

RESUMEN

En este artículo se aborda el sentido de la vocación en sus dimensiones: ética, creativa, estética y de la libertad. ¿A qué nos convoca la educación? Es necesario rescatar el carácter moral de la educación usurpado, otrora, por el positivismo y, hoy, por un tecnicismo de nuevo cuño, que ha derivado hacia posturas tecnocráticas.

En un ejercicio fenomenológico, tres Cartas abordan el problema. Ellas consideran: educación, ética y política, trazos de una vocación; la transposición didáctica, leitmotiv de la vocación, y el aula, bosquejo de una arqueología de la experiencia didáctica. Estas son algunas fuentes para restituir una vocación por la educación.

Palabras claves: Vocación por la educación. Transposición didáctica. Aula, locus de la experiencia didáctica

ABSTRACT

This article is about the meaning of educational vocation, and ethical, creative and esthetic dimensions and about freedom. What is the call of education? What is her purpose? In this days, is absolutely necessary to recover her moral sense, stolen earlier by the positivism and now by the new technocratic approach.

By a phenomenological exercise, three letters face the subject. The first one is about education, ethic and politic: vocation traces. The second one: the didactical transposition, vocation leitmotiv. And the third one: the class room: an archeological draw of didactical experience. The three letters are sources for the educational vocation return.

Key words: Educational vocation. Didactical transposition. The class room locus of didactical experience

Cartas para (re)vivir una vocación por la educación
M. Angélica Oliva
Pp. 176 a 201

CARTAS PARA (RE)VIVIR UNA VOCACIÓN POR LA EDUCACIÓN

*M. Angélica Oliva**
Magíster en Educación
Académica, Universidad de Talca¹

A Jorge Peña Hen,
asesinado en el ejercicio de su vocación.

INTROITO

«Una llovizna densa me nubló el día ése, en que mi madre aterrada me prohibió acercarme a la escuela: -"Tomaron a tu profesor", venía diciendo, y agregó que a Jorge Peña Hen lo tenían en la cárcel, que lo acusaban de haber traído armas para terroristas en los estuches de sus instrumentos. Eso me dijo. -"¡No, no es cierto!" -Lloré y grité - "No vi nada de eso, sólo trajimos (partituras de) habaneras que íbamos a aprender"- Durante días deambulé triste, no me conformaba. Pensé en ir a verlo, me lo prohibieron. Teníamos tanto miedo... En Octubre La Serena moría en su cielo gris y, en uno de esos días, no recuerdo cuándo, vi su rostro sonriéndome, no podía hablar, logré eso sí tararear la melodía que inició mi vida de artista y terminó injustamente la suya».

Lucrecia Brito.²

La vocación, señala el psiquiatra y pensador Fernando Oyarzún Peña, es una

* Correo electrónico: moliva@utalca.cl. Artículo recibido el 28-6-2009 y aprobado por el Comité Editorial el 10-7-2009.

¹ Agradezco, de manera especial, a mi amigo y colega, Ricardo Fuentes Díaz, que ha inspirado estas reflexiones.

² Brito, Lucrecia. **Sinfonías en carcajadas que vuelan, Bolero de Ravel recorriendo el alma del mundo. Homenaje a Jorge Peña Hen.** Abril, 2003. Disponible en, <www.lashistoriasquepodemoscontar.cl> (consultado el 22 de marzo de 2008).

«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.»³ Articulada la vocación en torno a la ética, aparecen sus otras dimensiones: de la libertad, la creatividad y la estética, lo que permite restituir el puesto neurálgico de la ética en la educación y, a su paso, rescatar el auténtico carácter moral de lo educativo, obscurecido, otrora, por el positivismo y, hoy por hoy, por un tecnicismo de “nuevo” cuño, que habitualmente ha derivado hacia posturas tecnocráticas. Esta tarea es de restitución, es decir, de restablecimiento, de volver a poner las cosas del lugar de donde nunca debieron salir pues, el descubrimiento de los otros, apareció, en los prolegómenos de la civilización occidental, con el nacimiento de las ideas de bien, justicia, belleza y amor.

