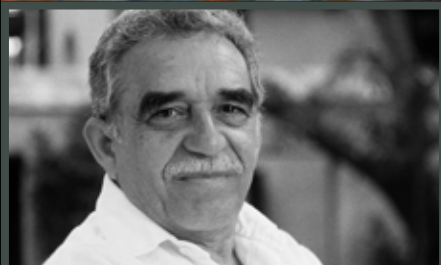
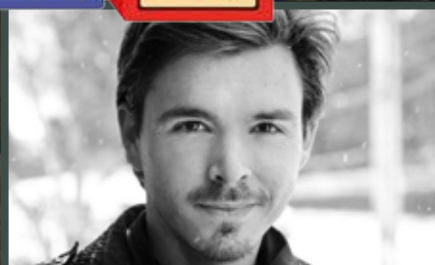


- LA TELEVISIÓN EN EL AULA
- MÉTODO FREINET DE EDUCACIÓN Y EXPERIENCIA FINLANDESA
- ENTREVISTA AL DIRECTOR DE LA ESCUELA FRANCISCO VARELA
- LA EDUCACIÓN COMO ÁMBITO HISTÓRICO DE CONFLICTOS



García Márquez: La soledad de América Latina



Infancia y adolescencia en la lente de David Lazar



Los sueños de Dorothea Tanning

Año 1, N°5
Agosto de 2015
Diagramación: Claudia Carmona

EDITADA POR:

Colectivo AguaTinta
Avda. Portales 3960, of. 413
Santiago de Chile
revista@aguatinta.org
www.aguatinta.org
www.facebook.com/AguaTinta
issuu.com/aguatinta
@revistaguatinta

PORTADA:



José Joaquín Moure Figueroa enseñando graffiti a niños de las poblaciones. Programa "Desarrollando el arte y la cultura", I. Municipalidad de Colina, Región Metropolitana, Chile.
Fotografía de Benjamín Ortiz-Ipinza

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Claudia Carmona Sepúlveda, Santiago de Chile
June Curiel, Bruselas, Bélgica
Adela Flamarique, Westport, Irlanda
Vivian Orellana Muñoz, Montpellier, Francia
Patricia Parga Vega, Bruselas, Bélgica
Carolina Pizarro Velásquez, Dinamarca / Chile
Marcia Vega, Santiago de Chile

COLABORADORES:

Pablo López, Santiago de Chile
José Miguel Neira, Santiago de Chile
Benjamín Ortiz-Ipinza, Santiago de Chile

AGRADECIMIENTOS:

A Bertrand Peltier, por su apoyo y difusión en el espacio en que convergen las voluntades de Europa; a Claudio Escobar y Pía Lathrop, por vincularnos con quienes han hecho de la educación un apostolado; al profesor José Joaquín Moure y a los niños Jordi, Elías, Christopher e Ignacio, por invitarnos a conocer su pasión y brindarnos una bella portada. A Marcela Pulgar, por ser a un tiempo energía y promesa.

Como siempre, a todos quienes leen y comparten estos contenidos, a quienes los enriquecen con su opinión y a quienes nos siguen en las distintas plataformas y redes, muchas gracias por dar sentido a esta publicación.

AGUATINTA



EDITORIAL

Educación. Un ámbito de enorme envergadura. Hablamos, ni más ni menos, que de la actividad que mayor relevancia reviste en la construcción de las sociedades humanas. Se trata de las estrategias que cada comunidad establece para traspasar a las generaciones de recambio habilidades y tradiciones, conocimientos y valores, e incluso la propia lengua que permite construirlos y comunicarlos. No por amplio, no por fundamental, ni menos por ser particularmente contingente, AguaTinta podría arremetarse en abordar este tema; por el contrario, nos pareció un imperativo.

Todos hemos sido, de una u otra manera, agentes y receptores de diversos mecanismos tendientes a educar; todos somos formadores y estudiantes; y muchos queremos seguir siéndolo. No obstante, quienes han hecho de la educación su profesión, tienen sin duda muchísimo más que aportar a la siempre necesaria discusión al respecto, a la revisión permanente que debe hacerse de estas estrategias a medida que los tiempos cambian. Nuestro rol ha sido recoger algunas de esas voces

autorizadas, teorías y experiencias, y presentarlas al lector. Educadores que, desde diversos escenarios y realidades no sólo desarrollan su labor diaria, sino que además reflexionan en torno a ella, a su puesta en práctica y a sus objetivos, a la base ideológica y la visión de mundo que las soporta, tanto como a sus implicancias.

El modelo tradicional de la escuela es confrontado cada vez más con las llamadas "prácticas alternativas", hecho que, por sí solo, debe encender las alarmas, pues calificar de ese modo a estas últimas equivale a suponer que la primera no es el escenario que más debería fomentar la creación y la innovación. Y lo es. Si en el camino nos hemos permitido olvidarlo, valgan los siguientes artículos para refrescarnos la memoria. Valgan también para recordarnos que la formación que demos a nuestros hijos es tarea de todos y que, cuando hablamos de educación, construir es un verbo que se conjuga en presente.

revista@aguatinta.org

CONTENIDOS DESTACADOS



4

Los sueños de Dorothea Tanning



10

Intancia y adolescencia en la lente de David Lazar



20

La televisión en el aula



26

El método Freinet y la experiencia finlandesa



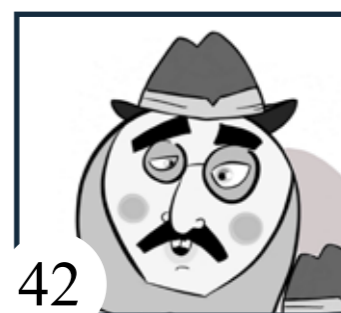
29

Entrevista al director de la escuela Francisco Varela



34

La educación como ámbito histórico de conflictos



42

DeLetreando. Pessoa, demiurgo de un imperio



43

Gabriel García Márquez: La soledad de América Latina

Los sueños de DOROTHEA TANNING

A 105 años del nacimiento de la considerada -muy a su pesar- la última surrealista, Dorothea Tanning (Illinois, 25 de agosto de 1910 - Nueva York, 31 de enero de 2012) sigue apareciendo comúnmente descrita como “la cuarta esposa de Max Ernst”. Y es que ser mujer siempre ha sido un obstáculo al reconocimiento, en una Historia del Arte en la que muy esporádicamente encontramos un nombre de mujer, más allá de por un impuesto y pasivo rol de musa.

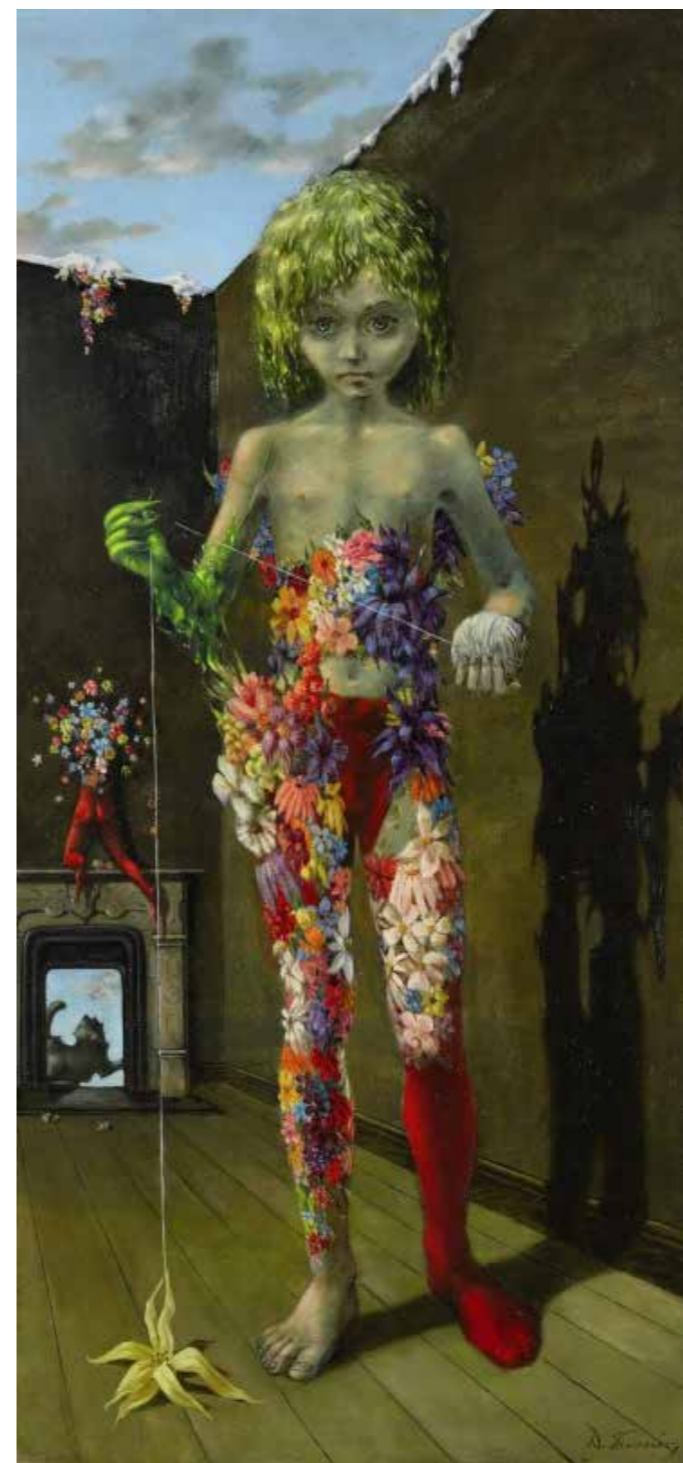


Dorothea Tanning

Siendo aún muy joven, Tanning trabajó temporalmente en la biblioteca de su Galisburg natal, donde entró en contacto con obras de escritores como Walt Whitman, Oscar Wilde y Lewis Carroll, que dejarán huella en su posterior obra pictórica. Estudiante de arte en Chicago, será la exposición de 1936 “Fantastic Art, Dadá, Surrealism”, en el MOMA de Nueva York, la que encamine definitivamente a la joven artista hacia el Surrealismo, vanguardia nacida en Francia a principios del siglo XX y liderada por André Bretón, que proponía una exploración del mundo interior y del subconsciente, por encima de la razón.

El interés por el Surrealismo lleva a Tanning al París de 1939, si bien en este

momento muchos de los artistas habían dejado la ciudad huyendo de una creciente amenaza de guerra. La artista viaja a Estocolmo, donde permanece hasta 1942. Su vuelta a Nueva York la reúne con los vanguardistas europeos exiliados, que la introducen en el movimiento surrealista de una ciudad que prometía la libertad artística que no podía darse en Europa. En la galería Julien Levy, Dorothea Tanning se relaciona con artistas como Breton o Tanguy, que influirán en parte de su trabajo durante la década de los cuarenta. Compagina la pintura con la ilustración,



The Magic Flower Game, 1941, óleo sobre lienzo, 89 x 43 cm.

la escultura, o la creación del vestuario para el ballet *The Night Shadow* (George Balanchine), en 1945. Es en esta época cuando conoce al que será su marido, Max Ernst, artista exiliado alemán cuyo arte –junto al de otros como Paul Klee, Wassily Kandinsky y Oskar Kokoschka- era considerado por la dictadura nazi como “degenerado”.

Su matrimonio con Max Ernst, en 1946, lleva a Dorothea Tanning a Arizona, cuyos paisajes desérticos son incorporados a una obra que, si bien catalogada como surrealista, supone una propuesta única y original, independiente del círculo bretoniano. Sus lienzos más conocidos pertenecen a las décadas de los cuarenta y los cincuenta, con representaciones perturbadoras del mundo onírico, humor e ironía, llevadas a cabo con una pincelada precisa y menuda.

En un contexto de imperantes valores masculinos y autoritarios, ser mujer y reivindicar un rol creador no estaba bien visto en la denominada “sociedad de la ocultación”. Debido a un aparente fomento por parte del Surrealismo de un arte en el que la importancia radica en lo personal, artistas como Tanning se sintieron atraídas por esta vanguardia considerada subversiva y una amenaza a la moral de la sociedad tradicional. Sin embargo, pronto vieron que la teoría surrealista de la mujer confirmaba un ciclo masculino creador, y las mujeres intelectuales de principios de siglo tuvieron que reivindicar su capacidad y su valor, permaneciendo, a menudo, a la sombra de sus compañeros varones. Ninguna artista fue puesta en la lista oficial de miembros del movimiento y la mujer quedó excluida del rol creativo. La figura femenina era para ellos la de la musa y su ideal configuraba una mujer mediadora entre la naturaleza y el subconsciente, objeto del deseo de los hombres: la conocida figura de la *femme-enfant*.

En este contexto, Dorothea Tanning desarrolló, entre lo gótico y lo fantástico, toda una iconografía que explora el subconsciente y la naturaleza de lo femenino y la infancia, rompiendo la frontera entre la realidad y la fantasía para llegar a un universo mágico en el que todas las posibilidades pueden coexistir. Sus lienzos, envueltos en una atmósfera onírica, muestran los miedos y las pesadillas de la infancia, lo misterioso y lo enigmático. Si bien Tanning negó en varias ocasiones su participación en el movimiento feminista, su condición de mujer en el círculo surrealista y en la sociedad del siglo XX influye en unos lienzos que subvierten la cultura patriarcal y muestran interés en la experiencia femenina, piezas



Voltage, 1942, óleo sobre lienzo, 28 x 30 cm.

que dejan de lado lo ordinario y lo mundano para centrarse en aquello que no puede expresarse con palabras.

Al igual que en las obras de otras artistas como Remedios Varo o Leonora Carrington, los lienzos llenos de emociones creados por Tanning sirven de escenario a un universo de fantasía, donde espacio y tiempo aparecen a menudo suspendidos; y al igual que muchas artistas surrealistas, su obra supone una crítica a la visión sexista del Surrealismo, a través de los propios postulados del movimiento. La artista se muestra dueña de un territorio íntimo que había sido tradicionalmente propiedad del hombre: su propio cuerpo.

Las protagonistas de los cuadros de Dorothea Tanning son mujeres en estados de transición simbolizados por pasadizos, túneles, o habitaciones repletas de puertas que dan paso a la dimensión de lo infinito. Muestra de ello es una de sus obras maestras, *Birthday*, donde una Dorothea de rostro impassible, extraños ropajes y pecho descubierto, aparece acompañada por una singular criatura. El autorretrato, más allá de una mera representación de la artista, expresa un diálogo entre el ser socialmente construido, y el ser interior que quiere escapar del control ejercido por la mente consciente. La transposición del cuerpo femenino a la tela supone, a través de irónicas imágenes, un camino que trasciende la representación surrealista de la mujer.

La década de los cincuenta es una etapa de evolución en el estilo pictórico de Dorothea Tanning. Asentada en Francia con Max Ernst, la artista avanza hacia una pintura más fragmentada, que desembocará en abstracción en la década de los sesenta, aunque sin desechar la figura femenina como protagonista. Tras la muerte de Max Ernst en 1976, Tanning regresa a Manhattan para conjugar la pintura con la poesía, hasta poco antes de su muerte en 2012.



Birthday, 1942, óleo sobre lienzo, 101 x 64 cm.



Children's Game, 1942, óleo sobre lienzo, 28 x 18 cm.



Eine Kleine Nachtmusik, 1943, óleo sobre lienzo, 40 x 60 cm.



Guardian Angels, 1946,
óleo sobre lienzo, 121 x 88 cm.

Su obra ha sido exhibida en numerosas exposiciones individuales, tanto en América como en Europa, entre las que destacan las retrospectivas del Centre National D'Arte Contemporain (París, 1974), el Malmö Konsthall (Suecia, 1993), el Camden Art Center (Londres, 1993), o el Philadelphia Museum of Art (2000). Lo novedoso del discurso pictórico de Tanning hace de su obra un léxico único en el Surrealismo y en la Historia del Arte, si bien la adhesión a un estilo fantástico supuso, según la escritora estadounidense Janet Kaplan, una contribución a su marginación, al resultar fácil de rechazar si se observa de forma superficial. Pero, a su vez, creó una alternativa dentro de los propios postulados surrealistas.

Dorothea Tanning, Leonora Carrington, Remedios Varo o Kay Sage son sólo algunos de los nombres de las artistas relacionadas con el Surrealismo que, a pesar de haber sido relegadas a un lugar secundario tanto en el movimiento vanguardista como en la propia Historia del Arte, crearon una obra de gran calidad y se mostraron dueñas de la capacidad creadora que se les había negado por su condición de mujeres. En los últimos años el interés por la obra de las surrealistas ha aumentado, como evidencian la antología de 48 artistas llevada a cabo en la exposición *In Wonderland: mujeres surrealistas en México y los Estados Unidos*, presentada en el Museo de Arte Moderno de México, y la muestra-subasta titulada *Cherchez la femme: Women and Surrealism*, que tendrá lugar el próximo mes de septiembre en la casa de subastas Sotheby's de Nueva York.

A.F.



Nue Endormie, 1954,
óleo sobre lienzo, 58 x 48 cm.

Sotto Voce II
1959



*"If Art would only talk it would, at last, reveal
 Itself for what it is, what we all burn to know".*

(Coming to that, Graywolf Press, 2011)

Chiens de Cythère,
1963





Myanmar

Infancia y adolescencia en la lente de David Lazar



“Trata de imaginar una foto en tu mente antes de tomarla, entonces componla y diseñala de acuerdo a tu visión”.

David Lazar es un músico y fotógrafo nacido en Brisbane, Australia, reconocido por su habilidad para capturar momentos, para reflejar en imágenes la vida, la belleza y las tradiciones de los sitios que visita, de los que busca en particular su trasfondo cultural. Para ello, los recorre palmo a palmo y los traduce mayormente en retratos y paisajes.

Su interés por la fotografía se desencadenó de manera definitiva en 2004, después de pasar tres meses en India y Nepal, y decidió abordarla como un género del arte, más que como una actividad de subsistencia. Desde entonces hasta hoy, viaja en forma periódica y ha sistematizado su trabajo tanto en la etapa de preparación como en terreno, ya cámara en mano.

Afirma que su condición de fotógrafo de viaje le permite abarcar muchos géneros, tales como retratos, vida salvaje, paisajes o arquitectura. Pero definitivamente son los primeros sus favoritos, pues considera un desafío acercarse a la gente y ganar su confianza para hacerles una foto, considerando que hay quienes se sienten muy incómodos frente a una cámara, sin mencionar ciertos prejuicios o temores de raigambre cultural. Esto le provoca, y parece haber dado con algunas fórmulas, según se desprende del prestigio ganado como retratista.

Algunas de sus inspiraciones son el trabajo de fotografía digital -y retoque- del filipino Manny Librodo, famoso tras incluirse un trabajo suyo, el retrato de un niño birmano, en un calendario de UNICEF; el jovencísimo, y también autodidacta, canadiense Joey Lawrence, y el fotógrafo profesional conservacionista, nacido en Estados Unidos, Art Wolfe. Con escenarios menos elaborados que los del primero, con un enfoque más optimista que el de Lawrence y con menos escuela que el estadounidense, Lazar consigue retratos en que el paisaje natural no compite con el rostro fotografiado, sino que lo enmarca, le da contexto, así como paisajes que se conjugan con gran naturalidad con la presencia humana en ellos.

