy” el dato específico para su evaluación (en exámenes y PSU Nacional); así como se omite profundizar en temas de país que puedan conflictuar la comprensión histórica desde nuestra historia reciente. Por lo que se acaba por promover una enseñanza positivista, tradicional y ejecutiva en la práctica, con una disciplina de historia que conserva su estructura de enseñanza en base a acontecimientos y la causa-efecto con un enfoque positivo y positivista de la historia (pasado, presente y futuro común), relegando su discusión en contexto y con sentido político-crítico, a un segundo plano, sin dar un paso más allá, a partir de la problematización de la historia y su comprensión crítica desde el presente; en que el saber sea no sólo un saber informado, sino que éticamente asuma su responsabilidad en la temática que trata, sobre todo en temas que conciernen una reflexión e introspección mayor, como cuando integramos al aula los conflictos de la democracia; o la democracia como conflicto, bajando del pedestal a un “concepto” que tiende a “sacralizarse”, tanto desde el currículum, como desde los discursos políticos.

Por ello, e ingresando al plano cognitivo-social de la enseñanza en la disciplina de historia, para Estela Ayala y Felipe Zurita (2009), es importante comprender cómo la historia se preocupa -aún hoy- por el tema de la causalidad; causalidad que puede producir un cierto rechazo en quienes defienden un aprendizaje crítico y significativo, y que sin embargo estos autores, defienden haciendo una “resignificación” epistémica, para su uso práctico. En su

texto, realizan una crítica al causalismo en la historia, pues este no hace más que reducir la causa-efecto a una explicación que minimiza la comprensión y análisis crítico sobre el pasado, remitiéndolo a un positivismo cronológico. Por ello, y utilizando a varios autores para una re-conceptualización de la causalidad, caracterizan que esta requiere un enfoque didáctico comprensivo y hermenéutico; vale decir, una mirada no puramente objetiva (rankeana), sino en que el sujeto construya al objeto de estudio. Dicen lo siguiente:

“Básicamente, el posicionamiento respecto a la causalidad depende del locus epistémico desde donde el/la historiador/a se sitúe a observar el objeto de conocimiento, esto es, de los marcos de referencia que sustentan sus explicaciones sobre el pasado en estudio. En otras palabras, la respuesta a la pregunta sobre si todo fenómeno histórico depende de las causas que lo han provocado o no, dependerá de la teoría de la historia de la que partamos y que configura el papel que concedemos a la interpretación”. (Estela Ayala y Felipe Zurita, 2009, 6)

Por lo que recalcan:

“un modelo integrador de las explicaciones de tipo histórico, enlazando las explicaciones causalistas con las teleológicas o intencionales, apuntando a la creación de una síntesis virtuosa de las fortalezas y conocimientos que se han recogido de ambas posturas, hasta ese momento dicotómicas”. (p. 8).

Propuesta interesante en torno a la causalidad, puesto que se aleja del positivismo y de los temas políticos y económicos sin sujetos; lo cual es un trabajo que llevan realizando en los últimos años no pocos historiadores desde la historiografía, ni pocos profesores y profesoras desde una enseñanza ética y crítica, devolviendo la historia a los sujetos, para así significarla comprensivamente, y no sólo memorísticamente.

Pilar Benejam y Joan Pagés (1998), se han preocupado por reflexionar sobre el método en la enseñanza, en torno a las estrategias aplicadas en el aula y en cómo esto produce formas de interacción diversa entre profesores y alumnos, dependiendo esto último del “modelo interactivo” aplicado en la sala de clases; de esta manera, destacan que la perspectiva docente, incide directamente en cómo los estudiantes perciben y re-evalúan su aprendizaje,

permitiendo que se desbloqueen los códigos y discursos “poco comunes” que existen entre educadores y educandos. Por lo que desarrollan lo que denominan “didáctica del método”, diferenciándola del método a secas; este último, una manera reduccionista de aplicar la relación enseñanza-aprendizaje, que refiere sólo a “los fines a alcanzar”, a la manera que lo realiza un profesor o profesora con un enfoque ejecutivo, que no apunta a lo significativo del aprendizaje. En cambio la didáctica del método, es un “presupuesto” que guía la clase desde un enfoque teórico-práctico que permite un diálogo que posibilita la comprensión, más allá de los contenidos formales y los tiempos pedagógicos que le exige la institución escolar a cada profesor(a), sino que conducido por una relación pedagógica en que interactúan estudiantes y profesores(as), para hacer de la educación una propuesta más que una apuesta, en que sus actores revaloricen lo que aprenden y sueñan en el día a día.

De ahí que dimensionar el espacio aula desde los enfoques pedagógicos es una tarea compleja, ya que se debe atender en detalle el espacio en que se enseña, identificando con ello los códigos interactuantes durante la realización de la clase. Etnografía necesaria, pues nos da acceso a ese espacio “íntimo” en que el profesor hace práctica su conocimiento, y vivencia, su aprendizaje propio; de tal manera que el contexto aula implica no sólo la realización de “una clase”, sino una “interacción compleja” entre sujetos. Porque en el aula en cuanto espacio social se confrontan y relacionan jerarquía, poder, experiencias; todas las cuales la dinamizan como un espacio posibilitador de un aprendizaje para el cambio social, en la medida en que los actores involucrados puedan sincronizar sus discensos. Dice Paulo Freire (2002):

“No existe el pensar acertado fuera de una práctica testimonial que lo redice en lugar de desdecirlo. Al profesor no le es posible pensar que piensa acertadamente cuando al mismo tiempo le pregunta al alumno si “sabe con quién está hablando”. (p. 17).

Por lo que el aula no se puede ver solamente desde la perspectiva de la clase enseñada, sino que, como plantea Basil Bernstein (2001), se debe mirar en perspectivas amplias, analizando los códigos, discursos y contextos que se establecen en y fuera de ella; y aún más -pensamos nosotros- en un contexto actual de jóvenes que sienten menos decidora la autoridad docente que en décadas anteriores.

Reflexionar sobre esta situación de aula, nos ha hecho evocar a Clifford Geertz (2005) cuando refiere la “descripción densa” en los actos sociales, lo cual claramente se da en el contexto de una clase, en que los jóvenes parecen ocupar un tiempo y espacio distinto a los profesores muchas veces, o traspuesto al de ellos. Asimismo, Basil Bernstein, elaboró una teoría sobre los discursos pedagógicos en que el “código socio-lingüístico” es un factor primordial para reflexionar sobre *“las características intrínsecas que constituyen y distinguen la forma especializada de comunicación que tiene lugar en el discurso pedagógico de la educación”*.(Basil Bernstein, 2001, 165); y que al estimularnos a reflexionar sobre la centralidad de los discursos, pone especial atención en *“las relaciones de clase, las desigualdades en la distribución del poder y los principios de control entre grupos sociales”*. (p. 165). Y si bien hallamos planteamientos similares en Michel Foucault (1991), claramente desde una pedagogía atenta a los códigos que construyen discursos, cobra aún más sentido para nosotros, en cómo en esos discursos que la estructura escolar construye, existe un *“dispositivo de posicionamientos culturalmente determinados”*. (Basil Bernstein, 2001, 26). Esto, con una ideología inmanente a las prácticas escolares que regulan nuestras relaciones de clase, o para el caso nuestro, las relaciones en clases; a través de un currículum con una ideología que involucra control y poder, que hegemoniza lo que se enseña y lo que no. De ahí que este autor examine estos códigos no desde una mera abstracción, sino desde la praxis escolar, al relacionar su función al “contexto”, o relación entre “contextos”, en que el contexto específico o especializado (una clase en el aula por ejemplo) siempre se hallará regulado por un contexto externo (elaboración del currículum). De esta manera, para Basil Bernstein, ha sido importante contextualizar sus planteamientos teóricos que en su momento interpretó como “códigos lingüísticos”, ya que el propio autor se sintió malinterpretado a partir de esta conceptualización. Por lo que redefinió esta concepción como “sociolingüística”, pues se ha interesado por comprender cómo dialogan los discursos pedagógicos en torno a aquellos “dispositivos de poder” que una clase hegemónica administra, buscando también dominar el contexto social del aula. Lo cual, en tiempos actuales se hace aún más importante desvelar, puesto que ese espacio de “control tradicional” que era la sala de clases, ya no es tan marcado como lo fuera décadas atrás, ya que fluye entre el control y la cercanía profesor-alumno, a partir de códigos de interacción que mancomunan lo disciplinar con lo “cercano o familiar”; con instituciones neo-

modernas, como la escuela, la familia y el Estado no docente, que han cambiado también sus códigos disciplinares, con jóvenes que confrontan la autoridad desde una cultura juvenil muy diferente a la de los jóvenes de aquella “sociedad moderna”. De esta forma, mantenerse atentos al poder de control y dominación que un currículum neoliberal ejerce, se hace especialmente urgente, puesto que al reactivar sus códigos, también se ha reactivado una cultura escolar mediada por nuevos códigos no disciplinares, massmediáticos, que reproducen nuevas formas de relacionarse con los estudiantes, pasando del texto al discurso, y del discurso a lo “hipertextual”:

“Ahora bien, si el sujeto se constituye atravesado por los discursos que organizan la experiencia cultural de una época, resulta que los actuales sujetos involucrados en la práctica pedagógica están constituidos fundamentalmente por el discurso massmediático y la práctica del consumo. Aquí se produce un desfase, porque mientras la institución pedagógica basa su eficacia en la suposición de que en el fundamento de sus prácticas hay sujeto del conocimiento, el discurso massmediático y el consumo suponen, prácticamente, otra cosa: que hay imagen. Dicho de otro modo: la institución escolar supone un sujeto que ya no está; o que no está supuesto ni provisto por el discurso hegemónico. En las prácticas culturales posmodernas -comunicación, consumo, nuevas tecnologías- la imagen ha desalojado prácticamente al sujeto de la razón”. (Cristina Corea, 1995, 3).

De esta forma, lo que tiempo atrás expuso Louis Not (1992) se hace relevante, puesto que este autor se ha preocupado por reflexionar sobre el “diálogo en segunda persona” que caracteriza una clase en el aula, lo que es parte integrante en la interacción profesor(a) y alumno(a); diálogo significativo, que sitúa a los sujetos de aula en un contexto democrático en que se valoricen sus saberes tanto formales como informales; y por lo tanto, situado en un contexto de enseñanza en que se produzca “una negociación de saberes” a partir de “conflictos socio-cognitivos” entre educadores y educandos; enseñanza situada, que busque establecer códigos de interacción entre saberes que muchas veces se oponen. Lo cual nos parece importante por dos elementos interactivos complejos; primero, que poner atención al conflicto en la enseñanza es esencial, por lo que el profesor(a) debe posibilitar ese espacio de confrontación y problematización de los contenidos impartidos, permitiendo el debate y la discusión en clases interactivas y no simplemente expositivas, con jóvenes que tienden a

confrontar ese espacio, y para los cuales debe re-convertirse en “espacio significante”; para lograr retroalimentación. Y segundo, la relevancia de entender que los jóvenes miran desde otra perspectiva el espacio aula, y que no siempre interactúan con el profesor o profesora, que muchas veces deben luchar por hallar una enseñanza comprensiva -y no sólo eficiente- que los concentre e interese, al actuar desde códigos de habla y culturales distintos al profesor o profesora, que no pocas veces los lleva a resistirse a un discurso pedagógico que no los motiva. Escribió Cristina Corea (1995) lo siguiente respecto a esto:

“La primera premisa para pensar las dificultades de una práctica es implicarnos como sujetos de esa práctica. No se tratará de los "problemas de los alumnos"; sino de un malestar que nos concierne en tanto individuos implicados en la práctica docente. Que estemos en posición de docente o de alumno poco importa: los síntomas del malestar emergen en la práctica misma y es allí donde estamos llamados a hacer algo”. (p. 1).

E insiste:

“Pero ¿qué síntomas? Difícilmente un docente no se reconozca en la descripción que sigue. Para empezar, la queja: los alumnos no estudian; no entienden lo que leen; escriben cualquier cosa; no tienen interés en el conocimiento, no saben por qué han elegido la carrera que eligieron...”. (p. 1).

De ahí que sea importante comprender a la escuela como un espacio social, como interacción, diálogo y comunicación, en que narrativas diversas se resisten, debaten y consensuan las clases en el aula. Razón por la cual, la relación entre profesores(as) y alumnos(as) no puede limitarse sólo a lo pedagógico, sino que abrirse a una relación fraterna, en que las experiencias confrontadas entre actores signifiquen y incrementen la comprensión social de lo que se enseña.

Sobre lo anterior, Estela Quintar (2005), destacada profesora argentina, ha puesto énfasis en la relación comprometida que tienen pedagogía y saber en relación a nuestras experiencias latinoamericanas, reflexionado sobre la importancia de un nuevo “contrato social” en la educación, que re-importe y recupere las experiencias que vivimos y hemos vivido como países (como fue el caso de Chile y Argentina), durante las recientes dictaduras, para la

reconstrucción de una conciencia histórica propia; lo cual debiese partir por un “cambio en lo epistémico”, opina ella, que hermane el conocimiento con lo vivido. Lo siguiente explicó en su momento, a partir de una pregunta que le infirió una persona en un seminario:

“Recuerdo que ese año fui a dar allá un seminario y alguien me preguntó: “Estela, eso que estás diciendo está muy bien, pero ¿cómo se hace para enseñar cuando los chicos tienen hambre o se duermen porque lo único que toman es mate cocido?”, y contesté: si les quieres enseñar historia y geografía eurocéntrica, como nos marcan los textos en cualquiera de los libros que estudiamos, seguramente a ese chico que tiene hambre no le va a interesar, pero si uno puede transformar su propia situación de hambre como fenómeno social para poder interpretarlo, para poder entenderlo, pues así seguramente no sólo va a apropiarse de su realidad más compleja como aprehensión, como comprensión, sino que además va a poder pensar y actuar alternativas. De eso se trata la crítica. De eso debería tratarse la nueva educación”. (Estela Quintar, 2005, 2).

Reconstrucción necesaria entre experiencia y saber, que haga de la educación una “pedagogía para la dignidad del estar siendo”, y que considere “la experiencia de vida” como elemento esencial en la producción de conocimiento escolar.

Asimismo, Hugo Zemelman (2005), destacado sociólogo chileno, al ser invitado a una reflexión pedagógica junto a Estela Quintar, ha expresado la importancia de una pedagogía localizada en aquellas experiencias que nos formaron y deformaron como país, siendo esto una premisa interrogante para todo saber que habla desde la historia, por lo que dice que la producción de pensamiento primero, y luego de conocimiento, debe conseguirse desde las experiencias vividas por los individuos, reflexionando críticamente sobre los dogmas ideológicos que tienden a desaparecer a los sujetos en los contextos sociales en los que se hallan inmersos, y que estructuran su accionar político, desde ciertos fines programados de antemano. Por lo cual, para Hugo Zemelman, lo vivido en Chile durante la Unidad Popular, significó un punto de inflexión para él como profesional, como ser humano, como sujeto histórico, ya que justamente durante ese período “experiencia y conciencia” se vieron confrontadas, por no existir comprensión dialógica entre un proyecto político de país y la

experiencia vivida. Lo que expresa este autor en lo que aquí nos concierne, tiene que ver con la importancia de un sujeto histórico construido desde la totalidad de sus dimensiones: sociales, políticas y económicas, que lo hacen parte de su ser “sujeto histórico” justamente:

“No se trata de trabajar la formación únicamente desde la perspectiva del homo faber, sino también del homo sapiens, del homo ludens y de cuantas dimensiones tenga el ser humano. Y no porque éstas le pertenezcan psicogenéticamente, sino porque históricamente se le van imponiendo como desafíos: el desarrollo histórico mirado desde el punto de vista del individuo, se expresa en una creciente complejidad de sus relaciones con sus propias circunstancias”. (Hugo Zemelman, 2005, 2).

Lo anterior, que ya hemos visto desarrollado en los planteamientos del profesor Paulo Freire, nos aproxima a esa pedagogía de la dignidad, de la autonomía, de la libertad, que tan necesaria se hace en estos días para nuestra Latinoamérica en general, en que los profesores y profesoras -en los diversos contextos y proyectos educativos en que se hallan inmersos- pudiesen involucrar en sus enfoques pedagógicos una perspectiva social y política en sus saberes, ampliados desde sus experiencias y biografías propias, que no dicotomize al profesional, del ser humano involucrado en la enseñanza; y en que, por lo mismo, “*el espacio de la educación, entendida como formación*”, (Estela Quintar, 2005), debiera concretarse desde los lugares comunes que atañen a quien enseña, y que para ella cobra sentido desde la experiencia política que experimentó durante la dictadura en Argentina, y que resituada como experiencia-saber en la enseñanza histórica, debe considerar el dolor y la frustración que vivió el país en esos años, pero con un aprendizaje significativo hacia la transformación del sujeto de la educación, en sujeto histórico y que aprende desde experiencias traumáticas que nos hablan desde el pasado. De esta manera, el aula se reconvierte en “lugar de experiencias confrontadas”, en que el enfoque del profesor o profesora no deja fuera de ese espacio su biografía de vida propia.

5.4. El Compromiso social y ético en la profesión docente

Paulo Freire nos aporta una transversalidad ética al compromiso social y político que los docentes tienen en cuanto educadores sociales -que nos aleja de la mirada profesionalizante en que nos instala Lee S. Shulman, como desde aquel enfoque ejecutivo tradicional que

hemos criticado anteriormente- puesto que defiende un humanismo pedagógico que nos “recuerda” que la enseñanza es compromiso, eticidad, socialidad, y no sólo teoría y praxis, por cuanto la consideración y respeto a los saberes de los estudiantes es primordial para el desarrollo de las clases; para un “educador problematizado”, no sólo conocedor informado de los contenidos; filtrador de experiencias, y no sólo de conocimientos curriculares; pedagógicamente dispuesto a integrar los “saberes de los educandos”. Recordemos un pasaje de Paulo Freire, ya antes citado, pero que nos hace mucho sentido aquí:

“¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña, la realidad agresiva en que la violencia es la constante y la convivencia de las personas es mucho mayor con la muerte que con la vida? ¿Por qué no establecer una intimidad necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?”. (Paulo Freire, 2002, 26).

Estas interrogantes pedagógicas nos abren una pequeña ventana, que nos brinda un paisaje renovador a esa sala encerrada y rigurosa de antaño. Una sala abierta a lo que acontece y que nos permite “mirar hacia afuera”, hacia lo que ocurre en las calles mientras enseñamos en el aula; porque ya no se trata de la sala de clases apartada de lo que sucede en la ciudad, sino que de una sala de clases socializada en que el saber no es sagrado, ni el aula sacra, sino todo lo mundana necesaria para que se vivifique su contexto. Porque ni los educadores ni los estudiantes son simples objetos de estudio, ni el profesor(a) ratones de biblioteca centrados en “su saber”, ni los alumnos recipientes a llenar por saberes disciplinarios. Esto porque, tanto estudiantes como educadores formamos parte de una sociedad que nos involucra en su ámbito, sujetos de acción y reflexivos que necesariamente requerimos movimiento de cuerpo y de mente, de una “gimnasia intelectual”, no simplemente profesional, sino política, en que los “cuerpos” de los estudiantes ya no deben hallarse moldeados al pupitre, ni sus mentes a una voz única, sino que interactuar, accionarse, imaginar y discutir sobre la dinámica social, sobre el contexto de país, sobre lo que sucede en las discusiones políticas sobre educación, permitiendo en el contexto pedagógico un diálogo social. Esto porque:

“El intelectual memorizador, que lee horas sin parar, que se domestica ante el texto, con miedo a arriesgarse habla de sus lecturas casi como si las estuviera recitando de memoria, no percibe ninguna relación, cuando realmente existe, entre lo que leyó y lo que ocurre en su país, en su ciudad, en su barrio”. (Paulo Freire, 2002, 29).

Es necesario reflexionar una y otra vez sobre esto, sobre todo ante el embate de los discursos políticos actuales, sobre la *“imperiosa necesidad de la profesionalización docente”*; con profesores y profesoras que luchan por ser reconocidos como profesionales de la educación, una lucha justa para una labor que debe constantemente estar revalidando no sólo sus competencias, sino su status social frente a los estudiantes, las familias y el propio gobierno de turno, que ante los “fracasos educacionales” usa a los profesores muchas veces como los culpables visibles, más allá que ellos no tengan injerencia en los programas y reformas educacionales; sino sólo en la “elegibilidad” de diversos textos escolares para su uso. Porque a los profesores(as) como profesionales, se les exige cada vez mejor preparación pedagógica, más y mejores conocimientos, experticia en el ejercicio de transmisión, en simples palabras, ser un experto en su labor de enseñar, apartándolo del compromiso social que como profesional tiene, compromiso social en su sentido más profundo, con eticidad en su labor y acción política. Lo cual, históricamente ha sido parte de la identidad docente desde las primeras décadas del siglo XX en Chile, haciendo sentir - como colectivo- su acción política e injerencia en la construcción de sociedad desde su condición de “trabajadores sociales”, participando de los movimientos de reforma desde la década del 20¹⁴.

