

RESUMEN

Emulando la inventiva de Erik Satie, la metáfora del escargot, encara la vocación por la educación mediante tres epístolas que ponen las cartas sobre la mesa. Situada en la trilogía institucional, organizativa y didáctico-curricular, la Carta Primera, aborda la compleja relación entre educación y escolarización. En un periplo por la política educativa chilena reciente (1965-2009), la Carta Segunda, acomete los enfoques curriculares de esa política, en sus modelos de profesionalidad docente. Desde la idea aristotélica de la amistad como una virtud (valor), inscrita en una dimensión política, la Carta Tercera, subraya la responsabilidad de la educación en la arquitectura de los vínculos que crean humanidad. Se concluye que la alteridad es a la educación, lo que su concha al escargot, capaz de alojar a la totalidad de su caracoleidad.

Palabras clave: Vocación por la Educación. Profesionalidad Docente. Política Educativa Chilena. Educación y Alteridad.

ABSTRACT

Emulating the Erik Satie inventive, the escargot^{1} metaphore face the vocation for the education, trough trhee epistles to show one`s hand. Located in the institutional, organizational and didactic-curricular trilogy, the First Letter, addresses the complex relationship, between schooling and education. A journey to the Chile`s recent education policy (1965-2009), the Second Letter, undertakes curriculum approaches that policy, in their teaching profession models. From the Aristotelian idea of friendship as a virtue (value), wich is part of a political dimension, the Third Letter underline responsibility for education in the architecture of the links that create mankind. We conclude that otherness is to education what the snail shell to snail, able to accommodate all of his snailkind.*

Key words: Vocation. Teaching Professionalism. Chilean Education Policy. Education and Otherness.

* Snail, in french in the original.

Profesar una vocación por la educación. Tres cartas en forma de escargot
María Angélica Oliva
Pp. 158 a 183

PROFESAR UNA VOCACIÓN POR LA EDUCACIÓN. TRES CARTAS EN FORMA DE ESCARGOT

María Angélica Oliva.**
Doctoranda en Filosofía y Ciencias de la Educación.
Universidad de Valencia.
Académica, Universidad de Talca.¹

A
Víctor Jara.
Asesinado en el ejercicio de su vocación.

A
Mis alumnos y alumnas de la Escuela de Música.
Por sus posibilidades de reparación.

PRELUDIO

“Considerad, muchachos,
Este gabán de fraile mendicante:
Soy profesor en un liceo obscuro,
He perdido la voz haciendo clases.
(Después de todo o nada
Hago cuarenta horas semanales).
¿Qué les dice mi cara abofeteada?
¡Verdad que inspira lástima mirarme!
Y qué les sugieren estos zapatos de cura
Que envejecieron sin arte ni parte.

** Direcciones electrónicas: moliva@utalca.cl, angelica.oliva@uv.es. Artículo recibido el 17-07-2010 y aprobado por el Comité Editorial el 29-07-2010.

¹ El filósofo José Miguel Vera Lara, ha arropado toda esta escritura. Por su parte, desde su escritura, Francisco Javier Jódar Rico y, su compañía, en andanzas ferroviarias maulinas, Ricardo Esteban Fuentes Díaz, me han convocado en la complicidad de la amistad, inspirándome. El espíritu de esa convocatoria aparece en la tesis de la tercera epístola, cuyo desarrollo constituye el ánimo de un futuro proyecto de escritura.

En materia de ojos, a tres metros
No reconozco ni a mi propia madre.
¿Qué me sucede? -¡Nada!
Me los he arruinado haciendo clases:
La mala luz, el sol,
La venenosa luna miserable.
Y todo ¡para qué!
Para ganar un pan imperdonable
Duro como la cara del burgués
Y con olor y con sabor a sangre.

¡Para qué hemos nacido como hombres
Si nos dan una muerte de animales!

Por el exceso de trabajo, a veces
Veo formas extrañas en el aire,
Oigo carreras locas,
Risas, conversaciones criminales.
Observad estas manos

Y estas mejillas blancas de cadáver,
Estos escasos pelos que me quedan.
¡Estas negras arrugas infernales!
Sin embargo yo fui tal como ustedes,

Joven, lleno de bellos ideales,
Soñé fundiendo el cobre
Y limando las caras del diamante:
Aquí me tienen hoy
Detrás de este mesón inconfortable
Embrutecido por el sonsonete
De las quinientas horas semanales”.

Nicanor Parra².

En su obra, *La memoria del logos*, Emilio Lledó, destaca el valor del diálogo platónico como un pensamiento compartido, que adquiere carta de ciudadanía por la participación de quienes intervienen en él transformando el pensamiento en lenguaje, lo que permite escuchar su voz y, a su través, el posible mensaje que comunica³. El texto que presento, está inspirado en el imperativo moral de realizar un acto de reparación como su propósito fundamental, he aquí su voz, y el posible mensaje que comunica.

² Parra, N. *Autorretrato*. Disponible en, <www.nicanorparra.uchile.cl/antologia/poemas_y_antipoemas/autorretrato.html> (Consultado 29, abril, 2010).

³ Lledó, E. 1996. *La memoria del logos*. Madrid: Santillana, S.A.Taurus.

Señala el *Diccionario de la Real Academia Española*, que reparar es arreglar algo que se ha estropeado; enmendar, corregir o remediar; desagraviar, satisfacer al ofendido; reanimar, restablecer las fuerzas, dar aliento o vigor. También es, atender, considerar y reflexionar,⁴ tal como despunta el verso de Parra, *Considerad, muchachos*, lo que es lo mismo, que decir, *Reparad, muchachos*. La ambivalencia del término indica, junto al deseo de suturar y dar aliento o vigor, la urgencia de darse cuenta, considerar, en una palabra, reparar. Mas, ¿Qué es lo que merece ser reparado? ¿Cómo se ha estropeado? ¿Cómo podría ser enmendado? El estudio de la pregunta, señala la urgencia, acentuada *por el aire de los tiempos*, de mostrar nuevos trazos, del texto y contexto, que envuelve la vocación por la educación, atendiendo a algunos aspectos que favorecen y, especialmente, aquellos que obstaculizan su desenvolvimiento⁵.

El tenor de lo dicho, incita la conjetura, la vocación por la educación está degradada, situación en la cual, para el caso chileno, ha sido cómplice la política educativa, al decretar modelos de profesionalidad docente de distinto cuño, e incluso, antinómicos, en un período reducido de tiempo; al transformar la estructura del puesto laboral de los profesores, quienes pierden su condición de funcionarios públicos, eje en la construcción de su profesionalidad docente ligada al Estado Docente; al fragilizar la estructura de su puesto laboral; y, al promover una evaluación del desempeño docente con un viso tecnicista, que se desmarca de la orientación comprensiva de su misma política curricular. Junto a una crónica desatención a la compleja relación entre la educación y su institucionalización en la escuela, es decir, a la relación entre educación y escolarización. También, en el amplio dominio de la cultura, es dable alertar sobre la peligrosa influencia que, en la vocación por la educación, puede tener la sociedad postdisciplinaria, cuna de la escuela empresa, centrada en el *neomanagement*⁶.

Repárese, que el artículo comienza con la denuncia que permite darnos cuenta, para luego dar cuenta, es decir, comunicar y, finalmente, exhorta al actuar en consecuencia; trilogía de la acción política, tendiente al fortalecimiento del espacio público por la construcción de nuevos y mejores mundos comunes⁷. Se recoge, así, la desazón hecha verso, en la pluma de Parra, intentándose mostrar por qué la maravillosa opción de vida que entraña *profesar una vocación por la educación*, puede resultar degradada y, finalmente, aniquilada.

⁴ Real Academia Española (RAE). 2001. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

⁵ Sentido en el cual, este artículo está hermanado, con aquél, titulado *Cartas para (re)vivir una vocación por la educación*, publicado en el número anterior de esta revista. Nótese en el estudio de la voz (re) vivir, en ese texto, el vínculo que es posible establecer con la intención de la voz reparar en este. Ambos textos poseen como, *leitmotiv*, la vocación por la educación, el estudio de su sentido y significado; la denuncia de algunos aspectos que constriñen su desarrollo, así como, la indicación de ciertas claves que podrían, primero, repararla y, luego, vigorizarla.

⁶ Jódar, F. 2007. *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Alertes.

⁷ Oliva, M. A. 2009. "Escuela pública y democracia. Acervo para el futuro". Prólogo a la obra de Santander, J. *La escuela pública. Su significado y su vínculo con la democracia*. Cuadernos del Foro de Educación de Calidad Para Todos. Santiago de Chile: Foro Nacional de Educación de Calidad Para Todos, pp. 6-10. Versión digitalizada disponible en <www.educacionparatodos.cl> Link: documentos. Cuadernos del Foro (Consultado 21 marzo, 2010).