En 2012, la prestigiosa compañía de viajes Abercrombie & Kent, con ocasión de su aniversario número cincuenta, auspició una exhibición individual de Lazar, compuesta por imágenes capturadas en África. Una de ellas resultó ser la más compartida en el planeta ese año, la ya clásica fotografía de vida salvaje *Diminuto Cachorro de León* (Tiny Lion Cub). Ésta y otras tomas notables del sur de Asia, en particular de Myanmar, le ayudaron a obtener el prestigioso Premio Smithsonian de Fotografía (Smithsonian Photography Contest), en la categoría Viajes.



Bután



Brasil



Indonesia



Myanmar

David Lazar colabora con sus fotografías en revistas de viajes y de vuelos, y también en periódicos. Muchas de sus publicaciones están en National Geographic, Photo Review Australia, The Smithsonian, Capture, Lonely Planet, Intrepid Travel, Singapore's Silver Kris, Digital Photography, Digital Camera, Practical Photography, UKDaily Mirror, Herald Sun, y Daily Mail.

En 2014 fue premiado como el mejor fotógrafo cultural (Best Culture Photographer) por la línea aérea Garuda, en una visita a Indonesia. El mismo año, trabajó en el proyecto de un libro para la Fundación Líderes en Crecimiento (The Growing Leaders Foundation), en Trinidad y Tobago. Volvió a Brasil, donde ya había desarrollado un interesante trabajo, y lideró el tour de fotos Luminous Journeys (Viajes Luminosos) en Myanmar. Confiesa que uno de sus mayores logros ha sido ser abordado por Luminous Journeys para ejecutar el citado foto tour.

Aunque ha tomado fotos por diversos rincones del mundo -Egipto y otros países de África, México, Trinidad y Tobago, Vietnam, Camboya, Indonesia, Bangladesh, India, Bután, Brasil y Guatemala, entre otros-, Myanmar sigue siendo su destino favorito para fotografiar.

El mismo año 2014 se dedicó a editar el trabajo de sus viajes y escribió la música para una serie juvenil de ciencia ficción para la televisión, llamada *Avenue 12*. Y es que Lazar es también compositor, profesor de música e intérprete. De hecho, posee un Máster en Música con especialidad en composiciones para cine.

A principios de este año lideró otro tour de fotos en Myanmar y viajó a Kalimantan, en Borneo, Indonesia, donde fotografió a la tribu Dayak. Para fines del 2015 tiene programadas otras 2 giras por Myanmar y Bali.

Anteriormente, Lazar trabajaba con una Nikon D700 con un lente Nikon de 24-85 mm., pero hoy utiliza la versión D800, con el mismo lente. Viaja liviano, con una cámara y uno o dos lentes, sin flash, y usa Photoshop para corregir. Según señala, no sigue los últimos modelos, accesorios o artilugios y pretende seguir capturando fotos por el mundo entero. El website TopTeny, sitúa a David Lazar como uno de los 10 mejores retratistas del planeta.

En AguaTinta hemos seleccionado algunas de las poderosas fotografías de niños y adolescentes que ha acopiado en sus viajes por el mundo. Son el resultado de una mirada de maestro y artista.

M.V.C.



Myanmar



Bangladesh



Myanmar



Indonesia



Filipinas



Laos



Myanmar



Myanmar



Lesotho



Vietnam



Guatemala



Myanmar



Kenya



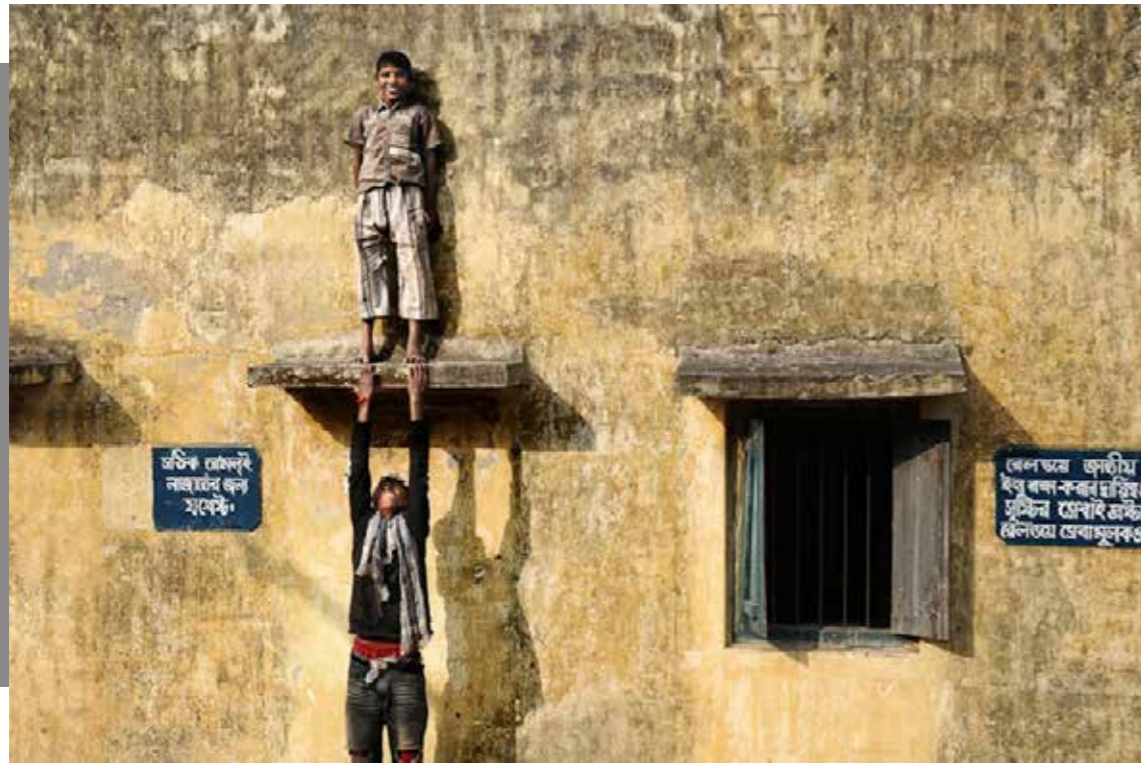
Tailandia



Brasil

Más del trabajo fotográfico de David Lazar en:
<http://davidlazarphoto.com/>

Para escuchar sus composiciones, visite:
http://soundcloud.com/david_lazar



Bangladesh



Indonesia



Brasil



Lesotho



Indonesia



Tailandia



México



Guatemala



México



Indonesia

Foto fija



Esta película de José Luis Cuerda (1999) está ambientada en Galicia justo antes de que estallara la Guerra Civil Española. Basada en los relatos *La lengua de las mariposas*, *Carmiña*, y *Un saxo en la niebla*, contenidos en el libro *¿Qué me quieres, amor?* de Manuel Rivas (Alfaguara 1996), narra la historia de un estudiante y su profesor, quien, a través de

la observación, enseña a los niños conocimientos tan variados como el origen de la papa o la necesidad de que la lengua de las mariposas tenga forma de espiral. El maestro cree que, si al menos se permitiera a una generación de españoles crecer en libertad, el futuro de la patria estaría a salvo.

El contexto es la Segunda República Española que establece revolucionarios principios educativos. Se proclama la gratuidad del nivel primario (garantizando el acceso a la educación de las clases empobrecidas), la libertad de cátedra y la laicidad de la enseñanza; se suprime la obligatoriedad de enseñar religión, se regula la inspección y se permite a las escuelas primarias enseñar en lengua materna. Además, los docentes y académicos son reconocidos como funcionarios (www.fuenterrebollo.com/sistema-educativo/2republica.html). Una muestra del deseo del régimen republicano de que la cultura se extendiera a todos los niveles fue la organización de las misiones pedagógicas, que se enviaban desde la capital a las zonas rurales de España y en las que colaboraban algunos de los más prometedores jóvenes intelectuales.

Desde el principio de la Segunda República, las fuerzas conservadoras vieron a los educadores como una fuerte amenaza a su ideología y a su forma de vida. En la España de fines de la década del 30, ya *ad portas* de una guerra fratricida, se respiraba una fuerte tensión. Desatado el conflicto, cambió por completo el escenario: Ser docente y haber ejercido la profesión con un enfoque didáctico renovador y laico, o la simple adscripción a ideas de izquierda, eran causales de prisión y fusilamiento.

La Lengua de las Mariposas ganó un premio Goya en su edición XIV al mejor guion adaptado y consiguió otras muchas nominaciones en diversos certámenes.

Quien se lleva los créditos por la foto fija es **Pilar Aláez**, de quien hay poca información disponible; apenas que nació en 1970, en La Coruña, España, y que ha tenido a su cargo este mismo rol, desde 1996 hasta 2009, en diferentes series para televisión y en películas tales como *Cachorro*, *El Menor de los Males* y el filme escrito por Belén Gopegui, *Una Mujer Invisible*.

M.V.C.



Reseña: Woman in Gold

La gran dama del cine británico, Helen Mirren, vuelve tras su participación en la comedia *The Hundred-Foot Journey*, con el protagonista de este filme basado en una historia real. Interpreta a una mujer judía, superviviente de la Segunda Guerra Mundial, que reclamó las posesiones que los nazis confiscaron a su familia. Entre éstas, se encontraba la célebre pieza del genio simbolista Gustav Klimt, el Retrato de Adele Bloch-Bauer.

El caso tuvo lugar a finales de los años 90. María Altmann es descendiente de una acomodada familia judía vienesa, que tuvo que huir durante la ocupación nazi, y busca honrar el recuerdo de su estirpe recuperando el retrato de su tía, robado desde su propia casa. Para ello cuenta con la ayuda del abogado Randy Schoenberg, quien también descende de exiliados vieneses. En Austria, por entonces, se llevaba a cabo una revisión de las obras expoliadas por los nazis, con el fin de restituirlas a sus dueños. El acuerdo por *La Dama de Oro*, uno de los cuadros más importantes del museo de Viena y todo un símbolo nacional, resultó extraordinariamente difícil para Altmann y Schoenberg, pero, gracias a la pericia de éste y a la ayuda del periodista Hubertus Czernin, consiguen invalidar las pruebas que presenta el gobierno austriaco y recuperar la obra, no sin transcurrir varios meses entre litigios y negociaciones.

Lo más destacable del filme de Curtis es esa sugerencia del valor del arte que, como bien se plantea, es algo más que un mueble, mucho más que mera materialidad. Cualquier obra de arte, plástica o inmaterial, entraña muchos más significados que los que se aprecian a simple vista, algo que todos sabemos, pero que a veces merece la pena recordar. *La Dama de Oro* de Gustav Klimt, o el Retrato de Adele Bloch-Bauer, es una herencia inconmensurable: una obra capital de uno de los artistas más apreciados del siglo veinte, un pedazo importante de aquella alta sociedad vienesa que se perdió tras la ocupación nazi; pero, antes que todo, el retrato de una persona que vivió, amó, enseñó y murió, un familiar querido de la señora María Altmann, su tía Adele. Lo que trasciende del arte, lo que convierte a esas obras en algo sagrado e invaluable es que son "verdades", son lo único que nos conecta con tiempos, ideas y personas que se fueron hace tiempo y cuyo legado permanece vivo en nosotros, gracias a que conservamos y valoramos ese patrimonio hecho arte.



Simon Curtis trata muy bien ese tema, logrando que el mensaje se transmita con claridad al espectador, aunque la película no brilla en exceso. Es correcta, pero sin dirección ni fotografía extraordinarias; no obstante, Lady Mirren como protagonista ya nos basta. A destacar la banda sonora y el tratamiento de los *flashbacks* que enlazan pasado y presente de manera sobresaliente. También apunta la actuación de la joven Tatiana Maslany, que interpreta a María en su juventud y lo hace con frescura y elegancia.

Holocausto y Arte. Cierto, quizá un cóctel ya muy manido, pero en este caso tratado con la sensibilidad suficiente para hilvanar sutilmente un drama personal que resulta en uno universal.

J.C.

FICHA TÉCNICA:

WOMAN IN GOLD (EE.UU. /INGLATERRA, 2015)

DIRECCIÓN: SIMON CURTIS
 GUIÓN: ALEXI KAYE CAMPBELL
 FOTOGRAFÍA: ROSS EMERY
 MÚSICA: MARTIN PHIPPS, HANS ZIMMER
 REPARTO: HELEN MIRREN, RYAN REYNOLDS,
 DANIEL BRÜHL, KATIE HOLMES, TATIANA
 MASLANY
 DURACIÓN: 109 MIN.

La televisión en el aula

Por Patricia Parga-Vega

El presente artículo revela la necesidad de reconocer el valor educativo que puede llegar a tener la televisión pública o de señal abierta en el currículo escolar. Los primeros itinerarios de una agenda teórico-metodológica, realizada por un equipo multidisciplinario de investigadores en educación y comunicación a fines de los noventa, basados en la metodología de investigación-acción, dan cuenta de esta sorprendente, pero efectiva tesis.

Para formularla, un educador, una periodista y un investigador teatral sumaron sus esfuerzos a los de profesores, alumnos y administradores de escuelas públicas de medios desfavorecidos en Chile. La influencia de una televisión pública reapropiada por los maestros para potenciar las capacidades de sus alumnos e incorporarla como metodología activa, así como los resultados obtenidos, permitieron anticipar ciertas hipótesis. Sin embargo, pocos son los que se atreven a reconocer e incorporar las herramientas que ofrece la lógica televisiva al aula.

Las últimas investigaciones de los procesos de recepción televisiva en la audiencia ofrecen una nueva comprensión general de la influencia "educativa" de la TV, tal como es experimentada por los propios televidentes. Desde esta comprensión, es decir, desde el punto de vista del receptor, emergen nuevas posibilidades y condiciones formales para producir una comunicación útil al crecimiento. Aquí se introduce la concepción actual del desarrollo asociado a calidad de vida cotidiana, como un importante giro que permite revalorizar algunos géneros televisivos en su potencial y utilidad para mejorar la calidad de vida.

Según la percepción de la audiencia, las necesidades educativas satisfechas por los mensajes de la TV pública no se relacionan con temas escolares ni con bienes de la "alta cultura", sino con carencias y problemas de la vida cotidiana. Los esfuerzos y logros de los grupos sociales para hacer frente a sus necesidades cotidianas pueden ser presentados en forma dramática en algunos programas de TV, o segmentos de programas. La gente puede reconocer y valorar su propia actividad. La identificación emocional con situaciones cotidianas y gente común y corriente parece más importante que el análisis académico o la discusión política. Cabe en este punto una reflexión acerca del protagonismo social y cómo se concibe en el actual contexto latinoamericano. El concepto de protagonismo, tomado de la teoría expuesta en la *Poética* de Aristóteles, describe la vida cotidiana como un escenario habitual, con conflictos dramáticos, con energías en pugna, con decisiones internas que pueden alterar la situación existente, mediante la actuación transformadora de los agentes. Esta idea de transformación ha sido reelaborada por Greimas, quien complejiza el conflicto aristotélico incorporando la búsqueda de consecución de un objetivo, con ayuda de actantes auxiliares en torno a una situación o condición de adversidad.

Es así como una reflexión acerca de los esfuerzos de los sectores sociales por construir su protagonismo inscribe la evaluación de los muchos fracasos modernizadores, lo que nos lleva a escalar en la concepción de desarrollo, incluyendo en ella dimensiones educativas, culturales, de organización social y profundización de la democracia, de la productividad y la equidad. Estas consideraciones nos llevan a afirmar que es posible un nuevo concepto de televisión para el desarrollo, que valore las necesidades y motivaciones tal como son percibidas y sentidas por los propios grupos sociales, y en las que aparecen

las percepciones subjetivas de bienestar y satisfacción construidas desde concepciones individuales en determinados puntos geográficos.

Sin embargo, para la construcción de dicho protagonismo se requiere ciertos niveles de autoconfianza y factores éticos-culturales (reformulación del *ethos* social, que incluye el valor del ahorro, el esfuerzo, la responsabilidad, la tolerancia, la innovación y la solidaridad).

El medio televisivo, de creciente expansión en el planeta, socializa sus formas y contenidos y tiende a una hibridación, a un mestizaje cultural, en el que resulta cada vez más difícil definir una cultura nacional como producto incontaminado.

Lo folclórico y lo hollywoodense se entrecruzan; lo popular urbano con el *Miami style*, lo andino con lo japonés y lo europeo. El preservacionismo, el aislacionismo y el *apartheid* cultural, la búsqueda de raíces nacionales diferenciadoras, se estrellan con la realidad chocante del hibridismo y la desterritorialización cultural -como lo hace notar el antropólogo García Canlini (1990). La TV sería el actual *melting pot* de la cultura híbrida.

Dadas las características lúdico-afectivas del lenguaje audiovisual se puede afirmar que la eficiencia de la TV radica en sus atributos como motivadora de afectos y actitudes en el receptor. En otras palabras, la TV es más efectiva para lograr objetivos tales como difundir masivamente, otorgar visibilidad, legitimar, prestigiar y valorar, conmover y emocionar, interesar, sensibilizar, motivar, lo que ya da cuenta de una gran eficacia. Puede ser impactante y conmovedora, pero también de rápida evaporación. El contexto de recepción televisiva, en que sucesivos programas con nuevas emociones sepultan al anterior, impide una internalización más meditada y reflexiva. Esto significa que la televisión no reemplaza la eficiencia analítica y ordenadora del lenguaje verbal y escrito, herramienta insustituible para la comprensión más profunda, la ciencia y la filosofía. La misma eficiencia actitudinal y motivadora de la TV señala que ella es más propositiva que impositiva de opiniones y conductas. Se trata de una afectación mayormente a nivel de actitudes y explica por qué rara vez la TV genera las conductas deseables que proponen diversas campañas con fines explícitamente educativos (Fuenzalida, 1991).

Valorar la eficiencia de la TV significa apreciar su fuerte impacto, pero también reconocer sus limitaciones. De otro modo se fantasea sobre una supuesta omnipotencia televisiva (para mal o para bien) que lleva a desestimar la relevancia social de los agentes

culturales especializados en el conocimiento (como la palabra y el libro, y su institucionalización en la escuela y la universidad), y a desconocer el valor de las agencias sociales sustentadoras de las reglas de convivencia y del comportamiento humano.

Televisión cultural y educativa concebida desde el televidente

A la desilusión que ofreció una concepción escolarizante de la televisión a mediados de los '80 se apareja la crisis económica de fines de la década de los '70, que marcó el inicio de un proceso de declinación y reforma de las televisiones públicas. Los factores fueron las nuevas condiciones tecnológicas que ofrecía el sistema de producción televisiva donde irrumpen otras posibilidades como los canales VHF, el cable, el satélite, los video-juegos, internet, la fibra óptica. La internacionalización de la TV, y los altos costos de mantener una industria poco flexible a estas nuevas condiciones, amén de serias dificultades en su gestión administrativa, erosionaron el modelo de organización televisiva precedente. Se agrega a ello la alta competitividad y segmentación de las audiencias post '70.

Pero si se acepta un nuevo concepto de TV educativa y cultural, aparece a continuación el tema de cómo representar; cómo efectivamente introducir este nuevo concepto en la programación y producción televisivas. Nuestra investigación en CENECA (Centro de Indagación en Educación y Comunicación) señala la insuficiencia de la tradicional representación social y política (representantes nominados ante la dirección general de un canal -en calidad de asesores, consejeros o consultores-). La experiencia inicial chilena y otras habidas en televisión de servicio público, muestran que esta representación a nivel de orientación cupular no es suficiente para garantizar la traducción programática de las demandas culturales.