Lo que buscamos caracterizar con esto, es que los profesores y profesoras fueron desde antaño actores sociales no sólo remitidos al aula, sino al espacio público con enfoques políticos concretos, de resistencia a una educación des-politizada, identidad que ha caracterizado su ser docente, con historias de vida y una memoria histórica que los han

¹⁴ Aunque luego de un primer momento de inclusión en la Reforma Curricular durante el periodo presidencial de Ibáñez, 1924-1927, fueran nuevamente excluidos de la toma de decisiones sobre los cambios en el currículum. Para conocer la historia de las luchas de los profesores desde las primeras décadas del siglo XX, un libro muy recomendable es “El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970)”, de Luis Osandon M.

llevado a confrontarse con las autoridades políticas y tecnocráticas que regulan y han regulado los planes de estudio y marcos curriculares desde aquella década. Manifestaciones históricas de su labor que hacen de los docentes, sujetos-puente entre las instituciones y la sociedad, y por tanto, con un compromiso y responsabilidad mayores que muchas otras profesiones, ya que se encuentran directamente involucrados en el devenir de la subjetividad de millones de niños (as) y jóvenes, al trabajar con ellos desde su más pequeña infancia, en el día a día, hasta su juventud. De ahí que existan agentes e instituciones preocupadas por su lugar “de poder”, buscando socavar de su identidad pedagógica la conciencia y la memoria histórica; y queriendo atraer -cada vez más- a nuevas generaciones de educadores a una enseñanza más bien programada, prefijada, determinada. Con políticas y reglas que apuntan a la profesionalización desde la categoría del status más que desde su valor social e histórico, y por tanto, con menor memoria y conciencia política en su identidad profesional. Entre estos organismos, hallamos a la OCDE, organización internacional que corresponde al “club de países ricos” y que se ha convertido en el principal supervisor sobre las políticas de desarrollo y crecimiento económico en Latinoamérica; organización de la que Chile es miembro, y que tiene una alta injerencia sobre “nuestras” políticas educativas. Revisemos por ello, los objetivos generales que promueve este organismo:

“a) Realizar la mayor expansión posible de la economía y el empleo y un progreso en el nivel de vida dentro de los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera y contribuyendo así al desarrollo de la economía mundial.

b) Contribuir a una sana expansión económica en los países miembros, así como no miembros, en vías de desarrollo económico.

c) Contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria conforme a las obligaciones internacionales”. (OCDE, 2004, 1).

Asimismo, “los principales requisitos para ser país miembro de la OCDE”, nos exige:

“a) Promover la utilización eficiente de sus recursos económicos; o en el terreno científico y técnico, promover el desarrollo de sus recursos, fomentar la investigación y favorecer la formación profesional.

b) Perseguir políticas diseñadas para lograr el crecimiento económico y la estabilidad financiera interna y externa y para evitar que aparezcan situaciones que pudieran poner en peligro su economía o la de otros países.

c) Continuar los esfuerzos por reducir o suprimir los obstáculos a los intercambios de bienes y de servicios y a los pagos corrientes y mantener y extender la liberalización de los movimientos de capital”. (OCDE, 2004, 1-2).

Uno de los principales objetivos de la OCDE, es claramente el desarrollo económico a partir de una racionalidad técnica acorde al modelo neoliberal; de esta forma, sus fines privilegian lo pedagógico desde una economía de mercado, apuntando cada vez más a la tecnificación de la docencia con profesores y profesoras especialistas, insertos en un modelo de capital financiero, en el ámbito de una educación bancaria:

“Esta nueva fase -se ha dicho- requiere de un nuevo tipo de docente, el “profesor efectivo”, definido como aquel que accede a materiales didácticos adecuados, sabe qué se espera de ellos en términos de los conocimientos (de las asignaturas) y las competencias (pedagógicas), se somete a las reglas de selección y asignación correspondientes con los niveles de calidad de enseñanza y aprendizaje requeridos, trabaja en conjunto con los colegas el diseño de las estrategias de aprendizaje y utiliza su juicio profesional para lograr los resultados en función de los estándares acordados”. (Leonora Reyes et al, 2011, 1).

Se centra así la mirada en el saber técnico y en profesores(as) reproductores de conocimientos, en que eficacia, tecnificación y competencia, son los requisitos que caracterizan al buen docente; todos elementos que claramente buscan insensibilizar, desarticular y desclasificar su identidad, individualizando una profesión históricamente identificada con lo colectivo y lo comunitario:

“El cambio escolar concebido como sustitución, y no como fusión de culturas (administrativa y docente) (Viñao, 2002) es incorporado, desde la experiencia subjetiva de la escolarización, como silenciamiento o negación, como “pérdida de memoria corporativa” haciendo desaparecer los “viejos”, para quienes la profesionalidad se expresa y experimenta de manera más profunda que en un simple trabajo, también es “pasión y sentido”, y haciendo aparecer los _nuevos‘, competentes, obedientes a las directrices y ordenanzas, conciben la enseñanza como un trabajo en donde se es mandado y controlado, “dan lo que se pide”. (I. Goodson, 2001”. (Leonora Reyes et al, 2011, 3-4).

El proyecto educativo de la OCDE (2004): *“atraer, capacitar y conservar profesores eficientes”*. (p. 1), es similar a los discursos del actual gobierno, que desde el año pasado en nuestro país (2011), comenzó a evaluar e implementar una serie de cambios prácticos al currículum nacional, entre los cuales estuvo la idea primera de reducción de horas a la disciplina de historia, por el aumento a lenguaje y matemáticas. Política educativa, que claramente apuntaba a sobrevaluar un tipo de racionalidad instrumental por sobre la sensibilidad y conciencia histórico-crítica que una asignatura como historia pudiera ejercer. Lo siguiente dijo en su momento el ex ministro de educación, Joaquín Lavín: *“lenguaje y matemática son la esencia y base de la educación, y la verdad es que es difícil que nuestros estudiantes puedan avanzar rápido en los otros ramos si no tienen una buena base en lenguaje y matemática”*¹⁵. Tenemos en esto, un claro ejemplo de control-poder sobre lo que deben aprender, conocer y saber los estudiantes, lo cual no hace más que restarle dinámica y crítica al saber experienciado, privilegiando asignaturas “prácticas” que no profundicen las problemáticas sociales, sino el pensamiento lógico y adoctrinado; de manera de resituar a la escuela en cuanto a santuario, cárcel o galpón, control de lo subjetivo, con alumnos aculturados a un saber aculturado; con aulas, por ende, como lugares enajenados de las experiencias reales de los estudiantes. Por lo que dice Henry Giroux (1998):

“No debe sorprendernos pues, que la enseñanza en este caso se reduzca a menudo al proceso de transmitir un cierto cuerpo de conocimientos sagrados, quedando el

¹⁵ Recuperado el 20 de agosto de 2012, de: <http://www.cronicalibre.cl/index.php/nacionales/3273-ministro-lavin-anuncio-aumento-de-horas-en-lenguaje-y-matemáticas>.

aprendizaje del estudiante limitado escuetamente a “dominar” lo básico y las normas apropiadas de comportamiento”. (p. 23).

Porque ¿Qué asignatura más capaz que la historia de transgredir el currículum re-interpretando la historia con una crítica social desde su praxis? ¿Quién mejor para desafiar el saber culto por el saber problemático? ¿Existe acaso una disciplina con más oportunidades de transgredir al texto escolar?

No buscamos con esto minimizar la real posibilidad de otras asignaturas ni la identidad de otros docentes en sus enfoques críticos y capacidad de transformación social, sino ejemplificar cómo la historia “puede” poner en peligro los saberes formales al hablar sobre la formación del Estado y los movimientos sociales; por lo que es más sencillo disminuirla, acortarla y enviarla a un segundo plano, por debajo de lenguaje, matemáticas, inglés, e incluso educación física. Porque es justamente desde la historia que podemos apelar a la memoria histórica de los sujetos, al juicio histórico de lo experimentado, a los fines e intereses políticos de diversos gobiernos, a las luchas de poder, a los movimientos sociales en nuestra historia, a las luchas del pueblo y los trabajadores, del movimiento de pobladores, las matanzas y las luchas por la casa, por el trabajo, por la educación, por la salud.

De todo esto, entre los objetivos pedagógicos planteados por la OCDE, se halla el de “*convertir la docencia en una carrera atractiva*”, que en nuestro país ha sido recibida con gran pompa. De ahí la rimbombante “oferta” realizada por el gobierno en 2011 hacia la carrera de pedagogía, con el ofrecimiento de nuevas “Becas Vocación del profesor”, con lo cual se busca aumentar “el nivel intelectual” de quienes estudian dicha carrera; vale decir, “el nivel socio-educativo” de quienes opten por ella, “mentes superiores para una labor superior”, nuevos sujetos en el fondo, para una docencia con nuevas identidades, y por ende, con un mayor estatus social. De ahí la insistencia en el status de la profesión, lo cual a la vez -como objetivo alterno- consistiría en una “limpieza identitaria de la profesión”, de quienes históricamente han accedido a ella, relacionados con una clase media-baja con una profunda sensibilidad social. Por eso el discurso lleno de buenas intenciones de hacerla más atractiva, mejorar su imagen en la sociedad y su estatus como lo plantea la OCDE (2004):

“Las iniciativas políticas son necesarias a dos niveles. El primero atañe a la profesión de la docencia en su conjunto y pretende mejorar su estatus y su competitividad en el mercado laboral, el desarrollo personal de los profesores y los entornos de trabajo escolares. El segundo conjunto de iniciativas es más específico, y se centra en atraer y mantener a determinadas clases de profesores o en atraer a profesores para que trabajen en centros escolares particulares”. (p. 3).

A contar de lo cual surge una pregunta: ¿Se puede ver amenazada la identidad docente con estas facultades que se busca desarrollar?

Porque notoriamente el discurso de la educación de calidad apunta a un principio de base bancario que amenaza la identidad de los profesores y profesoras construida históricamente. Y por esto, el lema de la competencia será un valor intrínseco para *“estos nuevos profesores”*, ya que el documento de la OCDE apunta a una modernización para re-actualizar la enseñanza en las escuelas, con una tecnificación de los saberes escolares, con profesores y profesoras como un dispositivo más del aparato, que enseñen en las aulas su modelo económico-social.

Irremediamente los nuevos “profesionales” de la educación se ven envueltos en un juego perverso, con una ambigüedad buscada por estas políticas de mercado, que busca para su modelo “profesionales-empleados”, con una pedagogía sin autonomía en el contexto aula. Por lo cual, si no logramos re-definir nuestra identidad histórica -que es justamente lo que buscan quitarnos- corremos el peligro de no ser ni chicha ni limoná, ni lo uno ni lo otro, incompletos como todo sujeto sin memoria histórica; porque al fin y al cabo, son la memoria y las historias de vida propias desde el país y el mundo que habitamos, las que nos ofrecen herramientas epistemológicas y prácticas para resistir la “invisibilización” de nuestra historia pasada reciente; sobre todo ante las políticas educativas neo-liberales que buscan borrar y desconocer el rol y la identidad histórica de los profesores y profesoras en la enseñanza, que en general, si revisamos su biografía histórica, se ha hallado más allá de la clase en el aula. Por lo mismo, lo siguiente escribieron algunas autoras, con respecto al giro identitario al que suscriben los docentes a partir de este “renovado” modelo educativo:

“La resistencia docente al tránsito identitario ha sido explicada, desde otros referentes, como un rechazo a contextos deprivados de “historicidad”, que no consideran particularidades de sujetos, ni organizaciones ni establecimientos educativos (Hargreaves, 2003; Popkewitz, 1997). Según esta mirada, las reformas serían resistidas porque van a contrapelo de la historia, del entorno de trabajo y de la vida de los profesores (Goodson, 2003) al quedarse en “la epidermis del núcleo básico de la acción educativa”, desconociendo y sustituyendo las prácticas organizativas institucionales (modos de relación y comunicación didáctica en el aula, entre profesores y alumnos, y entre los alumnos)”. (Leonora Reyes et al, 2011, 3).

De ahí que la lucha por la ciudadanía, desde la escuela y el aula, se traduce en una lucha por la profesión docente en cuanto a su rol histórico y no solo pedagógico, a su rol social y no simplemente funcional; a su compromiso al fin y al cabo con los estudiantes en tanto sujetos históricos y con historias, y no con la escuela necesariamente, ni la institución o este Estado comprometido con requerimientos y exigencias internacionales.

Si se concretiza una limpieza de la identidad y memoria histórica de los profesores y profesoras, a través de planes y programas que apuntan a romper su condición de “clase”, insertando en la profesión sujetos con historias de vida y experiencias alejadas de la sensibilidad histórica que los ha caracterizado, claramente el “saber docente” tiende a una educación bancaria sin resistencias ni conflictos, redefinidos en el “desarrollo económico” y en el estatus social que puedan ganar desde su profesionalidad.

Sobre lo anterior, hemos podido observar que desde las políticas de gobierno, se trabaja en incidir e intervenir la labor docente subiendo los “estándares” y exigencias a sus conocimientos pedagógicos, a través de pruebas que midan los contenidos que poseen, con lo que se vuelve a centrar la mirada en lo que saben por letra y no desde la “historia oral, experienciada o investigativa”, delimitando su profesión docente a lo que exponía Lee S. Shulman (2005). Cuando por otro lado vemos que la educación es cada vez más subsidiaria, en que el mismo gobierno que la supervisa, delega en “otros” su tarea, haciendo de las escuelas un lugar para el capital y el consumo, al desamparo de los mismos que hablan sobre la importancia de su rol. Y es justamente bajo la racionalidad de una “educación

bancaria” que el gobierno interviene en materias de educación, con una carrera docente que se ha convertido en una oferta laboral que se refiere al status, la experticia y lo económico, sin considerar mecanismos de integración social-pedagógica que intercedan en un educación de equidad real; y no ficticia, excluyente y discursiva. En un gobierno actual que insiste en incentivos solamente económicos hacia los profesionales de aula, mientras mantiene el apartheid programático-educativo entre ricos, medios y pobres; buscando a su vez, a través de estrategias presupuestarias, acomodar a quiénes pagan por la educación, mientras nos hablan sobre la importancia de la educación a un nivel “ético, moral y de igualdad”.

Lo cual nos debiese llevar a reflexionar ya no sobre el “saber”, sino sobre el “aprender a saber”, sobre la forma de re-interpretar el discurso hegemónico y de la narrativa escolar, los cuales fueron hechos y enmarcados para enseñar, formar, educar los sujetos-objetos que se requiere.

De ahí que la posibilidad de hacer algo significativo con lo que enseñamos, tiene que ver con el real compromiso que como educadores adquiramos desde ese lugar que nos corresponde, si nos consideramos agentes políticos y no simples transmisores de contenidos; esto, desde la identidad de concebir nuestra posición de educador o educadora, más allá de un rol establecido institucionalmente; sino que con voluntad, eticidad y compromiso real que trascienda el estatus, la condición profesional y los premios que nos otorguen; evocando con ello, aquello que nos hizo y nos hace posibles; la tradición histórica que nos dio el derecho a estar en el lugar en el que estamos: el aula, en cuanto espacio social y político. Un lugar ganado desde la historicidad de los que nos precedieron, desde nuestro aprendizaje en el día a día, desde nuestra inquietud por aprender-aprehender a enseñar, pero aún más importante; de-desde quienes aprenden y nos permiten y ayudan a hacerlo en el día a día, y que se merecen algo más que contenidos disciplinares de parte nuestra, sino reflexión y acción desde “aprender a saber”.

5.5. La importancia de la reflexión en la historia.

Los marcos curriculares en relación con la enseñanza de la historia, no pueden ser sólo un dispositivo cultural que promueva sociabilidad cívica desde valores y saberes universales,

ni un dispositivo para logros individuales y económicos, sino que deberían preocuparse por expandir el campo cognitivo y humano de los estudiantes desde la reflexión crítica sobre temas sociales, políticos y económicos que nos incumben como sujetos; en una reflexión que se hace obsoleta si existe desconocimiento, olvido y negación sobre nuestra historia. Razón por la cual, todo aprendizaje debiera apelar a lo significativo y trascendente para una pedagogía de la “posibilidad”, en que la reflexión-acción desde una memoria activa, en concomitancia con nuestra historia pronta, sólo puede construirse “con sinceridad”, si afrontamos pedagógicamente la experiencia vivida, como también vívidamente la experiencia pedagógica. Dice Paulo Freire (1968) sobre lo que implica un aprendizaje humanista:

“Es preciso no confundir al “aprendizaje” de la lectura y de la escritura, como algo que fuera “paralelo” o casi paralelo a la existencia del hombre con la aprehensión que él haga de la palabra en su significación profunda. Solamente en el segundo caso, la alfabetización, que se hace concomitantemente con la concientización, significa realmente un intento serio, un primer paso con vistas a la integración del individuo a su realidad nacional, como sujeto de la Historia. Solamente así la alfabetización encarna un esfuerzo humanista”. (p. 6).

Es significativo lo que expresa este autor, porque si bien su reflexión corresponde a la experiencia de la alfabetización campesina de adultos, puede hacerse extensible a la experiencia pedagógica, situada en el aula, en relación a lo que aquí exponemos, puesto que la enseñanza de la historia, se halla en conexión con la experiencia concreta de los individuos, sea esta la propia o la de sus generaciones pasadas. Por lo que toda enseñanza-aprendizaje implica reflexión, para la acción en la sociedad:

“Pero como acción y reflexión constituyen la praxis, palabra es praxis. De ahí que, decir la palabra inauténtica, que es el resultado de la dicotomía que sufre en sus elementos constitutivos, no puede transformar la realidad. Así es que, vaciada la palabra de su dimensión de acción, sacrifica automáticamente también la reflexión y la palabra se transforma en palabrería, verbalismo, bla bla bla. Por todo esto, alienada y alienante. Es

una palabra hueca, de la cual no puede uno esperar la denuncia del mundo, puesto que no hay denuncia sin transformación, ni transformación sin acción". (Paulo Freire, 1968, 1).

Reescribir estas palabras de Paulo Freire nos parece relevante, puesto que hace referencia a la palabra "inauténtica", que es aquella que alguien impone o ejecuta sobre otro, aquella palabra que se transmite desde un saber ajeno a quienes aprenden, adquirido, "*como un regalo que los que "saben" hacen a quienes "nada saben"*". (Paulo Freire, 1968, 5); y que implica de cierto modo "un miedo a la libertad" desde una pedagogía de la opresión, miedo a que la enseñanza se convierta en un eslabón para el cambio social, o a que quienes conozcan nuevas perspectivas, construyan nuevas preguntas, cuestionen y se formen una opinión propia sobre la sociedad en la que viven. Lo que nos recuerda, por qué la historia reciente no se integra en los programas ni planes de estudio de manera abierta, sin omisiones, o resguardos, interviniendo "cual golpe a una enseñanza democrática", las posibilidades que ofrece a los estudiantes conocer sobre la violencia y violación a los Derechos Humanos en su país, durante el periodo de Dictadura; lo cual no es sino producto del "miedo" al recuerdo, a la discontinuidad de "nuestra historia de Chile", y con esto, al desarrollo de pensamiento crítico justamente, en las nuevas generaciones. Porque si conocimiento es poder, este poder podría reinvertir las formas de mirar el mundo de millones de individuos en edad escolar, que a futuro querrían seguir sabiendo, escudriñando, inquiriendo a la sociedad en que viven, preguntándose por nuestra democracia, su efectividad y sus conflictos, así como por las desigualdades e injusticias que subsisten en los principios constitutivos del sistema social. Lo cual grafica muy bien Ivor Goodson (2007), cuando nos cuenta sobre los reparos de las autoridades del gobierno británico cuando un programa social de inclusión curricular, permitió el ingreso de renovadas disciplinas escolares conocidas como "Ciencias de las cosas comunes" a sus escuelas: "*relacionando el currículum de ciencias con las experiencias del mundo natural de los alumnos en sus casas, en su cotidianidad y en el trabajo*" (p. 5). Dicho experimento social, dio cuenta de un progreso en las capacidades cognitivas de los alumnos en las *elementary schools* (escuelas para alumnos de más de once años, que pretenden prepararse para ir a la universidad), así como en sus facultades críticas, lo cual no fue visto como un

“desarrollo deseable” en las autoridades conservadoras del gobierno de la época. Lo siguiente escribió Ivor Goodson sobre dicho acontecimiento:

“Lord Wrottesley presidió un Comité Parlamentario de British Association for the Advancement of Science sobre la enseñanza de ciencias más apropiado para las clases altas. Hodson (1987, p. 36) argumenta que el informe: reflejó una creciente concientización sobre un problema serio: la enseñanza de las Ciencias en el nivel elemental había obtenido mucho éxito, particularmente, en la promoción de las habilidades reflexivas, y la jerarquía social se sintió amenazada, en tanto no había un desarrollo correspondiente para los niveles más altos.