Salta a la vista, la inspiración de Paulo Freire que guía este viaje, desde una Pedagogía de la Denuncia hacia una Pedagogía de la Esperanza⁸. Travesía expresada en este artículo en tres cartas que intentan mostrar esa realidad *poniendo las cartas sobre la mesa*. La Carta Primera, intitulada *La institución educativa. ¿Hábitat para el desarrollo de la vocación?*, aborda la configuración del fenómeno escolar, destacando la complejidad de la institucionalización de la educación en los sistemas escolares, generando un orden escolar, donde la disciplina regula los conocimientos y los sujetos, acorde a las exigencias de un orden social que, supuestamente, les preexiste. En este escenario, fraguado en las vicisitudes de la historia, acontece la tensión entre la educación y la escolarización donde, el carácter que tome su resolución, bien puede constituir el desafío de los desafíos⁹, para la vocación por la educación, constituyéndose en un aliciente para su pleno desenvolvimiento o, por el contrario, en el epitafio de su depauperación; cuestión que queda de manifiesto al situar, la duda, en la mismísima interrogante de su título. La Carta Segunda, nombrada *Vicisitudes y paradojas en la vocación por la educación. Travesía por los enfoques de la profesionalidad docente en la política educativa chilena reciente (1965-2009)*, acude a los conceptos de vicisitud y paradoja, para realizar un periplo por la mentada política educativa en sus modelos de profesionalidad docente, prescritos desde el *currículum* oficial, y que han oscilando entre la concepción técnica, en la reforma de Eduardo Frei Montalva, retomada en la dictadura, y una concepción práctica, en los Gobiernos de la Concertación, realizando un paréntesis en la concepción crítica, utopía educativa del gobierno de Salvador Allende. La vicisitud, que indica la alternancia de eventos opuestos, junto a la paradoja, que enseña la contradicción¹⁰, constituyen dispositivos favorables para aventurarse en tan singular circunnavegación. Finalmente, la Carta Tercera, *La amistad como virtud y la educación como desarrollo de la virtud*, recoge la idea socrática de la educación como desarrollo de la virtud (valor), enlazándola con la idea aristotélica de la amistad, que se inscribe en una dimensión política, punto de apoyo que permite enunciar la tesis de la responsabilidad de la educación en la construcción de vínculos que crean humanidad. Dentro de ellos, destaco el vínculo de la amistad, sin embargo, no se trata de una amistad replegada en la esfera de la necesidad sino, al contrario, a la amistad entronizada en el espacio público; allí, en el vínculo que la democracia enseña, entre amistad y justicia, se juegan las posibilidades de hacer(nos) el bien, al tiempo de diseñar ese espacio en común que hace a la política¹¹. ¿No es, acaso, esa alteridad la que nos compromete a hacernos cargo radicalmente del Otro, un puro humanismo del Otro, como diría, Emmanuel Levinas¹². Interrogante que anticipa la

⁸ La inspiración inicial de este epistolario, está en la lúcida obra de Paulo Freire. 1994. *Cartas a quien pretende enseñar*. México D.F.: Siglo XXI. Por su parte, su (1993) *Pedagogía de la esperanza*, México D.F.: Siglo XXI, junto a su (2001) *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata, que bien pudo llamarse Pedagogía de la denuncia, han iluminado este decir.

⁹ En un giro inspirado, ciertamente, por el gran Edgar Morin, quien al hilo de su denuncia del peligro que está aparejado a la disociación de los saberes, al reduccionismo, en fin, a la escisión entre el mundo de la naturaleza y el de la cultura, plantea el desafío de la complejidad. Este, entraña una serie de desafíos en cadena, *v. gr.*, cultural, sociológico, cívico, cristalizando en el desafío de los desafíos: lograr una cabeza bien puesta articulada en dos ejes, primero, la aptitud general para plantear y analizar problemas y, segundo, la consideración de los principios organizadores del saber. *Vid.* Morin, E. 1999. *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.

¹⁰ Larousse. 2007. *El Pequeño Larousse Ilustrado*. México D.F.: Larousse.

¹¹ Planteamiento que recoge la tesis de Aristóteles expuesta en sus tratados de ética, especialmente en su "Ética Nicomaquea". En (1977) *Obras. VI Tratados de Ética*. Madrid: Aguilar, Traducción del griego, estudio preliminar, preámbulo y notas por F. de P. Samaranch, pp. 1240-1250.

¹² Levinas, E. 1999. En Ferrater Mora, J. *Diccionario de Filosofía*. Nueva edición actualizada por la cátedra Ferrater Mora bajo la dirección de J. M. Terricabras. Barcelona: Ariel.

hora del *angelus* de este trabajo, donde se anuncia que la alteridad es a la educación, lo que su concha al *escargot*, capaz de alojar a la totalidad de su caracoleidad. Salta a la vista, que este epistolario se sitúa en el *locus* de lo público, de la vida en común, de la política; ello justifica que, en la travesía de su pensamiento, cada carta, rememore la atmósfera de alguna ciudad, pues, las ciudades pueden ser un conjunto de muchas cosas: memoria, deseos, signos de un lenguaje; lugares de intercambio de mercancías, palabras, ideas, deseos, recuerdos, como enseña Ítalo Calvino, en sus *Ciudades invisibles*, obra cuya apertura y clausura presenta imágenes de ciudades felices, que cobran forma y se desvanecen continuamente, escondidas en las ciudades infelices y cristaliza con el siguiente *dictum*, “buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacer que dure, y dejarle espacio”¹³.

Ha llegado, así, el tiempo de dedicarme a la metáfora del caracol, usada en este artículo en su galicismo *escargot*, por el maravilloso sonido que su voz entraña, que permite reunir la estética y la ética en el *leitmotiv* de la educación resituando, a su paso, la axiología en el corazón de la educación. No deja de ser sorprendente, que las metáforas sirvan para descubrir y resolver aparentes contradicciones, es decir, paradojas, al tiempo de definir una realidad inabarcable por la razón, y permitir la expresión de juicios de valor¹⁴. Ello resulta válido para un trabajo como éste, que se esfuerza en mostrar algunas vicisitudes y paradojas, que entraña la vocación por la educación y que asume, además, el imperativo de hacer un acto de reparación. La metáfora aparece, así, como el dispositivo que pudiese acompañarnos en tan delicada empresa, ella reconoce su inspiración en Erik Satie y sus *Tres trozos en forma de pera*¹⁵. Mas, ¿Por qué escribir *Tres cartas en forma de escargot*? He aquí, mi confesión creativa¹⁶. La metáfora del caracol y sus invaluable potencialidades reflexivas, nació una noche de luna llena en el *Lugar del Acantilado*, en el Pacífico Sur chileno, mientras escribía un texto durísimo donde indagaba ¿Qué oculta la trama de la política educativa chilena 1965-2009? La música me acompañaba, mitigando, el dolor, por el descubrimiento de cómo se había tramado la arquitectura del neoliberalismo a ultranza, qué se tramaba y, finalmente, cómo la trama tramada, se estaba cumpliendo inexorablemente¹⁷. El *Claro de Luna* de Beethoven¹⁸, y el de Debussy¹⁹, formaban parte de esa compañía, mas, debo confesar que nunca había asociado el título

¹³ Calvino, Í. 1993. *Las ciudades invisibles*. Barcelona: Minotauro.

¹⁴ Beltrán, F. 2005. *Travesías de las organizaciones educativas*. Valencia: Germanía. Autor que participa del interés que hay en el estudio de las metáforas organizativas, por su papel mediador entre las dimensiones fundamental y operativa de las mismas, y entre lo racional y lo ideológico, dado que precisamente la metáfora surge como consecuencia de la naturaleza ideológica y conflictiva de la organización.

¹⁵ Satie, E. *Trois morceaux en forme de poire ou trois poires en forme de morceaux*. Disponible en, <<http://www.uclm.es/artesonoro/EstherFERRER/html/Peras.html>> (Consultado 10, junio, 2010).

¹⁶ Emulando al gran Paul Klee, quien en su viaje a Túnez descubre otra luminosidad en la luz revelándose, con ello, su vocación, tal como escribe en su *Diario* “El color me posee. No tengo necesidad de asirlo, me posee para siempre, lo sé. Ésta es la revelación de la hora feliz: yo y el color somos una sola cosa. Soy pintor”. En, Jaffé, H. L. 1972. *Klee*. Barcelona: Nauta, p.7.

¹⁷ Texto correspondiente al artículo (2010) “Política educativa chilena 1965-2009 ¿Qué oculta esa trama?”, En *Revista Brasileira de Educação*, Río de Janeiro, cuatrimestre mayo-agosto (Aceptado para su publicación).

¹⁸ Beethoven, L. *Sonata para piano N°14* en do sostenido menor “*Quasi una fantasia*” op. 27, N°2, conocida popularmente como *Claro de luna*.

¹⁹ Debussy, C. *Claro de Luna*, tercer movimiento, *Suite Bergamasque*. En, Debussy, C. *Clair de lune & other piano favourites*, Francois s-jol Thiollier.

de esas composiciones con su referente empírico. Sin embargo, esa noche complicada de escritura, desde mi despacho observaba la imponente belleza de la luna en su plenilunio y, ¡helo allí! el claro de luna en todo el esplendor de su belleza. Al intentar captar esa mágica atmósfera sideral, ya en el exterior, de pronto observé en la tierra algo parecido a un pequeño trozo de espejo móvil, de un brillo inusual. Quedé sorprendida: ¡un *escargot!* en todo su esplendor, que al transportarse, con su casa, iba dejando la estela de su baba, donde el claro de luna, permitía germinase una estela en otra estela; algo así como, un claro de caracol, que dejaba ver el claro de luna, insinuando talvez, el despertar de un sueño en la antesala de una utopía. Observé mucho rato esa belleza en la tesitura del silencio, esperando la llegada del *insight* -como me ha enseñado Henri Poincaré debe actuarse en un proceso creativo-²⁰; así, nació el ánimo del proyecto de escritura, en el cual se inscribe este artículo.

Imaginemos, pues, el caracol y su concha. *El Pequeño (tesoro) Larousse Ilustrado*, indica que caracol es un molusco gasterópodo pulmonado, provisto de una concha univalva y espiral, capaz de alojar y resguardar todo el cuerpo del animal²¹. Esta sencilla y usual definición, permite recuperar el empeño que anima a este epistolario, de (Re) vivir y (Re) parar la vocación por la educación, al pensarse que esta suerte de oquedad en que ha quedado la educación, por su extrañamiento de la virtud (valor), pudiese restaurarse desde la alteridad, en el sentido fundamental de hacerse cargo del Otro²², lo que sería, finalmente, una manera de hacernos cargo de nosotros mismos. Sentido en el cual, la alteridad podría llegar a ser la morada de la educación, tal como, su concha es a nuestro *escargot*, capaz de albergar a su caracoleidad²³.