Colegio Ayalde de Loiu, en Euskadi - País Vasco
Foto: www.ateleus.com

Esa insuficiencia tiene razones complejas: Desde el punto de vista de la organización, las orientaciones de estos consejeros-representantes de intereses públicos y sociales afectan superficialmente el proceso de toma de decisiones de los agentes de la TV (productores, escritores, periodistas y otros); además no basta con identificar y representar estas demandas culturales, es preciso elaborarlas semióticamente en conjunto con los profesionales de ese medio, de acuerdo a las formas que le son características.

Nuestra hipótesis es, entonces, que una mayor presencia en la televisión es posible si se vincula horizontalmente a los especialistas de ésta con los grupos sociales y sus demandas culturales y educativas. Dicha vinculación permite un intercambio de aprendizajes, en el cual los productores de TV se sensibilizan con la demanda de tales grupos y éstos comprenden las formas semióticas televisivas más adecuadas para satisfacer las diversas demandas educativas.

En nuestra investigación se ha implementado un mecanismo al que llamamos "laboratorio", donde interactúan grupos sociales y profesionales de TV. Su finalidad última es bucear experimentalmente en este nuevo concepto de televisión, definir necesidades e intentar su elaboración semiótica, y ensayar nuevas formas de conexión entre el cuerpo demandante y quienes toman las decisiones programáticas.

La interacción en los laboratorios permite dirigir la demanda hacia géneros televisivos apropiados, distinguiendo las características culturales de ellos. La televisión es frecuentemente acusada, por ejemplo, de presentar sólo las llamadas "noticias duras" (crímenes, violencia, accidentes, en definitiva, aspectos negativos de la vida en sociedad); sin embargo, este tipo de información es exhibido en forma especializada en informativos y noticiarios de la TV. Las conductas pro-sociales, comportamientos notables y ejemplares, innovaciones científicas, recomendaciones formativas acerca de salud e higiene, es decir, las noticias de tipo "blandas" aparecen especializadamente en programas magazinescos y en reportajes. La demanda cultural y educativa al servicio de las necesidades cotidianas tendrá que aprender a distinguir entre una variedad de géneros para lograr expresarse en el lenguaje audiovisual adecuado.

Escuela y TV: encuentro de dos sistemas tratantes de lo cultural y educativo

Si bien una porción importante de la literatura curricular proyecta sus teorizaciones hacia la escuela, considerado el agente educacional de mayor tradición formal, no debe perderse de vista que existen otros agentes educativos que inciden también en la vida de las personas.

Los medios masivos de comunicación social representan un claro caso de las llamadas agencias educativas que, pese a su naturaleza informal, poseen una importante

y manifiesta capacidad para: proporcionar esquemas conductuales, informar, configurar criterios de opinión, entregar propuestas valóricas, divulgar tradiciones culturales, brindar orientación socializadora, etc. Un señalamiento similar acerca del alcance de los medios masivos de comunicación social establece que, a propósito de las agencias educativas en la sociedad contemporánea, la escuela ha perdido la hegemonía en la transmisión y distribución de la información.

Los medios de comunicación de masas, y en especial la televisión, que penetran en los rincones más recónditos de la geografía, ofrecen de modo atractivo y al alcance de un mayoritario porcentaje de la ciudadanía un amplio bagaje de informaciones en los más variados ámbitos de la realidad. Los fragmentos inconexos y asépticos de información diversa que recibe un(a) niño(a) a través de los poderosos y atractivos medios de comunicación, los efectos cognitivos de sus experiencias y la interacción con los componentes de su medio de desarrollo, van creando, de modo sutil e imperceptible para él, incipientes, pero arraigadas concepciones ideológicas, que utiliza para explicar e interpretar la realidad cotidiana y para tomar decisiones respecto a su modo de intervenir y reaccionar. Los(as) niños(as) llegan a la escuela con un abundante capital de informaciones y con poderosas y críticas preconcepciones sobre los diferentes ámbitos de la realidad.

Si al interior de los medios masivos de comunicación social, se analiza la especificidad de la televisión, puede confirmarse con prontitud su extraordinaria capacidad para emitir bloques informativos acerca de un sinnúmero de datos: históricos, cívicos, tecnológicos, geopolíticos, científicos, ecológicos, religiosos, etc. Es decir, sus posibilidades de transmisión audiovisual abierta (particularmente en lo tocante al flujo actualizado de contenidos culturales) es superior a la mediación informativa de las empresas editoriales con sus textos, siendo que éstas suelen tomar períodos más prolongados en recabar, traducir, ordenar, presentar y distribuir contenidos culturales para sus distintos mercados regionales de consumo bibliográfico.

Sin embargo, la pérdida de hegemonía informático-cultural de la escuela, en manos de la primicia televisiva, no necesariamente supone una sustitución de una por la otra. Al contrario, en el terreno consensual de la práctica educativa, toma fuerza una corriente de opinión tendiente a enfocar ambos sistemas (el escolar y el televisivo) en términos armónicos y solidarios. Así, entender la relación curricular entre escuela y televisión como paralelos o antagónicos, supone ignorar los procesos técnicos y sociales que han propiciado cambios fundamentales en esta materia y, además, supondría igualmente perpetuar prejuicios dignos de revisión.

Pese a las distinciones relativas que pueda haber entre ambas (escuela y televisión) en cuanto a la sistematicidad dada al tratamiento de "lo cultural", existe un proceso común que enfatiza el interés por la entrega de



*Estudio Interactivo de televisión Comunicarte, escuela Rafael Briceño, México
Foto: www.culturacolima.gob.mx*

información, puesto que en ambos sistemas existe la selección, organización y transmisión de contenidos culturales con implicaciones educativas.

Quizá el escenario comparativo más característico esté representado por el monitor de televisión en el momento en que sintoniza una determinada emisión. Allí, el educador re-conoce, a la luz de un contexto y una re-significación, un conjunto de datos o informaciones -coincidentes, unas veces; complementarias, otras-, respecto de materias contempladas en sus planes y programas escolares. Vale decir, que aunque los sistemas televisivos presenten los contenidos culturales a entregar en teve-programaciones regulares de manera distinta, los flujos culturales y sus expresiones simbólicas son identificables y pertinentes a procesos educativos.

Bien puede preguntarse un televidente (especialmente si está relacionado con el sistema educativo formal) cuánto de cálculo hay en este "show"; cuánto de historia en esta teleserie; cuánto de geografía en el matinal; cuánto de conciencia ecológica en un reportaje oceanográfico; cuánto de ciencia y tecnología en un comercial; cuánto de valores en un programa infantil; cuánto de tradición popular en un noticiario nocturno; en definitiva, cuánto de la cultura cotidiana fluyendo a través de asignaturas escolares y géneros televisivos transversalmente. De tal modo, no estaríamos frente a símbolos exclusivamente enmarcados en la llamada "alta cultura", sino incorporando una variedad de aspectos que también conforman el acervo de la humanidad; y, tampoco, frente a una concepción estereotipada de educación en tanto buenos

modales y racionalidad, sino con márgenes amplios de integralidad y realización como personas.

Así las cosas, es un hecho que las emisiones regulares de televisión abierta, a través de una gama de receptores, cruzan significativamente el mundo de la educación escolar, en particular en el ámbito curricular. Efectivamente, las transmisiones abiertas (y, en el último tiempo, las del cable) suponen un foco constante de transversalidad respecto del conjunto de la sociedad. Los procesos pedagógicos formales no escapan a ello. La televisión puede contribuir a enriquecer una serie de áreas formativas, entregando información culturalmente pertinente y relevante, contribuyendo a la superación de esquemas excesivamente academicistas del currículum y propiciando el cultivo de hábitos, actitudes, valores, destrezas psicomotoras, entre otros. De modo que la dimensión de "transversalidad" plantea a docentes y a administradores de los sistemas educativos un desafío de creatividad, y deja a los géneros televisivos, como dinamizadores novedosos, en un cruce poco explorado hasta nuestros días, acaso prometedor de interesantes experiencias en la innovación. Asistimos al encuentro de dos sistemas en una nueva óptica social de la cultura con implicaciones educativas.

Para efectos de una hipotética confluencia de estructuras conductoras de contenidos culturales en los dos sistemas, puede el lector relacionar asignaturas (escuela) con géneros (televisión). Si bien la relación entre ambos espectros no está determinada, podría aventurarse una proyección en este sentido.

En relación a lo específicamente educativo, cabe considerar algunos alcances. Por lo general, las filosofías que sustentan el quehacer sistémico de la educación formal establecen la necesidad de clarificar los referentes antropológicos (visión de hombre/persona), axiológicos (visión valórica), teleológicos (visión direccional) y éticos (visión filosófico-moral), especialmente. Ello, en razón de imprimir fundamentos de racionalidad al conjunto de principios educacionales de una nación.

La mediación curricular hace operacional la traducción de principios educacionales declarados a procesos pedagógicos, a lo largo y ancho del sistema nacional de educación. Sin embargo, aquí interesa resaltar que, toda la actividad curricular en educación formal, se ordena en función de unas intenciones direccionadas que deben ser respetadas (una teleología educacional). Esto equivale a decir que los procesos de selección, organización y transmisión de cultura se realizan con fines educativos. De este modo, la escuela considera que las intenciones valóricamente orientadas determinan educatividad a los procesos escolares (*a priori*); en cambio, en los programas de televisión de señal abierta lo "educativo" no se determina por las intenciones del emisor, sino por las consecuencias en el receptor (*a posteriori*). En efecto, en la recepción televisiva hay un proceso de apropiación del mensaje según el contexto socio-cultural. Desde donde observe su monitor y procese la información, el televidente resignificará el sentido del mensaje, otorgándole el valor educacional que éste evalúe. Mientras en un ámbito "lo educativo" se resalta por los fines o intenciones, en el otro se pondera por los efectos de la resignificación socio-cultural.

No obstante, en ambos se aborda en forma sistemática contenidos culturales. Pero, como sea que los dos ángulos pasen por una experiencia de encuentro, hay una suerte de complementariedad, lo cual nos lleva -más que a hablar de intenciones/fines o efectos- a denominar como "implicaciones" el factor "educativo". Por ello, la labor curricular y armonizable que supone tratar contenidos culturales desde ambos sistemas, nos permite plantear que, relacionados géneros televisivos y asignaturas escolares, los contenidos culturales que confluyen tienen "implicaciones educativas". De allí que en nuestra reflexión en torno a la escuela y la transversalidad televisiva, "currículum" sea entendido en términos amplios, como un proceso de selección, organización y transmisión de contenidos culturales con implicaciones educativas; y no necesariamente como un producto para la escuela en tanto "planes y programas oficiales".



Grabación sobre chroma.
Colegio Ayalde de Loiu, en Euskadi - País Vasco
Foto: www.ateleus.com

Los aspectos relevantes de esta propuesta estratégica conducen a las siguientes conclusiones:

1. La transformación de la sala de clases, en un set improvisado de televisión, espacio más abierto al aprendizaje que a la enseñanza, en una concepción espacio-tiempo distinta a lo que están habituados los alumnos, es un requisito indispensable para el logro de los objetivos de un Plan de Mejoramiento de la Educación (PME) que trabaje con el medio audiovisual TV.

2. Otro componente es el reconocimiento de un espacio necesario para el intercambio entre profesores y administrativos. Con respecto a este tema, hay que indicar que el privilegiar el trabajo en equipo entre los docentes y los administrativos, tanto en los análisis de mensajes de la televisión como en la producción de metodologías de inserción de la televisión en el currículum, ha significado un inmenso desafío, al incorporar prácticas (poco trabajadas) de innovación laboral en nuestro medio educacional, potenciando y reutilizando una diversidad de capacidades y competencias latentes.

3. La experiencia ha permitido el inicio de un proceso de capacitación teórico-metodológico inédita en la historia del perfeccionamiento de nuestros docentes. Se ha incorporado no sólo contenidos y formas que no eran parte del currículum de conocimientos establecidos en la educación escolarizada, como es el caso de la percepción activa y crítica a la TV, sino también nuevos diseño, ejecución y evaluación de acciones de comunicación y producción televisiva.

4. La práctica de la recepción activa de televisión en el aula, ha significado conformar diferentes instancias de socialización de opinión y creación de pequeños programas televisivos para su uso en la escuela; a través de la formación de equipos de producción al estilo de la televisión pública. Alumnos y profesores trabajan los contenidos de las asignaturas del currículum, utilizando una estructura y asignación de tareas propias de los profesionales de un canal de televisión. La renovación pedagógica se ve enriquecida cuando los profesores se atreven a proponer actividades curriculares en un lenguaje televisivo, propio de la cultura de masas. Asumen así una experiencia educativa que recoge contenidos, valores y significaciones que abren un nuevo horizonte para la formación.

5. El mundo docente va conociendo y transfiriendo al mundo de la escuela conceptos, herramientas y modos de producción de un sistema propio de la industria tecnológica audiovisual. Este proceder ha llevado a los profesores a una relación dialéctica entre acción televisiva y reflexión pedagógica, con nuevos alcances. Los modos de producción masificada de una cultura que globaliza y a la vez fragmenta visiones de mundo, convergen en forma de fluidos culturales cuando son convertidos en programas de televisión en y para el aula.

6. En esta experiencia se constató el potencial que pueden descubrir las alianzas administrativo-docentes, para gatillar procesos de investigación y producción de nuevos mensajes de aprendizaje escolar. Los administrativos aportan su capacidad y competencia al experimentar -junto a los docentes- situaciones de aprendizaje de televidente activo y, luego, al imaginar creativamente la producción televisiva en el aula junto a los alumnos.

Si estos nuevos conceptos, planteados desde la recepción televisiva, son acertados, las organizaciones educativas pueden realizar experiencias controladas en espacios escolares; tarea que no será fácil por los prejuicios y los hábitos heredados tras varias décadas. Creemos que nuestra metodología de laboratorio es un excelente mecanismo que permite una interacción fructífera. Nuestro propósito es, entonces, continuar esta línea experimental.

Desde la televisión y el televidente-receptor, interesa señalar la necesidad y la utilidad de otros conceptos de "lo educativo", y "lo curricular", elaborados a partir de las percepciones culturales del propio televidente. Estas nuevas perspectivas son tanto más interesantes en un ambiente de creciente privatización y desregulación de la televisión de servicio público, condición muy poco favorable a la televisión educativa tradicional.

Bibliografía:

Bonadies, Mario Francisco; Olivari, José Luis; Parga-Vega, Patricia. *Currículum y Televisión*. MINEDUC/CENECA, Santiago de Chile, 1996.

Fuenzalida, Valerio. *Televisión y Cultura Cotidiana*. CPU, Santiago de Chile, 1997.

Metodología Freinet de educación

Por Patricia Parga-Vega

La pedagogía activa apuesta al lugar central que debe ocupar el niño, como principal actor de su aprendizaje, en el curso de la enseñanza que le es prodigada. Sus fines: desarrollar la autonomía, cultivar el entusiasmo, respetar la libertad y el ritmo de cada niño; pero sobre todo confrontarlo con situaciones que él mismo deberá administrar, más que forzarlo a asimilar la materia pura de una asignatura. Ése es el principio que estos métodos "modernos" proponen a la enseñanza *ex cathedra* donde los alumnos deben tragar silenciosamente las verdades inculcadas.

Método Freinet

La expresión libre de los jóvenes, la correspondencia entre clases, el periódico escolar, el plan de trabajo individual, los ficheros y libretas autocorrectivas, las conferencias de los alumnos, las decisiones cooperativas que conciernen a la vida de la clase: todas estas prácticas educativas fueron introducidas por un maestro de escuela llamado Célestin Freinet (1896-1966),⁽¹⁾ en el curso de su trabajo con sus alumnos. En 1934, en la época de la construcción de su escuela de Vence, su propia hija Magdalena estaba en edad de aprender a leer y a escribir. En lugar de darle lecciones tradicionales, dejó a la niña pasar, sin notarlo, de sus dibujos comentados y de la escritura de los nombres que conocía, a la invención de pequeñas historias. La pequeña abordó sin dificultad la lectura de los textos impresos y se apropió de la ortografía. Freinet decide conservar todos sus ensayos, para redactar -después de la guerra- un folleto que tituló *Método natural de lectura*.

Más tarde, muestra que el mismo tipo de evolución existe para el dibujo de los niños, desde sus primeros garapatos hasta bosquejos muy elaborados. La condición esencial es no imponerles modelo, incitarles a expresarse en el intercambio con los otros. Freinet generaliza entonces esta iniciativa, evidenciando que el tanteo experimental está en la base de todo aprendizaje. Preconiza favorecer el descubrimiento libre de los niños sobre las grandes reglas del lenguaje y la gramática, las matemáticas, las ciencias. Para eso, afirma, hay que incitar a experimentar, observar, comparar mucho, imaginar teorías, verificar.

Esta fórmula parece más lenta que los aprendizajes sistemáticos, pero eso es sólo en apariencia. Apasionándose, los jóvenes trabajan más y desarrollan una memoria de largo plazo de sus descubrimientos, mientras que los aprendizajes mecánicos se olvidan rápidamente. La metodología Freinet fomenta la capacidad de buscar, de inventar, más que de contentarse con reproducir. Y es justamente ésta la competencia que resulta cada vez más necesaria en el mundo moderno. La noción de tanteo experimental hoy es admitida no sólo para los niños, sino también para los adolescentes en el curso de los estudios secundarios y para la formación de adultos.

Los reglamentos y deberes de la educación tradicional son reemplazados por los compromisos y el hábito de las tradiciones generadas al interior del grupo. A ese respecto el profesor Alain Buekenhoudt⁽²⁾ de la escuela comunal Clair-Vivre de Bruselas,⁽³⁾ señala *"No soy un adepto a los 'reglamentos' de la clase. No me gusta el aspecto cuajado de tal práctica, con sus corolarios, las repeticiones del reglamento, las sanciones eventuales por el incumplimiento de éstas. Prefiero la construcción de un reglamento oral de la clase, nunca escrito; constituyendo un farrago de reglas, de hábitos, de tradiciones, propios al grupo. La ventaja de que no sea escrito: todo lo que es obsoleto se olvida, pero se recuerda, hasta para los más pequeños (5 años), si la necesidad existe. Tengo un paquete de reglas instauradas por el consejo de clases, desde hace años; algunas forman parte de la cultura del grupo, otras desaparecen o reaparecen a merced de las necesidades de cada uno. La regla central que patrocina todo esto es 'no nos burlamos'; lo que garantiza a cada uno el poder progresar a su ritmo. Me divierte saber que algunas personas tienen una visión de la pedagogía Freinet como una escuela sin reglas... Sería incapaz de escribir todas las que ordenan la vida en colectividad, en clases, con ellas cubriría muchas veces el conjunto de las paredes de mi pequeña sala"*.



Del trabajo individual a la programación

Para Freinet, la gestión natural por tanteo experimental debe ser reforzada por ejercicios más sistemáticos que asegurarán el control pleno. Lo vemos con los jóvenes y niños que se ejercitan incansablemente en ausencia de toda limitación. Lo importante es no comenzar con estos ejercicios que son eficaces sólo para consolidar los descubrimientos. Sobre todo, hay que permitirles controlar su propia progresión sin somerlos a un trayecto único y a un ritmo impuesto. Con esto en mente, Freinet introdujo en Francia los ficheros autocorrectivos, que permiten a los niños trabajar a su ritmo y corregirse ellos mismos. Después de la guerra, el CEL publica, para todos los niveles de la escuela primaria, ficheros de operaciones, de problemas, de geometría, de ortografía y de conjugación. Fichas-guías que son editadas para facilitar las búsquedas en ciencias, geografía, historia, y cubrir las necesidades de clases numerosas.