Los temores de Lord Wrottesley en cuanto a los cambios en la inclusión social fueron claramente expuestos:

[...] un niño pobre vaciló en responder; él era flaco y encorvado, y su rostro magro y pálido demostraba claramente la historia de la pobreza y sus consecuencias [...] pero él respondió prontamente y de forma lúcida e inteligente al cuestionamiento que le fue hecho. Nació, entonces, un sentimiento de admiración por los talentos del niño, combinado con una sensación de vergüenza por el hecho de que más información en asuntos de interés general podría ser obtenida en la más baja de nuestras clases bajas, del que en aquellas muy encima de ellas, en ese mundo basado en el status. (Wrottesley apud Hodson, 1987, p. 167). Wrottesley concluyó: sería una sociedad viciosa y enfermiza, donde aquellos que son comparativamente menos favorecidos con talentos naturales podrían ser normalmente superiores intelectualmente que aquellos de una clase más privilegiada (ídem, ibídem) ”. (Citado en Ivor Goodson, 2007, 5).

Este caso, si bien da cuenta de los resguardos en una sociedad inglesa de fines de siglo XIX, y por tanto ultra-conservadora, consideramos que se merece una analogía con nuestros tiempos actuales, puesto que por muy liberales que sean las políticas en educación, se sigue sesgando lo que se ha de conocer desde nuestra disciplina, y se siguen omitiendo muchos temas controversiales en relación a nuestra historia, sobre todo más reciente. Lo cual refleja cómo se resiste el cambio desde una “enseñanza doctrinal”, a otra radical, un cambio que implique un replanteamiento en los contenidos y los métodos en la disciplina

de historia, ya que esto involucraría una enseñanza que no parta por los saberes, sino por lo que hay tras ellos, sus orígenes, y por tantos sus resguardos, cortes, miedos, fines e intereses, de todo aquello que hace que los saberes que experimentamos y aprendemos, dejen de ser neutros. Por lo que la enseñanza de la historia reciente en nuestras escuelas, al no tensionar sus temáticas e involucrar la experiencia social de los estudiantes, con la experiencia histórica de lo que se vivió durante la dictadura militar, se convierte en una enseñanza no democrática, sino ficticia, porque construye “consenso” desde un discurso positivo desde un país inexistente, “un país de unidad, común y de igualdad”; de un país construido desde los conflictos y contradicciones que la democracia chilena ha confrontado desde la dictadura militar. Una enseñanza para el no cambio, con saberes que más bien apuntan a una serie de habilidades específicas y cognitivas para construir una subjetividad democrática-neoliberal, basada en valores y principios económicos universales, lo cual está bien, pero es incompleto; sobre todo cuando nuestra historia propia es absorbida por una estructura curricular que la somete a generalidades universales, sin ese espacio para la reflexión que es tan necesaria: *“En un pensar dialéctico, acción y mundo, mundo y acción se encuentran en una íntima relación de solidaridad. Aún más, la acción sólo es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión”*. (Paulo Freire, 1968, 34).

Una enseñanza con ética, comprometida y crítica, que es lo que defendió siempre el profesor Paulo Freire, que es la que nos posibilita mirar la vida (el presente, el pasado y el futuro), sin miedos ni metáforas, sin mentiras ni omisiones, ni silencios ni olvido; sino a partir de lo que es y ha sido nuestra historia “sobre todo reciente”, con todos sus conflictos y avatares, una historia sin evasiones, que por “fea” que nos parezca, necesitamos, para así re-mirarnos nuevamente y enseñar de frente y no a “escondidas”, sobre lo recién pasado, a los sujetos del mañana.

Sobre esto, Paulo Freire (1968) ha puesto a la eticidad como valor esencial para una enseñanza sincera que apunte a una reflexión que motive un cambio en las formas de conocer, puesto que la ética en una historia “moralmente construida”, permite el humanismo en la pedagogía, un humanismo interesado en los sujetos en su totalidad: *“Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse*

alejada de la formación moral del educando". Esto, porque *"no existe el pensar acertadamente al margen de principios éticos"*. (p. 31).

Asimismo, Ivor Goodson, en una entrevista realizada por Fernando Hernández (2011), reflexiona sobre la importancia de la competencia social, y no sólo técnica, que los profesores deben poseer en su misión pedagógica:

"La profesión docente, si ha de ser recordada como socialmente importante, se tiene que dirigir no solamente a sobrevivir en una clase o impartir el contenido de una asignatura. Aunque ésta es una parte significativa, no resulta suficiente. El profesor o profesora debe pasar de una competencia técnica a una competencia social, la cual requiere tomar conciencia de su misión social. Creo que los mejores profesores no son formalmente conscientes de esto; llevan dentro una fuerte pasión, la de creer por encima de todo en la misión de enseñar. Y eso es lo que creo que deberían hacer los sindicatos de docentes, ayudar al profesorado con un fuerte sentido de su competencia técnica para alcanzar la competencia social. La enseñanza es una profesión maravillosa si podemos equilibrar las competencias técnicas con las sociales". (p. 46).

Este equilibrio, es justamente lo que la escuela actual no es capaz de aportarnos, ya que su imperativo es tecnocrático, desde improntas e imposiciones que la administran, en base a exigencias pedagógicas que soslayan el sentido transformador que se le pueda dar a esta. De esta manera, la escuela limita al mismo tiempo que enseña, por lo que está en los anhelos, ganas y principios de profesores y profesoras que se sienten comprometidos con el cambio social, en atender las verdaderas posibilidades de cambio que la enseñanza puede entregar a nuestros niños, niñas y jóvenes, en escuelas públicas o subvencionadas, que les permita "echar hombros adelante", sin desgano a la clase enseñada, sintiendo que sus sueños de grandes, entran en diálogo con su subjetividad escolar. Pero si basamos la enseñanza en lo puramente técnico-metodológico, preocupados por limar nuestros saberes profesionales, por sobre nuestro compromiso social, en que el saber es más un problema que una certeza, claramente nuestros enfoques, métodos y objetivos pedagógicos se hallan identificados a una visión de mundo distinta a lo que hemos defendido aquí hasta ahora. Por lo que concluye Paulo Freire (1967):

“No puede haber una teoría pedagógica, que implica fines y medios de la acción educativa, que esté exenta de un concepto de hombre y de mundo. No hay en este sentido una educación neutra. Si, para unos, el hombre es un ser de la adaptación al mundo, (tomándose el mundo no sólo en sentido natural, sino estructural, histórico-cultural), su acción educativa, sus métodos, sus objetivos estarán adecuados a esta concepción. Si para otros, el hombre es un ser de la transformación del mundo, su quehacer educativo sigue otro camino”. (p. 1).

CAPÍTULO 6: La enseñanza de la historia reciente y de la memoria en la escuela

6.1. Resistencias y debates en torno a la enseñanza de la historia reciente en Chile

El “giro” hacia la historia reciente en nuestro país, forma parte de una “emergencia historiográfica y pedagógica” surgida tras la década del 90, y que desde aquellos años viene exigiendo una historia moralmente comprometida con su entorno, tanto desde la historiografía, como desde la enseñanza, y que ha revalorizado poco a poco la construcción de una historia social, colmada de testimonios que hablan sobre los sacrificios, luchas y reivindicaciones de grupos y movimientos sociales, que han surgido “rescatados del silencio” como voces legítimas, valoradas desde sus identidades y memorias colectivas. Sin embargo, dicho giro ha conglomerado diversas resistencias sobre su elaboración, dentro de estas, la más importante ha estado dada por la pretensión de cientificidad absoluta de la historia, de un paradigma que por mucho tiempo predominó este campo de saber, legitimando la construcción de un conocimiento objetivo y neutro, supuesto que tanto la historia oficial, académica, como escolar, defendieron siempre desde sus lugares comunes. No obstante esto, a partir de los horrores de las guerras mundiales, del holocausto, y principalmente para nosotros, de las dictaduras militares en nuestras regiones, se fue socavando gradualmente la imagen de cientificismo que protegía a la historia, con cada vez más sujetos, comunes o académicos, “recordadores profesionales” o informales, que surgieron como protagonistas legítimos en la lucha por el compromiso de las Ciencias Sociales con su entorno inmediato, en que una memoria demandante de reconocimiento histórico y social, surgió alzando la voz ante los “olvidos” de la historia oficial. Fue así como en nuestro país, nuestra historia reciente fue puesta en la palestra pública, por actores vinculados al mundo de los Derechos Humanos, que surgieron denunciando los horrores de la Dictadura Militar, producto de las persecuciones, asesinatos y desapariciones que nunca fueron reivindicados por la historia oficial y escolar, ocultando e invisibilizando un debate sincero y abierto por lo que sucedió durante aquellos años. Sobre esto Gabriel Salazar (2002) nos dice lo siguiente:

“La inercia histórica de un sistema construido a sangre y fuego se convierte, con el tiempo, en el principal enemigo de los vencedores. Y viene a dar con ellos una segunda guerra. No

caliente, por cierto, sino tibia. No con balas, sino con recuerdos. No decretando, sino debatiendo. Como un conflicto cultural y político del sistema consigo mismo. Como un pugilato con su propia sombra. O sea: con la memoria y la palabra de sus ciudadanos”.
(p. 2).

La batalla por la memoria, entre una memoria oficial y otra social, ha sido una constante a lo largo de nuestra historia, pero que nunca antes fue tan importante de asumir, como a partir de la conversión del Estado-nación, en Estado del terror. Porque este periodo marcó a generaciones de niños, jóvenes y adultos, que hasta hoy recrean la violencia con que se actuó hacia la población civil y política contraria a la Dictadura Militar; y que aún esperan, un reconocimiento a las luchas, muertes y desapariciones efectuadas desde las poblaciones, fábricas y centros educativos del país. Dicho reconocimiento, debiese darse no sólo desde los tribunales, o a través de compensaciones económicas por parte del Estado, sino desde la propia historia oficial y escolar, en que falta asumir sin eufemismos ni omisiones el terrorismo de Estado en Chile (con nombre y apellido), y por ende la represión política y los asesinatos cometidos por la Dictadura Militar.

Desde el periodo post-dictatorial, se preocuparon diversos especialistas (académicos y técnicos), por la construcción de un marco curricular que integrara saberes y objetivos escolares que permitieran no afectar sensibilidades políticas que perturbaran la gobernabilidad del país, con un currículum, que al igual que nuestra democracia, ha debido “pactar” sus saberes, y con ello, su gestión social, soslayando a través de estrategias programáticas “verdades” que aún no se manifiestan en la historia contada. Por lo que podemos decir que el currículum nacional -desde la “vuelta” a la democracia- se ha producido e impreso con el miedo a decir, el miedo a reconocer, el miedo a contar y asumir nuestra historia más reciente; el miedo a “revivir” algo que pudiera socavar nuestros consensos, el miedo a las identidades y memorias colectivas, el miedo al pasado, el miedo a la historia:

“En términos generales, y no me refiero solamente a los textos escolares, es conveniente dejar transcurrir algún tiempo –solía ser una generación– antes de escribir la historia de un período. No es por la dificultad metodológica de hacerlo, sino por la ventaja de poder

mirarlo con cierta perspectiva y dejar que se aquieten las pasiones. El problema radica en la dificultad de entregar una visión serena respecto a períodos conflictivos, que sea apegada a los hechos y que refleje un cierto consenso de la sociedad sobre los mismos (21 de mayo del 2000)”. (Abraham Magendzo y María Isabel Toledo, 2009, 146).

Esta cita, que corresponde a un artículo escrito por el historiador Ricardo Couyoumdjian, da cuenta de las resistencias que producía la enseñanza de la historia reciente en las escuelas, aludiendo a la imposibilidad científica de temperar dicho saber para su enseñanza, lo cual, sino se hacía, podía involucrar pasiones que desbordarían su consenso ¿Pero qué consenso? ¿El consenso político pactado entre sólo ciertos grupos de poder? Planteamos esto, porque nos parece indispensable complejizar a este dueto (consenso-democracia), el cual forma parte de aquellas mediaciones e “intervenciones” que siempre han predispuerto a los saberes escolares, y que al no asumir el “discenso” social, continúan construyendo una democracia excluyente y falsa, y con ello saberes que evitan el conflicto, ese tan necesario para construir consenso. Por lo que dice Michael Apple (1986):

“Tal como veremos al examinar la instrucción en estudios sociales, se presenta a los niños una teoría del consenso de la ciencia, la cual quita todo énfasis a los serios desacuerdos sobre metodología, objetivos y otros elementos que constituyen los paradigmas de la actividad de los científicos. Al exhibir continuamente el consenso científico, no se permite ver a los estudiantes que sin desacuerdo o controversia la ciencia no progresaría, o lo haría a un paso mucho más lento”. (p. 119).

Por ello nos parece que es necesario involucrar en estos debates a los estudiantes, los debates sobre las tensiones que producen saberes y democracia, la tensión tras el consenso democrático, la controversia sobre cómo llamar al periodo dictatorial, de cómo se re-inventó y reinventa la historia constantemente, todo lo cual permita a los estudiantes visualizar las luchas previas a ese saber que llega como conocimiento impreso en los textos escolares. De esta forma, se les presentaría el lado B de la historia contada, aquel que evidencia las luchas por la memoria y la historia desde quiénes la elaboran, de cómo el conflicto y la resistencia se hallan también impresos en las disciplinas, los textos y las

prácticas pedagógicas, y de cómo la historia que se enseña en la escuela, se construye a partir de conflictos, negociaciones y debates políticos:

“El currículum escolar es un espacio en el que están en juego cuotas de poder que tienen diferentes agencias y agentes y, por lo tanto, es un acto político, además de técnico-pedagógico (...) El proceso es político porque se da al interior de un contexto social, económico, cultural y educacional, en el que se involucran intereses, tendencias, historias y posiciones ideológicas y pedagógicas, de agencias y agentes diversos que hacen valer sus argumentos y criterios recurriendo a las cuotas de poder simbólico que poseen”. (Abraham Magendzo y María Isabel Toledo, 2009, 140).

Dicho debate, por esos años, estuvo dado principalmente por el carácter controversial de la historia reciente, de lo que dan cuenta los adjetivos diversos que se utilizaron para denominar al golpe militar: pronunciamiento, golpe, dictadura, régimen militar; dependiendo del bando que se defendiera. Lo cual significó enfrentamientos entre diversos sectores políticos, profesionales, académicos y grupos de defensa de los Derechos Humanos, que hicieron de esta una “lucha por la historia”: lucha ideológica, política, legal y social; y que tras sus tensiones y cuotas de consenso necesarias para legitimar la idea de continuo avance de nuestra historia patria, llevaría a que la subunidad curricular para Segundo Año de Enseñanza Media, se denominara “Régimen militar y transición a la democracia”. Por lo que nuestro marco curricular desde entonces, al no asumir nuestra historia desde el concepto de “terrorismo de Estado” o de “Dictadura militar”, se construyó desde la negación; negación revestida de miedo, y también de olvido; producido por luchas de fuerzas políticas y simbólicas, que se resistieron a que la historia se “desvirtuara”, entre los cuales se hallaban varios historiadores que abogaban por darle el tiempo necesario para asentar saberes sin tensiones, respondiendo una vez más a ese “código” que ha mediado a la narrativa de la historia reciente; el código del silencio:

“La cercanía excesiva de los hechos. El alejamiento de éstos en el tiempo es un elemento indispensable, tratándose de la historia. Permite acumular antecedentes para comprenderla. Tempera las pasiones. Establece las efectivas consecuencias que antes sólo podían predecirse o intuirse. Nada de ello cabe decir, todavía, del lapso 1970/1990. La

propuesta ministerial no admite arreglo. Mejor olvidarse de ella. En vez de Historia, significaría prédica pasional y política, de un bando o de otro” (Vial 2000)”. (Citado en Abraham Magendzo y María Isabel Toledo, 2009, 145-146).

Lo anterior, también publicado por El Mercurio, y que proviene del historiador insigne del periodo de dictadura, Gonzalo Vial, nos exige reflexionar sobre cuestiones que desaparecen ante nuestros ojos muchas veces, sobre todo cuando los discursos apelan a “un bien mayor”, por la historia, por el país, la economía o la continuidad; debiendo asumir nuestros propios “prejuicios profesionales” a la hora de hacernos cargo sobre temáticas controversiales para la enseñanza de la historia en la escuela. Lo cual no debiera considerarse como una revancha ideológica o pedagógica desde el aula, pues se trata de una reivindicación histórica desde nuestra historia propia, sobre todo si consideramos que se funda en olvidos y omisiones que atentan contra el juicio ético que como personas y profesionales, le debemos a la educación de los estudiantes. Y he ahí que la escuela debiera asumirse -para nosotros-, en cuanto a lugar de indagación, producción y porqué no, “moral pedagógica”, interpelando argumentos o contenidos que muestran, pero no enseñan, que exponen, pero no complejizan, que cuentan, pero no profundizan. Por lo que la acción pedagógica, que media entre la producción curricular y el aprendizaje, es crucial para contextualizar un currículum que está constantemente “negociando sus saberes”:

“En una sociedad democrática la compatibilidad absoluta entre todas las voces que participan en el diseño curricular es un imposible. Por consiguiente, la escucha de voces discrepantes y divergentes es parte del juego democrático de elaborar currículum. La negociación requiere aprender a poner los puntos de vista con honestidad y abiertamente”. (Abraham Magendzo y María Isabel Toledo, 2009, 141).

Es importante que los profesores(as), ante una estructura escolar que nos interpone diariamente sus tiempos y acuerdos, acudan a la causalidad compleja que refiere Josep Fontana (2002) en la historia, de una historia escolar que integre al aula los debates historiográficos en torno a temáticas sobre todo polémicas, y que por tanto “exponga” los consensos que la historia escolar nos muestra organizadamente en sus textos:

“Una forma de aproximarse al conocimiento de la historia que es muy diferente de la tradicional, ya que no se conforma con una narración puntual de los acontecimientos (...) porque no los considera “hechos” que puedan estudiarse aisladamente y que se relacionan entre ellos en un encadenamiento secuencial de causa a efecto, sino que ve en cada uno de esos acontecimientos el complejo resultado de la interacción de fuerzas muy distintas”. (Josep Fontana, 1997, 286).

Porque si no podemos evitar el tiempo eje cronológico y las causas-consecuencias que estructuran los contenidos de historia, sí podemos interferir su continuidad, complejizarla y dinamizarla a través de la práctica docente, desde una “pedagogía de la oposición” que muy bien puede interactuar o dialogar con el texto escolar. Dicha acción pedagógica, comprende una pedagogía de la memoria que debiera “por compromiso moral” convertirse en una enseñanza “desde el no olvido”, en relación a la historia reciente. Desde una historia que recuerde el dolor, las muertes, la violación a los Derechos Humanos, donde no se trata de “quedarse pegados” o traspasar una “carga histórica” a las generaciones nuevas, sino de ejercer una enseñanza que no niegue lo que pasó, lo cual es un acto de humanización, para que así el “nunca más”, el aprendizaje a partir de un conocimiento crítico, tome sentido desde la amplia perspectiva de la historia vivida, que no puede remitirse a un CMO o OFT con “miras a futuro”, desconociendo lo que vivieron nuestros antes-pasados:

“Así, la educación en Derechos Humanos se convierte en un vigilante del recuerdo para que nunca más se repitan sucesos tan deleznable y terribles como los vividos. Su rol no es ni de control ni de censura, sino que de acogida, de hacer del aprendizaje de la memoria histórica un acontecimiento ético existencial, un acto de apertura hacia la historia de los ‘Otros/Otras’ en sus penas y sufrimientos (Magendzo 2004)”. (Abraham Magendzo y María Isabel Toledo, 2009, 144).

Por ello es importante destacar, cómo desde los 90, la política de contención de la memoria ha interferido en la enseñanza de la historia reciente, subvirtiendo la historia vivida y la experiencia de la dictadura, por saberes programados para construir experiencias nuevas, sin considerar reflexiva y existencialmente la experiencia pasada, lo cual no es sino otra forma de “intervención cultural”, y de construir desconocimiento sobre nuestro pasado

inmediato, en que los imperativos del consenso democrático pactado, sesgan, omiten y mimetizan, discursivamente, a través de la organización del texto escolar para Segundo Año Medio y Sexto Año Básico, cualquier referencia ética de juicio a los horrores cometidos por la dictadura. Por lo que, si bien existen espacios para la reflexión, en que los estudiantes *“se informan y reflexionan sobre el golpe de Estado”*. (María Isabel Toledo y Renato Gazmuri, 2009); generalmente existen “desatenciones” que no permiten concretar un aprendizaje profundo y franco. Al respecto, lo siguiente han criticado estos autores sobre las omisiones en el desarrollo de una actividad sobre la violación a los Derechos Humanos durante dictadura, para un curso de Sexto Año Básico:

“Las únicas consideraciones de carácter ético sobre la realización de la actividad, se encuentran en un apartado que acompaña a la actividad, denominado “indicaciones al docente”. En él aparece una referencia implícita a las violaciones a los Derechos Humanos. Se señala que, esta actividad debe ser trabajada con precaución debido al “... drama humano implicado en estos sucesos y las profundas heridas que aún persisten en nuestra sociedad”(Ministerio de Educación de Chile 2004:53), junto con precisar que, esta actividad “... debe ser orientada de modo tal que se logren destacar y valorar los principios democráticos, la aceptación del pluralismo político y cultural, y el respeto de los Derechos Humanos”. (Ministerio de Educación de Chile 2004:53)”. (p. 169).