Vivir es encontrarse en el mundo, hallarse envuelto entre las cosas y, además, saberse viviendo, pues, “Yo soy: yo y mi circunstancia”, señala José Ortega y Gasset²⁴. *Dictum* que permite pensarnos y, a su través, pensar el ejercicio de la vocación, como una empresa arriesgada, cuna de sueños y contrasueños, que incluso pueden comprometer la vida. Testimonio de lo anterior, es Víctor Jara, eximio cantautor, compositor, profesor y director de teatro, acribillado con 44 disparos, el 16 de septiembre de 1973 en el Estadio Chile y arrojado a unos matorrales en los alrededores del Cementerio Metropolitano de Santiago de Chile, según lo investigado por la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación²⁵. Víctor Jara, quien otrora luchara con la voz de su canto, por el *Derecho a Vivir en Paz*, cuyo mensaje en forma de *Oración*, implorase, “El amor a la justicia como instrumento del equilibrio para la dignidad del hombre”²⁶, murió asesinado, en el ejercicio de su vocación.

²⁰ En, López, R. 1999. *Prontuario de la creatividad*. Santiago de Chile: Bravo y Allende editores.

²¹ *Larousse. El Pequeño Larousse ilustrado, op.cit.*

²² Levinas, E. En, Ferrater Mora, J. *Diccionario de Filosofía op. cit.*

²³ Desde el punto de vista de la gramática, la acción de declinar enuncia, en las lenguas con flexión casual, las formas que presenta una palabra como manifestación de diferentes casos (RAE, 2001). José Ortega y Gasset, reclama la declinación para cualquier palabra, así, humanidad es la declinación de lo humano que, a su vez, declina de hombre. Su ejemplo de la toridad, declina del animal para adjetivar esas, sus características, por lo tanto, la toridad corresponde a lo más propio de los toros, es decir, lo que hace al toro, toro. *Vid.* Ferrater Mora, *Diccionario de Filosofía, op. cit.* Por ese mismo camino es posible hablar de la caracolidad del caracol, vale decir, lo más propio del caracol, lo que hace al caracol, caracol.

²⁴ En, Ferrater Mora, J. *Diccionario de Filosofía, op. cit.*

²⁵ **Víctor Jara** Disponible en, <http://es.wikipedia.org/wiki/victor_jara> (Consultado 1º, julio, 2010).

²⁶ *Ibíd.*

Esta es la Pedagogía de la Denuncia que escriben, con dolor, estas letras; voz y mensaje del imperativo moral de tejer una Pedagogía de la Reparación, condición necesaria para la Pedagogía de la Esperanza. Indignación y denuncia; reparación y esperanza constituyen, pues, las fronteras de este texto que rinde un homenaje a Víctor Lidio Jara Martínez, *In Memoriam*, quien sólo alcanzó a vivir 41 años. A su través, dedico estas letras a mis alumnos y alumnas de la Escuela de Música de la Universidad de Talca, por sus invaluable posibilidades de reparación desde su música. ¡Reparad, Muchachos (as)!²⁷

CARTA PRIMERA LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, ¿HÁBITAT PARA EL DESARROLLO DE LA VOCACIÓN?

“Muy lejos de que la educación tenga por objeto único o principal al individuo y a sus intereses, es, ante todo, el medio por el cual la sociedad renueva perpetuamente las condiciones de su propia existencia. La sociedad sólo puede vivir si entre sus miembros existe una homogeneidad suficiente. La educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad fijando de antemano en el alma del niño las semejanzas esenciales que supone la vida colectiva. Ahora bien, por otro lado, sin una cierta diversidad, sería imposible toda cooperación. La educación asegura la persistencia de esa necesaria pluralidad, diversificándose y especializándose ella misma”. Emile Durkheim²⁸.

Un *hábitat*, señala el *Diccionario de la Lengua Española*, es un lugar de condiciones apropiadas para que viva un organismo, especie o comunidad animal o vegetal²⁹. Esta es la metáfora que acompaña la travesía de la Carta Primera por la cultura, la sociedad y la educación; la configuración del orden social; y la relación entre la educación y su institucionalización en la institución escolar. La pregunta que anima la palabra es por la (im) posibilidad que la institución educativa sea la morada para la vocación por la educación. Entendida la vocación como la “respuesta a aquello a que se nos convoca; y esta acción desarrollada en el tiempo es significativa estimativo-valóricamente: ética, estética, libre y creativa y, así, es configuradora del ser humano como ente de valor”³⁰. El *Autorretrato* de Nicanor Parra, nos sitúa desde los prolegómenos, en una cierta pesadumbre, sobre su vida de profesor en un oscuro liceo donde, letalmente, perece su vocación por la educación y, a su paso, se debilita una vida y una obra. Cada uno de esos versos es un doloroso llamado a nuestras conciencias, interpelando a la acción, ¿Es posible reparar? Ciertamente que lo es, si convenimos en la necesidad, primero, de darnos cuenta y, he aquí, cómo aparece la pregunta, compañera inseparable en la aventura del pensamiento, pues, investigar y entender, consiste, sobre todo en preguntar³¹. ¿Qué es la educación?

²⁷ Me refiero a Felipe Gerardo Godoy Calderón, contrabajo; Patricia Antonella González Mollo, canto lírico; Cristóbal Andrés Leiva Contreras, contrabajo; Tabatha Andrea Torrealba Mella, violín; Estefanía Paz Yáñez Navarrete, canto lírico y, a su través, a todos mis alumnos y alumnas, compañeros de aventuras didácticas, quienes posibilitan que, semana tras semana, pueda profesar mi vocación por la educación en aulas australes.

²⁸ Durkheim, E. 2002. *La educación moral*. Madrid: Morata, p.31.

²⁹ Real Academia Española (RAE). *Diccionario de la lengua española*, *op. cit.*, p. 1181.

³⁰ Oyarzún, F. , 2005. *Idea médica de la persona. La persona ética como fundamento de las antropologías médica y de la convivencia humana*. Santiago de Chile: LOM, p. 87.

³¹ Lledó, E. *La memoria del logos*, *op.cit.*

¿En qué se convierte esa educación cuando pasa a ser una experiencia escolarizada?³² ¿En qué consiste, en fin, el orden escolar y cómo se vincula con el orden social?

Considérese, la complejidad que cada uno de estos interrogantes entraña; en esta epístola, ello es una oportunidad para iniciar su estudio en dos ciudades emplazadas en escenarios, tan distantes en su geografía, como cercanos en su historia y en su vocación por la educación, me refiero a Talca y a Salamanca. Quiero contarles de la belleza del Río Claro en la alborada, tal como se deja ver desde su homónimo Puente Viejo, que resulta conmovedora, especialmente, en las jornadas de tibio sol invernal, cuando la niebla al entrar en complicidad con el paisaje, es atravesada por los rayos solares, mientras, todo aparece enmarcado por aromos y ciruelos en flor; si tenemos la fortuna de observar, en toda su elegancia, la trayectoria del vuelo de una garza, habremos atesorado un momento mágico en nuestro equipaje vital. Por su parte, Salamanca, observada a la hora del *angelus* desde el Río Tormes, aquél el del Lazarillo, es pródiga en belleza; el sol proyectado sobre la arquitectura de la ciudad antigua, le imprime un color dorado trastocando, con ello, el rosado originario de la artesanía de su piedra hecha ciudad, "La ciudad dorada", tal como *ha pasado a la historia*. Resulta sorprendente, observar la cercanía que puede existir entre cualquier aula del *campus* Lircay, de nuestra Universidad de Talca, y el aula de Fray Luis de León, en la antigua Universidad de Salamanca, probablemente, el mismo sentimiento se tendrá al advertir las similitudes entre las escuelas, cuarteles, fábricas, cárceles e iglesias, tal como lo ha mostrado, lúcidamente, Michel Foucault en su obra *Vigilar y Castigar*³³. Baste observar, la disposición de los pupitres situados en filas, uno detrás de otro, precedidos por la mesa del profesor; los espacios cerrados, a veces, desprovistos de ventanas o con ventanas pequeñas; el control de la actividad; la vigilancia; el castigo; el uso del tiempo disciplinario; el juicio normalizador; en fin, el conjunto de normas que constituyen la vida disciplinaria. Aunque, en el techo de nuestras aulas, no habrá cigüeñas nidificando, ni tampoco las habrá, en sus prados contiguos, pródigos en esculturas, en cambio, sí se darán cita pequeños grupos de queltehués; tampoco se observará una sequoia californiana en el patio, en cambio, sí se podrá percibir el olor de cada otoño en nuestros prados australes; los liquidámbaros, con su ropaje de gala, siguiendo el ciclo de su metamorfosis vital: verde, ocre, burdeo y café, darán paso a la *danza de las hojas*, mágico rito de epitafio, que les permite expresar la desnudez propia de su condición de árbol de hoja caduca. Tampoco sobre la puerta de las aulas aparecerá, en letras esculpidas, el nombre de sus profesores, como sí estará inscrito en la de Fray Luis de León, Miguel de Unamuno o Dorado Montero, en la universidad salamantina.

Tal vez, el caso de Fray Luis de León, sea una buena manera de poner el tela de juicio las posibilidades del aula como *hábitat* para el ejercicio de una vocación por la educación. Narra la historia que la animadversión y el encono de sus enemigos llegó a tal extremo, que ellos mismos, promovieron su cautiverio inquisitorial; por ello, su aula se vio vulnerada en las posibilidades de ser un espacio para el desarrollo de la libertad,

³² Pregunta recogida de la obra de Jódar, F. *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*, *op. cit.*

³³ Vid. Foucault, M. 1998. *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI de España.

quedando a merced del abuso del poder; el valor de la libertad de cátedra y de la autonomía universitaria quedaron, así, conculcados. No obstante, tras su reclusión, cuyo sentir expresó en su décima: "Aquí la envidia y mentira/me tuvieron encarcelado", volvió a incorporarse a su casa de estudios superiores, siendo recibido con vítores; había vencido la razón y la luz, frente a la sinrazón y la oscuridad. Ciertamente, la vocación había resultado victoriosa, inspirando su voz al inaugurar ese nuevo período académico,"Como decíamos ayer", ya habían transcurrido 4 largos años...³⁴.