Estudiantes de la escuela comunal Clair-Vivre, en Bruselas, Bélgica

A principios de los años sesenta, los estadounidenses hablan de las primeras máquinas de enseñar; algunos van más lejos y anuncian que éstas reemplazarán a los profesores. Freinet no cree en esta pretensión, sino piensa que habría que profundizar en la noción de programación de ciertos aprendizajes. Para cultivar el interés y mantenerlo vivo, Freinet busca las estrategias más apropiadas para que el niño sienta la necesidad y la importancia, individual y social, de lo que hace. Entonces la labor del maestro se limitará a ayudarlo a avanzar; de ahí que la base de la actividad escolar sea el trabajo individual o por equipos de afinidades, siempre centrada en el interés del educando.

Otro elemento central de la pedagogía creada por el maestro francés, es la colaboración permanente; los estudiantes están organizados, no por cursos, sino por grupos etarios: 5 a 8, 8 a 10, 10 a 12. Esta composición genera espontáneamente el sentido de la colaboración humana. Los mayores se ocupan de los más pequeños para iniciarlos en actividades o estimular sus propias capacidades; mientras que los más pequeños asisten a los mayores en las experiencias colectivas. Este aspecto es esencial en el desarrollo del aprendizaje y la participación en la lógica de la vida democrática. La inclusión de niños con capacidades diferentes es condición *sine qua non*.

No a la escuela después de la escuela

De forma subyacente a cualquier actividad escolar está el tanteo experimental, es decir, que el aprendizaje comience por la indagación directa llevada a cabo en un medio rico en posibilidades, para avanzar luego hacia el análisis de las reglas y de las leyes. Freinet propone una inversión en el proceso de aprendizaje, pues el origen del conocimiento no es la razón, sino la acción, la observación, la experimentación y el ejercicio.

Buekenhoudt, cuenta *"He conocido colegas que daban ilustraciones de personajes de Disney -para colorear- como tarea, y obligaban a los niños que no las habían acabado a quedarse en un rincón de la sala de profesores durante el recreo, mientras otros salían a jugar. Y esto cada día de la semana. Personalmente, jamás doy deberes, alguna vez sólo terminar alguna cosa, pero con plazos largos. Yo tendería a decir que esta idea debería extenderse hasta cuarto año, o hasta ver una supresión pura y simple de los deberes en primaria. ¿Y usted qué sabe? ¡Nuestras cabezas rubias, y otras, al final estarán igualmente bien formadas! ¡Dejemos que vivan sus experiencias, colmen su potencial de vida y démosles un entorno de vida de clase libre para desarrollar sus ganas de aprender, y lograrán mucho más que una simple licencia secundaria!"*.

En su clase heterogénea de Bar-sur-Loup, Freinet buscó la forma de atender *"a todos los alumnos sin excepción, por encima de las diferencias de inteligencia, carácter o de nivel social"*. Esta búsqueda pronto dio sus frutos, naciendo con ello las primeras técnicas pedagógicas válidas para todos, y basadas en las realidades aportadas por el medio: el texto libre y la imprenta escolar, herramienta esta última que centrará la actividad de aprendizaje en su escuela y, poco a poco, en otras muchas que la adoptaron.

El texto libre, es decir, la expresión literaria, es una composición oral o escrita que se va conformando espontáneamente con los temas planteados por los niños y que provienen de su propia realidad, con los que poco a poco se construye el libro de clase, "El libro de la vida". La riqueza de temas provenientes de la vida misma lleva a Freinet a desterrar de su clase el manual de lectura. Sobre este tema escribirá en 1928 *"No más manuales escolares"*. De esta manera, pretendió corregir lo que consideraba uno de los mayores problemas que surgen de la enseñanza concebida desde el punto de vista del capitalismo: separar la escuela de la vida y aislar a ésta de los hechos sociales y políticos que la condicionan.

Los detractores de las pedagogías activas, aseguran que el método Freinet está agotado; sin embargo, los finlandeses, han incorporado sus técnicas y tienen la mejor calidad en la educación, como se desprende de sucesivos informes PISA⁽⁴⁾.

(1) Pedagogo francés, impulsor de métodos de renovación pedagógica en el marco de "la escuela nueva". Maestro a los 18 años y gravemente herido en 1916, en la Primera Guerra Mundial. Durante el período de convalecencia descubrió los textos de Marx, Engels y Lenin, cuya lectura inspiró las directrices de su "materialismo escolar", método de pedagogía popular que puso en práctica a partir de su incorporación a la enseñanza pública en 1920 como maestro de primaria. En 1928, creó la Coopérative de l'Enseignement Laïc (CEL), cuyo órgano, la publicación mensual *L'Éducateur Prolétarien*, se desarrolló bajo su impulso. Para coordinar el trabajo pedagógico y didáctico de sus discípulos, impulsó la creación del Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM), y en 1958, con el objetivo de dar al movimiento alcance internacional, se fundó la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM).

(2) <http://www.enseignons.be/> Sitio belga de intercambio de recursos pedagógicos.

(3) La escuela maternal y primaria Claire Vivre de la comuna de Evere en Bruselas, es un establecimiento comunal y laico, inaugurado en 1964, actualmente cuenta con 900 alumnos distribuidos en tres establecimientos en la misma comuna. <http://www.clairvivre.be/>

(4) Las principales obras de Freinet han sido reeditadas en 1994 como *Obras pedagógicas*: Tomo I: *La Educación del trabajo, ensayo de psicología sensible*. Tomo II: *La Escuela moderna francesa, los dichos de Mathieu, Método natural de lectura, Método natural de dibujo*. Ediciones Seuil. Élise Freinet escribió en 1949 *Nacimiento de una pedagogía popular* (Ed. La Découverte, 1981). Michel Barré publicó en 1996 la primera biografía completa de Freinet en dos volúmenes: *Célestin Freinet, un educador para nuestro tiempo* (Ed. PEMF). Sitio oficial del ICEM-Pedagogía Freinet <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

Finlandia: una escuela moderna y gratuita, donde los zapatos están prohibidos⁽⁵⁾

La escuela en Finlandia, es otro mundo. Presentamos acá una pequeña visión de las especificidades del sistema finlandés explicadas por Simón Edney, profesor belga de Inglés e Historia en una escuela secundaria de la ciudad de Nivelles, que pasó una temporada en ese país como observador, gracias a una beca Erasmus⁽⁶⁾.

Profesores

¿Cómo se forman los profesores en Finlandia? *"Obligatoriamente hay que hacer cinco años estudios, incluido uno para ser maestro de escuela maternal. Todo el mundo quiere volverse docente porque la profesión es respetada y valorada -y esto no es por razones salariales, ya que los profesores no son pagados mejor que en los otros países de la Unión Europea-. Entonces, los que quieren hacer carrera deben solicitarlo en el segundo año universitario. Sólo el 10% de los candidatos es retenido"*, explica el profesor Edney. Los maestros principiantes deben participar en un *mentorat* (sistema de asesoramiento) entre pares, en el que intercambian experiencias. *"Los profesores trabajan entre 16 y 24 horas a la semana. Las reuniones con los padres de los estudiantes, las colaboraciones con los colegas y el tiempo dedicado a los proyectos de desarrollo de la escuela están comprendidos en este horario"*, prosigue, y precisa que no encontró *"a un solo profesor estresado"*. En ese país, los educadores no son considerados capitanes indiscutidos del saber, sino investigadores. La colaboración en el seno del equipo pedagógico es la norma. *"La última inspección escolar en Finlandia data de 1992. Todo está basado en la confianza y el profesionalismo de los profesores"*.

Infraestructura

Lo que más impactó a Simón Edney en sus visitas a las escuelas, fue la limpieza, la modernidad y la belleza de los lugares. *"¡Vi sólo un papel por tierra durante mi estancia!"* Las aulas están dotadas de separaciones modulares y de mobiliario adaptable, particularmente para los discapacitados. Cabe destacar que los estudiantes que presentan problemas de aprendizaje o una discapacidad física son integrados en las escuelas tradicionales. La enseñanza especializada es reservada para los casos más extremos. *"Las herramientas informáticas forman parte de la vida de los alumnos, que son estimulados a utilizar canales como un blog o un canal en YouTube para presentar sus trabajos escolares"*.

Sistema

Cada cinco años, el gobierno promulga un programa de proyectos para la escuela a escala nacional, pero está sometido a una consulta pública de libre participación. No puede ser modificado durante su vigencia. La escuela obligatoria (educación *Básic*) se inicia a los 7 años, en una sección común que se termina a los 16 años. La repetición está prohibida y la tasa de éxito es un sueño: el 99,5%. *"Un cuarto del horario de clases es dedicado a la música,*

al arte, la artesanía y la educación física. No hay examen antes del último año de la escuela superior y esta prueba es la misma para todos los alumnos del país", indica Edney. La escuela es totalmente gratuita y *"hasta las comidas completas son obligatorias y tienen en cuenta todas las particularidades: halal, vegetariano, sin gluten..."*. Después de la sección común, los estudiantes eligen la enseñanza general o técnica, este último sector está muy prestigiado y no es en absoluto sexista. Por término medio, el 38,5% de los jóvenes la escoge. Las escuelas técnicas cuentan con material de punta, como simuladores de máquinas de obra, robots, *tablets*, *smartphones*, computadores portátiles, todo suministrado por empresas como Caterpillar, Microsoft o Lego.

Esparcimiento

Los estudiantes no están autorizados a llevar sus zapatos a clases. La regla es *"zapatillas o calcetines para todo el mundo"*, señala Edney. *"Después de cada clase, hay un descanso de 5 minutos, además de pausas más largas. Los alumnos son obligados a pasar ese tiempo afuera, excepto si la temperatura es inferior a -15°C"*.

Estudiantes

"Cuando terminan la sección común, es evaluado su potencial y el estilo de aprendizaje que les conviene, gracias a un expediente escolar elaborado durante los años de educación Básica. Pero generalmente adoptan -como los profesores- un modelo colaborativo en que los mayores ayudan a los más jóvenes. Son bastante autónomos en los aprendizajes y la creatividad es estimulada", puntualiza el maestro belga.

En cada publicación de los resultados de la prueba PISA, que mide las habilidades y conocimientos de los alumnos en nivel secundario de los países miembros de la OCDE, Finlandia se ubica casi invariablemente en primer o segundo lugar. El país no invierte, forzosamente, más dinero en la educación de las nuevas generaciones, sino que optó por una enseñanza basada en fundamentos igualitarios, que ayuda a salir a flote a los alumnos más débiles. Y esto marcha extremadamente bien. En el caso particular de Bélgica, Edney concluye: *"Podemos sacar muchas lecciones del sistema finlandés y ciertas cosas son realizables a corto plazo aquí, como el espíritu de colaboración entre alumnos y profesores (consagrando a estos últimos los medios para llevar a cabo esa colaboración), exponer los trabajos de los alumnos en la escuela, utilizar las herramientas de Internet o convertir al alumno en actor de su aprendizaje. En Bélgica, podríamos cambiar los métodos de evaluación de los alumnos. El resto demandaría una verdadera revolución"*.

Leopoldo Muñoz de la Parra Director de la escuela Francisco Varela

“Por diseño de sociedad, la escuela abandonó un *hacer con sentido* y es eso lo que generalmente reclaman los niños: ¿Para qué hago esto?”

Hace unos pocos años, el empresario y practicante budista Mauricio Fredes contactó a nuestro entrevistado para presentarle un potencial proyecto educativo que lograra conjugar dos mundos: el de la espiritualidad y el de la ciencia. A medida que intercambiaban ideas y establecían las bases del proyecto, éste se identificaba cada vez más con los planteamientos del científico Francisco Varela [ver recuadro]. La iniciativa se materializó en septiembre de 2012 en un establecimiento que se emplaza en la precordillera de Peñalolén, en la Región Metropolitana de Santiago de Chile y, además de una formación que reconozca las individualidades y respete los procesos de aprendizaje de cada niño, busca *"conformar una comunidad de profesionales de la educación que tengan la oportunidad concreta de aportar con su trabajo e investigación al desarrollo de una propuesta educativa para el nuevo siglo"* (www.escuelafranciscovarela.cl). Como consecuencia natural, la escuela acabó llevando el nombre del científico chileno, lo que Leopoldo Muñoz explica así: *"[Francisco Varela] murió siendo practicante budista y todos sabemos que, dentro de la ciencia, es una de las personas que ha promovido una concepción bastante profunda a través de algo que en educación poco se conoce, que es la cognición corporizada. Es el conocimiento no racional, un conocimiento del mundo y de todo lo que nos rodea no solamente desde*

el punto de vista intelectual, sino también desde un punto de vista holístico, más global. Él ha enseñado, o intentado enseñar, una concepción diferente del conocer, del acercarse al conocimiento. También en el budismo encontró una trama de elementos que nos disponen para alcanzar, en algunos aspectos, mayor claridad mental". El pensamiento de Varela se transmite en forma metódica a profesores y estudiantes, en charlas que han sido grabadas para su posterior revisión.

Si bien el arancel mensual de la escuela Francisco Varela es muy inferior al habitual en la enseñanza privada -pues se busca evitar la elitización de una buena educación-, no estamos ante un modelo al alcance de cualquier bolsillo, ya que supera incluso el sueldo mínimo establecido por ley en Chile. Se trata, no obstante, de un proyecto deficitario, en que el sostenedor Mauricio Fredes se hace cargo del sueldo de los docentes. Un modelo y una disposición que anheláramos en la educación pública chilena y que el hoy director del establecimiento, el educador titulado en la Universidad de Chile, Leopoldo Muñoz de la Parra, explica en detalle en entrevista con AguaTinta.

Francisco Varela (Santiago, 1946 - París, 2001). Biólogo chileno que desarrolló una interesante labor junto a su colega y maestro Humberto Maturana. Ambos acuñaron en 1972 el concepto de *autopoiesis*, refiriéndose a la capacidad del hombre de crearse a sí mismo; el ser humano es en sí un sistema autopoético y *porque* lo es, postulado que se explica en la obra conjunta *De máquinas y seres vivos* (Santiago, 1973), pero que se completa significativamente en el libro, también al alimón con Maturana, *El árbol del conocimiento* (Santiago, 1985). Varela continuó profundizando esta noción en sus trabajos en el Centro de Neurobiología del hospital La Pitié - Salpêtrière de París, hasta formular una nueva teoría, la de la Enacción o *cognición corporizada*, que entiende los procesos cognitivos de manera dinámica, integrada -y no aislada en distintos sectores del cerebro-, con la que marca el nacimiento de una corriente de investigación en las ciencias del conocimiento y la inteligencia artificial.

(5) Traducción libre del artículo de prensa "Finlande: une école moderne et gratuite, où les chaussures sont interdites", publicado por el diario La Libre Belgique del 12 de agosto de 2015.

(6) **Erasmus**, acrónimo del nombre oficial en inglés **Eu**ropean **C**ommunity **A**ction **S**cheme for the **M**obility of **U**niversity **S**tudents (Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios).

Francisco Varela es conocido por su vínculo como discípulo y colaborador de Humberto Maturana.

Pertenece al mismo ámbito de investigación y difunden su trabajo en *El árbol del conocimiento*. Lamentablemente, la muerte de Varela dejó trunca esta labor que tenía, y tiene, una proyección enorme en Educación. De una u otra forma, Maturana se ha referido a algunos aspectos de las comunidades educativas. Él dice: "*El sustento de las comunidades educativas debería ser el sustento amoroso, como principal premisa para poder entender los espacios que reúnen a los seres humanos*".



Leopoldo Muñoz de la Parra. Fotografía de Pablo López

¿En qué se diferencia ésta de otras escuelas innovadoras o de las que siguen métodos de aprendizaje importados de Europa, como Montessori o Waldorf?

Este proyecto vino a poner atención en algo que, de una u otra manera, Varela tuvo como inspiración. Los espacios que congregan personas deberían estar mediados por otros paradigmas que no fueran ni el exitismo ni el *ranking* escolar ni la competencia hacia el espacio laboral. Creo que todo el pensamiento de Varela está inundado de respeto por los seres humanos, de la escucha, del amor, de convicciones que pertenecen más a un mundo espiritual que a un mundo de competencias neoliberales. Nosotros transitamos por otras escuelas y en ellas la convicción y la práctica es "ranquearse", prepararse para un estándar educativo que es el trampolín hacia el mundo laboral. Entonces, en esos espacios se encuentra poco de algunos preceptos que pudieran vincularnos a un aspecto innovador, pero desde otras matrices. Y nosotros creemos que ya es tiempo de que las escuelas se atrevan a dar un paso en este ámbito de innovaciones; que no sean netamente las que nos vinculan con la *expertise* pedagógica. Las escuelas deberían relacionarnos con el desarrollo humano.

En relación con los estudiantes, ¿cómo se hace para poner en práctica esta espiritualidad, considerando que los niños son más pragmáticos, que están en el ámbito de la inmediatez?

La escuela siempre ha estado pensada en un quehacer. Y, por lo general, un quehacer lingüístico-matemático. En el siglo pasado, ésas eran las habilidades que reflejaba el coeficiente intelectual. Inicialmente las pruebas estandarizadas, las primeras pruebas, el Bachillerato, la Prueba de Aptitud Académica, medían habilidades lingüísticas. Posteriormente, comenzaron a evaluar otros aspectos, pero lo que la escuela abandonó, por diseño de sociedad, fue el *hacer con sentido*, y es eso lo que generalmente reclaman los niños: ¿Para qué hago esto?, ¿para qué sirve esto que estoy haciendo? Más tarde, esa misma apelación la formula el adulto, ¿por qué tengo que hacer esto?, ¿por qué tengo que sufrir tanto y tener un trabajo que no atesoro?, ¿por qué tengo un trabajo que no me gusta y por qué llegué a esta etapa de mi vida así? Y es porque el hacer con sentido fue abandonado como premisa; como práctica de vida, en la escuela, quedó desterrado. Se sigue estandarizando mercados. La escuela pasó a ser un espacio de mercado más; dejó de ser un derecho humano, hace rato. Es un *retail*. Hay una oferta de todo tipo, hay un *retail* de línea blanca, ropa, comida y el *retail* educativo, que está representado por las 20 mejores escuelas, las mejor ranqueadas; pero para eso hay que tener mucho dinero, si no está la alternativa de los colegios emblemáticos. Entonces, levantar un proyecto de esta naturaleza, también nos pone en una mirada que tiene que ver con este *hacer con sentido*.

Y en la práctica pedagógica, en concreto, ¿qué se hace y cómo?

La verdad es que no hemos tenido que buscar muy lejos un recurso. Los proyectos, como forma, como método, están dispuestos en toda metodología pedagógica. El punto es que no hay que enfocarlos desde la inmediatez, sino que levantar un proyecto es también visibilizar la voz del niño. Cuando uno impulsa un proyecto, no tan sólo desde la voz del profesor o desde la didáctica de un libro, sino surgido de una necesidad reflejada en un grupo de niños dentro de una sala de clases, hay otra energía, hay otra disposición. Desde ahí las didácticas se pueden poner al servicio del menor. Los niños son altamente competentes para ir descubriendo desde que son pequeños. Esta escuela tiene niños de dos años y ellos "dialogan" con ese ejercicio de descubrir, de experimentar. Los niños son experimentación permanente, tienen grandes competencias para establecer las zonas de riesgo, para comunicarse y transmitir algo a alguien. Creo que se trata de una falta de visibilidad, muy común en las escuelas y en la sociedad, porque no hay ejercicios intencionados de escuchar esa parte necesaria: la práctica de un niño.