Y luego recalcan:

“Sin embargo, estas alusiones se encuentran en un lugar secundario, estando ausentes de los espacios del texto donde alcancen mayor visibilidad. Aquí, es la lógica del consenso la que pareciera volver a operar, más aún cuando en la misma “Indicación al docente”, líneas más abajo, se señala: “...deben visualizar el golpe de Estado como un camino de resolución extremo, y reflexionar sobre la necesidad de evitar que vuelva a producirse en Chile una situación similar”(Ministerio de Educación de Chile 2004:53). Esta concepción sobre el golpe de Estado, en la que se le adjetiva como “...camino de resolución extremo...”, no deja de validarlo evitando referirse a su ilegitimidad desde la perspectiva de la democracia y los Derechos Humanos”. (p. 169).

De esta forma, ha sido desde la “re-formación” subjetiva de aquellos que no fueron protagonistas directos de la dictadura, en los que recayó todo “*el peso de la noche*”, con un gobierno concertacionista que no estaba dispuesto a jugarse lo ganado en la elección presidencial, protegiendo para ello su gobernabilidad a través de un pacto de acuerdos; ¡Porque era el Estado-nación el que debía prevalecer! Por lo que la memoria sobre nuestro pasado reciente se transformó en un juego de poderes; por un lado, los “fácticos”, y por otro, el movimiento de Derechos Humanos, así como el ciudadano común, vuelto al espacio público; siendo los primeros los que a fin de cuentas ganaron esta lucha, en una escuela que por antonomasia es el escenario de los “emprendedores de memoria”, “*un mandato de memoria que traducía a la vez una exigencia política*”. (Elizabeth Jelin y Federico Lorenz, 2004, 5).

Así también lo entiende Gabriel Salazar, quién se ha referido a cómo se “juega” aquí con el tiempo histórico, estableciéndose un “*tiempo-eje, que corte el proceso de la memoria*” (Gabriel Salazar, 2003, 5), para solidarizar con una causa universal, más que propia; por la causa neoliberal y “democrática”, que desde afuera reglamenta, y gobierna nuestro gobierno, nuestras memorias, así como los contenidos escolares. Lo triste de esto, es que mientras los fines de la educación son bancarios, lo que se estimula es la historia del olvido, la evitabilidad de lo pasado, el desconocimiento de lo sufrido, por lo que nuestra sociedad mientras más endurece y solidifica su superficie, cada vez más las identidades se fragmentan, cubriendo con discursos políticos “interesados”, sus responsabilidades éticas. Todo esto en pro de un proyecto político-democrático, que prefirió la consolidación de una subjetividad del escape, futurista, y por tanto de ficción histórica, que permitiera no afrontar los “peligros” de la memoria:

“Una propia cuanto artificial inercia histórica. “Su” discurso de legitimación tardía (para asegurar la “gobernabilidad” de los vencidos). “Su” propia memoria oficial. Mintiendo su efigie e inventando su espejo. Como un Narciso horripilante que contempla extasiado, sólo, la belleza impúdica de sus mentiras”. (Gabriel Salazar, 2003, 3).

Sobre esto, nos parece importante hacer un alto en esta discusión, para plantear cómo se hizo necesario, desde esta nueva realidad político-democrática, re-fundar las bases sociales

de nuestra sociedad en general, en que los roles históricamente reconocidos por la “primera modernidad”, se difuminaron en otros nuevos, surgiendo el joven como sujeto histórico importante para concretar nuevos planes de estudio; y en que a la vez, se difuminó el rol del profesor, aquel que lo elevaba por sobre los niños en el aula, horizontalizando su labor en relación a los estudiantes. Todo lo cual se hizo necesario, para demostrar que el sistema social era incluyente, y que apuntaba a *“un plan de desarrollo con igualdad social”*. (Leonora Reyes, 2004); ya no excluyente, ni desde una autoridad jerárquica y tradicional:

*“De esta manera, la reforma curricular se comprometió a nivelar progresivamente la diferencia de la calidad educativa entre los establecimientos de distintos niveles socio-económicos, y a la vez, **integrar la cultura juvenil en todas las actividades desarrolladas en el interior del espacio escolar, inclusive en los mismos contenidos pedagógicos**”*. (La negrita es nuestra). (Leonora Reyes, 2004, 69).

No por nada era necesario restituir gobernabilidad, a partir de la dialéctica relación entre “memoria oficial” y “memoria social”; la primera perteneciente a los poderes fácticos gobernantes; la segunda, al ciudadano común, profesionales y organizaciones defensoras de lo social de distinta índole. Producto de lo cual, Gabriel Salazar (2003) hace presente un “juicio histórico” a la “inercia” con que estos poderes fácticos administraron la memoria, fueran estos fundadores o legitimadores, “sujetos en el poder”, que relevaron el pasado atropellado, en pos de un futuro proyectado a partir de fines políticos y económicos, que como siempre, supeditaron lo social-vivido, al olvido:

“Fundadores y “legitimadores” necesitan, por razones distintas pero con igual urgencia, construir una memoria oficial opuesta a la inercia histórica que arrastra el sistema institucional ilegítimo, para una vez construida, ampararse en ella. Los primeros, para salvarse de la justicia histórica, y los segundos, para justificar sus beneficios. Y ambos, para mantener a los perjudicados en una conveniente subordinación legalizada”. (p. 439).

Y aunque muchos podrán decir que desde los 90 en adelante, la identidad y Derechos Humanos han sido reivindicados, y que asimismo, los derechos de los jóvenes, niños y niñas son aún más respetados, o que desde las políticas públicas sobre educación, la diversidad es integrada, y que la igualdad en sus múltiples formas es considerada por el

currículum escolar. Nos preguntamos ¿Cuál es esa igualdad? ¿Cuál la identidad a la que se apela, cuál su pregón, cuán cierta la tolerancia y respeto hacia esta? ¿Tiene acaso un valor moral, desde una reflexión ética sobre “nuestra historia en tiempo presente? ¿O sólo un interés ideológico-discursivo?

6.2. Enseñar y aprender desde la historia y la memoria reciente.

“El pasado nos rodea”. Esta frase de Mario Carretero (2007) parece ser tan cierta como paradigmática, pues si bien como plantea el autor, nuestras calles, museos, plazas, o cotidiano vivir, parecen ser testimonio “real” de su presencia; no obstante esto, de la forma en que miramos o vivimos, parecemos tender cada vez más a lo presente, lo instantáneo y lo fugaz. Sobre esto, es que se hace necesario discutir sobre nuestro pasado en perspectiva presente, y de cómo nuestras conciencias, esto es, nuestro sentido de la realidad, asuma su presente inmediato desde la memoria no sólo individual, sino colectiva. Debatir sobre esto, implica debatir sobre la relación entre historia y memoria, y por tanto, escudriñar en los archivos de nuestra memoria social, la cual es un “dispositivo” prácticamente en desuso en la enseñanza escolar, y que sin embargo, es vital para el desarrollo cognitivo y humano, en tanto inversión social para el futuro, que debiese ir a la par del desarrollo y crecimiento económico del país, de tal forma de construir sujetos que cada vez más apelen a la construcción de una “otra” sociedad más justa y equitativa, en que la propia democracia como proyecto, y no como realidad actual, se convierta en parte de los desafíos para el cambio social; como un objetivo a lograr. Porque esta democracia, nos fue de cierta forma “impuesta” tras el término de la dictadura, ya que al no desclasificar los archivos de la memoria, al no hacernos cargo de nuestro pasado reciente desde la enseñanza escolar de una manera más sincera, mantenemos amarrada la democracia; porque esta se construye desde la libertad, la justicia y dignidad humana, presupuestos que el currículum escolar si bien integra, lo hace de manera aún sesgada, y omitiendo profundizar en la violación a los Derechos Humanos durante la Dictadura Militar.

Fue así como desde la transición a la democracia en Chile, los gobiernos se batieron en la suma urgencia por “maquillar” la imagen de país, como la idea de democracia, ante una comunidad internacional que estaba a la expectativa, tanto en materia económica, como en

relación a los Derechos Humanos; movimiento este último que buscaba “construir memoria” desde el dolor, las muertes, la integridad por la reivindicación de las personas; a partir de una dictadura que había violado los derechos fundamentales de las personas; y que, sin embargo, a vista de todos, “quién representaba el rostro o la imagen más concreta de aquel acto terrorista”, se paseaba todavía en “uniforme”, libre por las calles, y luego por el Congreso como “senador civil”: Augusto Pinochet Ugarte. De tal forma que las denuncias “a la impunidad” eran de corte diario desde quienes componían y se sentían representados por este movimiento, ya que aún nos hallábamos en una especie de “interregno” entre dictadura y democracia, situación que produjo entre quienes elaboraban los programas de estudio, no pocas discusiones, en torno a cómo y qué se debía enseñar en la disciplina de historia, negociando saberes para construir legitimidad en un país aún atado a la dictadura, con su Constitución, su LOCE y su modelo económico neoliberal, que supervisaban las decisiones político-educativas que estos tomaran:

“En efecto, la selección del conocimiento curricular y su organización se relaciona directamente con el poder simbólico y también el poder económico que las diversas agencias y agentes poseen. Los académicos y los diseñadores del currículum han argumentado que este poder les es conferido por el solo hecho de que manejan conocimientos validados, objetivos y universales. Sin percatarse que de hecho lo que les confiere este poder es, además de la objetividad y validez del conocimiento del que son poseedores, su posicionamiento en el sistema social al que pertenecen que es, en definitiva, el que le da forma y regula la estructura del poder simbólico que sustentan”. (Abraham Magendzo y María Isabel Toledo, 2009, 140).

Cobra sentido por ello lo que plantea Gabriel Salazar (2003), que la imagen de país, junto con los resguardos democráticos-neoliberales que pactaron el traspaso del poder militar, al poder político-civil, se convirtieron en algo fundamental, creando una reformulación democrática para ello. En que no se trataba de que la democracia en un primer momento fuera real, sino que simbólica, a partir de ciertos “gestos” que la hicieran patente, por lo que se institucionalizó en Chile la idea de ella, re-fundando la idea de la historia común, de la continuidad y del futuro de país, como margen para una democracia que debía ser cuidada, porque se recuperaba enferma de su traspie, convulsionada como lo estaba por separaciones

político-institucionales, en que los chilenos todos debían resguardarla; cubriendo, en primer lugar, a partir de un consenso político, la historia inmediata de la dictadura, de tal forma de hacer lo posible para que las nuevas generaciones no conocieran sus horrores, sino que sólo una versión mejorada de lo que un “tropiezo pasado”, puede enseñarnos para futuro. Porque esto parece ser la historia dictatorial de Chile en el programa curricular, un traspie, un tropiezo, en medio de toda esa magna historia mítica que este país no debiera olvidar. Dice Norbert Lechner (2001):

“La historia de Chile, en la post-dictadura, debió ser re-elaborada una vez más, pues, las historias nacionales pueden ser construidas cuantas veces sea necesario, para re-inventarnos un pasado común...Este acto de apropiación cultural, implica necesariamente “limpiarla de toda encrucijada, eliminar las alternativas y las discontinuidades, retocar las pugnas y las tensiones, redefinir los adversarios y los aliados, de modo que la historia sea un avance fluido, que como imagen geométrica anuncia el progreso infinito del futuro”. (p. 87, Citado en Beatriz Areyuna, Fabián González, Alejandro Olivera, 2010, 24).

Así las cosas, la escuela en tanto agencia estatal, debió ser intervenida una vez más -tal como lo hicieron los militares en su momento- pero ahora en un contexto de refundación democrática, con nuevas armas, que flanquearan los cuerpos y sitiaran las almas, resignificando para ello a los sujetos, a partir de nuevos valores:

“La mayor parte de los supuestos y desafíos que se le impusieron a la escuela para el desarrollo de dicha misión, fueron recogidos por el Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena y quedaron impregnados en los objetivos educacionales del Marco Curricular nacional. Objetivos fundamentales transversales, aprendizajes esperados, formación de actitudes, contenidos mínimos obligatorios, formaron parte del nuevo código curricular, con el que se operacionalizarían los saberes y moralejas que la escuela como agencia de socialización cultural debía transmitir a los jóvenes”. (Beatriz Areyuna et al, 2010, 20).

Se concibió de esta manera un proyecto político que requería administrar una memoria nueva, en que los jóvenes debían ser incluidos en relación a sus aprendizajes, y ya no sólo desde una enseñanza tradicional; surgiendo entonces nuestros ya conocidos Contenidos

Mínimos Obligatorios y los Objetivos Fundamentales Verticales, decidiéndose a la vez que los “aspectos históricos más recientes” se impartieran sólo en el Segundo Año de Enseñanza Media. Lo siguiente referencia MINEDUC (2009):

“En este contexto, se incluye la subunidad Régimen militar y transición a la democracia, que aborda la crisis política que desemboca en el quiebre democrático ocurrido el año 1973 y la transición hacia un orden democrático desde la década de los ochenta. Se postula que “...interesa que los estudiantes analicen la magnitud de los cambios económicos y políticos implementados por el régimen militar; y la existencia de un modelo económico diametralmente diferente al de sustitución de importaciones”. Se acota que, “...dada la cercanía temporal de estos procesos, y el drama humano implicado, es especialmente importante la conducción de los docentes; resulta clave que los jóvenes conozcan lo ocurrido de un modo amplio, identificando las distintas visiones en juego, a la vez que puedan reflexionar sobre ello, en un marco de valoración de la democracia y de respeto a los Derechos Humanos, en estrecha relación con los Objetivos Fundamentales Transversales definidos en el marco curricular”” (pp. 69-70, Citado en Abraham Magendzo y María Isabel Toledo, 2009, 144).

Por lo que desde el pasado reciente que fue la dictadura, la construcción y asimilación de una “memoria ad hoc” para el proyecto de país, ha sido un dispositivo fundamental en la construcción de memoria, y de olvido, de todos los gobiernos que han transitado por esta democracia neoliberal desde 1990.

Por esos años, la Concertación se batió en la contradicción que le presentaba la situación de país, saliente del terror de la dictadura, pero que a la vez se hallaba sostenido por un modelo neoliberal que esta instauró, modelo al cual la democracia que se instalaba en el país se hallaba atada; ya que -en la medida que se desarrollara de manera sostenible- era el aval para el desarrollo social y económico de un país necesitado de préstamos y garantías internacionales, por lo que el proyecto democrático basado en una economía de libre-mercado, se hacía una vez más previsor de lo social, lo cual era una exigencia capital (o de capitales) que sobrepasaba por mucho nuestras deudas con la memoria. Y así lo hacía ver “La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1995)”, convocada en

1994 por el entonces presidente de la República Eduardo Frei Ruiz Tagle, la cual deja claro que las políticas educativas para el currículum, debían consensuar los valores económicos y sociales de la democracia a construir:

“En el informe de dicha Comisión, en relación a la historia y formación ciudadana se señala que, la educación “...es uno de los principales medios de formación de valores, de cultivo de las tradiciones comunes, de aprendizaje del uso responsable de la libertad individual y de adquisición de las habilidades necesarias para desempeñarse en la vida moderna”. Asimismo, señala que, “... la educación es la base común de formación de la ciudadanía y una condición imprescindible para hacer frente a los retos de una economía cuya productividad y competitividad dependen, antes que todo, de la calidad de los recursos humanos del país”.” (p. 55, Citado en María Isabel Toledo y Renato Gazmuri, 2009, 160).

Por lo cual, si bien se plantearon formas y salidas para hacerse cargo de los atropellos a los Derechos Humanos -curriculares y legales- la deuda política y social, es hasta hoy muy grande, pues no se ha asumido lo que pasó como se debiera: asesinatos, torturas y el golpe a la democracia. Razón por la cual, una de las preguntas que rondó a aquellos administradores de la educación por esos años, fue la siguiente:

“¿Cómo se enseñaría a las nuevas generaciones el Golpe de Estado ocurrido el 11 de septiembre de 1973, las violaciones a los derechos humanos perpetrados durante la dictadura militar y la transición pactada entre los sectores políticos democráticos y la dictadura militar?” (Leonora Reyes, 2004, 66).

Preguntas que debían contestarse lo antes posible para establecer las bases de “la nueva enseñanza de la historia”, sobre todo ante una memoria muy reciente de muchos chilenos que no estaban dispuestos a olvidar, por lo que “la lucha por la memoria” se hizo más extrema, y no sólo en el escenario escolar, sino político y cotidiano; e incluso en el ámbito historiográfico. Con una memoria oficial que vio declinar sus bases llegada la “democracia pactada”, puesto que “ese pueblo” devuelto al escenario público y político que había sido silenciado por la dictadura, exigió castigos, respuestas, soluciones. Por lo cual se requería que también en el espacio escolar se inscribiera una nueva memoria con nuevos olvidos,

claves para la restitución de un “nosotros” democrático renovado. Sobre todo en el contexto de la escuela, en que la enseñanza de la historia está lejos de integrar polémicas a los saberes que promueve, maquillando todo lo posible la historia que se imprime y cuenta:

“Específicamente, en el contenido relativo al golpe militar, la dictadura y la transición, se replica el tratamiento propuesto en la introducción, es decir, se evitan referencias explícitas al golpe de Estado y a la violación de los Derechos Humanos. Respecto a los Aprendizajes Esperados, ocurre algo bastante similar. El único espacio que se abre para que el docente pueda tratar estas temáticas se plantea en una redacción sumamente ambigua: “Identifican y comparan los gobiernos y sus características entre 1964 y 1994”. Entonces, si la propuesta evita los tópicos señalados, difícilmente será posible que los estudiantes logren el último de los Aprendizajes Esperados, referido a la valoración de la recuperación de la democracia, en tanto que, no podrían comprender por qué es preferible una democracia a una dictadura. La que además, se les presenta como régimen militar y se resaltan los cambios institucionales y económicos sin cuestionar su legitimidad y sin señalar que dichos procesos van acompañados de la violación sistemática de los Derechos Humanos por parte del Estado”. (María Isabel Toledo y Renato Gazmuri, 2009, 168).

Sobre lo anterior, para Leonora Reyes (2004) más que la “*estéril discusión acerca de cuál es el contenido histórico más válido, es relevante discutir sobre –cómo se construye y de quién es el conocimiento histórico que se pretende enseñar en las aulas*”. (p. 71). Tema no menor, pues reinterpreta lo que justamente hemos defendido aquí sobre las formas del conocer y la enseñanza: el para qué, cómo y por qué, que debieran sostener los principios y fines de una enseñanza que vaya más allá de la mera transmisión de saberes. Pero además, sobre a quién corresponde dicho conocimiento, el cual debiese formar parte de discusiones interdisciplinarias, comunitarias e inter-aulas, con participaciones democráticas de las familias, profesores y alumnos(as) en la construcción de programas educativos, e incluso curriculares, construyendo conocimiento a partir de un diálogo incluyente, sobre todo en temas tan relevantes, que debiésemos abordar desde un humanismo-histórico, interrogando al pasado con ética y humanidad, para aprender de los horrores de la dictadura. Dicen María Isabel Toledo y Renato Gazmuri (2009):

“Por todo lo anterior, se plantea como un elemento central la introducción al método histórico en las prácticas pedagógicas. Esto implica, la utilización de los métodos de indagación histórica por parte de los estudiantes, lo que los acercaría al pasado y a la forma a través de la cual se le puede conocer. Además, permitiría comprender la existencia de distintas interpretaciones sobre el pasado como elemento estructural del saber histórico y social. Bajo esta perspectiva, la introducción al método histórico se constituye en un instrumento para la educación global, en tanto que contribuye al despertar general de la inteligencia y de la personalidad de los estudiantes, así como a la formación ciudadana, al tiempo que, posibilita la adquisición de una cultura histórica operativa. Permite el nacimiento del espíritu crítico, que se constituye en el “... antídoto contra la propaganda, los estereotipos y los prejuicios que acosan al niño, al adolescente y al adulto”. (Luc 1989:144)”. (p. 159).

Lo cual los llevaría a activar justamente ese dispositivo de memoria que la enseñanza de la historia reciente actual no construye en los estudiantes, además de aproximarlos a una visión más amplia sobre la historia de la dictadura chilena, desde los debates y resistencias que esta produjo en su momento, como en la construcción de conocimiento “no” para el rencor, sino para un aprendizaje constructivo sobre la democracia y sus luchas, sobre los conflictos que la afectan, y sus deudas pendientes. Todo esto, desde un aprendizaje que indaga, pregunta e investiga. Lo siguiente escribieron Francisco Merchán y Francisco García (2001):

“Además, al enfrentar a los estudiantes con distintas evidencias del pasado, se estimula la “empatía histórica”, lo que permite comprender como se ha construido el conocimiento sobre la historia. En esta lógica, la iniciación a la investigación histórica, posibilita la toma de conciencia sobre las interpretaciones que conforman el conocimiento, y más precisamente, el conocimiento histórico”. (Citado en María Isabel Toledo y Renato Gazmuri, 2009, 159).