Retomemos, pues, la pregunta, ¿Qué es eso de educar? ¿La educación, puede cumplir con su *desiderátum* moral o, al institucionalizarse en la escuela, su constitución disciplinaria, inevitablemente, la inscribe en relaciones de dominación? La pregunta por qué sea eso de educar aparece, indisolublemente, unida a la pregunta por qué sea la cultura; baste advertir que las funciones principales de las instituciones educativas se resuelven en la paradoja, presente en cualquier institución social, entre la transmisión y la transformación de la cultura. Parece adecuado, entonces, atender a la idea de cultura, al respecto, sostiene José Luis Aranguren,

"Cultura, es el sistema total de artefactos, invenciones e ideas *sobre* las cosas, el mundo *artificial* levantado o construido sobre la naturaleza, en el cual inmediatamente vivimos: alimentos, en tanto que cocinados, viviendas y, en general, edificios construidos, vestidos, confeccionados, herramientas e instrumentos, fabricados; "creencias" en las que estamos o vivimos, "ideas" sobre la realidad; esperas y esperanzas, más allá de las meras presencias; memoria colectiva, acervo común de técnicas y saberes, de artes y oficios, de mitos y ritos"³⁵.

De modo que, creaciones, creencias, ideas construidas y compartidas se dan cita en la cultura, remitiendo al mundo humano pensado y actuado en el espacio común. Obsérvese, que junto a la memoria, aparece ese pasaje de especial belleza, donde esperas y esperanzas integran la cultura, lo cual nos sitúa en la utopía, entendida como posibilidad para soñar en un mundo tan conmocionado, con un mañana menos inseguro; porque esperar es creer que ha de ocurrir algún evento, y si tal espera se acompaña de la esperanza, es confiar en que lo venidero, talvez, podría ser más auspicioso; lo cual permite recalcar en el carácter moral de lo educativo, en su esperanza en las posibilidades de ese Otro, que convoca a la acción educativa.

Cultura, sociedad y educación aparecen indisolublemente unidos, baste reparar en cada uno de los elementos y circunstancias que nos configuran, para sostener que nuestra existencia es humana, en la medida que es junto a Otro. Que los actos humanos estén socialmente condicionados, significa que aprendemos a actuar a través del actuar del Otro, dirá Thomas Luckmann³⁶. Lo que enlaza con lo dicho por John Dewey, sobre la existencia de un medio ambiente social, una suerte de *hábitat* cuna de los vínculos que hacen a lo humano, donde sus actividades aparecen condicionadas por la expectativa,

³⁴ González Porto-Bompiani. 1973. *Diccionario de autores*. Tomo II. Barcelona: Montaner y Simón.

³⁵ Aranguren, J. L. 1987. *Moral de la vida cotidiana, moral de la vida personal y religiosa*. Madrid: Tecnos, p. 21.

³⁶ Luckmann, Th. 1996. *Teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós Ibérica.

exigencia, aprobación y condena de los demás, de ahí, que un modo de conducta social signifique, pensar y sentir, lo que han de ser las acciones en relación con los demás³⁷. Todo lo cual, conduce a la sociedad, como el *locus* donde se desarrolla la vida humana, pues “vivir es, en el hombre, convivir. Pero esta convivencia no es un estado pasivo de yuxtaposición con el otro, sino, como es sabido, un vínculo activo y creador. En ella se va constituyendo la retícula social, surgida al ritmo de las necesidades que impone el medio ambiente, en el que se ha de desarrollar la vida de una comunidad”³⁸. Puede observarse, entonces, la indisolubilidad de la cultura y la sociedad, pues, toda sociedad requiere la contribución de sus integrantes para su reproducción y pervivencia; tal reproducción es biológica, económica y, también, social o cultural, esto último, significa que para perpetuarse “la sociedad y las instituciones que la componen tratan de alentar en sus miembros los valores, conocimientos, representaciones, formas de comportamiento, rasgos caracteriales, que sirven a tal fin y de desalentar los que se oponen al mismo”³⁹. Lo que nos sitúa en los procesos de socialización, que permiten ese necesario aprendizaje social, y que poseen como objetivo que los mecanismos de control externos de la conducta, sean sustituidos por la interiorización de las normas sociales, mediante las cuales transformamos la cultura que nos rodea en nuestra cultura⁴⁰. Lo que permite enlazar, ahora, cultura, sociedad y educación, de la mano de Emile Durkheim, para quien la socialización de la generación joven por la generación adulta, constituye la educación⁴¹. Lo que posibilita sostener que la educación es un proceso de producción del individuo y de reproducción de la sociedad, cuya presencia en las escuelas constituye la educación formal o escolarización⁴².

Mas, ¿A qué se nos convoca en la educación? Dentro de esa socialización, señalada por Durkheim, la moral posee un papel relevante y debe ser transmitida por la institución escolar, con la finalidad de constituir hábitos sólidos, regulados por normas dotadas de autoridad. Por consiguiente, esta moral alude a un conjunto de máximas, laicas y racionales, que regulan la conducta humana en la articulación de lo social, dentro de las cuales destaca la disciplina, que se encamina al deber y al bien; el deber, significa que ordena el cumplimiento de las reglas determinadas por la vida social, por su parte, el bien, refiere a la moral concebida como algo bueno⁴³. Sin duda, este es el lado iluminado de la disciplina, pues, como sucede con lo que alcanza a lo humano, ella también posee su lado oscuro, tal como se deja ver en la sociedad disciplinaria de la Época Clásica y el umbral de la Modernidad, esto es, entre mediados del siglo XVII, y principios del siglo XIX, en la pluma de Foucault, donde la disciplina presenta una novedad, se constituye en

³⁷ Dewey, J. 2004. **Democracia y Educación**. Madrid: Morata.

³⁸ Lledó, E. 1996. **Lenguaje e historia**. Madrid: Taurus, p. 39.

³⁹ Fernández Engüita, M. 1997. **La escuela a examen**. Madrid: Pirámide, p. 18.

⁴⁰ *Ibíd.*

⁴¹ Durkheim, E. **La educación moral**, *op. cit.*

⁴² Fernández Engüita, M. **La escuela a examen**, *op. cit.*

⁴³ Durkheim, E. **La educación moral**, *op. cit.* Cabe señalar que Emile Durkheim participa de la tradición positivista, por ello, su idea de una educación moral se inscribe dentro del realismo pedagógico que estudia, fundado en la *scientia*, la naturaleza y formación profesional necesaria para la división del trabajo. De ahí, que el contenido de su educación moral sea una moral racional y laica, sustentada en la *scientia* que, también, posee un papel moral de primera importancia, señala Felix Ortega, en el Prólogo que realiza a la señalada obra de Durkheim, **La educación moral**, *op. cit.*

el dispositivo para normalizar con la finalidad de ordenar la multiplicidad de lo humano y reducir la diferencia, mediante la economía en el ejercicio del poder, la ampliación de sus efectos y la maximización de la docilidad y utilidad del cuerpo. Cuestión que se impulsa mediante el encierro y la ortopedia social, expresiones de lo cual son: la vigilancia, el castigo, el encierro, la manipulación del tiempo y del espacio, el juicio normalizador, el poder-saber normalizador y el examen, entre otros⁴⁴.

Ya hemos incorporado a nuestro equipaje una idea somera de la cultura, la sociedad, la educación y hemos atisbado el vínculo que es posible establecer entre ellas. Sin embargo, el *leitmotiv* de esta Carta Primera, exige adentrarse en la institución educativa. ¿Qué pasa con la educación cuando se institucionaliza en la escuela?, interrogante que invita a revisar la dimensión institucional de las organizaciones, que es la que subyace a todas las otras dimensiones, y que se refiere a un sistema de reglas mediante las cuales se “someten a ciertos criterios de orden: personas, relaciones, acciones, artefactos, etc. con la intención de regular con carácter general lo que en esos espacios ocurra y con ello la pretensión de estabilizar y garantizar ciertos comportamientos sociales”⁴⁵. Son precisamente, las instituciones las que generan, mediante sus aparatos, reglas y discursos, la reproducción del orden social⁴⁶. Sin embargo, debemos tener claridad respecto que, si bien, la educación es uno de los principales dispositivos mediante los cuales se conservan las instituciones, también, ellas poseen una capacidad instituyente, es decir, la posibilidad de introducir modificaciones, según muda la sociedad de referencia⁴⁷.

Todo lo dicho, permite adentrarnos en el fenómeno escolar con sus tres dimensiones fundamentales, a saber, institucional, organizativa y curricular. Lo institucional, alude a la señalada existencia de una estructura normativo-jurídica que sustenta a la institución; la dimensión organizacional, corresponde a la materialización de la institución mediante los procedimientos que siguen las organizaciones, conformando a la institución; finalmente, la dimensión del *currículum*, nos sitúa en el problema del conocimiento institucionalizado en los espacios escolares, núcleo del fenómeno escolar, es decir, de la institución escolar⁴⁸. Al tenor de lo cual, Ulf P. Lundgren, postula la existencia de un conjunto de principios o código curricular, sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas, lo que también contempla los métodos de transmisión destacando, además, aquello que subyace a todo lo anterior⁴⁹.

El viaje al cual los he invitado en esta Carta Primera, nos ha emplazado en la institución educativa, para examinar si constituye un *hábitat* para desplegar de la

⁴⁴ Foucault, M. *Vigilar y Castigar*, *op. cit.*

⁴⁵ Beltrán, F y San Martín, A. 2002. “Las instituciones educativas como objeto de estudio”. En Martín Rodríguez, E. (coord.). *Desarrollo de las instituciones educativas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Tema 1, p. 23.

⁴⁶ Foucault, M. 2000. *Defender la sociedad*. Curso en el *Collège de France* (1975-1976). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

⁴⁷ Beltrán, F y San Martín, A. “Las instituciones educativas como objeto de estudio”, en Martín Rodríguez, E. (coord.). *Desarrollo de las instituciones educativas*, *op. cit.*

⁴⁸ Beltrán, F y San Martín, A. 2002. *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.