¿Esta escuela es el primer establecimiento chileno que incorpora la filosofía budista?

Ésta es una escuela de inspiración budista, no es pedagogía budista. Circunstancialmente su sostenedor es budista y la inspiración se la debemos en gran medida a él porque la escuela funciona en un espacio de meditación que se llama *Dharmakaya*. El establecimiento acoge ésta y también otras



Escuela Francisco Varela, recinto central. Fotografía de Pablo López

inspiraciones de pensadores que promueven esta escucha. En este sentido estamos abiertos no solamente a una idea budista, sino también a una idea naciente en pedagogía, que son las escuelas *reggianas*, de la ciudad de Reggio, en Emilia, Italia. Fue impulsada por una persona que murió muy joven, se llamaba Loris Malaguzzi. Él promovió con mucha fuerza esto de la escucha pedagógica o esto de las escuelas con consideración de los niños como sujetos de derecho, junto con reconocer el grado de competencia de un niño, lo que se traduce en algo muy proactivo y muy potente. Creo que este apelativo de escuela budista no aplica. Hay familias que practican la meditación y el yoga, pero la escuela no es budista. Ahora, aquí se practica el yoga Kundalini y esperamos, progresivamente, enseñarles a meditar también.

¿Te parece que están fundando un nuevo método de enseñanza-aprendizaje, esta vez de "manufactura chilena"?

Yo creo que, si somos persistentes, laboriosos y respetuosos y no desfallecemos en este intento por habitar espacios, porque los problemas no son pocos -problemas como pedir permisos al Estado u otros- estamos ante un proyecto que va a ir dando de qué hablar. Hoy vivimos la transición por ser una institución muy joven, estamos cumpliendo tres años en septiembre. Pero es un establecimiento que en este corto tiempo ha logrado fusionarse en una voz. Espero que pueda sobreponerse a todas las dificultades materiales y existenciales que tienen todas las escuelas cuando comienzan.

Has dicho que el estudiante aquí es escuchado. ¿Se dan, entonces, las instancias democráticas necesarias entre el alumnado, sus profesores, padres y apoderados?

Nosotros hemos tratado de generar un espacio de escucha pedagógica para poder concluir la propuesta curricular. Hemos tratado de estar a la escucha cuando los padres necesitan un espacio para sus hijos con una necesidad educativa especial, cuando los padres tienen algún problema. Pero creo que siempre es insuficiente. A uno le gustaría que fuera permanente, que fuera más eficiente. Me parece que tenemos que mejorar todas nuestras escuchas, nuestras disposiciones.

¿Y cuál es la percepción de los padres, apoderados y estudiantes? ¿Se sienten escuchados?

Yo pienso que algunos padres deben sentirse escuchados; otros deben sentirse frustrados cuando no pueden incorporar a sus hijos a la escuela. Otros deben sentirse frustrados cuando hay situaciones que no podemos elaborar de buena forma. Porque tampoco puedo hablar sólo del gran éxito que tenemos. A veces fracasamos; en oportunidades hemos tenido fracasos grandes y eso nos produce un enorme dolor, el no poder ayudar a alguien o a un grupo de padres.

¿Qué situaciones consideran fracasos?

No tener los conocimientos adecuados. Porque una escuela abierta a la diversidad requiere una atención a la diversidad, pero con responsabilidad, y en algunas ocasiones no hemos tenido los conocimientos suficientes

para poder ayudar a familias; en otras oportunidades, no hemos tenido la capacidad material para poder ayudar a quienes necesitan de nosotros y hemos estado más inmersos en problemas económicos relativos a nuestra subsistencia, que nos inhiben para poder ser más eficientes en la ayuda. Es, en cierta forma, tener un sentido de realidad. Ésta es una escuela que no va a solucionar todos los problemas que se presentan, por su realismo material y humano.

¿Cómo es una jornada tipo en la escuela Francisco Varela?

El día a día tiene que ver con promover que los niños cumplan un horario; promover que haya una actividad en la mañana, que sea quietud de cuerpo, de voz y de mente; promover un hacer con sentido, a través de un proyecto; promover que los niños coman a una hora determinada, que tengan espacios de recreación, que puedan transitar libremente por las instalaciones de la escuela, que puedan entablar amistad con otros niños, que puedan asistir a talleres. El objetivo es que en este espacio un niño pueda desarrollar su ejercicio natural de infancia y experimentar esa niñez plenamente. Eso es un día común y corriente. Aquí hay talleres de yoga, escalada, fútbol, básquetbol y música. Más que talleres son prácticas cotidianas en la escuela.

¿Y todo eso cruzado con la idea de felicidad y amor que ustedes plantean?

Nosotros planteamos como metáfora que los niños sean felices. Una metáfora, de alguna manera, encierra algo a lo que tú aspiras. Los niños te interpelan, te dicen: "Buena si ésta es la escuela de la felicidad, ¿por qué ustedes me hacen una prueba?" Porque ser feliz no está reñido con aprender. A veces, por una situación muy particular de la educación, para ellos pareciera que aprender es un castigo. Nuestro punto de vista es promover que la ignorancia es un castigo. El no saber, no entenderse, no entender otras culturas, no aceptar a otras personas que vienen a nuestro país, criticarlas, hablar mal de ellas, es ignorancia. Y para dejar de ser ignorantes tenemos que entender eso. El ser feliz no está reñido ni con saber, ni con ser generoso, ni con ser respetuoso. Ser feliz no significa hacer lo que uno quiera.

La escuela está cumpliendo tres años de existencia, ¿ya se pueden ver frutos de su quehacer?

Aún no tenemos generaciones egresadas, pero nuestro eje es que un niño en esta escuela sea feliz. Y puedo decir que los niños que vienen a esta escuela se ven felices. Eso nos da la tranquilidad de que así se percibe. Creo que aquí los niños están a gusto y que son menos competitivos, menos agresivos que los de escuelas tradicionales. Eso



Domo destinado a la meditación. Fotografía de Pablo López

podría ser una suerte de evaluación.

Hace poco fue noticia el caso de un padre que denunció a varios colegios católicos de renombre por no haber aceptado a su hijo con síndrome de Down. Entendemos que esta escuela recibe niños y niñas con capacidades diferentes, ¿cómo resulta esta inclusión?

La escuela tiene como orientación aceptar un 20 por ciento de niños con necesidades educativas especiales, por sala de clases; síndrome de Down, Asperger, X frágil o lo que sea, la misma aceptación que se da a todo niño, blanco, negro o chino. Todos deberíamos ser parte de ese equipo que atiende la diversidad. Todos tenemos un grado de diversidad. El tener un hijo con síndrome de Down no debería ser un "castigo" social. La escuela está por la diversidad; el problema radica en que necesitamos mejores condiciones a nivel de equipos para poder ser aun más inclusivos.

Y niños con capacidades diferentes en términos físicos o motores también, porque el terreno no es muy apto.

El terreno no es muy facilitador, pero hemos hecho algunas habilitaciones, como rampas de acceso y modificaciones en los baños.

¿Hasta qué punto siguen o no el currículum con el cual se rige el grueso de las escuelas del país?

Nosotros tenemos que hacer una adaptación al currículum, de acuerdo a lo que hemos visto. Evidentemente para poder existir como escuela en Chile, reconocida por el Estado, tienes que apoyarte en las bases curriculares estatales que son, como lo indica el nombre, "bases", de modo que nos permiten crear a partir de ellas. No nos ha significado mayor complejidad el poder trabajar con las bases curriculares del Estado, no ha sido un impedimento.

¿Eso significa que dictan las asignaturas...?

Las asignaturas tradicionales. La diferencia es que a esas asignaturas les damos una naturalidad o las hacemos

transitar a través de los proyectos, de manera que tengan un comportamiento más holístico en el currículum, donde se vinculen el lenguaje, las ciencias, las matemáticas y el arte. Y nos resulta.

¿Qué te sucede como director de escuela cuando ves que se llueve un colegio, o que los niños pasan frío? ¿Qué te pasa con esa situación tan lamentable en la educación?

Yo tengo una convicción -porque me ha tocado trabajar en varios espacios; he trabajado en ambientes con y sin posibilidades económicas, he trabajado en la universidad, me ha tocado hacer clases-, creo que aquí hay dos problemas: Primero, el de las competencias que tienen las universidades para formar profesores. Cuando apelamos a la calidad, tenemos que apelar a las mallas curriculares que forman a los profesores. Segundo, el cómo se estructura la carrera docente. La carrera docente debería constituir un camino para que un profesional vaya ganando madurez en su práctica y debe reflejar una equivalencia adecuada en materia de salario. Un profesor debería obtener una remuneración que le permitiera vivir sin sobresaltos. Uno ve espacios educativos con ciertas dificultades materiales -porque hay muchas necesidades materiales-, pero que son ennoblecidas por la práctica de profesores competentes y comprometidos con esos espacios. Por lo tanto, yo no creo que sea un impedimento dramático, a veces, trabajar sin condiciones materiales. Yo veo a profesores unidocentes en el sur de Chile que logran maravillas con sus estudiantes porque tienen voluntad y vocación, la de querer llegar a destino con sus estudiantes. Aman su labor. Este trabajo debería estar más cautelado, debería tener un mayor grado de exigencia. En otros países, educar es tan importante como sanar desde la medicina. Yo he estado en Suiza, en Alemania y en otros lugares y el prestigio social o la importancia

que tiene un profesor allá es sustantivo. Yo creo que Chile tiene una consideración de pobreza espiritual y material con respecto a sus profesores. Siempre han sido como los parientes pobres del estrato laboral. Y eso no debería ocurrir. Por tanto, estar en esta escuela me hace sentir altamente privilegiado.

¿Cuáles son los proyectos de la escuela?

Su proyecto más inmediato es crecer hacia la enseñanza media. Actualmente dictamos hasta octavo básico. El próximo año tendrá su primer año medio y después tiene que seguir creciendo. Lo ideal sería que creciera hasta quinto medio. Nosotros siempre nos proyectamos en una escuela técnica y ojalá tuviéramos la posibilidad de formar profesores. Hay proyectos que son ambiciosos y uno puede demorarse un tiempo en realizarlos, pero son proyectos, y ésa es nuestra meta de trabajo.

¿Y esa formación de profesores sería como tratar de instalarse en el mundo universitario?

Creo que nosotros podríamos brindar una formación de tipo académica, porque mucha gente que trabaja aquí en la escuela también hace clases en la universidad, en pedagogía. Y pienso que podríamos ayudar bastante en la formación académica de los futuros profesores. Ésa es nuestra aspiración. Muchos de nosotros hemos dictado clases en facultades de Educación, de Ciencias o en otras facultades. Hay gente que tiene la *expertise* necesaria para desempeñarse en ese espacio formativo.

¿No está lejos la posibilidad de lograrlo?

No, no está lejos. Lo que pasa es que uno siempre está mediado por lo material y por el tiempo. Pero la mirada está puesta en generar, en algún minuto, esos espacios de formación.

V.O.M. / P.L.



www.escuelafranciscovarela.cl

La educación como ámbito histórico de conflictos

A propósito de las manifestaciones estudiantiles que en Chile exigen a la casta política una reformulación profunda del modelo imperante, AguaTinta comparte con sus lectores una revisión de la filosofía que lo sustenta. Es la mirada de un maestro, desde el aula y desde la historia, que nos desafía a enfocarnos en el fondo y no en la forma de una problemática a la que el poder no parece dispuesto a hacer frente.



¿Cuándo un conflicto social adquiere la dimensión y proyecciones de un proceso histórico?

En primer lugar, un conflicto se verifica como una coyuntura histórica real, sólo cuando concita la atención transversal de la sociedad que lo genera y que le es escenario, sensibilizando a toda la estructura jurídica y política de su Estado.

También adquiere esa dimensión cuando, producto de la tensión estructural que provoca, la movilización es capaz de impulsar transformaciones parciales o radicales de una situación que ya no permite soluciones por medio de los trámites normales que siguen la resolución de cualquier otro problema. Lo anterior produce, a su vez, grados de tensión conducentes a una modificación de las estructuras políticas que norman una nación, en cuanto cuestiona la legitimidad, representatividad o viabilidad

de su institucionalidad para dar cabida a la solución innovadora del incordio.

A propósito de la cuestionada calidad de la educación chilena, Norbert Lechner hablaba de un *nuevo* "malestar en la cultura", porque para entender este conflicto como histórico y endémico, es necesario asirlo como una herencia secular, como resultado de un proceso no natural ni espontáneo, sino social, que responde a las concepciones ideológicas de una clase con poder económico y político suficientes, como para dar al objeto de sus desvelos un marco estructural en la construcción de un Estado a imagen y semejanza de sus intereses.

Podemos observar que la actual globalización, como etapa superior de un capitalismo transnacional, ha hecho de la masificación consumista -en el plano de las comunicaciones y mediante las industrias de que dispone

en el rubro- una subcultura de la entretención que deviene en una banalización del conocimiento rayana en lo alienante; este argumento cumple ya un siglo y acumula como respaldo abundante literatura crítica.

Atendido lo anterior, y ante los extraviados parámetros de una cultura diseñada para la distracción, cuyos medios de comunicación masiva no potencian la creatividad, la actitud crítica, el compromiso ciudadano ni la comprensión global y solidaria respecto de los grandes problemas a nivel planetario, cabe preguntarse ¿qué deberíamos entender como malestar en nuestra cultura?, ¿qué deberíamos entender por calidad de educación? o ¿por qué hablamos de nuestra mala educación?

De la primera interrogante surge otra: ¿podemos hablar con propiedad de una cultura chilena, transversal a la mayoría de sus ciudadanos y que, diferenciándonos de nuestros vecinos latinoamericanos, nos otorgue proyecto e identidad compartidos? ¿Somos los custodios de un patrimonio del cual nos sentimos orgullosos? Por el contrario, todas las evidencias refuerzan la convicción de que el mayor porcentaje de quienes habitamos este país, vivimos más bien inmersos en esa subcultura de la entretención o, más precisamente, de esa distracción evasiva que permea a gran parte de un cuerpo social que entiende la Cultura -con mayúsculas- como algo ajeno, como un ámbito al cuidado de unos intelectuales que incluso hablan distinto del común de las personas.

La cultura popular, en términos de usos y costumbres masivos, es hoy un *constructo* que se interviene y manipula, a partir de la audiencia que concitan tropismos emocionales, como los conflictos de carácter intrafamiliar, los de índole farandulero, chismes en torno a episodios futboleros o la crónica roja, expuestos en nuestros matinales televisivos, sin ningún énfasis en su génesis sociocultural, sino apenas en lo más exterior, en su hecho escandaloso o de judicialización televisiva, todo ello hábilmente reforzado con una abundante parrilla de telenovelas y canales para el fútbol, que constituyen un entramado distractor tan efectivo como cualquier droga o religión respecto de una comprensión básica de problemas cotidianos transversales. Por ello, el malestar de nuestra cultura se expresa en la constatación más o menos tardía de alguno o muchos fracasos, acompañada de esa sensación de estafa y lucro que sufren millares de seres afectados en sus expectativas, producto del abandono institucional en tantos ámbitos de lo público, incluida aquí nuestra mala educación.

En cuanto a qué entendemos por calidad de educación, ¿podrían los maestros satisfacer esa legítima demanda si no existe entre ellos un concepto compartido en torno a lo que deberíamos entender por su calidad? Porque no existe la apropiación de un mismo diagnóstico ni hay un concepto unívoco, compartido por todos los especialistas; no hay una misma reflexión de parte de las autoridades educacionales, ni un derrotero que satisfaga las expectativas de los estudiantes de la educación municipalizada, y tampoco suficiente claridad entre la heterogénea cohorte de profesores -incluyendo ese 70% egresado de universidades no tradicionales, con diversas exigencias de ingreso- acerca de qué es lo malo o lo que más afecta a una buena calidad, a fin de enfrentarlo y superarlo de manera coherente. Mientras tanto, sin embargo, los profesores continúan perfeccionándose y rediseñando

sus estrategias didácticas, aun cuando los resultados de los actuales instrumentos estandarizados de medición de logros (SIMCE o PSU) no mejoran, y los puntajes y la matrícula, en el mejor los casos, se mantienen o continúan su tendencia a la baja. Lo expuesto, como agravante, fortalece un nocivo cuadro de desmoralización que afecta el quehacer educativo de profesores y estudiantes, restando protagonismo a las iniciativas pedagógicas de los propios maestros y consagrando, por el contrario, en el diseño, el imperio de un verticalismo tecnocrático propio de nuestro especial neoliberalismo "a la chilena". Las soluciones de los gobiernos de turno apuntan, a lo sumo, a autocorrecciones al modelo impuesto hace ya más de treinta años y no abandonan el enfoque asistencial con que la casta política continúa infantilizando la labor de los pedagogos. Por tanto, conocida la matriz ideológica mercantilizada que ha deformado social y culturalmente a la sociedad chilena durante las últimas cuatro décadas, en un mercado altamente desregulado, pasemos a explicitar qué es lo permanente, es decir lo estructural y, como tal, generador de conflictos no resueltos a lo largo de dos siglos de historia republicana.

LA BASE HISTÓRICA Y SOCIAL DEL MODELO

"El nacimiento de nuestra sociedad nacional, al igual que en el resto de América, fue extremadamente traumático. Se trató de una conquista virtualmente genocida, acompañada de la introducción de una gigantesca desigualdad social, con una mezcla étnica semiviolatoria entre el hombre español y la mujer indígena, y una flagrante contradicción entre una doctrina (cristiana) de amor fraternal y una práctica despótica, explotadora y discriminatoria".

El párrafo anterior es parte de lo que expone Felipe Portales en la introducción de *Los mitos de la democracia chilena*, agregando la idea, que también comparto, de que esta naciente sociedad, hija mayoritariamente del latifundio y el inquilinaje, agravaba las relaciones entre los grupos dominantes y los amplios sectores subordinados a ellos, por tener lugar en un territorio en que la guerra fue permanente, con mínimas posibilidades o voluntad de los sucesivos gobiernos de controlar tropelías ocurridas más allá de los lindes urbanos, desde el período colonial hasta poco más de un siglo atrás. Esto pone en evidencia la contradicción entre lo que señala el espíritu de la ley y su limitada aplicabilidad, y, si agregamos el machismo propio de una sociedad con estas características, explica por qué la mujer terminará siendo, secularmente, la más damnificada, convirtiéndose en un aserto terrible, pero verdadero, el de Joaquín Edwards Bello, quien señala que el destino de ésta en Chile es *"quedarse sola"*.

Volvamos al ensayo de Portales: *"Todo lo anterior repercutía en la conformación de una sociedad particularmente autoritaria, clasista y racista; y, a la vez, más ordenada y eficaz que las del resto de la América española. Y, por otro lado, con una extraordinaria capacidad de mitologizar la propia realidad y difundir exitosamente sus construcciones míticas",*⁽¹⁾ consolidando de este modo, ideas que constituirían el soporte de una clase gobernante que luego, bajo la forma jurídica de una república, ejercería, cual monarquía ilustrada, un poder incuestionable, a la manera borbónica, como medio para

impulsar las tareas de una modernidad pendiente por y para una clase oligárquica: "todo para el pueblo, pero sin el pueblo".