Porque incentivar en los estudiantes un método de aprendizaje histórico, transmuta el saber inactivo, en otro dinámico, para que “aprendan a pensar por sí mismos”, y despierten reflexiones y conocimientos adquiridos desde la propia producción, lo cual nos permite a

partir de un mismo dispositivo, como lo es el actual currículum, con sus contenidos y actividades propuestas, el desarrollo de habilidades específicas y cognitivas que apunten hacia un aprendizaje significativo, en que aprender no se trata solo de aprender saberes, sino de “aprender a saber”:

“Entonces, la introducción al método histórico se plantea como una potente herramienta para que los estudiantes comprendan que la historia y las ciencias sociales son saberes que se construyen desde la interpretación, lo que distancia a la propuesta de las concepciones más positivista de la historia, propias de la Enseñanza Tradicional de la Historia”. (María Isabel Toledo y Renato Gazmuri, 2009, 163).

De ahí que, desde el propio currículum encontramos propuestas pedagógicas que estimulan un cambio en la enseñanza de la historia, sobre todo desde la historia reciente, las cuales abren las puertas a una posibilidad de cambio social desde el aula, cuando como docentes permitimos un trato pedagógico a las resistencias que la misma historia y su producción nos enseñan, siendo importante que los estudiantes conozcan esa realidad, como fue el caso de la discusión entre historiadores en torno a la enseñanza escolar de la historia reciente en su momento, en que ideologías, posiciones políticas e historiográficas, se enfrentaron para decidir qué y cómo contarlo.

Nos parece por esto, que es justo argumentar, que una enseñanza que nos enseña a indagar, reflexionar y preguntar, construyendo “duda epistemológica” desde el aprendizaje, es capaz de cosechar semillas para saberes fértiles, en que la propia idea de democracia, “frágil como es”, abriría el debate a nuevas perspectivas críticas sobre sus faltas y deudas pendientes, en tanto hija política de la dictadura militar:

“Esto significa que los estudiantes necesitan aprender y apropiarse de otros códigos de experiencias, así como otros discursos, de otras épocas y lugares, que amplíen sus horizontes a la vez que los alienten constantemente a comprobar lo que significa resistir a la opresión, trabajar colectivamente y ejercer la autoridad desde la postura de un sentimiento en continuo desarrollo de conocimiento, la adquisición de experiencia y el compromiso con una causa”. (Henry Giroux, 1998, 169).

La apertura de la sala de clases, a experiencias que involucran a la sociedad en su conjunto, posibilita una mirada que Henry Giroux (1998) denomina de “reflexión crítica”, puesto que, recuperar lo vivido, construyendo algo nuevo, los vuelve a ser sujetos conscientes no sólo de su presente y su futuro, sino de su pasado, involucrados en la experiencia de país, lo cual apunta al resurgimiento de una identidad social en los jóvenes; la cual poseen, pero en general se halla afianzada en sus grupos de pertenencia, en las redes sociales, en las campañas socio-publicitarias. Por lo que se necesita reconstruir una subjetividad comprometida e involucrada con nuestra realidad histórica, y para ello, es crucial desarrollar pensamiento histórico-social en ellos, que les permita visualizar, gradualmente desde la escuela, su condición de sujetos históricos, conectándolos con otros, que como ellos, vivieron y lucharon por una sociedad más justa, como los estudiantes lo hacen ahora. La reflexión crítica, es crucial para una pedagogía de la posibilidad, puesto que convergen en ella las sensibilidades políticas de docentes y estudiantes, lo cual produce la “empatía” necesaria para que estos últimos sientan conexión con nuestra historia reciente.

6.3. Sobre los resguardos de la memoria en la enseñanza.

Tanto Henry Giroux (1998) como Paulo Freire (1997) han insistido en lo importante que es que en el quehacer pedagógico, tanto la crítica como la reflexión, sean capaces de construir saberes no sólo para el desarrollo cognitivo individual de los sujetos, ni para concientizar desde el partidismo o el sectarismo, respectivamente; sino para la transformación social de su individualidad, en que la solidaridad humana, construya el camino para la lucha por una democracia más justa. Insistimos en esto, puesto que al involucrar en la enseñanza de la historia una temática tan controversial como nuestra historia reciente, y con ello, un tema tan delicado como la violación a los Derechos Humanos, debiésemos hallarnos preparados, humana y pedagógicamente, puesto que estos dos factores se hallan entrelazados por una línea muy delgada entre nuestra condición política y la profesión; entre nuestra sensibilidad político-biográfica, y el escenario político que es el aula. Aclaramos esto último, puesto que ya expusimos páginas atrás, sobre la importancia que el profesor o profesora no conviertan el aula en lugar de militancias, porque no es esa su tarea, sino la de abrir espacios para preguntas e indagaciones, en que las resistencias que median la enseñanza en el aula y saberes propios que integran los estudiantes, permitan espacios de crítica y reflexión, pero

no desde el partido, sino desde el aula, porque de lo contrario, estaríamos cayendo en aquello que tanto hemos criticado aquí, en la imposición de una conciencia y saberes “ajenos” a los estudiantes, conversión del aula en un espacio no para la reflexión y libertad, sino de intervención cultural; lugar para la colonización de unas ideas sobre otras. Dice Henry Giroux (1998):

“El darles a los estudiantes la oportunidad de aprender mediante la comprensión de las mediaciones y formas sociales que conforman sus propias experiencias es importante, no sólo porque ello les proporciona una manera crítica de comprender el terreno familiar de la vida práctica cotidiana, sino también porque forma parte de una estrategia pedagógica que trata tanto de recuperar como de encarar las experiencias que manifiestan los estudiantes, a modo de poder entender la forma en que tales experiencias se han logrado y legitimado dentro de condiciones sociales e históricas específicas”. (p. 167).

Insistir en esto nos parece importante, puesto que es de crucial necesidad que la pedagogía de la memoria, se reflexione y trabaje desde los movimientos sociales que la han luchado, así como desde los Derechos Humanos, o lugares de memoria como es el caso de Villa Grimaldi. Desde una pedagogía que se construya responsablemente, a partir de un método histórico-social que fije con claridad sus objetivos de aprendizaje, que no pueden ser otros, que sensibilizar a partir de la construcción de una conciencia histórica, la cual sólo se consigue desde la reflexión crítica que trabaja para construir y re-construir sociedad. Lo cual es importante que el profesor o profesora que se involucran en esta temática consideren, puesto que ellos tampoco dejan de lado su esencia política por la objetividad de la clase. Porque enseñar desde la escuela no se trata simplemente de juzgar una corriente y defender fehacientemente a otra, sino de educar desde “una visión no focal”, sino heurística sobre la producción de pensamiento y conocimiento, una visión totalizada sobre cómo las luchas por la memoria tienen también en sus trasfondos, reivindicaciones políticas de poder. Porque si bien enseñar, se trata también de sensibilizar y concienciar, no se trata de sensibilizar y concientizar marxista, socialista, comunista, o derechistamente, sino en la concienciación por la lucha de una democracia más justa. Por lo que nos parece de ayuda analizar el siguiente párrafo in-extenso de Henry Giroux (1998), para así abordar el

complejo escenario que nos presenta la enseñanza de temas como la Dictadura y la memoria:

*“En primer lugar, el propósito de la enseñanza escolar se puede definir mediante una filosofía pública democrática basada en un discurso ético que preste atención crítica a las cuestiones de la responsabilidad pública, la libertad personal y la tolerancia democrática, así como a la necesidad de rechazar normas y prácticas que encarnan y extienden los intereses de la dominación, del sufrimiento humano y de la explotación. Sobre la base de una filosofía pública de esta índole, los maestros pueden defender los planes de estudios que escojan, por medio de un discurso orientado a la formación de ciudadanos educados, facultados y críticos. En segundo lugar, **tal filosofía pública proporciona los lineamientos para mediar cuidadosamente entre el imperativo de enseñar y defender una selección y un punto de vista particulares de los conocimientos, y la necesidad de evitar una pedagogía que silencie las voces de los estudiantes**”.* (La cursiva y negritas son nuestras). (p. 171).

Quisiéramos hacer un alto, para luego proseguir con lo que expone este autor, puesto que lo que explica es relevante para lo que estamos tratando aquí, de cómo el profesor y profesora que enseñan en la escuela, antes de involucrarse en temáticas ciertamente controversiales, deben “hallarse preparados”, desde una “filosofía pública y democrática” de tolerancia, libertad y responsabilidad, para no caer en imposiciones de autoridad, en que su posicionamiento “silencie” las voces de los estudiantes, lo que redundaría en una clase unilateral y gobernada por la “concientización”, y no la concienciación. Por lo que su tarea implica “siempre” no sólo la temática a tratar, sino una responsabilidad ética en el trato de esta, que no lleve a sugerencias ni confusiones programáticas. Por lo que lo que sigue, nos hará aún más sentido en relación con la enseñanza “de la memoria”:

“La forma en que los maestros pueden hacer intervenir una ética de esta naturaleza se puede ilustrar analizando algunas de las cuestiones que salen a relucir al dar una lección hipotética sobre un tema controversial, tal como el holocausto. En uno de los planos, un discurso radical de la ética sugeriría que el maestro adoptara una postura firme respecto de la moralidad y la barbarie humana que se hallan en el núcleo de la ideología, las

prácticas y las consecuencias del holocausto. En otras palabras, la cuestión de si el holocausto fue o no justificado, no sería materia que, pedagógicamente, hubiera que considerar y debatir. En este caso, el maestro no asumiría una postura que les sugiriese a los alumnos que la defensa del holocausto representaba simplemente otro punto de vista. Al mismo tiempo, distintas voces de la clase podrían enzarzarse en cuestiones tales como por qué ocurrió el holocausto, la naturaleza de la ideología que le dio cuerpo, por qué hubo personas que lo apoyaron o participaron directamente en él, y de qué manera se podría manifestar una lógica similar en distintas formas sociales y culturales de la vida contemporánea, etc. De esta manera, los maestros pueden defender la tensión que se genera entre el hecho de adoptar una postura de compromiso en cuanto a la selección y el empleo de formas particulares de conocimiento, sin que ello deje de proporcionar una pedagogía crítica que entabla el diálogo y ofrece la posibilidad de que las distintas voces sean oídas”. (pp. 171-172).

Esto es relevante, porque los objetivos que los docentes proponen y construyen entorno a la clase que han preparado, debiesen apuntar siempre a “mediar” el tema, a partir de “una filosofía pública”, esto es, no privada ni privativa, que en la mediación de sus tensiones, construya ese espacio solidario de discusión, que permita no simple crítica, sino una crítica constructiva para el aprendizaje, en que el conocimiento se construya desde saberes que hacen del conflicto una evaluación positiva, al que se llega cuando superadas las vallas ideológicas y partidistas, vemos la educación como una lucha por la democracia, y por ende el aula como un espacio democrático:

“En este caso, la manera en que los maestros optan porque figuren en el plan de estudios determinados conocimientos, y los temas que seleccionan y legitiman junto con la pedagogía del aula que desarrollan, quedan mediados gracias a una filosofía pública y un discurso ético que defiende formas sociales que elevan y extienden aquellas facultades y posibilidades humanas que permiten el desarrollo de identidades sociales dentro de comunidades democráticas justas y compasivas”. (pp. 171-172).

Una enseñanza sobre nuestra historia reciente, responsable, debe considerar estas cuestiones, para no transformar el aula en un debate para “la causa”, ni la sala de clases en

un lugar de oídos sordos, sino que encause “ontológica y teleológicamente” la reflexión sobre nuestras memorias activas y pedagógicas, que también contiene olvidos que sesgan y cubren, por lo que es siempre la reflexión una parte importante en dicha tarea, cuidados en tanto “recordadores profesionales” de perdernos en los abismos de nuestras pasiones frente a los estudiantes. Hacemos mención al concepto utilizado por Eric Hobsbawm (de los historiadores como “recordadores profesionales”) porque nos permite allanar el camino pedregoso de la “memoria peligrosa”, que introducimos al aula al tratar estos temas, puesto que si bien tenemos en cuanto a profesores y profesoras críticos un compromiso ético con la “memoria social”; a su vez, tenemos un compromiso en tanto profesionales con lo que enseñamos, y cómo lo enseñamos, por lo que en la medida que orientemos una clase que toca temáticas sensibles y controversiales desde una metodología y enfoque adecuados, vale decir, desde la “cientificidad del saber humanista”, en que ciencia y humanización del saber se involucran, podremos abordar con criterio y mediación las tensiones que se producen, siempre en son de sacar cosas en limpio para una vida en democracia.

De ahí que para Sergio Grez (2002), no debiésemos enseñar y trabajar la memoria en relación a la dictadura, sin tomar “ciertos resguardos”, que a veces al son de una moda historiográfica, o porque los tiempos sociales, nuestra ética o vivencias personales nos lo exigen, nos pueden llevar a vueltas de carnero, en cuestiones que criticamos o defendemos. Porque si bien podemos estar de acuerdo en que la historia nunca es neutra, o que la objetividad es un invento de la modernidad, no es menos cierto que la historia, o el conocimiento histórico-social -como expusimos al comienzo de esta tesis- por sí solo no bastan, por lo que la epistemología en la enseñanza de la historia (filosofía pública en Henry Giroux, 1998), sobre todo en temas controversiales, es y será siempre indispensable, para enseñar, sin someter, y educar, sin adiestrar.

Por lo que la enseñanza de la historia reciente, nos exige siempre un enfoque pedagógico que guíe a los estudiantes a una visión heurística sobre la temática, que en cuanto problema, siempre ha de ser abordada para despertar en ellos “saberes” hoy pendientes: *“En el marco general, histórico-cultural, en que están los educandos, hay que sorprender sus “temas generadores” que, “tratados” científicamente, serán después devueltos, como desafíos, nunca, jamás, como disertación o narración”*. (Paulo Freire, 1968, 11).

Por todo esto, y a manera de una síntesis concreta sobre cómo abordar la enseñanza de la historia reciente en la escuela, lo que propone Sergio Grez (2002) nos parece acertado, pues considera que el tema de la memoria debiese abordarse en base a “tres supuestos ejes” a la hora de involucrarla al espacio pedagógico, puesto que son estos “supuestos”, esta “filosofía pública”, o epistemología previa -las que llevadas al aula en torno a enfoques y metodologías de enseñanza- los que permitirán un aprendizaje para el futuro, y no para “el pasado”. Estos supuestos son: a) que la memoria es tan importante como el olvido; b) precavernos del positivismo de la memoria; c) la pluralidad de las memorias sociales.

Sobre el primero, su importancia radica en que la enseñanza de la memoria debiera dar cuenta de los olvidos que construyen historia, los cuales forman parte de lo que parece indicado o no para ser enseñado desde quiénes participan en su elaboración; que como vimos en el apartado pasado, ha formado parte de las luchas que rondaron la inclusión de la historia reciente en el currículum escolar, y que -nos parece- los estudiantes debieran “saber” a la hora de enfrentarse a esta temática. Por lo mismo, se debiera problematizar la relación misma entre historia y memoria en las clases, poniendo al alcance de los estudiantes, discusiones y reflexiones que rondan a la historiografía, como también a la pedagogía en sus trabajos de memoria. Dice Sergio Grez (2002):

“De lo que se deduce la imposibilidad e inconveniencia de recordar todo. Y esto que es verdadero a nivel de un individuo también lo es a escala social. La memoria de cada grupo humano está formada por la retención de muchos hechos, pero igualmente ha sido modelada por innumerables “olvidos” en un eterno proceso de conservación y de eliminación de recuerdos e impresiones según el significado e importancia que se les asigne en cada momento de su historia. El olvido, al igual que la memoria, es una construcción social”. (pp. 4-5).

El segundo supuesto, lleva a profesores y estudiantes a una enseñanza-aprendizaje ya no sólo desde “una memoria peligrosa”, lo cual es importantísimo por lo demás, sino que los advierte sobre “los peligros de la memoria”, y con ello, de las discusiones en torno a la objetividad y subjetividad, en que cualquier testimonio o fuente que conocemos, trabajamos o analizamos, conlleva mediaciones que actúan sobre ella, así como en nosotros esas

mediaciones están siempre presentes, lo cual da cuenta sobre los conflictos y resistencias que “construyen verdad”. Dice Sergio Grez (2002):

“...si bien no es posible una reconstrucción muy minuciosa, precisa y, en sustancia, verdadera, de la historia basada únicamente en la memoria de los sujetos, no es menos cierto que la memoria constituye una cantera valiosísima de donde podemos extraer material para el trabajo historiográfico, sobre todo para aproximarnos a las percepciones que tienen las personas y grupos sobre ciertos hechos y el significado que ellos mismos les atribuyen. Es muy difícil, por ejemplo, reconstruir fielmente el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 en Chile basándonos exclusivamente en lo que los individuos recuerdan de ese acontecimiento. De seguro, muchos sucesos que no fueron registrados en documentos escritos o audiovisuales podrán aflorar en los relatos que recojamos, pero una serie de hechos importantes quedarán en la sombra si no echamos mano a otro tipo de fuentes que deben ser contrastadas con las memorias de las personas que entrevistemos”. (pp. 5-6).

Finalmente, el tercer supuesto engloba con un amplio sentido de significado y reflexión, la necesidad de comprender que la memoria, como la historia, comprenden un amplio universo de sujetos, instituciones y lugares, que hacen y harán de ellas un conocimiento con un significado que a todos como sociedad nos involucra, y que la importancia de su pluralidad social, como de su construcción, “de lo suelto a lo emblemático”, se justifica porque nos aporta un aprendizaje para el presente y futuro; una posibilidad, de aprender de nuestros errores y fracasos democráticos. Lo siguiente escribieron Pedro E. Guell y Norbert Lechner (1998):

“La memoria es una relación intersubjetiva, elaborada en comunicación con otros y en determinado entorno social. En consecuencia, solo existe en plural. La pluralidad de memorias conforma un campo de batalla en que se lucha por el sentido del presente en orden a delimitar los materiales con los cuales construir el futuro. A la luz del presente las memorias seleccionan e interpretan el pasado. Algunas cosas son valoradas, otras son rechazadas. Y estas miradas retrospectivas van cambiando; un día iluminarán un aspecto que otro día ocultarán. Los mismos hechos pueden ser tratados de modo muy distinto. Pero

los diferentes usos se guían por una misma brújula: el futuro. Es en miras del futuro que el pasado es revisado y reformulado. La memoria establece continuidades y rupturas y es ella misma un flujo temporal”. (p. 62, Citado en Sergio Grez, 2002, 7).

CAPÍTULO 7: La escuela actual y sus nuevos desafíos

7.1. Posibilidades y obstáculos para la elaboración de una pedagogía crítica en la escuela actual.

Nuestra sociedad actual, es una sociedad de valores, valores íntegramente arraigados a una mentalidad de libre mercado, lo cual directa e indirectamente promueven nuestros gobiernos, que se hallan supeditados a los designios del neoliberalismo y del capital. Hacemos referencia a esto, producto que nuestro currículum actual -en tanto herramienta de poder- enarbola valores democráticos y universales que atañen al modelo económico, los cuales revestidos de la “universalidad de su valor”, construyen consenso en la población en general. Promoción de valores democráticos que también integran nuestro currículum, el cual sigue siendo una herramienta de poder excluyente y violenta, que ha ido reforzando durante los últimos años, de manera muy locuaz, que la identidad se culturalice -lo cual es distinto a que la identidad se politice- por lo que desde una política de pregón público, se promueven valores universales que buscan determinar nuestras identidades sociales. Uno de los aspectos que más ha ganado lugar en el espacio escolar es el giro de la autoridad tradicional a otra que “delega” su responsabilidad y libertad en el estudiante, el cual es actor y participe “de sus propios marcos reguladores”. De esta forma, el autocontrol y autorregulación -que son la filosofía del libre mercado- se cuelan en los dispositivos curriculares como un forma democrática de aprendizaje y socialización, pleno de justicia en tanto promotor de la individualidad (libertad) humana. Por lo que dice Carlos López (s.f.):

“Las profecías se cumplieron y algunos estudiosos de estos devenires, como J.M. Rozada, tenían razón cuando señalaban que el mercado encontraba su pareja en la educación, lo cual era notorio desde un análisis complejo que tuviera en cuenta la –larga duración//, es decir, pensar históricamente los procesos educativos usando instrumentos de la sociología y de la historia”. (p. 2).

Individuación que los propios estudiantes, tanto en la escuela como en la sociedad aprenden, y que junto a otro concepto de mercado, “competencia”, determinan, que social y psicológicamente, en los jóvenes se estructure una mentalidad competitiva e individual, que debe hacer de la lucha por el “ser alguien en la vida” su principal tarea como sujeto:

“En la formulación actual, el discurso de las competencias, desprovisto de su aura psicopedagógica, tiene un sentido preciso, vinculándose con el mundo profesional y laboral, donde la competencia remite a un conjunto de operaciones concretas aplicadas que permitirán el desarrollo de una actividad profesional; donde la relevancia e interés del conocimiento no viene dada por la tradición educativa académica, (fines, sujeto de la educación, medios, tecnologías, programación, evaluación, etc.) sino por las demandas desde los grupos e intereses diferenciados y en proceso de ajuste permanente, donde prima la adaptación al empleo”. (Carlos López, s.f., 2).