⁴⁹ Lundgren, Ulf P. 1997. *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

vocación por la educación o, irremediamente, es el lugar para su expiración. Lo dicho, permite reparar en la complejidad de la relación entre la cultura, sociedad y educación y la forma como esa relación se ha dado, *según un cierto orden en el tiempo*⁵⁰, configurando el orden institucional. A este orden institucional, que es el orden escolar, articulado en la disciplina, concurren relaciones de saber, poder y sí mismo, según lo ha enseñado Michel Foucault⁵¹. La complejidad señalada, se ve acentuada por la supeditación de la institución escolar al orden social que lo precede, por ello, mediante el dispositivo o mecanismo de la disciplina, la institución escolar, ordena, es decir, normaliza, a sujetos y conocimientos que pasan a llamarse disciplinas escolares. *Ergo*, las posibilidades que la institución educativa sea un *hábitat* para el desarrollo de la educación, depende, en un primer lugar, de las posibilidades de develar la señalada complejidad en sus aspectos manifiestos y subyacentes, considerando su carácter histórico, político e ideológico; en un segundo lugar, en comprender que en esa complejidad se anida un conjunto de paradojas que deben ser advertidas, esto es, descubiertas, pues, de lo contrario, serán el caldo de cultivo de la falacia; y, en un tercer lugar, la democracia y su expresión en una educación democrática, puede proporcionar un sólido punto de apoyo, para hacer de la escuela un *hábitat* para el desarrollo de la vocación, pues, una sociedad democrática es la que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones de igualdad y, además, asegura el reajuste flexible de sus instituciones, mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada, tal como lo enseña John Dewey⁵², “El primero significa no sólo puntos más numerosos y más variados de interés participados en común, sino también el reconocimiento de los intereses mutuos como factor de control social. El segundo significa no sólo una interacción más libre entre los grupos sociales (antes aislados donde la intención podía mantener una separación) sino también un cambio en los hábitos sociales; su reajuste continuo afrontando las nuevas situaciones producidas por el intercambio variado”⁵³. Todo lo cual, reafirma el vínculo entre la forma de vida democrática y las posibilidades que la institución educativa sea un *hábitat* para el desarrollo de la vocación, sentido en el cual, la democracia encierra un tesoro para la educación⁵⁴.

⁵⁰ Para acompañarnos de un giro de Anaximando que es revelador para la configuración de la idea del tiempo en la Civilización Occidental. Vid. Oliva, M. A. *El tiempo. Una paradoja en la historia como disciplina escolar*. Trabajo de investigación para optar al Diplomado de Estudios Avanzados por la Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Valencia: inédito, 2007. El fragmento de su obra, en la traducción de Martín Heidegger, aparece en Vera, J.M. 1992. **Curso elemental de filosofía y lógica**. Santiago de Chile: Lom ediciones, pp. 23-24.

⁵¹ Foucault, M. En, Deleuze, G. 1987. **Foucault**. Barcelona: Paidós Ibérica.

⁵² Dewey, J. 2004. **Democracia y Educación**. Madrid: Morata.

⁵³ *Ibid.*, p. 81.

⁵⁴ En un giro, que recoge el título de la obra coordinada por Jacques Delors. 1996. **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. México D.F.: UNESCO, inspirado en la moraleja de la fábula *El Labrador y sus hijos*, de La Fontaine, que enseña, “Guardaos (dijo el labrador) de vender el patrimonio dejado por nuestros padres. Veréis que esconde un tesoro” En, Delors, *Ibid.*, p. 27.

CARTA SEGUNDA
VICISITUDES Y PARADOJAS EN LA VOCACIÓN POR LA EDUCACIÓN.
TRAVESÍA POR LOS ENFOQUES DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE EN LA
POLÍTICA EDUCATIVA CHILENA RECIENTE (1965-2009)

“De niño entré en vuestras clases; mi Espíritu estaba tan tierno que no supisteis entenderlo; y mi paso asombraba a las flores, pues creían ver a la cebra artificial (tomada por la llegada de un ser simpático).

Y a pesar de mi extrema juventud y mi agilidad deliciosa, con vuestra ininteligencia me hicisteis detestar el Arte grosero que enseñáis; por vuestra dureza inexplicable me hicisteis despreciaros hace tiempo”. Erik Satie⁵⁵.

En el año de 1887, Erik Satie, abandona el *Conservatorio Nacional de Música y Declamación* en París sin obtener, en sus palabras, “un miserable diploma”; se instala en Montmartre y frecuenta los *cabarets*. En una *Carta Abierta al Conservatorio*, fechada en 1892 y apostillada en el *Manuscrito de Uspud*, expone el motivo de tal radical decisión, recogido aquí como epígrafe de esta Carta Segunda para ilustrar, con una situación límite, el quiebre de la relación de enseña-aprendizaje y, su corolario, el abandono de la institución educativa por parte de un alumno que llega a ser un genial compositor. He aquí, pues, un revés en el desarrollo de la vocación. Preguntémosnos, ¿El ejercicio de la vocación, depende exclusivamente de quien la profesa? ¿El abandono de Erik Satie del conservatorio, podría explicarse solamente por el Arte grosero que, con dureza, enseñan sus maestros? La respuesta negativa a ambas interrogantes, exige recordar que la práctica educativa, no obstante, ser intensamente personal, está social, política, histórica e ideológicamente condicionada⁵⁶. Ello justifica realizar esta travesía por la política educativa chilena reciente (1965-2009), con el propósito de indagar el contexto del desenvolvimiento de la vocación por la educación.

Las ciudades son signos de un lenguaje, enseña Ítalo Calvino⁵⁷, por su parte, la política educativa también es signo de un lenguaje, aquél de la relación entre poder y saber⁵⁸, por ello, quiero convocarlos en esta travesía, plena de vicisitudes y paradojas, en Guernica, escenario de una paradoja que acompaña a nuestra condición humana, la tensión entre la guerra y la paz. Al respecto, resulta esclarecedora la reflexión de Robert Ardrey, en su opúsculo *Las tres caras de Jano*⁵⁹, donde señala que hay tres principios, que motivan psicológicamente la conducta de todos los animales superiores, incluido el hombre: identidad, estimulación y seguridad. Se trata de impulsos internos, frecuentemente, conflictivos, que dan unidad y continuidad a los procesos evolutivos superiores; sus opuestos, corresponden al: anonimato, aburrimiento y angustia. La guerra, señala,

⁵⁵ Satie, E. 1999. *Cuadernos de un mamífero*. Edición de Ornella Volta. Barcelona: El acantilado, p. 159.

⁵⁶ Kemmis, S. 1996. “Prólogo. La teoría de la práctica educativa”. En, Carr, W. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, pp. 17-38.

⁵⁷ Calvino, I. *Ciudades invisibles*, *op. cit.*

⁵⁸ Foucault, M. *Vigilar y castigar*, *op.cit.*

⁵⁹ Ardrey, R. 1970. “Las tres caras de Jano”. En, Ardrey, Robert et al. *La crisis de homo sapiens*. Caracas, Tiempo Nuevo, pp.49- 61.

constituye la más exitosa de nuestras tradiciones culturales, porque satisface estas tres necesidades básicas, lo mismo ocurre con el amor en su forma ideal. Observemos, pues, cómo se manifiesta esa paradoja en Guernica, nominada *Ciudad Símbolo de la Paz*, tras haber sido devastada por la guerra, exteriorización del lado oscuro de la condición humana. Rememoremos ese lunes 26 de abril de 1937, *cronos* indica las 16:30 horas; en medio de la vitalidad de una jornada habitual de feria en el paraje vizcaíno, el casco urbano de Guernica es bombardeado, durante 20 minutos, por las legiones de Cóndor y Saboia, alemana e italiana, respectivamente. La primera de ellas, encargada de llevar a cabo misiones aéreas por toda España, como una manifestación del apoyo de la Alemania nazi a las tropas de Franco. Ese horror del bombardeo a Guernica, es representado por Pablo Picasso en su obra homónima, en una invocación a la persistencia de la memoria desde el arte⁶⁰. También, es resguardado en su Museo de la Paz, voz de la memoria, que ha devenido en un museo para vivir una cultura de la paz, fundada en la reconciliación, un lugar para modelar la paz colectivamente, desde la conciencia vigilante frente a la ignominia de la guerra⁶¹.

Vicisitudes y paradojas, constituyen en este artículo, un mecanismo para mostrar la alternancia de sucesos prósperos y adversos, también, la presencia de contradicciones que, así como, en Guernica, aparecen en el texto y contexto de nuestra política educativa reciente, donde se anidan las condiciones de posibilidad para profesar una vocación por la educación. Situémonos, pues, en el tiempo de coyuntura, que se inicia con la reforma educacional impulsada en el gobierno del Presidente Eduardo Frei Montalva, allí, devenir un técnico, significa para los profesores chilenos que, en el mediodía de la década de los sesenta, deban sujetarse a una reforma curricular, basada en un enfoque tecnicista, que intenta transformar a la educación en una ciencia aplicada, separándola de la filosofía y, especialmente, de la axiología, replegando con ello, su carácter moral⁶². Su mecanismo, es la pedagogía por objetivos, nacida al amparo del eficientismo social, del entrenamiento industrial y militar, vinculada al movimiento utilitarista en educación, de comienzos del siglo XX, en Estados Unidos, y al movimiento taylorista, donde la industria, como modelo de organización de producción, se toma como ejemplo para la organización curricular; situándose en una postura conservadora, que ve en la educación un dispositivo para la reproducción social⁶³. Sustentada en esta racionalidad técnica, su enfoque de la profesionalidad docente, regula la mentada transformación de los profesores en técnicos, dispuestos para aplicar lo que los expertos piensan en las afueras de la institución escolar, generando un caldo de cultivo para su descualificación profesional. A modo ejemplar, es dable destacar una paradoja en la señalada política educativa, su ánimo reformista se ve entrampado en la preeminencia de la reproducción sobre la transformación social, baste observar, por un lado, la postura eficientista que

⁶⁰ Vera, J. M. 1998. "Cuarta Meditación. Picasso y el Guernica. La persistencia de la memoria desde el arte". En *Meditaciones Mediterráneas*, Santiago de Chile: inédito.