¿A qué se nos convoca en la educación? Convengamos, con Sócrates, en que la educación consiste en el desarrollo de la virtud, es decir, el valor, lo cual entrega una clave para pensar la educación que es inseparable al tema de los valores, aunque les pese a los positivistas, que en su empeño por transformar a la educación en una ciencia aplicada, la escindieron de la filosofía usurpándole, por este medio, lo más propio de su carácter, que es constituir una práctica individual, social, política, histórica e ideológica, y donde todas estas dimensiones están transversalizadas por la ética. De modo que, la ética está en el corazón de la educación, así como, la moral lo está en el corazón de lo educativo.

La pregunta socrática, ¿Se puede enseñar la virtud?, proporciona una pista para el entendimiento del ánimo de la educación. Su mayéutica, no entrega soluciones, más bien, hace preguntas para que el interlocutor, siguiendo el camino o dialéctica, dé a luz, esto es, descubra la verdad que se encuentra dentro de sí; todo el poder de su arte radica en poner de manifiesto la diferencia que existe entre creerse sabio y ser realmente sabio; el ignorante cree saber, el sabio, en cambio, sabe que no sabe y este es el punto de partida del proceso de conocer, ello le permite sostener que, «serás incluso más humano, porque ya no pensarás que sabes lo que realmente no sabes».⁴

He aquí el *leitmotiv* de estas letras, la vocación por la educación; en su espíritu está el empeño de *(Re) vivir el sentido de la vocación por la educación*. Donde (re)vivir, tal como enseña la etimología, es *revivere*, de *re* y *vivere*; *re* que es una partícula inseparable de su significado, denota un espacio recorrido, ya en un sentido inverso o en un mismo sentido, significación esta última que envuelve a la primera, puesto que para correr de nuevo un espacio en el mismo sentido, hay que volver nuevamente al punto de

³ Oyarzún, F. *Idea médica de la persona. La persona ética como fundamento de las antropologías médica y de la convivencia humana*. Santiago de Chile: LOM, 2005, p. 87.

⁴ Platón. Diálogo «Teeteto o de la ciencia». En, **Obras Completas**. Traducción del griego, estudio preliminar, preámbulo y notas por María Araujo, Francisco García Yagüe, Luis Gil, José Antonio Míguez, María Rico, Antonio Rodríguez Huescar y Francisco de P. Samaranch. Madrid: Aguilar, 1966, pp.908 a 957. P.957.

partida.⁵ Ciertamente, el sentido iterativo o reiterativo de *re*, conduce a la idea de restablecimiento, renovación, retorno o recuperación; se trata de un volver en sí o volverse sobre sí, para rescatar aquello que constituye lo más propio de algo que pudiese haberse extraviado en el decurso de los acontecimientos. Significado que nuestro diccionario de la lengua reafirma, al indicar que revivir, es resucitar, volver a la vida, volver en sí.⁶ Esto es, precisamente, lo que anima estas letras, proporcionar algunos puntos de apoyo que, a la manera arquimediana, permitan repensar la vocación por la educación, para revivirla, recuperarla, en fin, resucitarla.⁷

Tres epístolas permiten, a continuación, abordar esta empresa de restitución de la vocación. La Carta Primera, titulada *Tres trazos de una vocación: educación, ética y política*, intenta mediante esas coordenadas trazar el *locus* de la vocación y, a su paso, comunicar el significado del *dictum* «profesar una vocación por la educación». La Carta Segunda, aborda *La transposición didáctica, leitmotiv de la vocación*, situándose en la viga maestra de la práctica de la enseñanza. Finalmente, la Carta Tercera, aborda *El Aula*, donde se realiza un *Esbozo de una arqueología de la experiencia didáctica*.

Repárese en la opción de articular el discurso en un conjunto de epístolas, ello reconoce su inspiración en la obra de Paulo Freire, **Cartas a quien pretende enseñar**, donde se analiza, desde una perspectiva ético-política, el compromiso de ser maestro⁸. La obra de Freire y la recuperación que él realiza de la relación de intimidad entre pensar, leer y escribir y la necesidad que tenemos de vivir intensamente esa relación, permite hacer de la carta un sugerente *locus* para la comunicación, dadas sus posibilidades para radicalizar el ejercicio de intralocución de quien escribe, así como, las del diálogo con sus interlocutores, generándose un espacio de complicidad favorable a la construcción del sujeto, al tiempo que para la creación de una comunidad, sentido en el cual, bien podría pensarse como una suerte de alteridad.