Sobre esto, si bien los individuos son por “naturaleza” sujetos económicos, y no hay nada de malo que los padres proyecten el futuro de los hijos en lo económico, el lema de la competencia en pedagogía, construye -también desde una pedagogía constructivista- una mentalidad económica y de mercado que parece supeditar esos otros valores que aquí hemos defendido, como la solidaridad y la mentalidad socio-colectiva, en que los estudiantes construyan capacidades que los lleve a no sólo “salir” para contribuir a la sociedad luego de la escuela, sino a discutirla y cambiarla, desde y después de la escuela. Por lo que reflexiona este autor, siguiendo a Jaime Martínez Bonafé (2005), al referirse a la competencia en la escuela:

“Desde otra perspectiva, Martínez Bonafé, no aprecia (...) que los aspectos psicopedagógicos de este asunto sean más relevantes que los problemas velados sobre su origen empresarial y el dominio tecnocrático y profesional del que provienen. En consecuencia, pone todo el acento en la necesidad de desvelar la historicidad (genealogía) del discurso de las competencias y la lucha por la cultura y por el poder simbólico, que significa imponer un nuevo discurso donde el saber ya no puede ser neutral y ajeno a la formas de hacer, de producir o de consumir, sino que será función de la producción y del consumo”. (Citado en Carlos López, s.f., 10)¹⁶.

¹⁶ Para profundizar en este tema, se recomienda: Martínez Bonafé, Jaime (2005). “La pedagogía de las competencias ¿una nueva obsesión eficientista?. Revista Con-ciencia Social, nº 10: reseña del libro de Navío Gámez titulado “Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua”. Ed. Octaedro

De esta forma, las escuelas como espacio para el mercado, o como mercado, construyen saberes-valores que acaban por configurarse como saberes-valores de consumo, del saber como valor agregado, pero interiorizados en su mentalidad de tal forma, que ni siquiera se percatan que fueron programados, socializados en ellos para que no levantaran sospechas, surgiendo así el “pensamiento natural”, que no es otra cosa que la “mentalidad de una época” que cuele “invisiblemente” en los sujetos su hegemonía. Lo cual a lo largo de los años se ha ido radicalizando, en que la cultura neo-liberal ha colado su ideología en la enseñanza, poniendo el acento en que *“la experiencia del estudiante no se vincula con los imperativos de la autoridad disciplinaria rígida, sino con el ejercicio del autocontrol y la autorregulación”*. (Henry Giroux, 1998, 197); “discurso mercadista”, en que *“las prácticas pedagógicas se estructuran en torno a la expresión “saludable” y a las prácticas sociales armónicas...”*. (p. 197); todo esto, desde una pedagogía “centrada en el niño”, que “da amor” y “comprensión”, sin dominación ni “gobierno” adulto-céntrico.

Trampa esta, que permite contener y administrar las resistencias posibles en las relaciones intersubjetivas, entre alumno(as) y profesores(as); así como entre alumnos(as) e instituciones; introduciendo con ello nuevas subjetividades, en un aula ya no cerrada, sino abierta al diálogo y la libertad; que no es más que una nueva forma o estrategia de la cultura de elite, de incidir “sin control ni vigilancia” sobre la cultura popular. Lo cual conlleva a despolitizar la formación ciudadana desde una pedagogía crítica, tanto de los profesores y profesoras, como de los estudiantes, hibridando las identidades, desapareciendo los límites de la autoridad tradicional y mass-mediando el espacio escolar, a través de un currículum igualmente mediático -porque esa es su nueva función social, mediar sin imponer- que promueve individuación no sólo económica, sino cultural, con un capitalismo no perverso, sino para un progreso justo y democrático:

“Lo mismo puede decirse sobre la sociedad de la información, de la que tantas alabanzas la han mitificado en “sociedad del conocimiento”, o en distopías como megápolis o similares. El filósofo Vattimo alaba una sociedad que se ha hecho transparente por efecto de los medios de comunicación, y sin embargo, duda inmediatamente de su regocijo, cuando, al modo de Lampedusa y su príncipe de Salina, expresa la sospecha que todo ha cambiado para seguir igual en una supuesta “sociedad ¿más transparente?”, y que a la

postre, confiesa Vattimo, se revela tan caótica, confusa y opaca, como la anterior". (Carlos López, s.f., 5).

Es este el no cambio al que nos referíamos páginas atrás, o el cambio dentro de los límites, que permiten a quiénes controlan los gobiernos y las empresas, incidir en las identidades de quiénes son sus clientes, en el colegio como en la sociedad, en esta democracia neoliberal que construye expectativas sobre expectativas, y que en tanto agente híbrido, libera e independiza, mientras limita y oprime. Lo que con esto sucede, es que se ataca las bases de dos elementos que consideramos elementales para una pedagogía crítica, que en tanto *"lenguaje de posibilidad"*. (Henry Giroux, 1998), postula el cambio social. El primero de los elementos que ataca, es la posibilidad de resistencia en el espacio escolar, al anular las tensiones que la producen; como los saberes cerrados, aulas cerradas, escuela cerrada; lo que provoca que la libertad ya no se ansíe, puesto que se promueve desde el interior del espacio escolar, permitiendo con esto disminuir las resistencias y despolitizar el pensamiento. Pero además, con un discurso que grafica muy bien Henry Giroux (1998), al exponer lo siguiente: *"En la parte medular de esta problemática figura una ideología que equipara la libertad con el hecho de "dar amor..."*. (p. 197). Lo cual, sin sorprendernos escuchamos de boca del subdirector de un colegio de Puente Alto: "Monte de Asís", a partir de un trabajo de observación realizado, palabras que reafirman lo anterior, y que nos hicieron sentido de inmediato:

"Yo soy el tío Checho para ellos, el tío Chochín, que se yo, y desde que llegué he tenido un tema familiar con los niños y no he sentido que afecta para nada estas relaciones que hay que colocar un poquito más verticales, para nada, cuando hemos tenido una cosa más fuerte los niños saben que soy el tío Sergio, no el tío Checho, pero hay una autorregulación muy importante, entonces no hay ninguna falta de respeto". (Sergio Torres, Director del Ciclo de Enseñanza Media)¹⁷.

Lo cual, como segundo elemento debilitador para una pedagogía crítica, lleva a la relativización de las subjetividades en el espacio escolar, y no porque "se de amor", sino

¹⁷ Entrevista realizada el 14 de abril de 2011.

por la relativización del rol del profesor(a), al identificarlo “híbridamente” como tío o tía, en que el rol que nos significa en el espacio y tiempo determinado que es la escuela y el aula, nos permite asumir nuestra tarea sin distracciones, ni confusiones. Lo siguiente expresan Peter Berger y Thomas Luckman (1993) al respecto:

“En realidad, la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente sólo junto con ese mundo. Dicho de otra manera, todas las identificaciones se realizan dentro de horizontes que implican un mundo social específico”. (Citado en Emilio Gautier y Raúl Clerc, s.f., 75).

De ahí la relevancia de que los profesores y profesoras en nuestro país, sean asumidos, y asuman ellos su condición de intelectuales y profesionales, que no se mimeticen en las cadenas de reproducción, sino que independizados de la máquina, ejerzan su labor política en lo educativo.

7.2. “Profesores(as) sí, tíos(as) no”. La importancia de hablar desde “quiénes somos”.

Paulo Freire es quien desglosó en su magnífico libro *“Cartas para quien pretende enseñar”* (2004), la problemática sobre esta cuestión de la tía o el tío en la escuela, en lo cual visualizó un atentado al quehacer docente, específicamente en la posible elaboración de una pedagogía crítica desde su práctica, ya que esta denominación, de tía o tío, tiene una carga discursiva que niega su condición docente y acaba por relativizar su posición social y política en la escuela. Es esta una denominación de familiaridad que conlleva no sólo la desvalorización de su identidad histórica, sino de su acción y reflexión política, al reducirlo a un concepto de guardería, de relación parental que afecta la relación profesor(a)-alumno(a). Y si bien el libro de Paulo Freire se centra particularmente en las profesoras “tías” de las escuelas públicas del Brasil, nos hace mucho sentido extenderlo a lo que sucede en muchas escuelas de nuestro país, en que ese diminutivo se ha hecho común. Un párrafo extraído del prólogo al libro, nos permite abrir la discusión sobre esta situación problemática:

“Profesora, sí; tía, no, es el mensaje central, sencillo y profundo con el que Paulo Freire se propone llegar a los educadores a través de este libro. Mensaje sencillo, altamente

subversivo. Porque nos hace ver que el título de tía —como el de apóstol o el de sembrador de semillas o el de forjador de juventudes— confunde y adormece, encandila y posterga, y no ha traído de hecho consigo ni mejores salarios ni mayor estatus ni condiciones adecuadas de trabajo ni profesionalización ni perspectiva de futuro. Porque nos recuerda que el apelativo la profesora —maestra, educadora— tiene valor y dignidad por sí mismo, y no necesita ni de símiles grandilocuentes ni de apodos ni de disfraces vergonzantes —facilitador, monitor, coordinador, organizador del aprendizaje, gestor pedagógico. Porque, al desenmascarar a la tía y restituir a la profesora su derecho a dar y recibir afecto en tanto profesora, nos permite reconocer que el amor es parte integral de la calidad tanto del educador como de la educación”. (Rosa María Torres, 2004, 18).

Este párrafo grafica una realidad muy cierta en muchas escuelas actuales, donde el denominativo tía o tío -que particularmente observamos en el colegio particular-subsuencionado Monte de Asís, al que hicimos mención- convirtiendo a la escuela en una “extensión de la familia”, confundiendo con esto los roles dentro del espacio escolar, al familiarizar el lugar desde el que hablan, enseñan y actúan los profesores y profesoras, alterando con esto el rol que le atribuimos a su tarea¹⁸; hibridez esta, que le hace mal favor, tanto a los profesores como a los estudiantes, pues “nombrar” a alguien por su nombre o por su “labor”, permite identificarlo y situarlo en tanto sujeto y contexto. Dicen Peter Berger y Thomas Luckman (1993):

“Así como esta identidad es subjetivamente asumida por el niño (Yo soy John Smith), también lo es el mundo al que apunta esta identidad. Las apropiaciones subjetivas de la identidad y del mundo social son nada más que aspectos diferentes del mismo proceso de

¹⁸ Al respecto, hace muy pocos días apareció una noticia en el diario Publimetro, del 24 de octubre de 2012, en que la vice-presidente ejecutiva de la Junji, María Francisca Correa, se refiere a este tema, preocupados cómo dicha denominación confunde a los niños y niñas en los Jardines Infantiles, al no saber nombrar muchas veces con claridad “a que tío o tía se refieren”. Esta preocupación, ha surgido producto de los casos de abusos sexuales surgidos en los establecimientos escolares, por lo que la autoridad quiere interceder en esta costumbre cultural del tío o la tía, de tal forma que ante casos de denuncia, los escolares sean capaces de “identificar” al sujeto del abuso. Lo cual, aunque el principio primero que lo promueve es actuar en razón de los abusos sexuales a los niños, por efecto también servirá para actuar en razón de la dignidad profesional docente.

internalización, mediatizados por los mismos otros significantes”. (Citado en Emilio Gautier y Raúl Clerc, s.f., 75).

Lo que para el caso de los profesores y profesoras es primordial, porque no es lo mismo ser “el profesor Sergio o la profesora Susana, que el tío Checho o la tía Susana”. Algo se pierde al pasar de una denominación a otra, tanto en la socialización escolar como en la internalización subjetiva alumno(a), con lo que la imagen de los educadores se relativiza, junto a la cultura escolar, lo cual nos parece peligroso, porque transporta a sujetos en situación de aprender y enseñar, a otra realidad, lo cual afecta nuestras disposiciones mentales en tanto “sujetos en situación”. Dice Michael Apple (1986) algo que es relevante:

“Aquí, evidentemente, la palabra clave es “situado”. Al igual que algunos analistas económicos, Bowles y Gintis, por ese término entiendo que, en la medida de lo posible, necesitamos poner el conocimiento que enseñamos, las relaciones sociales que dominan las aulas, la escuela en tanto que mecanismo de distribución y conservación económica y cultural y, finalmente, a nosotros en cuanto que personas que trabajamos en esas instituciones, en el contexto en el que todos esos elementos residen”. (p.14).

Por lo que la escuela es la escuela, y los profesores y profesoras son profesionales que en ella trabajan, para criticar y enseñar a los estudiantes los saberes que les concierne como sujetos, en lo cognitivo y emocional, lo cual es vital para otorgarles la “autoridad” que requieren para su quehacer pedagógico. Sobre todo ante un sistema actual que tiende en demasía a “familiarizar” las relaciones sociales -nótese como en sus discursos, personeros de gobierno actual tienden siempre al concepto de familia, de lo familiar, a la “amistad cívica”- con una buena onda y gestos amables que no hacen otra cosa que afectar primero el lugar en que se está, que es la escuela; pero además, las relaciones intersubjetivas entre educadores y educandos, en relación a los saberes que emanan del uno y del otro; puesto que altera y relativiza la relación pedagógica entre ellos, indefiniendo quiénes son y sus diferencias con otros sujetos-rol. Lo que nos expresa Paulo Freire con su “maestra, sí; tía, no”, es la necesidad de re-valorizar la profesión docente, sin reducirla a una condición de familiaridad que no existe entre estudiantes y educadores; con una relación parental que descoloca y des-sitúa a estos últimos, confundiendo aun más la “autoridad” de los docentes,

que no tiene que ver con la autoridad tradicional que detentaban, o la autoridad que representan en el aula, sino con la “autoridad emancipadora” que son capaces de aportarles a los estudiantes en materia de saberes:

“Enseñar es una profesión que implica cierta tarea, cierta militancia, cierta especificidad en su cumplimiento, mientras que ser tía es vivir una relación de parentesco. Ser maestra implica asumir una profesión, mientras que no se es tía por profesión. Se puede ser tío o tía geográfica o afectivamente distante de los sobrinos, pero no se puede ser auténticamente maestra, aun en un trabajo a larga distancia, "lejos" de los alumnos”. (Paulo Freire, 2004, 22).

E insiste Paulo Freire (2004) con una frase que nos hace mucho más sentido:

“La identificación de la maestra con la tía, que ha sido y continúa siendo enfatizada principalmente en la red privada de educación en todo el país, equivale casi a proclamar que las maestras, como buenas tías, no deben pelear, no deben rebelarse, no deben hacer huelgas”. (p. 22).

¿O acaso, cuando vemos lo que se pierde, no en cuanto a autoridad tradicional, sino en cuanto al rol social y profesional de los educadores, se hace patente que el adjetivo de “tía” y “tío” se vuelve perjudicial para las profesoras y profesores? Porque se menoscaba lo que apelábamos páginas atrás, esa identidad que los caracterizó y caracteriza, ese poder para enseñar en el aula, de intelectuales, de sujetos políticos para la transformación. En lo que concierne a una nueva forma de control ideológico, una nueva forma de integrar-consagrar los saberes hegemónicos en la escuela, en que “la letra ya no entra con sangre”, sino con “amor y respeto”, a través de una psicología-pedagógica “centrada en el niño”. Nótese con esto, que no criticamos que la escuela sea un espacio de respeto y sociabilidad, sino lo que oculta esta socialización democrática-neoliberal con esto, en que muchos de los discursos que median el espacio escolar, tienden a minimizar la socialización pedagógica como una trama conflictiva que enfrenta, no al tío o la tía, con los estudiantes, o con las instituciones, sino a los profesores y profesoras con otros actores identificables, lo cual les devuelve autonomía, y a su vez, responsabilidad política y social:

“Mi esperanza es que experimentándose libremente en administraciones abiertas acaben por incorporar el gusto por la libertad, por el riesgo de crear, y se vayan preparando para asumirse plenamente como maestras, como profesionales, entre cuyos deberes está el de testimoniar a sus alumnos y a las familias de los alumnos, el de rechazar sin arrogancia, pero con dignidad y energía, el arbitrio y el todopoderosismo de ciertos administradores llamados modernos. El deber de rechazar ese todopoderosismo y ese autoritarismo, cualquiera que sea la forma que ellos tomen, y no aisladamente en la calidad de María, de Ana, de Rosalía, de Antonio o de José”. (Paulo Freire, 2004, 13).

Por lo cual, el diminutivo de tío o tía, que viene de una socialización internalizada por la escuela, es sólo otra forma -cultural y mediática- de intervenir el espacio escolar, a través de una socialización “amigable” entre autoridad y autorregulación, que le hace un mal favor a una enseñanza crítica para la transformación, pues desaparece la dialéctica relación entre gobierno y gobernados, entre opresores y oprimidos, entre poder y conocimiento; y por lo tanto, de las relaciones de poder que median la escuela.

7.3. El discurso del poder ¿Nos pensamos? ¿O nos piensan?

Este nuevo discurso, massmediático, democrático y neoliberal, “que trabaja día a día para hacer de Chile un país más justo e inclusivo”, juega con una perversidad oculta, reniega de la memoria histórica, anula las resistencias, sustituye la lucha social por la económica, llevando a que las escuelas compitan por las notas, estándares, rankings entre alumnos e instituciones escolares, pareciéndose cada vez más la educación a unas olimpiadas, por un lugar a nivel local y mundial, y mucho menos a instituciones para la realización de un servicio social. Por lo que escribió John Dewey (1971):

“La eficacia social, y aún el servicio social, son cosas duras y metálicas cuando están separadas de un reconocimiento activo de la diversidad de bienes que la vida puede ofrecer a diferentes personas, y de la fe en la utilidad social de estimular a todo individuo a realizar su propia elección inteligentemente”. (Citado en Emilio Gautier y Raúl Clerc, s.f.,72).

Para John Dewey, la eficacia social en tanto fin educativo, no debiese dualizarse de la experiencia de los estudiantes, puesto que su valor educativo se halla intrínsecamente relacionado con la experiencia personal de estos. Ahora bien, nuestra actual cultura, mass-mediática y neoliberal, ha logrado insertar sus discursos en los códigos genéticos de las personas, de forma tal, que la experiencia alienada se convierte en experiencia propia, y la eficacia, como la competencia, incluso la educación como un producto de mercado, se toman con naturalidad -básicamente en las llamadas familias de clase media y media-emergente-, como una verdad general, que hay que asumir para avanzar. Lo cual conlleva a que lo que llamamos sentido común, se haga tan común a todos, que las experiencias “directas” se tornan en un estereotipo basado en representaciones de la realidad, construida por los medios, radio, televisión, publicidad, lo cual deja a la escuela y a los docentes directamente invalidados por las “verdades universales” que los discursos mediáticos construyen y reproducen “eficazmente”. Por lo que dice Charles Wright Mills (1987):

“En lo que llamamos nuestro conocimiento de las realidades sociales del mundo, es muy poco lo que hemos adquirido de primera mano. Debemos la mayoría de “las imágenes que están en nuestra mente” a esos medios, hasta el punto de que, con frecuencia, no creemos lo que ven nuestros ojos, hasta que lo leemos en la prensa o nos lo cuentan por la radio. Los medios no sólo nos dan información: guían nuestras propias experiencias. Nuestras normas de credulidad, nuestras normas de realidad, tienden a fundarse en dichos medios más que en nuestra experiencia fragmentada”. (Citado en Emilio Gautier y Raúl Clerc, s.f., 175).

Por tanto, lo que se reproduce desde la sociedad de medios, es desaparecer la relación entre conocimiento y poder, al emparentar la escuela con el mercado, desde una subjetividad que atrapa a los jóvenes y sus familias con eslóganes sobre “ascenso social”, haciendo de la educación un lugar para el intercambio, y no para el cambio: intercambios culturales, intercambio de saberes, intercambio de capitales e identidades. Todo esto reproducido por el “intercambio simbólico” que se produce entre diversos actores a través de los medios de comunicación e internet, que colude conciencias y aproxima identidades sin importar la distancia espacio-temporal. En lo cual la escuela nuevamente se transforma en agente espacio-temporal relevante -sobre todo cuando es mediada por discursos varios- ya que al

ser un espacio situado, la comunicación directa, el diálogo persona a persona, puede y debe luchar contra los discursos hegemónicos que parecen atrapar el futuro en una cápsula de tiempo, ofertándolo como un producto con garantía a corto plazo, en pagarés o becas, dependiendo del sector social. Todo esto, con una visión esplendorosa sobre el futuro, que vemos en muchos de los carteles publicitarios de “colegios de excelencia”, o de acceso a la universidad. Dicho discurso, educativo-massmediático-publicitario, aproxima identidades y construye conciencias, a través de una “experiencia indirecta” con la que muchos jóvenes y sus familias se sienten identificados, y que hace de la educación un producto más del mercado comunicacional. Lo cual, podría revertirse para Oswaldo Capriles (1984), en la medida que integremos a nuestras prácticas, referentes latinoamericanos, como Antonio Pasquali y Paulo Freire, que lucharon siempre contra el difusionismo en América Latina:

“En el plano macro, la teorización académica de Antonio Pasquali, desde 1963, enfrenta al paradigma difusionista con una tesis a la vez ética y social: la comunicación es un paradigma opuesto al mensaje alocutivo, meramente "informador", unidireccional: la comunicación es diálogo, es posibilidad permanente de reversión de los roles emisor-receptor; en el plano de las actividades a nivel microsociales, las propias prácticas de intervención y extensión generan, a propósito de las campañas de alfabetización, y a través de la progresiva formación del "método Freire", la negación del difusionismo, por obra de las nuevas categorías de comunicación y concientización creadas por Paulo Freire y dadas a conocer en el mismo año (...) En América Latina disponemos, pues, de una guía conceptual para pensar, no solamente la "comunicación social" como fenómeno (predominantemente no comunicativo, sino difusivo, informativo, e incluso, en su práctica cotidiana, seudoinformativo) sino como comunicación real a establecer, a través de una redefinición de la democracia”. (pp. 42-43).