⁶¹ Fundación Museo de la Paz de Gernika. **Museo de la Paz de Gernika**. Disponible en <<http://www.museodelapaz.org/es/informacion/histoinfo.html>> (Consultado 28, octubre, 2008).

⁶² Oliva, M.A. , 2005. "Disimetría entre intenciones y realizaciones educativas. Una expresión en la actual reforma del *currículum* en Chile". En *Pro-posições*, v.16 n. 3 (48), sept./dic, pp.87-110.

⁶³ Gimeno Sacristán, J. 1997. **La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia**. Madrid: Morata.

altera la relación sociedad-educación, privilegiando las demandas que la sociedad hace a la educación, antes que, el potencial transformador que la educación posee respecto de una sociedad tremendamente imperfecta y, por otro, la concepción de la educación, que alejándose peligrosamente de su tradición disciplinar, se inspira en modelos provenientes del ámbito industrial y militar⁶⁴.

En las antípodas de esa concepción curricular, el gobierno de Salvador Allende, propone un Proyecto de Escuela Nacional Unificada, que puede vincularse a la pedagogía crítica, recogiendo varios aportes de la tradición pedagógica chilena. Inspirado en un interés emancipador, intenta restaurar el carácter moral y político de la práctica educativa, usurpado por la ciencia aplicada. Su modelo de profesionalidad docente, es el profesor como intelectual y político, cuyo saber disciplinar debiese entregar categorías para observar, críticamente, las cosas que no funcionan bien en su comunidad y esforzarse en contribuir a su transformación en la búsqueda de una mejor sociedad, donde se cumplan los cánones de una sociedad democrática, *v. gr.*, la justicia, el bien común, la solidaridad y la participación, entre otros⁶⁵.

El período de la dictadura militar, signa la cristalización de la arquitectura del orden neoliberal expresado, también, en la educación que sufre una reforma <encubierta>⁶⁶. Sustentada en el principio de subsidiariedad aplicado a la educación, se impulsa un cambio en el financiamiento de la educación, de un modelo basado en la oferta, a otro, basado en la demanda; se desarrolla la municipalización de la educación, al tiempo, que profesores(as) pierden su condición de funcionarios(as) públicos. En el ámbito del *currículum*, se profundiza el modelo por objetivos, legado de la reforma educacional de los 60; desvinculándose del *ethos* moral de lo educativo, acorde a su vocación utilitaria y eficientista neoliberal⁶⁷. Baste observar, el contubernio que ocurre entre una educación técnica, que se precia de ser aséptica, objetiva y des-ideologizada, y las orientaciones de un gobierno de *facto*, una geografía del horror, como aquella Guernica bombardeada, donde se profundiza el modelo de profesionalidad docente del profesor como técnico.

Por su parte, los gobiernos de transición a la democracia, inspirados en objetivos de calidad y equidad de los contextos y resultados de aprendizaje del sistema escolar, impulsan transformaciones curriculares, asociadas a la perspectiva comprensiva de la educación, aquella de la enseñanza heurística o práctica, del aprendizaje constructivo y de las disciplinas vivas⁶⁸. Es sugerente, su ánimo de fomentar una enseñanza comprensiva, favorable a la creación de un espacio de participación, una búsqueda de significados compartidos entre profesores y alumnos, configurando una imagen de profesionalidad docente, ilustrada con metáforas, tales como, el profesor: un investigador en el aula,

⁶⁴ Oliva, M. A. *Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama?* op. cit.

⁶⁵ *Ibíd.*

⁶⁶ Denomino así a esta reforma educativa, pues, pese a no ser decretada como una reforma educativa en el discurso oficial, constituye, en los hechos, la mayor reforma en nuestra historia de la educación. *Vid.* Oliva, M. A. *Ibíd.*

⁶⁷ *Ibíd.*

⁶⁸ Oliva, M.A. "Disimetría entre intenciones y realizaciones educativas. Una expresión en la actual reforma del *currículum* en Chile". En *Pro-posiçoes*, op. cit.

un artista, un práctico reflexivo; la enseñanza como arte, como una moral. Con todo, estas intenciones quedan, de alguna manera, atrapadas, porque el texto de su política educativa mantiene las coordenadas principales de la dictadura que, como vimos, es funcional al profesor como técnico, baste ilustrar tan sólo con la plena vigencia de la subsidiariedad del Estado en la flamante Ley General de Educación y de la Constitución de 1980, fuente primigenia de la política educativa constituyendo, la paradoja de las paradojas de nuestra transición a la democracia⁶⁹.

Por todo lo dicho, es fácil que la desazón nos alcance en este viaje por la profesionalidad docente, desde lo regulado por la política educativa que, vemos, puede contribuir a desplegar o, por el contrario, a replegar la vocación por la educación. Estoy en condiciones de señalarles que, mientras el modelo comprensivo y el crítico sitúan, en distinta medida, la reflexión crítica y creatividad en el corazón de la transposición didáctica, *leitmotiv* de la vocación por la educación; el modelo tecnicista, destierra, esa reflexión, sentando las bases para descualificación docente y el debilitamiento de la auténtica vocación por la educación. Es por ello, que pienso que la mirada a la política educativa permite descubrir, un paraje pleno de vicisitudes y paradojas, que alcanzan a la vocación por la educación. Mas, ¿Es posible reparar?

CARTA TERCERA LA AMISTAD COMO VIRTUD Y LA EDUCACIÓN COMO DESARROLLO DE LA VIRTUD

“Yo busco amigos. ¿Qué significa “domesticar”?”

-Es una cosa demasiado olvidada -dijo el zorro-. Eso significa “crear lazos”.

-¿Crear lazos?

-Seguramente -dijo el zorro-. Tú todavía no eres para mí más que un niño parecido a cien mil niños. Y yo no tengo necesidad de ti. Y tú tampoco tienes necesidad de mí. Para ti no soy más que un zorro parecido a cien mil zorros. Pero si tú me domesticas, entonces tendremos necesidad el uno del otro. Serás para mí único en el mundo. Y yo seré para ti único en el mundo....”

Antoine de Saint Exupéry⁷⁰.

Tras este viaje pleno de paradojas y vicisitudes por algunos parajes que alcanzan a la educación, los he desafiado con la interrogante ¿Es posible reparar? ¿Es posible reparar el amargo sentir de Parra, la malograda voz de Satie, el incomprensible asesinato de Víctor Jara? ¿Es posible, acaso, situarse en la denuncia, fabricada de ausencias y presencias, para intentar arropar tanto dolor? La trilogía para la Pedagogía de la Reparación, pensada desde una Pedagogía de la Denuncia, que me inspira, recoge la ambivalencia de la voz reparar, es decir, restaurar y advertir, y desde ahí, enlaza con la trilogía política que insta a darse cuenta, dar cuenta y actuar en consecuencia. De una manera incipiente, todavía, las cinco cartas que preceden a ésta, tres de las cuales están contenidas en mis

⁶⁹ Inspirada, nuevamente, en el gran Edgar Morin. **La cabeza bien puesta**, *op.cit.*

⁷⁰ Saint Exupéry, A. 1998. **El principito**. México D.F.: Porrúa, p. 69.

Cartas para (Re)vivir una vocación por la educación, encaran el desafío de darse cuenta y, dar cuenta. Ha llegado la hora de actuar en consecuencia y es lo que acomete esta Carta, tímida y cautelosamente, dada la magnitud que tal empresa entraña. ¿Qué ciudad podría acompañarme en esta travesía donde se ve radicalizado el compromiso que entraña la palabra? José Gimeno Sacristán, me ha enseñado que uno escribe desde su Ser y estar en el mundo, desde esa suerte de micro-cosmos vital, donde se dan cita, en el hoy, el ayer y las esperas y esperanzas venideras. Fiel a esa enseñanza, he de convocarlos desde *Mi ciudad*.

“Quien me ayudaría a desarmar tu historia antigua
y a pedazos volverte a conquistar.
Una ciudad quiero tener para todos construida
y que alimente a quien la quiera habitar.

Santiago, no has querido ser el centro
y tú nunca has conocido el mar,
cómo serán ahora tus calles
si te robaron tus noches.

En mi ciudad murió un día
el Sol de Primavera
a mi ventana me fueron a avisar.
Anda toma tu guitarra,
tu voz será de todos los que un día
tuvieron algo que contar.

Golpearé mil puertas
preguntando por tus días
y responden
aprenderá a cantar,
recorreremos tu alegría
desde el cerro a tus mejillas
y de ahí saldrá un beso a mi ciudad.

Santiago, quiero verte enamorado
y a tu habitante mostrarte sin temor,
en tus calles sentirás mi paso firme
y sabré de quien respira a mi lado.

En mi ciudad murió un día
el Sol de Primavera
a mi ventana me fueron a avisar.
Anda toma tu guitarra
tu voz será de todos los que un día
tuvieron algo que contar.

Canta, es mejor si vienes
tu voz hace falta
quiero verte en mi ciudad.

Canta, es mejor si vienes
tu voz hace falta
quiero verte en mi ciudad.

En mi ciudad murió un día
el Sol de Primavera
a mi ventana me fueron a avisar.
Anda toma tu guitarra
tu voz será de todos los que un día
tuvieron algo que contar”.

Luis Le-Bert⁷¹.