La escasa participación política que lograron los cabildos, tras su resurrección a partir del aislamiento de la Madre Patria respecto de sus colonias, producto del bloqueo continental napoleónico y la destrucción de la flota franco-española en Trafalgar, no trajo consigo un recambio social de sus protagonistas; por el contrario, esta patricia actividad, aunque más agitada, continuó restringida a sectores vinculados al latifundio y la minería. Así, con la claridad que otorgan la vocación literaria y el compromiso consciente contraído con la lucha de los explotados, Luis Emilio Recabarren dirá en 1911, a un año de celebrarse el centenario de nuestra independencia: "No es el pueblo el que se liberó y emancipó en la lucha por la independencia republicana. Fuisteis vosotros, la clase burguesa del país; gozad, celebrad vuestra independencia, pero no invitéis a la fiesta a los que habéis sujetado durante cien años".⁽²⁾

Los dueños de cada país serían los legítimos administradores de los nuevos estados en proceso de emancipación y experimentarían todos los inevitables fracasos y demás experiencias de ese intento por instalar aquellas "repúblicas aéreas", como llamó Simón Bolívar al esfuerzo por concretar algo que funcionaba sólo en sus ilusas mentes.

Efectivamente, tras unas guerras civiles más breves que las que afectaron a la construcción republicana de los demás países de la América española, Chile pudo dar el paso a ese "Estado en forma" (República Autoritaria) que, orientado por el pragmatismo genial del ministro Diego Portales, funcionó -aun con la interrupción debida a tres guerras civiles y tres guerras internacionales- bajo el imperio legal de una misma constitución por casi un siglo (1833-1925); sin embargo, el sacrosanto respeto hacia la institucionalidad predicado desde nuestras clases dirigentes hacia los sectores populares, es parte de la necesaria prevención hacia su Estado de derecho, el necesario temor o respeto a un orden impuesto a sangre y fuego a toda la sociedad, pero que ellos -sus dueños- sí tienen la facultad de violar y readecuar las veces que lo necesiten: "En Chile la ley no sirve para otra cosa que no sea producir la anarquía, la ausencia de sanción, el libertinaje, el pleito eterno, el compadrazgo y la amistad (...). De mí sé decirle que, con ley o sin ella, esa señora que llaman la Constitución hay que violarla cuando las circunstancias son extremas. Y qué importa que lo sea, cuando en un año la parvulita lo ha sido tantas por su perfecta inutilidad".⁽³⁾

En nuestros días, José Joaquín Brunner, Ministro Secretario General del primer gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia -y, como ideólogo educacional, un referente transversal tanto para los neoliberales y tecnócratas de la Concertación como de la Alianza (quienes más lo citan en defensa del modelo de educación de mercado imperante)- señala que los países "no eligen ni pueden cambiar a voluntad sus sistemas educacionales".⁽⁴⁾ Y esto es cierto en tanto constatación, pues, efectivamente, el actual modelo, cuya perversidad los asistencialistas aspiran apenas a corregir, fue impuesto contra nuestra voluntad por un gobierno dictatorial.

Andrés Bello se le adelantó en más de 170 años: "Cada

orden social tiene una forma especial de miseria. A todo lo que podemos aspirar es a aminorarla".⁽⁵⁾ Claramente, para organizar la educación, pensadores como Bello, Ignacio Domeyko, el ministro Julio Bañados o Darío Salas -y con ellos cubrimos exactamente un siglo-, distinguían en Chile dos grupos sociales y amoldaban un tipo de educación diferente para cada uno; algunos apoyando a los sectores más desfavorecidos para regenerarlos y, los más, para segregarlos directamente.⁽⁶⁾ Estamos, por tanto, frente a un modelo político moderno e ideológicamente importado, destinado a su aplicación en países productiva y estructuralmente atrasados, situando con ello el inicio histórico de lo que Lechner califica como modernizaciones sin modernidad, también caracterizadas como unas pseudomodernidades autoritarias que, inspiradas inicialmente en el despotismo ilustrado de origen borbónico, se prolongan, con algunos *aggiornamenti* republicanos, por más de dos siglos hasta la actual versión tecnocrática, renovada por el neoliberalismo y sus democracias limitadas, "protegidas" o de discurso incompleto (Norberto Bobbio, Alain Touraine).

DÓNDE CENTRAR EL DEBATE

En cuanto a nuestra educación, el profesor y magíster en Ciencias Sociales, Claudio Gutiérrez, dice en *El destino de los hijos de los pobres: los debates educacionales en la historia de Chile*, que lo que se debate hoy en nuestro país no es algo sustantivo, como la educación que necesitamos o deseamos para el logro de una sociedad moderna y democrática, sino "algunas facetas técnicas, como evaluaciones", metodologías, institucionalidades acordadas o financiamientos, es decir, sólo aspectos formales o externos que, según la visión ideológica imperante, deberían ser dirimidos por expertos -supuestamente desideologizados- provenientes de la ingeniería comercial, del mundo empresarial y algún político más o menos idóneo o coludido, de los que opinan que los profesores deberían limitarse a aplicar programas, los alumnos a asistir a clases y los padres a buscar la mejor oferta educacional para sus hijos, entre la maraña publicitaria que permite nuestra "libertad de enseñanza", ese caballito de batalla -o de Troya- defendido por los sectores más conservadores y retardatarios de la sociedad chilena y que, como el de la estrategia de Ulises, resulta un buen slogan, lo suficientemente atractivo como para eclipsar el peligroso y lucrativo libertinaje que esconde.



Liceo Confederación Suiza en toma. Comuna de Santiago.

Recordemos también que, ante las movilizaciones estudiantiles del 2011, las que en su aporte como crítica política apuntaron a lo esencial del capitalismo, al denunciar el lucro, reflatando la idea republicana de fortalecer la educación pública y restablecer el rol garante del Estado mediante fin de la municipalización, el entonces ministro de Educación, militante de la UDI y del Opus Dei, Joaquín Lavín, también en nombre de esa recurrente libertad de enseñanza, optó por una estrategia consistente en pasar los costos de una movilización prolongada a los padres, mediante la firma de un "Contrato de Honor de las familias por la Educación", reforzando que "los padres y apoderados son los primeros responsables de la educación de sus hijos", convirtiendo "a las familias y colegios en socios para el logro de los resultados esperados",⁽⁷⁾ sin hacer mención alguna a los deberes del Estado ni a los fines superiores que deben guiar a la educación, responsabilidades que para nosotros, en cambio, permiten determinar los énfasis y objetivos y asegurar la claridad indispensable para evaluar con precisión su calidad, a partir de su pertinencia o desfase.

Tener claro para qué queremos educación, es lo único que podría permitirnos concordar acerca de qué vamos a medir o cuál es el currículum que se hace cargo de los aprendizajes más significativos y las prácticas pedagógicas más adecuadas al logro de aquellos fines. Ello nos daría luces también en torno a lo que deberíamos entender como la necesaria formación pedagógica de los maestros, el sentido de las universidades, de los centros de formación técnica y si deberíamos poner más énfasis en detectar y fortalecer las vocaciones o, cruzados por las exigencias del mercado, continuar adiestrando a una masa de futuros consumidores acrílicos.

Limitarnos a una discusión sobre prácticas pedagógicas, gestión de recursos o administración escolar sin resolver lo anterior, es conformarnos con establecer cómo implementar las ideas segregadoras imperantes, estatuyendo, de paso, su ideología como un evangelio. Porque tengamos debidamente en cuenta que toda reforma educacional "desde arriba", no sólo es antidemocrática porque, de manera implícita, contiene un desprecio por el libre y amplio debate de ideas que puede y debe generar una sociedad tan desigual y plural como la nuestra, sino que, mediante esa práctica autoritaria, los sectores interesados en que nada cambie pretenden, junto con atribuir a sus ideas validez universal, deslegitimar nuestras posturas por ideologizadas, desfasadas y, por tanto, propias de un pasado traumático que nadie querría revivir.

Volviendo al contrato de Lavín, señalemos que no es algo nuevo ni extraño a los agentes del Opus Dei que diseñan nuestra educación al alero de la Pontificia Universidad Católica desde hace más de treinta años. En 1873, Joaquín Larraín Gandarillas, el mismo que quince años después sería su primer Rector, señalaba que los padres eran los instrumentos elegidos por la Providencia para reproducir el linaje humano y "completar la obra de la creación por medio de la educación moral, intelectual y física de sus hijos". Los padres son los "verdaderos responsables ante Dios y la sociedad de la educación de los hijos. El derecho que tienen no lo han recibido de los hombres ni les puede ser arrebatado por ellos (...). Sólo a la Iglesia Católica confió el Maestro y Redentor

del mundo este sublime magisterio".⁽⁸⁾ Traduzcamos: rechaza la intervención de un Estado docente y combina perfectamente la concepción estamental de la sociedad feudal, con la división social del trabajo y la cultura sustentados por el liberalismo económico en plena Revolución Industrial.

Para quienes concebimos la historia de las sociedades como un continuo fluir de adaptaciones a los renovados requerimientos de cada época, las conciencias resultan tan cambiantes como las sociedades en que están inmersas y, por ello mismo, tan expuestas a amenazas de obsolescencia como estimuladas a su renovación, al igual que las instituciones que en su momento surgieron como solución a un problema y, con el tiempo, se tornaron en rémora u obstáculo para la solución de otro. Por ello, lo importante es asumir frontalmente el debate, abriendo todas las ventanas sin soslayar la máxima de Feuerbach "no se piensa igual desde un palacio que desde un rancho" y aceptando que no existe una ideología que pueda contener todo el patrimonio del sentido común; el menos común de los sentidos.

La educación, vista desde una óptica humanista, es decir con sustento en las ciencias sociales, es una construcción sociocultural (desde o para) y no un objeto natural, espontáneo o de naturaleza divina, que pueda dispensarse como gracia patrimonial de un credo. Tampoco debería ser el resultado de una discusión acotada a profesionales y menos a técnicos, dado que su diseño y puesta en práctica tiene relación con el logro de una feliz o adecuada inserción social o, en sentido contrario, con la probable frustración de millares de seres para los cuales puede no existir una segunda oportunidad. Ernesto Schiefelbein, educador, Premio Nacional de Educación y ex ministro de esa cartera en 1994, señala enfático "antes que hacer educación, la debes pensar".

Por su parte, otro Premio Nacional de Educación y antiguo maestro, don Roberto Munizaga, no sólo explica la educación como el fruto superior de una socialización, sino como "un proceso de plástica adaptación ambiental, lo que fortalece su dimensión práctica y su diversidad vocacional", para finalmente recalcar que debe "contribuir al desenvolvimiento de la personalidad en sus aspectos sensible, cognitivo, racional y volitivo".⁽⁹⁾

En las antípodas, el historiador y ministro de Educación de la dictadura, Gonzalo Vial (uno de los inventores del perverso Plan Zeta, a horas de instalada la Junta Militar) reconoce a lo largo de la historia dos posturas educacionales combinadas: una que pone énfasis en la formación humana del carácter, del razonamiento y la sensibilidad, o sea, la educación de las élites, y otra que busca el desarrollo de aptitudes prácticas para sobrevivir y "hasta prosperar". Esta última visión ideológica funcionalista, heredada por el neoliberalismo, explica por qué los temas de socialización no se encuentran presentes en la LOCE, que consagra, mediante una educación mercantilizada, la división social del trabajo y de la cultura, resguardando este modelo segregador mediante quórums calificados que imposibilitaron su derogación legislativa. La noción excluyente contenida en la explicación de Vial no es -precisémolo- una volición intelectual propia o un empírico descubrimiento suyo, sino parte del legado aristocratizante de la república decimonónica. Como prueba de ello digamos que, aun el

gobierno más destacado del primer siglo de construcción republicana, en sus iniciales esfuerzos por dotar al país de una infraestructura educativa moderna -el del General Bulnes-, reconoce, por boca de uno de sus prohombres, Ignacio Domeyko, la existencia de dos clases: la de los pobres, que vive del trabajo mecánico de sus manos y cuyos hábitos y costumbres le impiden tomar parte en los negocios públicos, no entiende de política y se deja gobernar, y la clase dirigente, destinada desde su infancia "a formar el cuerpo Gubernativo de la República" (1842). La primera de éstas recibirá, hasta donde sea posible, los rudimentos de la educación primaria, mientras la segunda, como fruto de los desvelos del Estado, obtendrá la garantía de una "Instrucción Superior".

Menos desvelado por afanes filantrópicos que el sabio polaco, se mostraba, al año siguiente de concluida la guerra civil que truncó el proyecto modernizador del Presidente Balmaceda, Eduardo Matte, representante de esa minoría orgullosa que tras el reciente baño de sangre, recuperaba el control total de los destinos del país: "Los dueños de Chile somos nosotros, los dueños del capital y del suelo; lo demás es masa influenciabile y vendible; ella no pesa ni como opinión ni como prestigio".⁽¹⁰⁾

Desde los argumentos del insigne educador Darío Salas, contenidos en *El problema nacional*, o aquellas largas discusiones preliminares a la aprobación de nuestra ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920, se fue gestando, debido a la presión de los trabajadores organizados y cada vez más autónomos respecto de la influencia de los llamados "partidos históricos", una sociedad paulatinamente más demandante e inclusiva, a la que -a la par de exigir derechos laborales que culminarán en el Código del Trabajo, la Caja del Seguro Obrero, o la de los Trabajadores Ferroviarios- la guerra al analfabetismo les sumaba más y más adherentes, generando, en todo el sentido de la palabra, nuevos ciudadanos provenientes de aquello que antes se calificara como el mundo de los "malentrenidos" o "el bajo pueblo". Los sectores populares no sólo comenzaban a adquirir una estatura política antes ignorada, sino la valoración de la educación como algo necesario, como un nuevo derecho que garantizaba una movilidad social hasta entonces invisibilizada como posibilidad.



Pedro Aguirre Cerda. Profesor y abogado. Presidente de Chile entre 1938 y 1941

UN LEMA QUE ES FILOSOFÍA

El primer gobierno del Frente Popular, presidido por un profesor, Pedro Aguirre Cerda, inició, a pesar del incierto panorama mundial marcado por el estallido de la Segunda Guerra Mundial y, en lo interno, por el devastador terremoto de Chillán, la postergada creación de una industria nacional, que posibilitó un primer proceso de sustitución de importaciones, para lo cual fue condición *sine qua non* multiplicar los esfuerzos educativos, haciendo realidad el sueño de su correligionario y ex rector de la Universidad de Chile, el gran humanista don Valentín Letelier, quien, considerando la promoción de la cultura como el esfuerzo más loable de un Estado, la sintetizó en el lema "gobernar es educar".

Se creó 50.000 nuevas plazas para maestros y se acometió la tarea de construir establecimientos educacionales incluso en lugares apartados de las grandes urbes. De allí en adelante, y gracias a ese soporte, una educación secundaria destinada inicialmente a atender los requerimientos preuniversitarios de las capas medias, fue incorporando a los hijos de los pobres del campo y la ciudad. La explosión de las aspiraciones adquirió, dos décadas después, nuevos bríos con la reciente creación del Ministerio de la Vivienda y, a mediados de los años 60, con la Promoción Popular y su "Revolución en Libertad", que hizo posible legislar una postergada sindicalización campesina, iniciándose una Reforma Agraria y un proceso de recuperación parcial del cobre a través de

su "chilenización". La educación básica, garantizada por un incuestionado Estado docente, se ampliaba a ocho años, mientras la presión estudiantil en alza daba inicio a una Reforma Universitaria que terminó contaminando a la propia Universidad Católica, hasta entonces de espaldas a los procesos de transformación nacional y que, ahora, en el ámbito de la extensión, daba paso a la creación del Departamento Universitario Obrero Campesino (DUOC), creaba la cátedra de Folklore y albergaba a los primeros Festivales de la Nueva Canción Chilena.

La era estaba "pariendo un corazón" y crujían los andamiajes del obsoleto mundo conocido. Nunca la revolución, aunque imprecisa en sus contornos, estuvo más cerca, a nivel mundial, de dejar de ser una ilusión, incluido nuestro país que iniciaba la "vía chilena al socialismo" bajo el alero programático de la Unidad Popular.

Como complemento a un proceso de cambios de pretendido carácter estructural, los acuerdos del Congreso Nacional de Educación de 1971 fortalecieron el curso de la reforma educacional, dando forma al Proyecto de Escuela Nacional Unificada (E.N.U.) destinado "a formar personas que puedan ser sujetos sociales y no actores pasivos", cuyo propósito era "desterrar la mentalidad consumidora individualista, para desarrollar una productiva y solidaria", a la par de descubrir y desarrollar la diversidad vocacional, impulsando una "educación general politécnica".

La polarización política a que conducía un proceso que, por primera vez, ponía en peligro los intereses creados de las familias dueñas de Chile y de sectores internos y externos anexos a dicha estructura de dominación, llevó a que la jerarquía de la Iglesia Católica criticara negativamente el Proyecto E.N.U., sometido -a diferencia de todos los proyectos de reforma educacional de nuestra historia- a una amplia difusión y debate democrático por el propio gobierno popular. Del proyecto gubernamental la jerarquía eclesiástica decía que "aunque se declara 'pluralista', no vemos destacados en parte alguna los valores humanos y cristianos que forman parte del patrimonio espiritual de Chile". Ante dicha postura, sectores disidentes de la propia Iglesia Católica, los llamados teólogos de la Iglesia Popular, en cambio, valoraban el proyecto de la E.N.U. y, en palabras de Ronaldo Muñoz, lo entendían como una búsqueda hacia "una educación igualitaria y no discriminatoria, el camino desde una educación individualista hacia una educación solidaria, de una educación para el consumo hacia una educación para el trabajo creador, el paso desde una educación autoritaria y formalista a una educación crítica y creativa, un avanzar desde una educación reproductora a una educación transformadora de la sociedad".

Si esto, en el Chile de baja sintonía ciudadana que hoy vivimos, suena como propio de la hiperideologización de aquellos inolvidables días, tengamos presente que las más grandes convicciones sólo afloran en momentos de profunda convulsión, en esas coyunturas en que no hay espacio para los indecisos. Así también lo expresaba, ciento sesenta años antes, otro hombre de fe, el sacerdote de la Orden de la Buena Muerte, difusor del ideario independentista y republicano, fray Camilo Henríquez, al denunciar que "la ignorancia conserva las cadenas de la servidumbre", mientras por su parte, otro clérigo, el franciscano profesor de Filosofía y Teología y diputado

por la provincia de Concepción ante el Primer Congreso Nacional, fray Antonio de Orihuela, en su proclama de septiembre de 1811, dirigiéndose también a los más postergados, decía: "Vosotros... que formáis el bajo pueblo... Mucho tiempo hace que se abusa de vuestro nombre para fabricar vuestra desdicha [sin que] pudieseis levantar los ojos y descubrir vuestros derechos. Acordaos que sois hombres de la misma naturaleza que los condes, marqueses y nobles; que cada uno de vosotros es como cada uno de ellos, individuos de ese cuerpo grande y respetable que llamamos Sociedad; que es necesario que conozcan, y les hagáis conocer, esta igualdad que ellos detestan como destructora de su quimérica nobleza (...). No olvidéis jamás que la diferencia de rangos y clases fue invención de los tiranos, para tener en los nobles otros tantos frenos con que sujetar en la esclavitud al bajo pueblo (...). El remedio es violento pero necesario (...). Levantad el grito para que sepan que estáis vivos (...) arrebatadles vuestros poderes a esos hombres venales, indignos de vuestra confianza y substituidles (por) unos verdaderos y fieles patriotas que aspiren a vuestra felicidad y que no deseen otra ventaja ni conveniencia para sí, que las que ellos mismos proporcionan a su pueblo".⁽¹¹⁾

La conquista de derechos políticos por parte de fuerzas numerosas y organizadas de trabajadores, fue acompañada de logros que, en el campo de la educación y la cultura en general, transformaron paulatinamente la república liberal y oligárquica del siglo XIX en un Estado de Bienestar, por medio de una participación creciente que democratizó las relaciones sociales y políticas de la sociedad chilena, haciendo del acceso a la salud y la educación derechos inalienables.