Y he aquí que Paulo Freire (2004) “evoca”, a través de una experiencia propia de su país, una instancia de protesta, que se asemeja bastante a lo que sucede actualmente en Chile, de cómo desde esta sensación de “bienestar y mejora”, que los “medios de gobierno” insisten en difundir, se promueve un discurso falsamente positivo sobre el sistema social como está, en que se hace parte a la sociedad en su conjunto por su defensa, desde un gobierno incluso

que se “familiariza” con las familias para hacerlas parte de su trampa ideológico-pedagógica, en tanto “sociedad docente y comprometida”:

“Ahora recuerdo cómo respondió, hace ya algunos años, el maestro Gumercindo Milhomem, entonces presidente de la Asociación de Maestros de la Enseñanza Oficial del Estado de Sao Paulo — APEOESP —, a las acusaciones de los familiares de los alumnos de la red de enseñanza estatal, en huelga, en un programa de televisión. Las familias acusaban a los maestros de perjudicar a sus hijos al no cumplir su deber de enseñar, a lo que Gumercindo respondió que la acusación estaba equivocada. Maestras y maestros en huelga, decía él, estaban enseñando, estaban dando a sus alumnos lecciones de democracia a través de su testimonio de la lucha”. (p. 13).

Porque lo que pasa en el país en temas de educación, nos compete también a docentes y estudiantes, siendo parte de nuestros aprendizajes “activos” en escuelas y sociedades democráticas. Con conflictos, como ya hemos remarcado a lo largo de este proyecto, que son parte integrante de la enseñanza en general, y no sólo de nuestra disciplina, así como el conflicto entre actores en ámbitos que no son neutrales: como la memoria, la escuela, la historia, la democracia; los cuales, en-desde la escuela, socializan temáticas de contingencia diaria y pasada, no sólo para el futuro, sino para el presente, en relación a la sociedad en que vivimos:

“Los educadores comprometidos con la democracia se dan cuenta que es probable que las fuentes de la desigualdad de la escuela se encuentran también en la comunidad. Como mínimo entienden que es demasiado fácil que la vida en el exterior disipe las posibilidades que se originan en las experiencias democráticas en la escuela (Gutmann, 1987). Viéndose a sí mismos como parte de la comunidad más amplia, tratan de extender la democracia a ella, no sólo para los jóvenes, sino para todas las personas”. (Michael Apple, 1986, 27).

Por lo que la tarea de los docentes en tanto educadores para la transformación social se halla en-desde el aula y hacia ella, a partir de todos aquellos temas de país que la median e intervienen, puesto que la reflexión pedagógica implica desde ya una acción política, al hallarse inmersa en los problemas sociales que afectan a todos quienes participamos de la construcción de la sociedad. Por lo que no se puede permanecer ajeno desde un “bla-bla-

bla” en el aula, mientras la educación y otros contenidos sociales son discutidos en la Cámara, las universidades, otros colegios, las calles, dinamizando el espacio público, en tanto espacio de una ciudadanía activa. Dice Paulo Freire (2004):

“Es preciso atreverse para decir científicamente, y no bla-blablantamente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás solo con esta última”. (p. 21).

No obstante esto, generalmente en los discursos oficiales, que dominan y controlan el manejo de la información, se está constantemente apelando a ese “bienestar subjetivo”, aliando a las familias en la misión pedagógica de la escuela en tanto agencia de “oportunidad social” y “posibilitador de ascenso social”, más no para el cambio social; relacionándola con el “aprender a ser” y no con el “aprender siendo-haciendo”, y por tanto, no con el sujeto en “situación existencial problemática”, comprometiendo a las familias en su misión “evangelizadora” y “cultural”, de intervención, con eslóganes universales sobre las oportunidades que ofrece el mercado de la educación para el mercado laboral. Lo que origina en los estudiantes, el gen de la competitividad, y no de la solidaridad; el de la individualidad, y no de la colectividad en su sentido más profundo y sincero; esto, producto del logos de una educación bancaria que busca constantemente des-legitimar las prácticas emancipadoras en la escuela, así como de los movimientos sociales que desafían su ideología.

Por todo esto, el control ideológico a través del discurso, y sobre todo en esta sociedad mass-mediática, sirve como plataforma para promover diversos productos (políticos, sociales, económicos), que ingresan en nuestras conciencias “sin ser vistos”, sobre todo a partir de que la escuela ya no funciona como espacio de vigilancia y dominación directa, a través de dispositivos tradicionales: como la autoridad docente y los saberes disciplinares. Por lo que la hibridación de ese espacio y relativización de los roles que en ella interactúan, exigen un lenguaje renovado y una socialización nueva, para así lograr a través de esto, lo que antes se conseguía con reglas, textos, pizarrón y castigos. De esta manera, el discurso massmediático se convierte en un nuevo dispositivo de poder para quienes buscan mantener

el control social, insertando renovados códigos discursivos desde diversos escenarios y ámbitos: escuelas, noticias, programas “culturales”, publicidad, inserción profesional académica de Chile en el mundo, becas e intercambios pedagógicos, etc.; que insisten en hablarnos sobre las infinitas oportunidades de surgir en este país común y de iguales; discurso massmediático este, que día a día nos envía mensajes directos y subliminales sobre las posibilidades que nos ofrece el sistema de vida actual, en la medida que nos insertemos en dicho sistema; pero más aún, aceptemos las condiciones que este, “en su dinámica”, nos impone.

Los analistas del discurso fueron quienes llamaron la atención sobre el poder del lenguaje en la construcción social de realidad, lo que significó un salto epistémico desde una filosofía de las ciencias, hacia una filosofía del lenguaje. (Lupicinio Iñiguez, 2006); reparando con ello en la necesidad de centrar los estudios sociales ya no en el lenguaje científico, sino en el lenguaje cotidiano, alertándonos con ello en que el lenguaje -en tanto acto de habla- no es puramente representacional ni designativo: “*El lenguaje no sólo hace pensamiento, sino que además hace realidades*”. (p. 34). Por lo que lo que expone Charles Wright Mills (1997) en relación a los medios de masas, toma aquí vital relevancia:

“Los medios no sólo han infiltrado en nuestra experiencia de las realidades exteriores, sino que han penetrado también en nuestra propia experiencia de nosotros mismos. Nos han suministrado nuevas identidades y nuevas aspiraciones respecto a lo que desearíamos ser, y a lo que desearíamos parecer. Nos han brindado en los modelos de conducta que nos presentan una serie nueva, más vasta y más flexible de apreciaciones de nuestros propios yos(...) Los medios le dicen al hombre de masa quién es, le prestan una identidad”. (Citado en Emilio Gautier y Raúl Clerc, s.f., 177).

Todo esto ilumina aún más nuestra mirada desde una pedagogía crítica, pues si reparamos en cómo en esta era tecnológica los medios de comunicación activan discursos “cotidianos”, que median la cotidianidad de la sociedad y de la escuela, promoviendo con ello lo “cotidiano”, podremos hacer frente a esta nueva forma de control que se produce y reproduce desde quienes tienen acceso al discurso masivo, gobernando con su lenguaje la opinión pública:

“De esta forma, presidentes, periodistas, docentes y otras `élites simbólicas' tienen más acceso a más discursos públicos que las amas de casa y los trabajadores de fábricas (...) Estas élites simbólicas pueden controlar no sólo los discursos en sus propios dominios -tal como los presidentes podrían controlar el discurso político y los docentes el discurso científico- sino también parte de los otros discursos públicos; por ejemplo a través de ruedas de prensa, entrevistas o talk shows”. (Teun A. Van Dijk, 2004, 9).

Sobre esto, también nos dice Michel Foucault (1969):

“Se renunciará pues, a ver en el discurso un fenómeno de expresión, la traducción verbal de una síntesis efectuada por otra parte; se busca en él más bien un campo de regularidad para diversas posiciones de subjetividad. El discurso concebido así, no es la manifestación, majestuosamente desarrollada, de un sujeto que piensa, que conoce y que lo dice: es, por el contrario, un conjunto donde pueden determinarse la dispersión del sujeto y su discontinuidad consigo mismo. Es un espacio de exterioridad donde se despliega una red de ámbitos distintos”. (p. 90, Citado en Lupicinio Iñiguez, 2006, 81).

Ante esto, es otra corriente surgida desde una “lingüística crítica” la que nos dará luz a las interrogantes que surgen para enfrentar este problema, con un autor como Teun A. Van Dijk (2004), que pone énfasis en la relación entre discurso y dominación:

“Para comprender el abuso de poder discursivo necesitamos saber un poco acerca del poder. Por consiguiente, definiré esencialmente el poder (social) en términos de control; es decir el que un grupo o institución ejerce sobre otras personas. Dicho control puede ser coercitivo, esto es control físico directo del cuerpo, como en el caso de la milicia, el poder policial o el poder de hombres sobre mujeres en casos de violencia, sexista. Sin embargo, el poder discursivo es más bien mental. Es un medio para controlar las mentes de otras personas y así, una vez que controlemos las mentes de otros, también controlamos indirectamente sus acciones futuras. En ese caso no necesitamos forzar a las personas para que hagan algo sino que ellas hacen lo que queremos en su libre albedrío o bien porque no tienen alternativas. De esta forma es que podríamos manipular, informar mal, educar mal, etc. a otras personas de acuerdo con nuestro interés y en contra de sus más altos intereses”. (p. 9).

Sobre lo que aquí nos convoca, para nosotros, en tanto que el presente proyecto apela a la condición de una concienciación crítica y develada, nos parece que es importante recordar (nos) la importancia de considerar las cuestiones sobre el poder del discurso desde los textos escolares, desde la socialización escolar, desde la televisión y la publicidad, junto con revalorizar aquellos otros discursos que vienen dados por actores que forman parte de movimientos políticos y sociales, que actúan e inciden sobre la estructura dominante, de tal forma de no perder nunca de vista la relación “del poder con el conocimiento”; en cuanto a ¿Qué se persigue? ¿Con qué finalidad? Por lo que esta somera revisión sobre “el análisis de discurso”, debiera ser útil a nuestra investigación, a partir de las categorías de análisis que la componen, identificando lo que ese discurso dice y hace, desde los discursos massmediáticos, el currículum, los textos escolares, la disciplina propia y la socialización escolar. Todo lo cual nos permita la construcción de un lenguaje crítico y disipador de la cultura dominante, que busca incidir en una pedagogía para la transformación. Sobre todo en el contexto actual, en que el control subjetivo radica en quien envía más y mejores mensajes a las personas, porque esto -que lo saben quienes administran los dispositivos curriculares- deviene en control y dominación de subjetividades, por parte de grupos de poder, que poseen -más que muchos de nosotros- el control sobre los medios de comunicación, y por tanto de la opinión pública, a través de las mallas televisivas, prensa en general, publicidad, etc.:

“De tal suerte, encontramos dos relaciones básicas entre el poder y el discurso: una es el poder de controlar el discurso y otra el poder del discurso para controlar las mentes de las personas. Desde luego, estas dos relaciones son análogas: las personas controlan el discurso especialmente para controlar las mentes de las personas y así, indirectamente, controlar sus acciones. En lugar del poder como la fuerza para controlar las acciones de las personas, el poder moderno es, esencialmente, poder discursivo”. (Teun A. Van Dijk, 2004, 10).

Porque el discurso es poder, y establece situaciones de poder, que ejercen una acción sobre la subjetividad, es que ese “poder hablar”, “discutir” y “dialogar” posee sus propias trampas, pero a la vez grandes posibilidades pedagógicas, porque el lenguaje cotidiano que desarrollamos en las escuelas, debemos verlo también como un saber-poder, que puede

generar interacción o rechazo, inclusión o exclusión, por lo que, dismantelar su intencionalidad y conscientemente “administrar su uso”, nos permitirá acceder a la situación dialógica en que repara el profesor Paulo Freire (1968):

“La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por sus sujetos dialógicos, no la de uno por el otro. Conquista al mundo para su humanización y la de los hombres. El diálogo es intersubjetividad, por ello mismo, es “situado y fechado””. (p. 4).

De este modo, el diálogo intra-aula -porque nadie es más poderoso que el profesor cuando cierra la puerta de la sala- se convierte para los profesores y profesoras en una herramienta de poder respecto a los discursos mass-mediáticos, así como en motor para la realización de una pedagogía liberalizadora. Porque ¿Quién posee, en el día a día, durante años y años, esa posibilidad de cambiar el mundo, desde el contexto escolar y la enseñanza, sino los profesores y profesoras? ¿Para oponer resistencia al discurso mediático que los desafía? ¿O a otros discursos de poder que los cuestionan desde otras esferas? Por lo que el diálogo en tanto fechado y situado en el día a día, es un elemento relevante para la posibilidad una pedagogía crítica en y desde el espacio escolar. Pero sí, y solo sí primero, somos capaces de comprender en su amplio contexto las mediaciones e intermediaciones que reproducen y producen consensos y resistencias en la vida cotidiana, para así “des-cubrir” cómo la “ideología hegemónica” funciona en la actualidad, y a partir de ahí posibilitar que los alumnos y las alumnas se posicionen desde sus propias experiencias; convirtiéndose en autores de sus palabras y en productores de sus vidas, que los lleve a imaginar “que otro mundo es posible”.

De ahí que la autoridad docente entendida desde una pedagogía crítica y de posibilidad, debiera ser redefinida, como bien expresa Henry Giroux (1998), en autoridad emancipadora, desmarcada de la autoridad tradicional-conservadora, en que adquiera una significancia en el otro, o en los otros, el poder de hablar, en aquellos sobre los cuales antes recaía esa “potestad, facultad, poder”; otorgándole un significado dialéctico, y ya no unilateral, a la enseñanza. Y en que quienes elaboran y diseñan los textos escolares e imponen discursos legitimados desde los aparatos de poder (medios de comunicación, publicidad, currículum escolar), no sean los únicos con la autoridad necesaria para elaborar,

diseñar y discursar; sino que ese papel, se lo adjudiquen también los profesores y profesoras, alumnos y alumnas, en cuanto autores, actores y protagonistas de sus vidas, en que la resistencia se resignifique en dialéctica; vale decir, en una relación social que confronta a las fuerzas que se oponen, para producir un cambio social, ese que se produce no desde el consenso utópico, sino que a partir de los conflictos, contradicciones e interacciones entre actores en la realidad concreta; que para nosotros es la escuela, en tanto que espacio mediado “históricamente” por diversos saberes.

III. TERCERA PARTE: Conclusiones

Reflexión final.

En nuestro proyecto, nos planteamos como objeto de estudio, investigar la realidad socio-histórica de la escuela, en relación a los saberes que la median, los cuales, al interactuar, producen diversos conflictos y resistencias entre actores y organismos educativos; situación problemática, que fundó nuestra pregunta de investigación: ¿Qué posibilidades tienen los saberes que median el espacio escolar, de convertir a este en una instancia de cambio social? Pregunta que ha guiado conceptual y metodológicamente nuestra tesis, de tal forma de construir espacios de reflexión y crítica que nos permitan “vislumbrar” espacios de posibilidad concreta, a partir del contexto social que interviene, media, envuelve al contexto escolar. Por lo cual, a continuación, repasaremos de manera general lo desarrollado a lo largo de este trabajo, para concluir lo que hemos sacado en limpio de la pregunta que nos emplazó.

A lo largo de nuestra tesis, nos ha parecido que es de vital importancia para la realización de una pedagogía activa, que en tanto crítica y posibilitadora de un “develamiento” de conciencias para un cambio social, es necesario partir por desnaturalizar aquello que se halla asentado justamente en el sentido común, y que la propia escuela se encarga de reproducir; por lo que hemos indagado -desde aquello que Paulo Freire denominó “curiosidad epistemológica”- en los confines de los saberes que históricamente se han transmitido en la escuela, sobre sus fines e intereses constitutivos, saberes que integrados a las llamadas disciplinas escolares, forman y han formado parte de una manera de pensar y mirar el mundo, que atañe a los más selectos grupos que administran y dominan la esfera social. De esta forma, el currículum, las disciplinas escolares, las prácticas docentes, fueron puestos bajo la lupa de una observación crítica, ya que forman parte de aquellos dispositivos de poder que desde afuera ejercen su control, por lo que hemos considerado pertinente develar “primero” de qué manera la escuela históricamente ha sido un espacio de dominación, control y reproducción, desnaturalización necesaria, para así no verla con la naturalidad con que la observamos cotidianamente; lo cual realizamos confrontando los

saberes formales e informales en el contexto aula, revalidando con ello el conflicto y las resistencias que la intervienen.

Por lo anterior, la re-valorización de los estudiantes en tanto sujetos con saberes propios y valiosos en el contexto escolar, es imprescindible para hacer de la escuela un motor de cambio social, puesto que consideramos el saber como un aprendizaje producido desde diversas instancias y experiencias de vida, y no sólo desde el conocimiento pedagógico, por lo que lo reinterpretemos en saberes que median el espacio escolar, haciendo de este un espacio de resistencias, entendida esta como los conflictos o disputas que se producen entre actores y “entidades interesadas” que intervienen directa o indirectamente el contexto escuela. Dichas resistencias, son las que hemos considerado aquí importante revitalizar, otorgándoles un espacio en el quehacer pedagógico, de tal forma de no seguir haciendo vista gorda al conflicto, al cual consideramos como elemento endémico de las sociedades, así como de vital importancia para la transformación de estas.

Además expusimos, que la resistencia no sólo se da desde los actores educativos, como profesores y estudiantes, sino que también es sistémica, en una sociedad democrático-neoliberal que lucha por mantener hegemonizado el espacio cultural a través de los dispositivos con los que cuenta, entre los cuales no se halla sólo el currículum, sino también los medios de comunicación masiva, que forjan la visión de mundo y sentido común en las personas. Es por esto que la escuela se ha convertido en un escenario aún más complejo en la actualidad, puesto que la ideología imperante que actuaba antes de manera disciplinaria y autoritaria, ha debido reinvertir sus estrategias, deviniendo en lo que Gramsci denominó como “hegemonía”, la cual es mucho más perspicaz y efectiva que la ideología, puesto que los dispositivos de poder se transmutan en valores universales comunes a todos, haciendo que “invisiblemente” se cuele en nuestras conciencias, criterios y sentido común; “impuestos”, pero como si fueran nuestros. Por lo que el currículum en tanto herramienta de poder se reviste de neutralidad para promover los valores del sistema imperante.

En consideración a lo anterior, hemos hecho hincapié en lo importante que es ver a la escuela como espacio de “socialización”, puesto que es este un dispositivo dinámico y complejo, en el que como ninguna otra interacción social, se internalizan-externalizan

valores desde experiencias “propias” y “ajenas”, con-fundiéndose como arraigo identitario para cuando somos adultos. Por ello, la resignificación de la experiencia pedagógica “situada” cobró una importancia sustantiva en nuestro proyecto, puesto que se trata de rescatar a la escuela de lo ajeno y llevarla hacia lo propio; tanto en la propiedad intelectual que los docentes debiesen defender desde su espacio, como en la recuperación de la autoría de sus palabras por parte de los estudiantes. Todo esto a partir de la sospecha, el debate y la reflexión crítica de lo que se enseña en la escuela.

Por lo que, como profesionales para la transformación social, consideramos crucial una enseñanza que socialice la escuela, a esta en tanto lugar de vida y no sólo para la vida; socialización diaria, en que la centralidad de lo que se enseña-aprende “no se halla sólo en los niños”, sino en el sistema social que atraviesa y muchas veces “satura” el espacio escolar, pues de esto se trata una escuela democrática, de una educación centrada en todo lo que incumbe a una enseñanza-aprendizaje para el cambio social, que haga de la vida de nuestros niños(as) y jóvenes, un mejor lugar para el futuro. Y si la enseñanza no se trata sólo de enseñar cosas prácticas, se trata entonces además de integrar e instalar en el aula, en la clase, la abstracción, los sueños y las esperanzas de nuestros(as) estudiantes, los cuales asisten -no pocas veces- entre frustraciones y “viajes de libertad” que permanecen en ellos mientras un clase está en marcha, por lo que el profesor y profesora debiesen en tanto educadores hacer del aula un lugar también para soñar, discutir y repensar las cosas que les incumben más allá del aula; desde lo que a ellos los afecta y les interesa, en relación a su familia, su comunidad, la sociedad en su conjunto.

Nos hemos preocupado por ello, de dejar en claro que la labor de la escuela y de los docentes como intelectuales y profesionales, es también una labor política, pues les incumbe lo que en la sociedad en su conjunto acontece, ya que su tarea no queda restringida al aula, sino que desde ella abrirse paso hacia una sociedad más democrática, en el amplio sentido de su concepción, siendo en una “subjetividad conciencizada” en la que reivindicamos la lucha por la democracia. De ahí que nos hemos preocupado por saber cómo se conforman las identidades y la ciudadanía ante los embates actuales de “una otra modernidad”, más líquida y compleja, en que la escuela y los docentes deben luchar por mantenerse vigentes para con los jóvenes principalmente, los cuales son los más

susceptibles por el dinamismo de la internet y la publicidad, a despolitizar sus identidades, cayendo en la trampa de la “subjetividad cultural”; con una cultura juvenil cada vez más hipertextual, que no necesariamente ve la sala de clases como su lugar predilecto.