Cada uno de esos versos, pueden proporcionar el impulso vital a mi voz y al mensaje que, a su través, intento comunicar, a vosotros, que en su condición de Otros, son los destinatarios de este periplo epistolar. “Anda toma tu guitarra tu voz será de todos los que un día tuvieron algo que contar”⁷². Mas, al tenor de ese contar, inquiramos ¿Qué cuenta, qué se cuenta, en fin, qué podríamos contar?⁷³ He aquí, pues, la invitación a participar, “Canta, es mejor si vienes tu voz hace falta quiero verte en mi ciudad”⁷⁴. Situémonos, pues, en el Parque Metropolitano de Santiago, hemos *hecho cumbre* en el mismísimo Cerro San Cristóbal, justamente, tras el reciente temporal con sus intensas lluvias y ráfagas de vientos, que han replegado al *smog*, tan tristemente santiaguino; ha salido el sol, la cuenca de Santiago revela su vocación andina en su plenilunio: La Cordillera de los Andes, la Cordillera de la Costa, el cordón de Chacabuco y el conjunto de montañas recortadas por el estero de Angostura, hasta es posible percibir ese intenso aroma a naturaleza, reflejo de una vida plenamente vivida. ¿Cómo resistirse al disfrute de la contemplación? Escuchemos la belleza del silencio; el Cerro es lugar de algarabía mas, también, es pródigo en silencio; cobijémonos en su capilla, el propio Bach y su Cantata *Jesús alegría de los hombres*, invitan al recogimiento; suspendámonos en un Do sostenido mayor, *in crescendo*, para arribar a la diminuta Plaza Vasca, contigua a la capilla. En el año de 1931, se plantó aquí, un magnífico roble, retoño del mismísimo árbol de Guernica, el roble sagrado de Vizcaya, símbolo de la libertad y la justicia, testimoniado en la piedra, “El viento de los siglos esparza sus hojas y como mensajeras del País Vasco fertilicen en tierra chilena”, lo que en euskera se lee así:

⁷¹ Le-Bert, L. 1992. “A mi ciudad”. En *Lo mejor de Santiago del Nuevo Extremo*. Santiago de Chile: Alerce.

⁷² *Loc. cit.*

⁷³ En un guiño a mi querido amigo Paco Jódar, *Alteraciones pedagógicas*, *op.cit.*

⁷⁴ Le-Bert, L. “A mi ciudad”. En *Lo mejor de Santiago del Nuevo Extremo*, *op.cit.*

“Gernika’ ko arbola
Da bedeinkatua
Euskaldunen artean
Guztiz maitatua”⁷⁵.

De modo que, libertad y justicia, mensajeras para esta Pedagogía de la Reparación, permiten reunir, en la vocación por la educación, diferentes parajes ciudadanos, y, desde allí, <¡a la ciudad y al mundo!> Retomemos, pues, la pregunta, ¿A qué se nos convoca en la educación? Al situar el estudio de la pregunta en la filosofía clásica, se indica que la educación convoca a desarrollar la virtud, es decir, el conjunto de valores que la comunidad humana ha atesorado en el decurso de la civilización. Ello adquiere plenitud en Sócrates, quien hizo del diálogo su *leitmotiv* y lo instaló en la cotidianidad de la vida ciudadana, al interrogar a sus conciudadanos sobre sus propias actividades y el sentido de sus actos⁷⁶. Respecto a la vida y obra de Sócrates, Max Scheler, se pregunta ¿Qué hace al sabio, sabio?, recalando en la virtud; Así, aparece *ordo amoris*, es decir, la escala de valores o prioridades que establecemos en la búsqueda de bienes, la justicia, equidad, y la captación de lo Uno; también, Sócrates constituye un ejemplo de *modus vivendi* donde concurren, la figura de juez, legislador y educador del más alto estilo⁷⁷. Por su parte, la sabiduría es “el conocimiento directo de los valores en cada caso concreto”⁷⁸. De tal suerte que, en el corazón de la educación están los valores, así, la axiología permite reunir ética y estética, que junto a la libertad y la creatividad, constituyen las dimensiones fundamentales de la vocación; ello permite hermanar radicalmente, es decir, desde su raíz, la vocación y la educación en la ética y estética. En esa misma tradición, se plantea la amistad como desarrollo de la virtud, es decir, el valor, lo que permite enlazar la vocación por la educación, con la creación de lazos que hace a la amistad, sentido en el cual podríamos pensar la vocación como alteridad. Por su parte, educación y amistad aparecen hermanadas, desde su raíz, en la virtud, y ello, como nos ha enseñado Emilio Lledó, debiese alertarnos de sus posibilidades para la Pedagogía de la Reparación que nos inspira⁷⁹. Señala Lledó que “Antes, sin embargo, de que una palabra comience a vivir esa vida histórica en la que su significado, ampliándose o reduciéndose, experimenta constantes modificaciones, conviene estudiarla en su primer estadio de evolución (...) En esa primera y originaria significación parece que se ocultan, como una semilla, los posteriores brotes y ramificaciones”⁸⁰. Todo lo cual, parece indicar que en esa primigenia significación que une virtud, educación y amistad, al parecer, se encuentran como una semilla los posteriores brotes y ramificaciones. ¿A qué se nos convoca en la amistad? ¿A que se nos convoca en la educación y la amistad como desarrollo de la virtud?, en fin, ¿A qué nos convoca la virtud? Podemos aventurarnos en esbozar una respuesta, educación y amistad permiten pensar la vocación como alteridad, es decir, aquello a

⁷⁵ Inscripción en piedra, Plaza Vasca, Parque Metropolitano de Santiago de Chile.

⁷⁶ Giannini, H. 2005. *Breve historia de la filosofía*. Santiago de Chile: Catalonia.

⁷⁷ Scheler, M. En, Giannini. *Ibid.*

⁷⁸ *Ibid.* p. 34.

⁷⁹ Lledó, E. *Lenguaje e historia*, *op. cit.*

⁸⁰ *Ibid.*, p. 105.

que se nos convoca desde la ética, la libertad, la creatividad y la estética⁸¹, sería el Otro, ese puro humanismo del Otro, en la pluma de Emmanuel Levinas, donde hacerse cargo radicalmente del Otro, conduce a un sentimiento de acogida y hospitalidad. Ya lo indicó Giannini, "El destino humano está ligado a la comprensión del Universo, a la acogida sin condiciones a lo Otro. Y esencialmente, de los Otros. Esta es su virtud. Ocio, hospitalidad, que los antiguos celebraron como la dignidad por la que el hombre vence el tiempo lineal de las apariencias. Por la que vence de alguna manera su finitud"⁸². Este destino humano que es alteridad, al parecer, también sería el modo de hacernos cargo de nuestra propia humanidad, ya lo indicó Orhan Pamuk, en un ejercicio radical de alteridad "Debemos entender que el otro no existe; el otro somos nosotros mismos"⁸³. Por su parte, Aristóteles en su *Ética Eudemia* y, más profundamente, en su *Ética Nicomaquea*, despliega plenamente el sentido de la amistad, como una virtud(valor) o, en todo caso, que aparece acompañada de la virtud⁸⁴. Ella,

"es absolutamente indispensable para la vida: sin amigos nadie querría vivir, aun viéndose saciado de todos los demás bienes. Incluso los ricos los que están en posesión de los cargos y del poder supremo, tienen, al parecer, una especial necesidad de tener amigos. ¿De qué les serviría verse llenos de bienes, si se les priva la posibilidad de hacer el bien que se practica con los amigos y es especialmente laudable?"⁸⁵.

Mas la dimensión política que, para Aristóteles, posee la amistad es significativa al establecer su vínculo con la justicia; así, mientras en las democracias el vínculo entre amistad y justicia posee un lugar considerable, pues los ciudadanos son iguales y poseen muchos puntos en común, en las tiranías, ello es extremadamente débil. Como puede observarse, ética y política también quedan enlazados en la amistad.

Tal parece, pues, que este sentido de la amistad como virtud adquiere plenitud cuando aparece ligado a la reparación, tal es el caso de Primo Levi, que enseña el profundo sentido de la amistad vinculada con la preservación de la dignidad humana, valor humano principal. En efecto, su *Trilogía de Auschwitz*, Primo Levi⁸⁶, cumple con la misión que se ha autoimpuesto de ser la voz que testimonia la barbarie y la descomposición humana del nazismo; *Si Esto es un Hombre*, *La Tregua* y *Los Hundidos y los Salvados*, articulan una obra que muestra, en toda su contundencia, cómo bien y mal constituyen las fronteras de la conducta humana y que dependerá de nuestras acciones las posibilidades de transitar por la ruta del bien o, por el contrario, hacerlo por la del mal, según nos sujetemos o desmarquemos del conjunto de valores que animan a la comunidad, pues, en el grado de isomorfismo entre los valores que configuran la ética y la conducta moral propia de

⁸¹ Oyarzún, F. *Idea médica de la persona. La persona ética como fundamento de las antropologías médica y de la convivencia humana*, op. cit.

⁸² Giannini, H. 1987. *La "reflexión" cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia*. Santiago de Chile: Universitaria, p.117.

⁸³ Pamuk, O. 2006. En, Edwards, S. "Orhan Pamuk y la tolerante autenticidad". En *La Tercera*. Cuerpo Reportajes, sección Opinión. Santiago de Chile, Domingo 15 de octubre, p.27.

⁸⁴ Aristóteles. <Ética Nicomaquea>. *Tratados de Ética*, op. cit.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 1267.

⁸⁶ Levi, P. 2006. *Trilogía de Auschwitz*. México D.F.: Océano de México.

la acción humana, se ganan (o se pierden) nuestras posibilidades de constituirnos como seres humanos. Antonio Muñoz Molina, escribe el prólogo a la obra, bajo el epígrafe *Primo Levi: el Testigo Sin Descanso*, en una de cuyas partes se lee, “Aun en los días más negros de Auschwitz, Primo Levi había sentido que recobraba su condición humana y la nobleza de la vida, a pesar de la infamia y la animalización del nazismo, gracias a la ternura de la amistad y al recuerdo de unos versos de Dante”⁸⁷.