En cada una de estas cartas, aparece una urgencia, renovada y acentuada *por el aire de los tiempos*, de repensar una ambivalencia, ¿La educación puede contribuir, realmente, a hacernos más humanos, o, por el contrario, es la más eficiente herramienta de sojuzgamiento, depauperación y segmentación social? Ello aparece

⁵ Monlau, P. F. **Diccionario etimológico de la lengua castellana**. Buenos Aires: El Ateneo, 1943, p. 1007.

⁶ Real Academia Española (RAE). **Diccionario de la lengua española**. Madrid: Espasa-Calpe, 2001.

⁷ El tenor de lo señalado deja de manifiesto mi convicción que la vocación por la educación está degradada. No está en el propósito de este artículo desarrollar esa tesis, sin embargo, al menos es dable señalar que en Chile, la política educativa ha sido cómplice en la generación de esta situación, baste ilustrar con dos situaciones. La primera, es el impacto de las sucesivas reformas educativas desde la década de los 60 a la hora actual donde se han impulsado tres modelos de profesionalidad docente de distinto cuño, que han intentado hacer de los profesores técnicos, políticos, técnicos e investigadores, según se trate respectivamente de: la reforma de Frei Montalva, el Proyecto de Escuela Nacional Unificada, la reforma encubierta de la dictadura o la reforma de los gobiernos de la concertación. La segunda, es el cambio en la estructura del puesto laboral de los profesores, desde el tiempo de la dictadura a la hora actual, quienes pierden su condición de funcionarios públicos, lo que es grave para una comunidad profesional que ha construido su profesionalidad docente ligada al Estado Docente.

⁸ Freire, P. **Cartas a quien pretende enseñar**. México D.F.: Siglo XXI, 1994.

bien ilustrado con el caso de Jorge Peña Hen, músico y maestro, quien fundó la Escuela de Música en La Serena, donde los alumnos junto al *currículum* regular, aprendían un instrumento, constituyendo el germen de la Orquesta Sinfónica Juvenil de La Serena, con la cual realizó exitosamente diversos periplos por Chile, América y Europa. No obstante, y he aquí, la paradoja de nuestra condición humana, donde se debaten bien y mal, es fusilado por los miembros de la Caravana de la Muerte en pleno ejercicio de su vocación cumpliendo los designios de hacer de la música una auténtica estrategia de inclusión social.

Sean estas letras un homenaje y un acto de reparación que permita resucitar su obra y su memoria, expresión de un compromiso de su vocación por la educación.

CARTA PRIMERA TRES TRAZOS DE UNA VOCACIÓN: EDUCACIÓN, ÉTICA Y POLÍTICA

*«Trois morceaux en forme de poire
ou trois poires en forme de morceaux».*

Erik Satie.⁹

Intento encontrar la inspiración para el pensamiento que lucha por nacer en esta Primera Epístola y qué mejor manera que acompañarme del gran Erik Satie, dotado de un particular talento creativo que él se esmeró en cultivar. Cuenta una historia, que ha devenido en leyenda, que el origen de la obra que aparece en el epígrafe de esta Carta, estuvo en un desafío que le hizo Claude Debussy, en uno de los habituales almuerzos dominicales que compartían en su casa, donde lo retó a transformar algo en su música; «¿Algo como qué?», inquirió Satie, «¿Y, por qué no la forma?», sugirió Debussy. Satie se abstuvo por varias jornadas de asistir a esos compromisos hebdomadarios, tras lo cual se dejó ver, exultante, con sus *Trois morceaux en forme de poire ou trois poires en forme de morceaux*.¹⁰ Obra tan conmovedora, como creativa, donde la sutileza hecha originalidad se convierte en una obra de arte, al expresar la belleza en un límite de sus posibilidades de expresión.

Bien podríamos pensar en una vocación en tres trozos, imaginémoslos instalados en la vertiente oriental del Bósforo contemplando a la hora del *angelus*, un gran tríptico en el frontis de la Basílica de la Divina Sabiduría, en la otrora Constantinopla, hoy Estambul, donde apareciesen representados, en la magnífica síntesis del helenismo, orientalismo y romanismo, el sentido más propio de una acción didáctica: maestros y alumnos modelando un pensamiento, al tiempo de disponerse a ser modelados por él. Cerremos los ojos.... hasta es posible sentir el brillo de esos

⁹ 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 el 10 de junio de 2004).