DERECHOS CONCLUCADOS DE GOLPE

Estos derechos, dificultosamente edificados a lo largo de un siglo y medio de vida republicana, fueron destruidos con un golpe de Estado que, mientras ponía fin a un proceso de construcción democrática del socialismo, violó mediante un régimen de facto y de manera sistemática, derechos humanos esenciales, para refundar la sociedad chilena bajo el prisma neoliberal, reconcentrando la riqueza y el poder político, devolviéndonos a un ignominioso sitio como uno de los países más desiguales del planeta.

Tras intervenir, a través del nombramiento de rectores delegados, la autonomía de nuestras universidades, expulsar -sin procesos- a alumnos, catedráticos y funcionarios, cerrar carreras, anular calificaciones para destituir y encarcelar a académicos de larga trayectoria, a fines de la década del setenta, el gobierno militar dio paso al progresivo abandono de las políticas estatales orientadas a sustentar la educación superior, hasta asfixiar presupuestariamente a las casas de estudio estatales, obligándolas a autofinanciarse. Esto se tradujo en el cierre de algunas de las carreras sobrevivientes, la clausura de departamentos y el fin de las actividades de extensión cultural e investigación científica, y explica el alza constante en el precio de sus matrículas, además de la enajenación -mediante venta forzada- de patrimonio inmobiliario y sedes de provincia, proceso que irá a la par con la creación de universidades privadas como proyectos lucrativos.



Escuela Experimental de niños Salvador Sanfuentes, E.E.S.S. Santiago de Chile, 1926. Foto: portal memoriachilena.cl

No lo dudéis: la ignorancia de estos derechos conserva las cadenas de la servidumbre. Los países han gemido bajo el peso del despotismo mientras han estado bajo el imperio de la ignorancia y la barbarie. Tenemos pues que trabajar mucho para ser felices.

Fray Camilo Henríquez. "La Aurora de Chile. Periódico Magisterial y Político." Jueves 13 de febrero de 1812.

En el caso de la educación pública primaria y secundaria, se afectó la organización de maestros, primero, dejando fuera de la ley al Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) y, luego, con el cierre de las escuelas normales en que se formaron generaciones de educadores a lo largo de 130 años. Se puso término a la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos y se inició el fomento de la educación particular pagada y subvencionada con un Estado meramente subsidiario que, tras destruir la identidad de escuelas y liceos prestigiosos reemplazando sus números o nombres de origen, aplicó, como tiro de gracia, la municipalización de la educación pública, a partir de 1982, y el fin de una carrera funcionaria para los maestros de Chile.

Alfredo Prieto Bafalluy, profesor, ex ministro de Educación del gobierno dictatorial (apoyado por la masonería) y durante la gestión de Gonzalo Vial (apoyado por el Opus Dei) subsecretario de esa cartera como asesor en el desarrollo de las ideas que sustentarían una reforma nacional de todo el sistema educativo desde fines de 1978, señalaba en una entrevista de 1999: "Si no se hubiera hecho tan rápidamente no habría funcionado, por la reacción que hubiera despertado (...) había que aprovechar que el gobierno era autoritario para llevarla a cabo evitando esa reacción".

A treinta y tres años de iniciada la municipalización, los gobiernos de la Concertación han demostrado por medio de las poco convincentes explicaciones de sus tecnócratas y ex voceros ministeriales, como José Joaquín Brunner, o en las malas excusas de algunos jefes de partido, como Camilo Escalona, ser los continuadores y cómplices intelectuales del proceso demoleedor de aquella educación pública inclusiva. Escalona, en su calidad de presidente del Senado, planteó ante el medio televisivo de dicha cámara que el movimiento "pingüino" del 2006 partió con mucha legitimidad, "concitando un gran interés y sintonía ciudadana (...), pero se politizó".

El uso de ese calificativo nos deja la sensación de que para él, algo inicialmente bien intencionado se desvirtuó, perdiendo pureza. Lo paradójico es que lo dice quien, treinta y ocho años antes, se dio a conocer como dirigente estudiantil secundario de la entonces Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago, FESES, por cuya presidencia compitió con su actual amigo Andrés Allamand (Partido Nacional) y con Guillermo Yungue (Democracia Cristiana), llegando, veinte años después, a ser presidente de un partido político con tradición originaria de izquierda. Asistimos a la aparente paradoja de que el dirigente estudiantil secundario de ayer, denosta hoy a quienes luchan por recuperar aquello que los trabajadores y estudiantes de su época

conquistaron para justicia de las generaciones futuras, en lugar de reivindicar el valor de la actividad política y, por cierto, de la movilización histórica de sectores ciudadanos conscientes, en favor de demandas esenciales que apuntan a la restitución de lo arrebatado, como un buen ejemplo de acción política.

En la misma entrevista, consultado acerca de la solución mediática lograda -cupularmente- por la presidenta Michelle Bachelet al anunciar la L.G.E. en reemplazo de la L.O.C.E., el avezado político señaló que, aparte de incorporar algunas exigencias de los estudiantes y profesores como el giro único para escuelas y liceos particulares subvencionados y la creación de una Superintendencia de Educación (que comenzó a operar en el gobierno de Sebastián Piñera), no era posible avanzar más porque había que reconocer que "la reforma del sistema educacional no estaba contenida en el programa de gobierno" de la Presidenta.

A propósito de lo anterior, el cientista social Claudio Gutiérrez dice, en la conclusión de su trabajo, que los gobiernos "democráticos" aprendieron bien la lección aquella de que, "es erróneo y paralizante entregar la resolución de los problemas educacionales a los especialistas o a los afectados"⁽¹²⁾ (entiéndase profesores, estudiantes, padres y apoderados), pues ello puede provocar una "reacción".

EL MALESTAR DE LA EDUCACIÓN EN CHILE

Concluamos esta exposición insistiendo en la idea de que a los actuales herederos de la oligarquía nacional, el tema educacional sólo les interesa como una exigencia ineludible de las modernizaciones productivas que, a nivel mundial, requiere la globalización, con el propósito prioritario de, en términos cuantitativos, mejorar el rendimiento de la mano de obra y, en términos cualitativos, obtener un mayor valor agregado para nuestras exportaciones.

En el actual modelo productivista de nuestro país, la formación de ciudadanos deja de ser un objetivo prioritario; ello explica la disminución en los planes de estudio de las horas de Historia y Geografía de Chile, así como la eliminación de la prueba obligatoria que en dichas materias se rendía como requisito para el ingreso a estudios universitarios, al igual que la supresión de Educación Cívica y Economía Política en tercer y cuarto año de educación media, a mediados de los noventa. La demanda esencial del modelo neoliberal es la generación de una masa productiva de consumidores sumisos y acríticos, alejada de la política. El problema es que esta masa, aun desinformada o deformada por la manipulación tendenciosa o sesgada de los medios pertenecientes a los más ricos, expresa un

malestar cada vez más difícil de camuflar; experimenta la sensación de haber sido estafada en las ofertas educativas que publicita un mercado profesional desregulado y, aunque se muestre desmotivada para ejercer el ciudadano derecho al sufragio o no distinga diferencias sustantivas entre los competidores del duopolio político administrador del modelo heredado, ocupa hoy las calles y se manifiesta frente a todas las colusiones que la afectan, incluidas las de la deslegitimada casta política.

Todo lo expuesto, busca demostrar que es en el ámbito educativo donde se juega el destino democrático de una sociedad; el primer espacio de interacción sociocultural que prepara a los jóvenes para el ejercicio ciudadano o para la esclavitud del salario. Por eso es que en un país culturalmente subdesarrollado y tan desigual como el nuestro, opinar de educación no puede generar consensos; genera debates que hacen evidentes las intenciones que hay detrás de las acciones, y explica por qué, ante la necesidad de una cirugía mayor, las cúpulas gubernamentales y empresariales han optado por transformaciones graduales y consensuadas, de modo de no afectar intereses económicos hasta ahora amparados en una libertad de enseñanza que puede ser ejercida libremente sólo por sus mercaderes o por familias adineradas que compran educación, invirtiendo en las futuras relaciones sociales de sus hijos.

La buena educación a que aspiramos debe ser pública e inclusiva, garantizada por un Estado verdaderamente democrático, responsable de su calidad y financiamiento, y estructurada en un Sistema Nacional de Educación. Para

que perdure y mejore, ésta debe ser reformulada creativa y participativamente por todos sus actores y de modo principal por los educadores, a fin de que se constituya en motor de transformaciones profundas y significativas, pudiendo así detectar y orientar los recursos económicos y profesionales requeridos para la satisfacción, también, de las necesidades educativas especiales y la plena realización de las vocaciones de miles de seres discapacitados o con problemas psicopedagógicos severos, que necesitan de sus escuelas diferenciales, con profesionales altamente calificados para atender sus necesidades de afecto y aprendizaje, porque, de mantenerse reducida a sus actuales horizontes, sin la infraestructura y las redes de apoyo necesarias, sumada la influencia exitista que ejercen los medios de difusión respecto de las formas masivas de educación, estas modalidades educativas de escasa rentabilidad, continuarán condenadas a ser, apenas, un ghetto, otro apéndice reproductor de un sistema discriminatorio y alienante, fundado en la desigualdad.

Una invocación final, para cumplir con los deberes de la inteligencia, en palabras del gran educador Domingo Faustino Sarmiento, sin duda el de más elevada estatura moral entre los gobernantes de la República Argentina: "De los maestros depende la formación de hombres libres o una nación de esclavos", y, de este lado de la cordillera, algunas palabras de nuestra Gabriela Mistral, en reconocimiento a quienes abrazan el estudio y difusión de la historia: "Los contadores de patria cumplen de veras un acto de amor (...) con rabiosa exigencia que es la del amor en grande".⁽¹³⁾

José Miguel Neira Cisternas.
Profesor de Estado en Historia y Geografía
Magíster en Historia y Ciencias Sociales.

NOTAS:

- (1) Portales, Felipe. *Los mitos de la democracia chilena. Desde la conquista hasta 1925*. Catalonia Ltda., Santiago de Chile, 2004, pág. 15.
- (2) *Salud*, 17 de septiembre de 1911. Citado en el trabajo de Genaro Arriagada *El ejército chileno, "la prusianización" y la primera oleada antisocialista (100-1931)*, incluido en *El pensamiento chileno en el siglo XX*. Ministerio Secretaría General de Gobierno, Instituto Panamericano de Geografía e Historia y Fondo de Cultura Económica. México, 1999, pág. 41.
- (3) Portales, Diego. *Epistolario*, en Portales, Felipe. Op. cit., pág. 9.
- (4) Brunner, José Joaquín. *Educación en Chile: el peso de las desigualdades. Conferencias Presidenciales de Humanidades*. Santiago de Chile, 20 de abril de 2005.
- (5) Gutiérrez, Claudio. *El destino de los hijos de los pobres: los debates educacionales en la historia de Chile. Primer borrador*. Santiago, julio de 2011, pág. 17. La cita de Bello corresponde a su *Observación sobre el plan de estudios de la Enseñanza Superior. Año 1832*, publicado en "El Araucano" N° 71, 21 de enero de 1832.
- (6) Gutiérrez. Op. Cit., pág. 2.
- (7) Gutiérrez. Op. Cit.
- (8) y (9) Gutiérrez. Op. Cit., págs. 2 y 3.
- (10) "El Pueblo". 19 de marzo de 1892. Citado por Hernán Ramírez Necochea en *Balmaceda y la contrarrevolución de 1891*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, mayo de 1969, pág. 220.
- (11) *Proclama revolucionaria del padre franciscano frai Antonio de Orihuela*. En Sergio Grez Toso. *De la regeneración del pueblo a la huelga general. Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890)*. RIL Editores, Santiago de Chile, 2007, págs. 205 a 209.
- (12) Gutiérrez. Op. Cit., pág. 17.
- (13) Mistral, Gabriela. *Carta a Benjamín Subercaseaux*, a propósito de la publicación de *Chile o una loca geografía*. Petrópolis, Brasil, 27 de febrero de 1941.

De Letreando



Fernando Pessoa, demiurgo de un imperio

La cultura europea, que al llegar el siglo XX ya había encontrado en las literaturas nacionales de Inglaterra, Francia o España ejemplos de la disolución que enfrentaba, vería surgir aun a los estudios sicológicos postulando la fragmentación interna del ser y a la física desechando la idea de unidad mínima del átomo, al mostrarse éste como una realidad también heterogénea. Una sociedad multiconfesional y los crecientes nacionalismos nutriéndose de los intereses puestos en ultramar, acabaron de conformar el mundo fragmentario en el que nació, en 1888, el poeta Fernando Pessoa. Sebastianista acérrimo y empeinado en la idea del advenimiento del Quinto Imperio, profecía antiquísima que situaba éste en Portugal, se sintió llamado a conducir la revolución cultural que habría de desembocar en semejante prodigio —y propiciarlo; y lo haría encarnado él mismo en su rey y mesías, don Sebastián, y devenido en vate magno, único merecedor del apelativo Supra-Camoens, al eclipsar incluso a la más grande pluma de su tierra.

Cumpliendo un plan cuidadosamente trazado, Pessoa fue dando luces de la "aparición del poeta supremo" de su "raza", en forma paulatina, en sucesivas publicaciones en la revista A Águia, abonando el terreno en que dejaría caer grano a grano la semilla de su pensamiento, estrategia que encuentra explicación en su vínculo con el ocultismo: "los labios de la sabiduría permanecen cerrados, excepto para el oído capaz de comprender". Fueron las voces que conformaban su ideario quienes

dieron vida a uno y otro de los más de setenta heterónimos que el pensador luso llegó a crear, para deslizar concepciones filosóficas desde las cuales, y gracias a la riqueza sin parangón que atribuía a la lengua portuguesa, manaría el debate intelectual que diera contexto y justificación a esa voz única por venir. El paganismo del heterónimo poeta por excelencia, Alberto de Caeiro, su estoicismo expresado en los versos "cuando hace frío en el tiempo del frío, / para mí es como si hiciera buen tiempo", se supera y encumbra en el epicureísmo de su análogo, aunque discípulo, Ricardo Reis: "Gozo soñado es gozo, aunque en el sueño. / Los que nos suponemos, eso hacemos / si con atenta mente / resistimos creyéndolo". Preuardista y versista libre uno, vanguardista tardío y formalista el otro, sostienen entre sí y con sus pares discusiones estéticas de alto vuelo, que el poeta luso instala, cual demiurgo, en su edificación de ese imperio del pensamiento que sucedería a los cuatro que fueron el griego, el romano, el cristiano medieval y el europeo.

Los fragmentos de la cultura del viejo continente son al Quinto Imperio, universal y unificador de credos y reinos, lo que los heterónimos al Supra-Camoens, síntesis de voces. Ni uno ni otro se materializaron, pero en el proceso, el siempre solitario vate lisboeta erigió una poética en la que, de paso, encontró compañía e interlocución.

C.C.S.

La soledad de América Latina

Gabriel García Márquez

Discurso de aceptación del Premio Nobel de Literatura

Antonio Pigafetta, un navegante florentino que acompañó a Magallanes en el primer viaje alrededor del mundo, escribió a su paso por nuestra América meridional una crónica rigurosa que sin embargo parece una aventura de la imaginación. Contó que había visto cerdos con el ombligo en el lomo y unos pájaros sin patas cuyas hembras empollaban en las espaldas del macho y otros como alcatraces sin lengua cuyos picos parecían una cuchara. Contó que había visto un engendro animal con cabeza y orejas de mula, cuerpo de camello, patas de ciervo y relincho de caballo. Contó que al primer nativo que encontraron en la Patagonia le pusieron enfrente un espejo y que aquel gigante enardecido perdió el uso de la razón por el pavor de su propia imagen.

Este libro breve y fascinante, en el cual ya se vislumbran los gérmenes de nuestras novelas de hoy, no es ni mucho menos el testimonio más asombroso de nuestra realidad de aquellos tiempos. Los cronistas de Indias nos legaron otros incontables. El Dorado, nuestro país ilusorio tan codiciado, figuró en mapas numerosos durante largos años, cambiando de lugar y de forma según la fantasía de los cartógrafos. En busca de la fuente de la Eterna Juventud, el mítico Alvar Núñez Cabeza de Vaca exploró durante ocho años el norte de México, en una expedición venática cuyos miembros se comieron unos a otros y sólo llegaron cinco de los 600 que la emprendieron. Uno de los tantos misterios que nunca fueron descifrados, es el de las once mil mulas cargadas con cien libras de oro cada una, que un día salieron del Cuzco para pagar el rescate de Atahualpa y nunca llegaron a su destino. Más tarde, durante la Colonia, se vendían en Cartagena de Indias unas gallinas criadas en tierras de aluvión, en cuyas mollejas se encontraban piedrecitas de oro. Este delirio áureo de nuestros fundadores nos persiguió hasta hace poco tiempo. Apenas en el siglo pasado la misión alemana de estudiar la construcción de un ferrocarril interoceánico en el istmo de Panamá, concluyó que el proyecto era viable con la condición de que los rieles no se hicieran de hierro, que era un metal escaso en la región, sino que se hicieran de oro.