De tal suerte, que una condición humana degradada, podría ser recobrada mediante la amistad y la poesía; irradia exultante, así, la Pedagogía de la Esperanza. Mas, ¿Cómo, una obra tan dolorosa puede ser, a la vez, tan bella? Hacia 1958 Primo Levi publicaba *Se questo è un uomo*, obra que había escrito en 1946, el año siguiente de ser liberado de Auschwitz; ese año de 1958 en Chile, culminaba el segundo gobierno de Carlos Ibáñez del Campo y, en *Mi Ciudad*, yo era celebrada en mi tercer cumpleaños, en el fin del mundo; mientras *Si Esto es un Hombre*, constituye un grito de horror – como el de Munch- ante la degradación moral por el intento de destrucción de todo vestigio de humanidad; mi retrato en blanco y negro, con rizos y vestido blanco almidonado, enseña la confianza que sólo puede proporcionar estar arropada por el otro. Ha transcurrido más de medio siglo *del pasado que he recobrado*⁸⁸, Primo Levi, ya no está más con nosotros, sin embargo, su testimonio en forma de trilogía, remece mi conciencia y también me convoca a esta Pedagogía de la Reparación, en un imperativo moral de reflexionar sobre el sentido y significado de profesar una vocación por la educación, un ejercicio de pura alteridad, aquella, que como su concha al *escargot*, permitiría albergar a la totalidad de la educación dando hospitalidad a nuestra humanidad.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Anaximandro. “Fragmento”. En, Vera, J. M. 1992. **Curso elemental de filosofía y Lógica**. Santiago de Chile: LOM.
- Aranguren, J. L. 1987. **Moral de la vida cotidiana, moral de la vida personal y religiosa**. Madrid: Tecnos.
- Ardrey, Robert. 1970. “Las tres caras de Jano”, en Ardrey, Robert et al. **La crisis de homo sapiens**. Caracas: Tiempo Nuevo, pp.49-61.
- Aristóteles. 1977. **Obras. VI Tratados de Ética**. Madrid: Aguilar, Traducción del griego, estudio preliminar, preámbulo y notas por Francisco de P. Samaranch, pp. 1240–1250.
- Beltrán, Francisco. 2005. **Travesías de las organizaciones educativas**. Valencia: Germanía.

⁸⁷ Muñoz Molina, A. “Primo Levi: el testigo sin descanso”. **Prólogo a Primo Levi, *Ibid***, p. 17.

⁸⁸ Tal como titulara Raúl Ruiz a su *film* basado en la obra de Marcel Proust, **En Busca del Tiempo Perdido**.

- _____. y San Martín. 2002. A. "Las instituciones educativas como objeto de estudio", en Martín Rodríguez, E. (coord.). **Desarrollo de las instituciones educativas**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Tema 1, pp. 21-33.
- _____. y San Martín, A. 2002. **Diseñar la coherencia escolar**. Madrid: Morata.
- Calvino, Í. 1993. **Las ciudades invisibles**. Barcelona: Minotauro.
- Deleuze, G. 1987. **Foucault**. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Delors, J. 1996. **La educación encierra un tesoro**. México D.F: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, UNESCO.
- Dewey, J. 2004. **Democracia y Educación**. Madrid: Morata.
- Durkheim, E. 2002. **La educación moral**. Madrid: Morata.
- Edwards, S. 2006. "Orhan Pamuk y la tolerante autenticidad", en *La Tercera*,. Cuerpo Reportajes, sección Opinión. Santiago de Chile, Domingo 15, octubre, p. 27.
- Fernández Engüita, M. 1997. **La escuela a examen**. Madrid: Pirámide.
- Ferrater Mora, J. 1999. **Diccionario de Filosofía**. Nueva edición actualizada por la cátedra Ferrater Mora bajo la dirección de J.M. Terricabras. Barcelona: Ariel.
- Freire, P. 2001. **Pedagogía de la indignación**. Madrid: Morata.
- _____. 1994. **Cartas a quien pretende enseñar**. México D.F.: Siglo XXI.
- _____. 1993. **Pedagogía de la esperanza**, México D.F.: Siglo XXI.
- Foucault, M. 2000. **Defender la sociedad**. Curso en el *Collège de France* (1975-1976). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- _____. 1998, **Vigilar y Castigar**. Madrid: Siglo XXI de España.
- Giannini, H. 2005. **Breve historia de la filosofía**. Santiago de Chile: Catalonia.
- _____. 1987. **La "reflexión" cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia**. Santiago de Chile: Universitaria.
- Gimeno Sacristán, J. 1997. **La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia**. Madrid: Morata.

- González Porto-Bompiani. 1973. **Diccionario de autores**. Tomo II. Barcelona: Montaner y Simón.
- Jódar, F. 2007. **Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia**. Barcelona: Alertes.
- Jaffé, H. L. 1972. **Klee**. Barcelona: Nauta.
- Kemmis, S. 1996. Prólogo. *La teoría de la práctica educativa*. En Carr, W. **Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata, pp. 17-38.
- Larousse. 2007. **El Pequeño Larousse Ilustrado**. México D.F.: Larousse.
- Levi, P. 2006. **Trilogía de Auschwitz**. México D.F.: Océano de México.
- Levinas, E. 1999. En, Ferrater Mora, J. **Diccionario de Filosofía**. Nueva edición actualizada por la cátedra Ferrater Mora bajo la dirección de Joseph-María Terricabras. Barcelona: Ariel.
- Lledó, E. 1996. **La memoria del logos**. Madrid: Santillana, S.A.Taurus.
- _____. 1996. **Lenguaje e historia**. Madrid: Taurus.
- López, R. 1999. **Prontuario de la Creatividad**. Santiago de Chile: Bravo y Allende.
- Luckmann, Th. 1996. **Teoría de la acción social**. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lundgren, U. P. 1997. **Teoría del currículum y escolarización**. Madrid: Morata.
- Monlau, P. F. 1943. **Diccionario etimológico de la lengua castellana**. Buenos Aires: El Ateneo.
- Morin, E. 1999. **La cabeza bien puesta**. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Muñoz Molina, A. 2006. *Primo Levi: el testigo sin descanso*. Prólogo a Levi, P. **Trilogía de Auschwitz**. México D.F.: Océano de México, pp. 9-21.
- Oliva, M. A. 2010. "Política educativa chilena 1965-2009 ¿Qué oculta esa trama?". En *Revista Brasileira de Educação*, Río de Janeiro, cuatrimestre mayo-agosto, (Aceptado para su publicación).
- _____. 2009. "Cartas para (Re) Vivir una vocación por la educación". En, *Revista Neuma. Revista de Música y Docencia*, Año 2, pp. 176-199.

- _____. 2009. "Escuela pública y democracia. Acervo para el futuro". Prólogo a la obra de Santander, J. *La escuela pública. Su significado y su vínculo con la democracia*. Cuadernos del Foro de Educación de Calidad Para Todos. Santiago de Chile: Foro Nacional de Educación de Calidad Para Todos, pp. 6-10.
- _____. 2007. *El tiempo. Una paradoja en la historia como disciplina escolar*. Trabajo de investigación para optar al Diplomado de Estudios Avanzados (DEA). Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Valencia: inédito.
- _____. 2005. "Disimetría entre intenciones y realizaciones educativas. Una expresión en la actual reforma del currículum en Chile", en *Pro-posiçoes*, v. 16 n. 3 (48), sept./ dic, pp. 87-110.
- Ortega, F. 2002. "Prólogo". En Durkheim, E. **La educación moral**. Madrid: Morata.
- Oyarzún, F. 2005. **Idea médica de la persona. La persona ética como fundamento de las antropologías médica y de la convivencia humana**. Santiago de Chile: LOM.
- Real Academia Española (RAE). 2001. **Diccionario de la lengua española**. Madrid: Espasa-Calpe.
- Saint Exupéry, A. 1998. **El principito**. México D.F.: Porrúa.
- Satie, E. 1999. **Cuadernos de un mamífero**. Edición de Ornella Volta. Barcelona: El Acanalado.
- Vera, J. M. 1992. **Curso elemental de filosofía y Lógica**. Santiago de Chile: LOM.
- _____. 1998. *Cuarta Meditación. Picasso y el Guernica. La persistencia de la memoria desde el arte*, en *Meditaciones Mediterráneas*, Santiago de Chile: inédito.

FUENTES CIBERGRÁFICAS

- Fundación Museo de la Paz de Gernika. *Museo de la Paz de Gernika*. Disponible en <<http://www.museodelapaz.org/es/informacion/histoinfo.html>> (Consultado 28, octubre, 2008).
- Oliva, M. A. 2009. "Escuela pública y democracia. Acervo para el futuro". Prólogo a la obra de Santander, J. *La escuela pública. Su significado y su vínculo con la democracia*. Cuadernos del Foro de Educación de Calidad Para Todos. Santiago de Chile: Foro Nacional de Educación de Calidad Para Todos, pp. 6-10. Disponible en <www.educacionparatodos.cl> *Link: documentos. Cuadernos del Foro* (Consultado 21 marzo, 2010).

Parra, N. *Autorretrato*. Disponible en, <[www.nicanorparra.uchile.cl/antologia/poemas y antipoemas/autorretrato.html](http://www.nicanorparra.uchile.cl/antologia/poemas_y_antipoemas/autorretrato.html)> (Consultado 29, abril, 2010).

Sati, E. *Trois morceaux en forme de poire ou trois poires en forme de morceaux*. Disponible en, <<http://www.uclm.es/artesonoro/EstherFERRER/html/Peras.html>> (Consultado 10, junio, 2004).

Víctor Jara. Disponible en, <http://es.wikipedia.org/wiki/victor_jara> (Consultado 1º, julio, 2010).

FUENTES MUSICALES

Beethoven, L. **Sonata para piano N° 14** en Do sostenido menor “*Quasi una fantasía*” op. 27, N° 2.

Debussy, C. <Claro de luna>, tercer movimiento, *Suite Bergamasque*. En, Debussy, *Clair de lune & other piano favourites*, Francois s-jol Thiollier.

Le-Bert, L. 1992. <A mi ciudad>. En, **Lo mejor de Santiago del Nuevo Extremo**. Alerce, Santiago de Chile.