Nuestro trabajo ha centrado su análisis en la perspectiva histórico-social que nuestra propia disciplina (la historia) nos permite considerar, desde la cual hemos construido a la vez nuestros sondeos y reflexiones teóricas, que nos permiten mirar a la escuela no sólo desde el presente, sino desde el pasado, mediato e inmediato, puesto que es esta mirada la que nos permite una visión general del contexto educativo, no sólo focal, sino que ampliada sobre los juegos de poder que intervienen en ella. Y si bien tratamos la dinámica escolar con una visión generalizada de la misma, en relación a los dispositivos culturales que intervienen en las disciplinas escolares, además particularizamos nuestro análisis en lo que le concierne a la disciplina de historia, puesto que la consideramos una asignatura relevante en la lucha por la construcción de una subjetividad política, que se preocupe no sólo por enseñar los valores democráticos a los estudiantes (derechos y deberes) para el mercado y el futuro, sino que las fracturas y conflictos que sobrellevan a una democracia, en que una ciudadanía activa y crítica es de vital importancia a la hora de incidir sobre lo que la estructura determina. Nos hemos preocupado por esto, de resaltar la condición de “intelectuales transformadores” de los profesores y profesoras de nuestro país, que debiesen hacer de la escuela un lugar para enseñar a pensar, y no solo a saber, puesto que consideramos relevante -cada vez más-en esta sociedad de la información, aprender a pensar históricamente desde la reflexión-acción, para así de-codificar los mensajes mediáticos-massmediáticos que “intervienen” en la construcción de las subjetividades.

De ahí que durante nuestro trabajo, hemos hecho partícipes “ciertos guiños” hacia el movimiento estudiantil chileno, en el cual vemos una positiva reinscripción de la subjetividad política de muchos jóvenes de nuestro país, ya que han sabido oponer resistencias a las normativas impuestas por el gobierno, “uniendo” a todo un país en sus demandas por una educación pública de calidad, e impugnando al gobierno para que se hiciera responsable de esta; actuando con una fuerza tal, que han logrado “incidir” en la estructura dominante. Lo cual ha producido que la educación se convierta en un tema debatido, y por lo tanto en una

problemática social; un primer paso importante hacia la desnaturalización de una forma de pensar alienada y alienante.

No obstante esto, nos hemos preocupado por resaltar que la escuela sigue siendo para nosotros un espacio todavía relevante para una transformación social, en la medida que así como ha sido históricamente un ente conscientizante y hegemónico, a partir de su gran alcance a nivel general (de enseñar a muchos a la vez), también puede convertirse en agente para el cambio social, en la medida que seamos capaces como educadores, de reinvertir la autoridad tradicional y conservadora, por otra emancipadora, la cual consiste en no sentirse más que los estudiantes (con más conocimientos, más experiencia, más que ellos); ejercicio cognitivo y práctico, que requiere que también los docentes cambien su manera de percibir el saber y a los estudiantes, en una emancipación que parte en nosotros, se restituye en los estudiantes, para luego empapar a la sociedad. Posibilitar esto, es relevante para conseguir que el aula se reconvierta en un espacio dialógico, y no de mera transmisión de saberes, espacio de interacción en que las experiencias propias y ajenas encuentran un punto de inflexión desde un pensamiento confrontado, que ponga en discusión a los saberes formales.

Por lo anterior, además nos hemos preocupado por resaltar el rasgo identitario que ha caracterizado a los profesores(as), los cuales históricamente han tenido un compromiso social con su labor, incluso mucho antes de que se pusiera en boga la cuestión sobre su “profesionalización” desde organismos como la OCDE, en este nuevo escenario de una educación bancaria, vinculada al desarrollo social y técnico del país. De esta forma, la docencia, es un campo que se halla -o debería hallarse- más allá de eslóganes democráticos-neoliberales, toda vez que comporta una misión y no sólo un trabajo, un compromiso social y político que vincula íntimamente la acción política con la acción pedagógica. De ahí que se ha hecho relevante -para nosotros- apelar a la reivindicación de esa identidad histórica de los profesores(as), ya que en ella se sostiene una labor docente que trasciende a su status y posición social; elementos que si bien son relevantes para así darles la condición de profesionales no menores a otros, debiesen no ser los más importantes, porque no se trata aquí de la reificación de una profesión, sino de la reivindicación histórica que como personas debiesen considerar para no convertirse en empleados de una ideología, sino en

intelectuales emancipadores. Sobre todo ante los “nuevos estatutos docentes” que buscan de cierta forma “des-clasar” su identidad, vinculándola más a la tecnificación y menos a su sentido humano-social, desde organismos como la OCDE, que basan su tarea cada vez más con la competencia técnica, y por lo tanto con la eficiencia, con “el saber”, lo cual hace imposible una labor pedagógica que integre el conflicto a la sala de clases, ese que para nosotros es tan importante de reivindicar como motor social para el cambio ¿Por qué? Podrán preguntarse todavía algunos. Porque debatir desde lo problemático, desde el conflicto, desde las resistencias entre saberes, dinamiza al aula en tanto espacio social y no sólo pedagógico, en que el diálogo y no la simple instrucción, construyen y de-construyen a la sociedad en su conjunto, transformándola.

En razón de esto, es que en el último capítulo de nuestro proyecto nos preocupamos por analizar el papel de la escuela en la enseñanza de la historia reciente, lo cual es de suma importancia, ya que restablecer nuestra historia inmediata en la enseñanza, desde una perspectiva crítica y reflexiva, permitiría tratar pedagógicamente una temática hasta ahora demasiado encasillada “desde el currículum” en el temor a decir, temor a no confrontar los horrores de la Dictadura Militar chilena. De esta manera, la “no censura escolar” de su violencia, desde la enseñanza de la historia, nos permitiría la construcción de una memoria hasta ahora mantenida en la restricción, la omisión y el olvido, por lo que su reivindicación temática se trata de una especie de justicia social, de democratización de una sociedad aún amarrada por dictámenes de la dictadura, y con ello, de socializaciones (internalizaciones) que derivan de su proceso, como lo han sido la Ley LOCE (hace muy poco reformada, pero no cambiada en sus cimientos) y la privatización de la educación. Con esto, apelar a la construcción de memoria desde el “no olvido”, no se trata de de reivindicar el trauma y revivirlo, sino de reivindicar una memoria social desde la valoración a los Derechos Humanos fundamentales de las personas, los cuales fueron atropellados por la dictadura, haciéndose primordial su enseñanza desde la experiencia propia, puesto que confronta la historia escolar con la historia vivida, y no sólo en relación a lo teórico-abstracto. Por lo mismo, hemos recalcado lo importante que se hace que su enseñanza sea tratada responsablemente por el profesor o profesora que enseñan, pues si bien tienen un compromiso con la memoria, tienen un compromiso a la vez profesional con la historia

contada, ya que al ser sujetos políticos, no deben comprometer la “conciencia escolar” a una “conciencia de clase”; vale decir, que deben cuidarse de transmitir el partidismo y la ideología propia al enseñar, ya que nuestra tarea es la de mediar sus juicios y reflexiones, desde una “filosofía pública” que nos permita “exponer sin imponer” cuestiones; ya que, si bien es imprescindible “una memoria peligrosa” para la enseñanza de la historia reciente, a la vez es “obligatorio” prever “los peligros de la memoria”, la cual es también propensa a luchas de poder y de dominación. De ahí la importancia que los estudiantes aprendan desde los conflictos y resistencias propias que la memoria de la historia reciente confrontó y aún confronta, permitiéndoles conocer los debates que se han producido entre historiadores y otros agentes políticos en torno a su inserción como tema escolar, ya que les permitirá a ellos darse cuenta de que lo que llega impreso en los textos escolares, trae “implícitamente” impreso a su vez conflictos y resistencias que un discurso neutralizado intenta cubrir, pero que se halla ahí, y que des-velarlo, es crucial para el develamiento de una conciencia oprimida primero, para después vislumbrar posibilidades de cambio social.

De esta forma, al preguntarnos sobre las posibilidades que tienen los saberes que median el espacio escolar, para convertir a este en una instancia de cambio social, nuestro trabajo se centró en el develamiento de una conciencia construida para aceptar las “cosas como son”, “como están”, “como vengán”; crucial para así potenciar la escuela, a los profesores(as) y alumnos(as), como sujetos críticos para una sociedad mejor y realmente democrática a futuro; en que los derechos fundamentales de las personas, aquellos que los hace “libres e iguales ante la ley”, sean puestos en práctica de una vez por todas; en, desde y hacia la escuela. Por ello, al finalizar nuestro proyecto, quisiéramos mirar hacia atrás, para restablecer nuestros objetivos específicos, los cuales han buscado analizar, contextualizar, restituir, valorar y resignificar a la escuela en cuanto espacio de posibilidad de cambio, a partir de los diversos actores-factores que la intervienen, y que hacen de ella un lugar mediado, por saberes, conflictos y resistencias; los cuales desarrollados desde una reflexión crítica, nos permitieran trascenderla en cuanto lugar delimitado, hacia una “otra sociedad”, sin la pretensión de entregar soluciones concretas sobre los pasos a seguir, sino que desde la problematización (objetivo general), dar pie a una reflexión crítica que nos permitiera

avizar “el próximo paso” que deberíamos dar, para conseguir reconvertirla en un espacio que aporte a la sociedad, “esa otra sociedad” democrática que “imaginamos posible”.

BIBLIOGRAFÍA.

Areyuna, Beatriz; González, Fabián; Olivera, Alejandro (2010). Núcleo Temático de Investigación 2009. Enseñanza de la historia reciente, pedagogía y lugares de memoria: narraciones y significación del pasado en la experiencia escolar, UAHC.

Aravena, Marcela; Kimelman, Eduardo; Micheli, Beatriz; Torrealba, Rodrigo y Zúñiga, Javier (2006). Investigación educativa I, Universidad ARCIS, Chile. Recuperado el 12 de agosto de 2012, de: <http://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>

Apple, Michael (1986). Ideología y currículum, Madrid, Akal.

Apple, Michael W. y Beane, James A (1997). Escuelas democráticas, Madrid, Morata.

Augé, Marc (1996). Los “no lugares”, espacios de anonimato. *Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona, Gedisa.

Ayala, Estela y Zurita, Felipe (2009). La atribución causal: posibilidades didácticas para la reconstrucción de los procesos históricos. En Muñoz, I. & Osandón, L. (Eds.) *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. (Páginas). Santiago, Chile: Centro de Investigaciones Barros Arana. En prensa.

Benejam, A. Pilar y Pages, Joan (1998). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria, Barcelona: Ice/Horsori.

Berger, Peter y Luckmann Thomas (1993). La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu.

Bernstein, Basil (2001). La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control, Madrid, Morata.

Bourdieu, Pierre (1999). Razones prácticas: sobre la teoría de la acción, Barcelona,

Anagrama.

Capriles, Oswaldo (1984). Comunicación y cultura en el mundo de Big Brother. Nueva Sociedad, nº 71, pp. 42-54. Recuperado el 20 de junio de 2012, de: http://www.nuso.org/upload/articulos/1153_1.pdf.

Carretero, Mario (2007). Documentos de identidad. *La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós.

Corea, Cristina (1995). Data publicación. Revista Palabras. Letra y cultura de la región N.E.A., nº 1, Buenos Aires. (Artículo). Recuperado el 12 de julio de 2012, de: <http://lavaca.org/bibliovaca/pedagogia-del-aburrido/>.

Corea, Cristina y Lewkovicz, Ignacio (2004). Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas, Buenos Aires: Paidós.

Cuadra, L. Haydeé y Florenzano, U. Ramón (2003). “El bienestar subjetivo. Hacia una psicología positiva”, Revista de psicología, año/ vol.2, número 001, Universidad de Chile, Ñuñoa Santiago, Chile, pp. 83-96. Recuperado el 16 de agosto de 2012, de: <http://www.uned-illesbalears.net/Tablas/iemocional6.pdf>.

Cuesta, Raimundo (1997). Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia, Barcelona, Pomares.

Chartier Marie, Chartier (2011). “(Enseñar a) leer y escribir, en presente y a futuro”. Entrevista a Anne Marie Chartier. En Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 12 de diciembre de 2011, de: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/entrevista.php?num=32>.

Chervel, André (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. Revista de Educación, nº 295, pp. 59-111.

De Bono, Edward (1999). El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas, Barcelona, España: Paidós.

Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1997). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar, Buenos Aires, Lozada.

Fenstermacher, Gary D. y Soltis, Jonas F. (1998). Enfoques de la enseñanza, Buenos Aires, Amorrortu.

Fontana, Josep (2008). El fin de los historiadores: Pensar históricamente en el Siglo XX, España Editores: Siglo XXI.

Foucault, Michel (1998). Vigilar y castigar, México D.F.: Siglo XXI.

Foucault, Michel (1991). La arqueología del saber, México D.F.: Siglo XXI.

Foucault, Michel (1992). Microfísica del poder, La Piqueta, Madrid, España.

Franco, Mariana y Levín, Florencia (2007). Historia reciente: *perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós, Argentina.

Freire, Paulo (1967). La concepción “bancaria” de la educación y la deshumanización. La concepción problematizadora de la educación y la humanización. * Resumen de charlas realizadas para un grupo de señoras Latinoamericanas en una Conferencia realizada en mayo de 1967, en Santiago, bajo el patrocinio de la OEA, del Gobierno de Chile y de Universidad de Chile.

Freire, Paulo (1968). Investigación y metodología de la investigación del “tema generador” – reducción y codificación de temáticas. Departamento de Planificación y Métodos de Educación Rural, Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA).

Freire, Paulo (1997). Pedagogía del oprimido, México D.F.: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2004). Cartas a quien pretende enseñar, México D.F.: Siglo XXI

Freire, Paulo (2002). Pedagogía de la autonomía: *saberes necesarios para la práctica educativa*, México D.F.: Siglo XXI.

Gautier, Emilio y Clerc, Raúl (s.f.). Modernidad y Educación, LOM Ediciones, Universidad ARCIS.

- Geertz, Clifford (2005). *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Girard, Kathryn y Koch, Susan J. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas: Manual para educadores*, Barcelona, Granica.
- Giroux, Henry (1997). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México D.F.: Siglo XXI.
- Giroux, Henry (2001). *El ratoncito feroz, Disney o el fin de la inocencia*, Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Giroux, Henry (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, España: Siglo XXI.
- Goncalvez Vidal, Diana (2010). *Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente en la escuela en su relación con la sociedad y la cultura. Clase 1*. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- Goodson, Ivor (2007). *Currículum, narrativa y futuro social*. Comunicación hecha en la sesión especial “Currículum e historia: cruces metodológicos”, durante la 29ª Reunión Anual de la ANPEE, realizada en Caxambu, MG, del 15 al 18 de octubre del 2006.
- Goodson, Ivor (2000). *El cambio en el currículum*, Barcelona, Octaedro.
- Grez, Sergio (2002). *Historiografía, memoria y política. Observaciones para un debate*. Conferencia impartida en el ciclo *Diálogos con la Historia Social Chilena, siglos XIX y XX. El grato acoso de la memoria reciente*, organizado por el Taller de Ciencias Sociales Luis Vitale Cometa, Concepción, Colegio Regional de Profesores, 7 de septiembre.
- Grundy, Shirley (1998). *Producto y praxis del currículum*, Madrid, Morata.
- Hargreaves, Andy (2011). *El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad*. Entrevista a Andy Hargreaves. En *Revista Propuesta educativa/ nº 27*. Recuperado el 10 de abril de 2012, de: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/entrevista.php?num=27>.
- Hargreaves, Andy (2009). *Maestros para la sociedad del conocimiento*. Recuperado el 12

de marzo de 2012, de: <http://intrigapersonal.wordpress.com/2009/04/01/hargreaves>.

Harvey, David (2003). Espacios de Esperanza, Madrid: Akal Ediciones.

Hernández, Fernando (2011). “Entrevista, Ivor Goodson. Recuperar el poder docente”. Cuadernos de Pedagogía, nº 295.

Íñiguez Rueda, Lupicinio (2006). Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales, Barcelona, España, Editorial UOC.

Jackson, Philip (1996). La vida en las aulas, Madrid, Morata.

Jares, R. Xesús (1991). Educación para la paz. *Su teoría y su práctica*, Editorial Popular.

Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (2004). Educación y memoria: La escuela elabora el pasado, Madrid: Siglo XXI.

Guell, Pedro E. y Lechner, Norbert (2001). Construcción social de las memorias colectivas. En Norbert Lechner. Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política, Santiago, LOM Ediciones

López, Carlos. (s.f). Valores, saberes y ciudadanía. Recuperado el 15 de mayo de 2012, de: http://www.fedecaria.org/miembros/fedAsturias/Apartado_7/VALORES_SABERES_CIUADANIA_CARLOS.pdf.

Magendzo, Abraham y Toledo, María Isabel (2009). Educación en Derechos Humanos: Currículum en Historia y Ciencias Sociales del 2º Año de Enseñanza Media. Subunidad “Régimen Militar y Transición a la Democracia, Estudios Pedagógicos XXXV, N ° 1, FONDECYT N ° 1060550, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, pp. 139-154.

Martínez Bonafé, Jaime (2004). Acerca de la crisis de la identidad profesional del profesorado. Revista Docencia, nº 22, pp. 66-72.

Martínez Bonafé, Jaime (2005). “La pedagogía de las competencias ¿una nueva obsesión eficientista?. Revista Con-ciencia Social, nº 10: reseña del libro de Navío Gámez titulado

“Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua”,
Barcelona: Octaedro

Not, Louis (1992). La enseñanza dialogante: *hacia una educación en segunda persona*.
Barcelona, España, Herder.

OCDE (2004). La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores
eficientes. Recuperado el 10 de junio de 2012, de:
<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/34991371.pdf>. Página visitada el
10/02/2012.

Osandón, Luis (2007). El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-
1970): *vidas de maestros y maestras en la educación primaria*, Santiago, Universidad
Academia de Humanismo Cristiano.

Portas, Luis (2003). El Análisis de Contenido en la investigación educativa”, Universidad
Nacional de Mar del Plata. Mag. Miriam Silva – Universidad Nacional de la Patagonia
Austral. Recuperado el 20 de agosto de 2012, de:
<http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>.

Pineau, Pablo (2005). La escuela como máquina de educar: *tres escritos sobre un proyecto
de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.

Quintar, Estela y Zemelman, Hugo (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo.
Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. Revista Interamericana de educación de
Adultos, Año 27, nº 1, enero-junio 2005. Recuperado el 10 de abril de 2012, de:
http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2005/aula_magna/aula_magna_art1_p2.htm

Reguillo, Rossana (2007). Formas del saber. Narrativas y poderes diferenciales en el
paisaje neoliberal. *En publicación: Cultura y Neoliberalismo*. Grimson, Alejandro.
CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Recuperado el 20
de diciembre de 2011, de:
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim_cult/Reguillo.pdf.

Reyes, Leonora (2004). Actores, conflicto y memoria: Reforma curricular de Historia y Ciencias Sociales, 1990-2003. En: Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (2004). Educación y memoria. La escuela elabora el pasado, Madrid, Siglo XXI.

Reyes, Leonora, Toledo M. Isabel, Egaña M. Toledo (2011). Políticas identitarias y subjetividad histórica: el caso de la Escuela Consolidada. Proyecto FONDECYT n° 1090692: Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas a través del enfoque biográfico y etnográfico (1923-2011).

Salazar, Gabriel (2003). Función perversa de la “memoria oficial”, función histórica de la “memoria social”: ¿cómo orientar los procesos auto-educativos? (Chile, 1990-2002), Universidad de Chile. Recuperado el 15 de junio de 2012, de: http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/salazarvg/salazarvg0034.pdf. Página visitada el 15/07/.

Salazar, José A. Michel (2001). El estudio y la enseñanza de la Historia en Escuelas y Liceos de Chile en la Segunda mitad del Siglo XIX. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, enero-diciembre, número 006, Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes, pp. 115-135.

Santos, Milton (1996). La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción, Barcelona, Ariel.

Santos, Milton (2004). Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal, Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Shulman, S. Lee (2005). El saber y entender de la profesión docente (artículo revista). Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos.

Stenhouse, Lawrence (1998). Investigación y desarrollo del currículum, Madrid, Morata.

Toledo, María Isabel y Gazmuri, Renato (2009). Obedientes memoriones o Reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en Enseñanza de la Historia Reciente en Chile en 6 ° Año de Enseñanza Básica, Estudios Pedagógicos

XXXV, N ° 2, FONDECYT N ° 1085228, Universidad Diego Portales, pp. 155-172.

Van Dijt, Teun A. (2004). Discurso y dominación. Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá. Facultad de Ciencia Humanas. Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas, N° 4. Recuperado el 02 de junio de 2012, de: <http://www.discursos.org/Art/Discurso%20y%20dominaci%F3n.pdf>.

White, Hayden (1992). Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del Siglo XXI; México, Fondo de Cultura económica.