¹⁰ *Ibid.*

mosaicos acompañando el sonido del silencio tan propiamente Mediterráneo Oriental.

Para la ocasión, sin embargo, he preferido transitar desde el trozo hacia el trazo, es decir, desde escindir la vocación en algunas de sus partes constituyentes, en una tarea analítica, hacia describir mediante el discurso, la idea esencial de algo, lo que es lo mismo, que trazar su carácter e incluso diseñar la traza de su construcción, la del *locus* de la vocación, siguiendo algunas acepciones de la voz trazar.¹¹ Educación, ética y política, son los tres trazos escogidos en esta Carta Primera, para intentar comunicar cuál es el sentido y significado que asigno al *dictum*: «*Profesar una vocación por la educación*».

Es, precisamente, el pensamiento dotado de la más plena libertad espacio-temporal, el que permite transgredir todas las coordenadas en una travesía al encuentro con el sentido de la vocación, aquella que compromete radicalmente una vida y una obra, permitiendo superar nuestra dramática soledad en el encuentro con el otro, acompañando(nos), así, en un tiempo común, guiado por el afán de tensar las posibilidades de diseñar una democracia viva aquella, tal como enseña Dewey, con su lucidez habitual, «que se rehace en cada generación, en el día a día, en las relaciones vivas entre las personas y en todas las formas e instituciones sociales».¹²

Esa comunión entre el pensamiento y los ritos y rutinas que hacen a **La vida en las aulas**,¹³ se deja ver en las palabras con que Manuel Tuñón de Lara culmina su clase magistral sobre *Tiempo cronológico y tiempo histórico*, al inaugurar el año académico de 1985 en la Universidad del País Vasco. ¿Dónde radica el poder la palabra? ¿Acaso sea en su don de fecundar un pensamiento, desplegándolo ilimitadamente hacia lo por-venir?:

« Para terminar, yo diría que el ejemplo más esclarecedor sobre el tema que hemos presentado nos lo da el mismo acto solemne que estamos celebrando: la apertura de curso, o más exactamente la apertura del año académico, el universitario.

Reparad un poco en esta expresión que nos es familiar y que, sin embargo, significa que todos nosotros vivimos un *tiempo histórico*, que no es el cronológico. Nuestro trabajo está articulado de tal modo que recomienza coincidiendo con el solsticio de otoño, en él se integran no sólo nuestra docencia y nuestros planes de investigación, sino también ese balance de su vida que el hombre hace periódicamente al compás de sus tareas y que es, esperanza o no, una apertura hacia el porvenir.

¹¹ RAE, *op. cit.*

¹² Dewey, J. **Liberalismo, acción social y otros ensayos**. Valencia: Alfonso el Magnánimo, 1996, p. 196.

¹³ Jackson, P. W. **La vida en las aulas**. Madrid: Morata, 1998.

Antonio Machado, que además de poeta fue también un docente, acertó a expresar cómo la reanudación de las actividades culturales, de los contactos sociales y sobre todo de la vuelta a las aulas, que coincide con los primores del sol tibio y las hojas amarillentas del mes de octubre, eran alegría y belleza. Con su sensibilidad de poeta y pensador no hacía sino recordarnos que el tiempo del quehacer cultural no es el mismo que el del calendario gregoriano. Es verdad; todos sentimos que nuestro año comienza al abrirse el curso, en el cual pensamos realizar nuestros proyectos y tenemos puestas nuestras esperanzas».¹⁴

Quisiera, como Machado, acertar al decir que la reanudación de cada período académico podría ser un indicio de alegría y belleza si en las aulas australes o boreales, la acción educativa cristaliza en el desarrollo de la virtud o del valor que, según Sócrates, constituye lo más propio de la educación, algo así como su alma. Volvamos, pues, a la pregunta del *introito*, ¿Acaso tiene alma la educación? ¿Dónde estaría esa alma? ¿Se puede desarrollar la virtud? Sin duda que, cualquier intento de respuesta conduce al dominio de la ética y a su vínculo con la política, coordinadas que permiten aproximarnos al sentido de profesar una vocación por la educación. Pensar que el ánimo de la educación es la ética, significa situar a los valores en el centro de la condición humana e impulsar su puesta en escena en una acción moral; pues, la acción humana nunca es neutra, su carácter moral posee como fronteras bien y mal, y en cuanto tal es: libre, consciente y voluntaria¹⁵. Cuestión que amerita ser matizada, pues este supuesto carácter indeterminado de cualquier acción, que está dado en lo principal por nuestra condición de hombres libres, acontece en un territorio institucionalizado que ya ha sido sometido a un control social. Tal vez, ese sea un sentido de las palabras de Giddens, cuando sostiene que:

«Hemos de entender las sociedades humanas como edificios que en todo momento son reconstruidos con los mismos ladrillos que las componen. Las acciones de todos nosotros están influidas por las características estructurales de las sociedades en las que crecemos y vivimos; al mismo tiempo, recreamos (y también, hasta cierto punto, alteramos) esas características estructurales en nuestras acciones».¹⁶

Al parecer es, precisamente, en ese diálogo que inevitablemente implica tensión, entre nuestra supuesta condición de seres libres y las condiciones de posibilidad del ejercicio de esa libertad, donde se resuelve nuestra vocación humana; proceso que sujetado a los valores que los hombres hemos construido en el decurso de la

¹⁴ Tuñón de Lara, M. «Tiempo cronológico y tiempo histórico». En, De La Granja, J. L. y Reig Tapia, A. (eds.). **Manuel Tuñón de la Lara. El compromiso con la historia. Su vida y su obra.** Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco, 1993, pp. 435 y 436.

¹⁵ Vera, J. M. **Anatomía de la corrupción ¿Corrompe el poder?** Santiago de Chile: Universidad Central de Chile, 2007.

¹⁶ Giddens, A. **Sociología.** Madrid: Alianza, 1993, p. 52.

civilización permitiría desplegar el lado iluminado de nuestra condición humana y replegar el lado oscuro; ambivalencia, ésta de lo humano, expresada por Nicanor Parra, en la contundencia de un verso: «*El hombre es un embutido de ángel y bestia*»¹⁷.

Ciertamente, el Ser y del Deber Ser de la educación está en jugársela porque el conocimiento que se produce, circula, se distribuye y se valora, esté entreverado con los valores que animan a la comunidad humana y le sirva para su propio beneficio y fortalecimiento. No obstante, en la puesta en escena de esta aspiración, las más de las veces, se ha desfigurado, desperfilado, en una palabra, se ha corrompido el *ethos* de la educación. Sin duda, existen variados motivos, elementos y circunstancias que pueden ayudarnos a explicar por qué ocurre lo anterior; José Miguel Vera, sostiene que acontece un desequilibrio entre bien, deber y poder, éste último al transformarse en mal uso o abuso de poder, sería el elemento desequilibrante de la conducta moral, inspirada en los valores de la ética.¹⁸ Baste observar, en el caso de la educación, la similitud existente entre el panóptico y la escuela; el control hecho arquitectura, cuestión bien estudiada por Jeremías Bentham y Michel Foucault y que exponen Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría en su *Arqueología de la escuela*:

«Bajo la Ilustración, más allá de los principios de libertad e igualdad, tendrá lugar un intervencionismo de los hombres de gobierno, intenso y de detalle, que se pone de manifiesto en la voluntad de un ordenamiento exhaustivo con el objeto de conseguir un nuevo modelo de sociedad que aparece bien sintetizado en El panóptico de Jeremías Bentham, es decir, un mundo cerrado, una sociedad en la que todo está bajo control, en la que no existan zonas de sombra, donde todo sea transparente al ojo del poder. El temor de los ilustrados a las insurrecciones y levantamiento populares les conducirá a desplegar todos los medios a su alcance para domesticar a las clases trabajadoras y muy especialmente a sus hijos».¹⁹

Es necesario recalcar esta idea, *donde todo sea transparente al ojo del poder*. ¿Existe alguna posibilidad de salir de esta aporía? Hannah Arendt, proporciona buenas herramientas para intervenir en esa obstinada realidad porque, precisamente, la potencialidad de la acción humana queda de manifiesto al advertir que el acto más pequeño, en las circunstancias más limitadas, lleva la semilla de la misma ilimitación e imprevisibilidad; un acto, un gesto, una palabra bastan para cambiar cualquier constelación.²⁰ ¿Será posible que un acto, un gesto o una palabra permitan cambiar cualquier constelación?