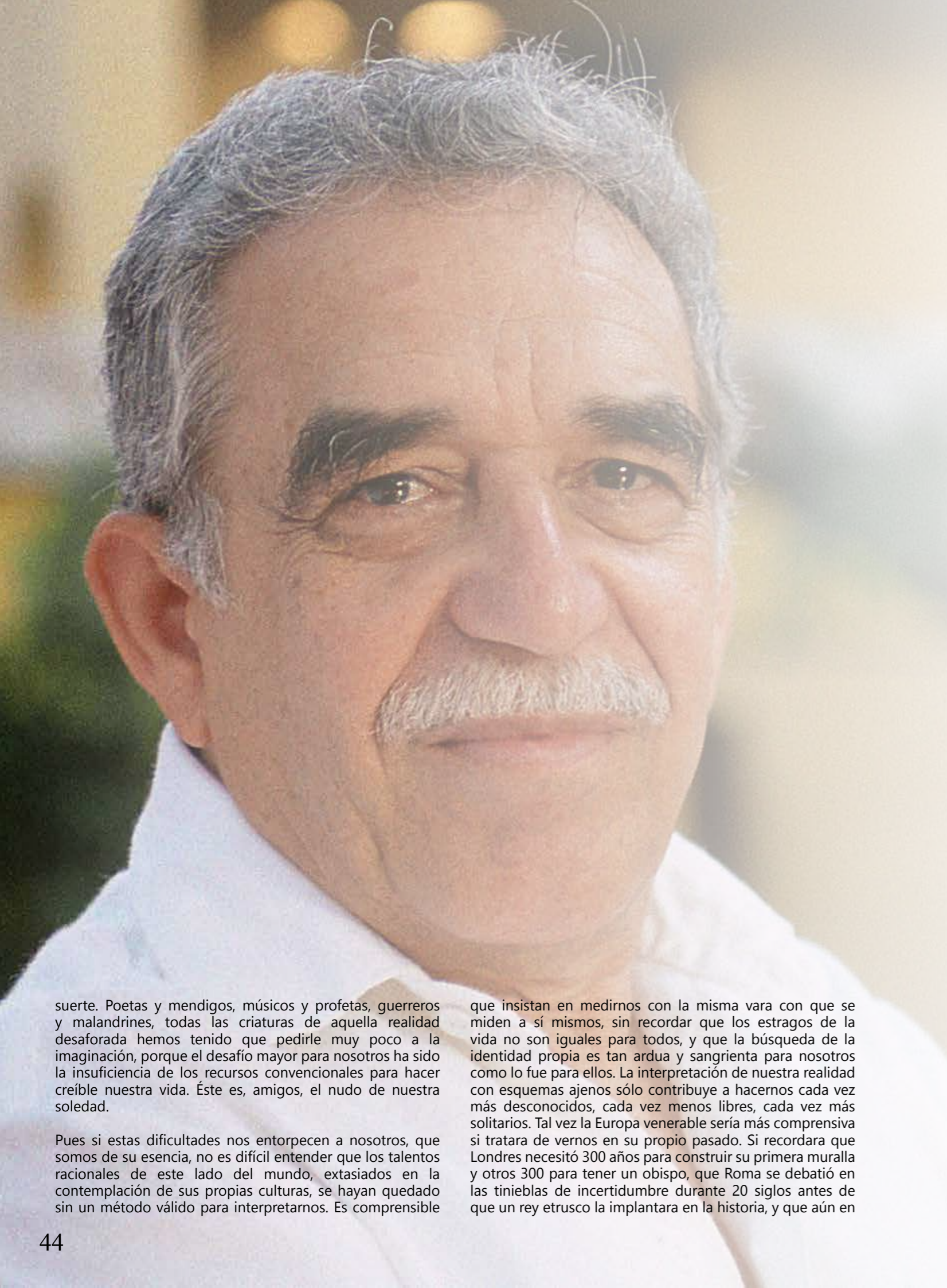
La independencia del dominio español no nos puso a salvo de la demencia. El general Antonio López de Santana, que fue tres veces dictador de México, hizo enterrar con funerales magníficos la pierna derecha que había perdido en la llamada Guerra de los Pasteles. El general García Moreno gobernó al Ecuador durante 16 años como un monarca absoluto, y su cadáver fue velado con su uniforme de gala y su coraza de condecoraciones sentado en la silla presidencial. El general Maximiliano Hernández Martínez, el déspota teósofo de El Salvador que hizo exterminar en una matanza bárbara a 30 mil campesinos, había inventado un péndulo para averiguar si los alimentos estaban envenenados, e hizo cubrir con papel rojo el alumbrado público para combatir una epidemia de escarlatina. El monumento al general Francisco Morazán, erigido en la plaza mayor de Tegucigalpa, es en realidad una

estatua del mariscal Ney comprada en París en un depósito de esculturas usadas.

Hace once años, uno de los poetas insignes de nuestro tiempo, el chileno Pablo Neruda, iluminó este ámbito con su palabra. En las buenas conciencias de Europa, y a veces también en las malas, han irrumpido desde entonces con más ímpetu que nunca las noticias fantasmales de la América Latina, esa patria inmensa de hombres alucinados y mujeres históricas, cuya terquedad sin fin se confunde con la leyenda. No hemos tenido un instante de sosiego. Un presidente prometeico atrincherado en su palacio en llamas murió peleando solo contra todo un ejército, y dos desastres aéreos sospechosos y nunca esclarecidos segaron la vida de otro de corazón generoso y la de un militar demócrata que había restaurado la dignidad de su pueblo. En este lapso ha habido 5 guerras y 17 golpes de Estado, y surgió un dictador luciferino que en el nombre de Dios lleva a cabo el primer etnocidio de América Latina en nuestro tiempo. Mientras tanto 20 millones de niños latinoamericanos morían antes de cumplir dos años, que son más de cuantos han nacido en Europa occidental desde 1970. Los desaparecidos por motivos de la represión son casi los 120 mil, que es como si hoy no se supiera dónde están todos los habitantes de la ciudad de Upsala. Numerosas mujeres arrestadas encinta dieron a luz en cárceles argentinas, pero aún se ignora el paradero y la identidad de sus hijos, que fueron dados en adopción clandestina o internados en orfanatos por las autoridades militares. Por no querer que las cosas siguieran así han muerto cerca de 200 mil mujeres y hombres en todo el continente, y más de 100 mil perecieron en tres pequeños y voluntariosos países de la América Central, Nicaragua, El Salvador y Guatemala. Si esto fuera en los Estados Unidos, la cifra proporcional sería de un millón 600 mil muertes violentas en cuatro años.

De Chile, país de tradiciones hospitalarias, ha huido un millón de personas: el 10 por ciento de su población. El Uruguay, una nación minúscula de dos y medio millones de habitantes que se consideraba como el país más civilizado del continente, ha perdido en el destierro a uno de cada cinco ciudadanos. La guerra civil en El Salvador ha causado desde 1979 casi un refugiado cada 20 minutos. El país que se pudiera hacer con todos los exiliados y emigrados forzosos de América Latina, tendría una población más numerosa que Noruega.

Me atrevo a pensar que es esta realidad descomunal, y no sólo su expresión literaria, la que este año ha merecido la atención de la Academia Sueca de las Letras. Una realidad que no es la del papel, sino que vive con nosotros y determina cada instante de nuestras incontables muertes cotidianas, y que sustenta un manantial de creación insaciable, pleno de desdicha y de belleza, del cual este colombiano errante y nostálgico no es más que una cifra más señalada por la



suerte. Poetas y mendigos, músicos y profetas, guerreros y malandrines, todas las criaturas de aquella realidad desahogada hemos tenido que pedirle muy poco a la imaginación, porque el desafío mayor para nosotros ha sido la insuficiencia de los recursos convencionales para hacer creíble nuestra vida. Éste es, amigos, el nudo de nuestra soledad.

Pues si estas dificultades nos entorpecen a nosotros, que somos de su esencia, no es difícil entender que los talentos racionales de este lado del mundo, extasiados en la contemplación de sus propias culturas, se hayan quedado sin un método válido para interpretarlas. Es comprensible

que insistan en medirnos con la misma vara con que se miden a sí mismos, sin recordar que los estragos de la vida no son iguales para todos, y que la búsqueda de la identidad propia es tan ardua y sangrienta para nosotros como lo fue para ellos. La interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos sólo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios. Tal vez la Europa venerable sería más comprensiva si tratara de vernos en su propio pasado. Si recordara que Londres necesitó 300 años para construir su primera muralla y otros 300 para tener un obispo, que Roma se debatió en las tinieblas de incertidumbre durante 20 siglos antes de que un rey etrusco la implantara en la historia, y que aún en

el siglo XVI los pacíficos suizos de hoy, que nos deleitan con sus quesos mansos y sus relojes impávidos, ensangrentaron a Europa con soldados de fortuna. Aún en el apogeo del Renacimiento, 12 mil lansquenets a sueldo de los ejércitos imperiales saquearon y devastaron a Roma, y pasaron a cuchillo a ocho mil de sus habitantes.

No pretendo encarnar las ilusiones de Tonio Kröger, cuyos sueños de unión entre un norte casto y un sur apasionado exaltaba Thomas Mann hace 53 años en este lugar. Pero creo que los europeos de espíritu clarificador, los que luchan también aquí por una patria grande más humana y más justa, podrían ayudarnos mejor si revisaran a fondo su manera de vernos. La solidaridad con nuestros sueños no nos haría sentir menos solos, mientras no se concrete con actos de respaldo legítimo a los pueblos que asuman la ilusión de tener una vida propia en el reparto del mundo. América Latina no quiere ni tiene por qué ser un alfil sin albedrío, ni tiene nada de quimérico que sus designios de independencia y originalidad se conviertan en una aspiración occidental.

No obstante, los progresos de la navegación que han reducido tantas distancias entre nuestras Américas y Europa, parecen haber aumentado en cambio nuestra distancia cultural. ¿Por qué la originalidad que se nos admite sin reservas en la literatura se nos niega con toda clase de suspicacias en nuestras tentativas tan difíciles de cambio social? ¿Por qué pensar que la justicia social que los europeos de avanzada tratan de imponer en sus países no puede ser también un objetivo latinoamericano con métodos distintos en condiciones diferentes? No: la violencia y el dolor desmesurados de nuestra historia son el resultado de injusticias seculares y amargas sin cuento, y no una confabulación urdida a 3 mil leguas de nuestra casa. Pero muchos dirigentes y pensadores europeos lo han creído, con el infantilismo de los abuelos que olvidaron las locuras fructíferas de su juventud, como si no fuera posible otro destino que vivir a merced de los dos grandes dueños del mundo. Este es, amigos, el tamaño de nuestra soledad. Sin embargo, frente a la opresión, el saqueo y el abandono, nuestra respuesta es la vida. Ni los diluvios ni las pestes, ni las hambrunas ni los cataclismos, ni siquiera las guerras eternas a través de los siglos y los siglos han conseguido reducir la ventaja tenaz de la vida sobre la muerte. Una ventaja que aumenta y se acelera: cada año hay 74 millones más de nacimientos que de defunciones, una cantidad de vivos nuevos como para aumentar siete veces cada año la población de Nueva York. La mayoría de ellos nacen en los países con menos recursos, y entre éstos, por supuesto, los de América Latina. En cambio, los países más prósperos han logrado acumular suficiente poder de destrucción como para aniquilar cien veces no sólo a todos los seres humanos que han existido hasta hoy, sino la totalidad de los seres vivos que han pasado por este planeta de infortunios.

Un día como el de hoy, mi maestro William Faulkner dijo en este lugar: "Me niego a admitir el fin del hombre". No me sentiría digno de ocupar este sitio que fue suyo si no tuviera la conciencia plena de que por primera vez desde los orígenes de la humanidad, el desastre colosal que él se negaba a admitir hace 32 años es ahora nada más que una simple posibilidad científica. Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos, nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación

de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra.

Agradezco a la Academia de Letras de Suecia el que me haya distinguido con un premio que me coloca junto a muchos de quienes orientaron y enriquecieron mis años de lector y de cotidiano celebrante de ese delirio sin apelación que es el oficio de escribir. Sus nombres y sus obras se me presentan hoy como sombras tutelares, pero también como el compromiso, a menudo agobiante, que se adquiere con este honor. Un duro honor que en ellos me pareció de simple justicia, pero que en mí entiendo como una más de esas lecciones con las que suele sorprendernos el destino, y que hacen más evidente nuestra condición de juguetes de un azar indescifrable, cuya única y desoladora recompensa, suelen ser, la mayoría de las veces, la incompreensión y el olvido.

Es por ello apenas natural que me interrogara, allá en ese trasfondo secreto en donde solemos trasegar con las verdades más esenciales que conforman nuestra identidad, cuál ha sido el sustento constante de mi obra, qué pudo haber llamado la atención de una manera tan comprometedoramente a este tribunal de árbitros tan severos. Confieso sin falsas modestias que no me ha sido fácil encontrar la razón, pero quiero creer que ha sido la misma que yo hubiera deseado. Quiero creer, amigos, que este es, una vez más, un homenaje que se rinde a la poesía. A la poesía por cuya virtud el inventario abrumador de las naves que numeró en su Iliada el viejo Homero está visitado por un viento que las empuja a navegar con su presteza intemporal y alucinada. La poesía que sostiene, en el delgado andamiaje de los tercetos del Dante, toda la fábrica densa y colosal de la Edad Media. La poesía que con tan milagrosa totalidad rescata a nuestra América en las Alturas de Machu Pichu de Pablo Neruda el grande, el más grande, y donde destilan su tristeza milenaria nuestros mejores sueños sin salida. La poesía, en fin, esa energía secreta de la vida cotidiana, que cuece los garbanzos en la cocina y contagia el amor y repite las imágenes en los espejos.

En cada línea que escribo trato siempre, con mayor o menor fortuna, de invocar los espíritus esquivos de la poesía, y trato de dejar en cada palabra el testimonio de mi devoción por sus virtudes de adivinación y por su permanente victoria contra los sordos poderes de la muerte. El premio que acabo de recibir lo entiendo, con toda humildad, como la consoladora revelación de que mi intento no ha sido en vano. Es por eso que invito a todos ustedes a brindar por lo que un gran poeta de nuestras Américas, Luis Cardoza y Aragón, ha definido como la única prueba concreta de la existencia del hombre: la poesía.

Muchas gracias.

Estocolmo, Suecia, 1982.

La tinta de...

Autores nacidos en agosto



Primera condición de la desesperanza es la lucidez. Una y otra se complementan, se crean y afirman entre sí. A mayor lucidez mayor desesperanza y a mayor desesperanza mayor posibilidad de ser lúcido.

Alvaro Mutis, La Desesperanza

*Es triste descubrir
En los umbrales de la muerte
Que el vano de la puerta
Es el fondo del espejo
Y allí van nuestros pasos...*

Stella Díaz Varín, Edades, principios y finales (frag.)

Los contactos en la acción y la raza y el oficio y la cama y la cancha, eran contactos de ramas y hojas que se entrecruzan y acarician de árbol a árbol, mientras los troncos alzan desdeñosos sus paralelas inconciliables.

Julio Cortázar, Rayuela

El propósito de la educación es crear en una persona la capacidad de mirar el mundo por sí mismo, de tomar sus propias decisiones, decirse a sí mismo esto es negro y esto es blanco, decidir por sí mismo si hay un Dios en el cielo o no (...). Pero ninguna sociedad anhela realmente rodearse de este tipo de personas. Las sociedades en realidad quieren, idealmente, una ciudadanía que se limite a obedecer las reglas de esa sociedad.

James Baldwin, A Talk to Teachers

Novelista de putas y de vagabundos, me clasifica con menosprecio un mandamás de la crítica literaria. La clasificación me agrada, paso a repetirla para definir mi creación novelística. Me gusta la palabra puta, simple y limpia, tengo pavor de los términos prostituta, ramera, peyorativos y discriminatorios. En tres palacios de gobierno recordé que soy apenas un novelista de putas y de vagabundos, colocando el acento en la palabra puta, con júbilo.

Jorge Amado, Navegação de Cabotagem

No se puede llevar consigo a todas partes el cadáver de nuestro propio padre. Se le abandona en compañía de los muertos. Se le recuerda, se le llora, se habla de él con admiración. Y, si nos toca llegar a ser padres, no debemos esperar que uno de nuestros hijos vaya a desdoblarse por la vida de nuestro cadáver. Pero en vano nuestros pies se levantan del suelo que guarda los muertos.

Guillaume Apollinaire, Manifiesto Cubista

Nuestro gran tormento en la vida es que estamos eternamente solos, y todos nuestros esfuerzos, todas nuestras acciones no tienden más que a huir de esta soledad.

Guy de Maupassant, Solitude

Ojo con el libro

Primicias, reediciones, datos, papel digital, descargables, de ocasión...



El Modelo 1 a 1. Notas para comenzar

Cecilia Sagol

Leer en papel digital en: <http://bibliotecadigital.educ.ar/articulos/read/modelo-1a1>

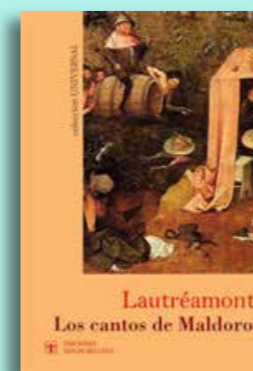


Parte de una serie de publicaciones del Ministerio de Educación de la Nación Argentina y el Instituto Internacional de Educación sede Buenos Aires (IIPE-UNESCO), está destinada a los equipos de conducción de las escuelas secundarias que implementan ambientes de aprendizaje 1 a 1 (1 niño, 1

computador). Busca encauzar y facilitar la gestión de las TIC en el aula, asumiendo las nuevas formas de aprender propias del milenio, sus formatos digitales y el rol del docente como orientador en sus usos y aplicaciones. Una guía, si bien dirigida a las escuelas argentinas, muy pertinente a la realidad de todo país: La escuela no lucha contra las cibertecnologías; las pone a su servicio.

Los Cantos de Maldoror. Conde de Lautréamont

Descargar en: http://www.libroyliteratura.cenit.cult.cu/descargas/2006_Maldoror.pdf



"No es bueno que todo el mundo lea las páginas que siguen; sólo algunos saborearán sin peligro ese fruto amargo. Por lo tanto, alma tímida, antes de adentrarte más por semejantes landas inexploradas, dirige hacia atrás tus pasos y no hacia adelante". No es una invitación a leer la que hace Lautréamont en la voz de Maldoror, un personaje que

ensalza el mal, que es a la vez oscuro y heroico, "enaltecido e incomprendido", que está y no está, lo que -como se señala en el prólogo de esta edición realizada en 2006, en La Habana- tal vez explique por qué "más que ofrecerse ante el mundo, exponga el mundo, lo prostituya o envenene, y después desaparezca". Quizá un anticipo de la desaparición, con sólo 24 años, del autor de esta obra que fue situada por André Bretón en la prehistoria del surrealismo y que marcó a una generación completa de artistas.

El Impostor. Javier Cercas

Literatura Random House, Madrid, 2014

Enric Marco es un nonagenario barcelonés que se hizo pasar por superviviente de los campos nazis y



que fue desenmascarado en mayo de 2005, después de presidir durante tres años la asociación española de los supervivientes, pronunciar centenares de conferencias y recibir importantes distinciones. Una década después de ganarse el repudio mundial como el gran impostor y el gran maldito, Javier Cercas da voz a Marco en este thriller que cruza varios géneros. Revela el enigma del personaje, su

verdad y falsedades y, a través de una indagación que recorre casi un siglo de historia, bucea en lo más profundo del ser humano: su infinita capacidad de autoengaño, sus mentiras, su sed insaciable de afecto y en las zonas más dolorosas del pasado reciente de España.

Historia de una Gaviota y del Gato que le

Enseñó a Volar. Luis Sepúlveda.

Descargar en: <https://docs.google.com/file/d/0B-s5xS3SLP0iMGY1ZTc3OWMtZW11ZS00MmVjLTg5NjEtYmQxMTA3MmY3Mjk2/edit?hl=es>

Con este libro, el autor ovalino cumplió la promesa hecha a sus hijos de escribir una historia acerca del daño que el hombre hace a su entorno. La obra acabó convertida en un relato fantástico que se pasea por principios como el honor, el compañerismo y la perseverancia. Zorbas es un gato determinado a cumplir la promesa de cuidar un huevo, criar al polluelo que de él nazca y, principalmente, de enseñarle a volar, supliendo el rol de su madre, una gaviota que falleció producto de un derrame de petróleo; para conseguirlo, sorteará una seguidilla de obstáculos con la ayuda de sus camaradas, los gatos Secretario, Colonello y Sabelotodo. La habilidad de Sepúlveda para tejer este entramado de peripecias y su logrado estilo, han hecho de ésta una obra que atrapa al público adulto no menos que al adolescente e infantil.



AguaTinta es una realización que busca situar el arte, la cultura y los temas que ocupan a la humanidad en el centro de la discusión, en todos los niveles y sin importar las fronteras. Expone en sus páginas las más diversas disciplinas artísticas e intelectuales y no limita su difusión; muy por el contrario, su ánimo es el de invitar a todos sus lectores a compartir sus contenidos, de acuerdo a la normativa de Commons Creative.