¹⁷ Parra, N. «Epitafio». En, *Poemas y antipoemas*, 1954. Disponible en <<http://www.galeon.com/espartako/poetas/parra.html>> (Consultado 2 junio de 2009).

¹⁸ Vera, J. M., *op. cit.*

¹⁹ Varela, J. y Álvarez-Uría, F. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991. Trabajo donde recogen ideas fundamentales de las obras de Foucault, Vigilar y Castigar y de Bentham, El panóptico.

²⁰ Arendt, H. *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós e I.C.E. Universidad Autónoma de Barcelona, 1995.

Mas, el desafío de los desafíos, para inspirarme en Edgar Morin²¹, es para la educación, recuperar y resituar los valores que ha atesorado cada comunidad humana para preservarlos y fortalecerlos en sus sistemas educativos. ¿Cuáles son esos valores? Si las instituciones educativas han sido creadas por los hombres, entre otros, para la transmisión y transformación de la cultura, queda meridianamente claro que estos valores son los que animan a la comunidad, tales como: bien, libertad, solidaridad, belleza, justicia, dignidad, respeto y generosidad, para ilustrar con algunos de ellos. Sin duda, es probable que estos valores pudiesen cristalizar en los sistemas educativos, *sin morir en el intento*, si y sólo si, el ordenamiento jurídico que constituye una de las bases de sustentación de la política educativa se ajusta a los valores jurídicos de justicia, bien común y seguridad jurídica. La justicia, pretende el equilibrio entre derechos y obligaciones, entendiendo que estos conceptos son antitéticos; el bien común, persigue que el ordenamiento jurídico beneficie a toda la comunidad social y esté por encima de cualquier interés particular; y, finalmente, la seguridad jurídica, es la confianza que posee una comunidad en que el ordenamiento que la rige, cumpla razonablemente, con los dos valores precedentes, en este sentido, constituye el supremo valor jurídico.²² Estos tres valores son definitorios en el fortalecimiento o detrimento del espacio público.

He aquí cómo el discurso epistolar al reunir educación y ética, que nunca debieron ser escindidos, recalca en la política, para configurar los andamios de la arquitectura de la vocación por la educación, pues:

«La educación se halla estrechamente vinculada con la construcción de una sociedad donde estén mejor distribuidas la riqueza, los recursos materiales y simbólicos, la «buena» vida. La educación, aquí, debe ser construida como un espacio público que promueva esa posibilidad, como una esfera pública donde se construyan identidades sociales, coherentes con esa posibilidad».²³

La política está vinculada a la idea de lo público y a creación de los vínculos que hacen el mundo común; la democracia es, al menos hasta ahora, la forma más adecuada para la arquitectura de esa vida compartida. Para el caso, el *locus* de lo público coincide con el de la democracia, porque es el régimen en que la esfera pública se hace real y efectivamente pública, es de todos, está efectivamente abierta a la participación de todos.²⁴

Ciertamente, profesar una vocación por la educación en los términos señalados, es instalar la participación en el centro de la vida del aula, esto es, que cada integrante tome la parte que le corresponde en ese espacio común; la imagen de la orquesta

²¹ Morin, E. **La cabeza bien puesta**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.

²² Millas, J. **Filosofía del derecho** Santiago de Chile: Universitaria, 1970.

²³ Tadeu da Silva, T. «Cultura y currículum como prácticas de significación». *Revista de Estudios del Currículum*, Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor, volumen 1, N° 1, páginas 59 a 76, enero 1998, p. 75.

²⁴ Castoriadis, C. «La democracia como procedimiento y como régimen». *Leviatán* N°62, 1995, pp. 65 a 83.

resulta ser una metáfora adecuada para ello, cada ejecutante es indispensable, pero no puede practicar su arte en solitario, el conjunto le es indispensable, así como, él es indispensable al conjunto, su hacer es desde su Ser individual al hacer con el otro, constituyendo un buen ejemplo de articulación de mismidad y otroreidad.

CARTA SEGUNDA

LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA, *LEITMOTIV* DE LA VOCACIÓN

«Un buen profesor, es aquel que puede darle valor a otros para que piensen activamente. Un profesor mejor, puede hacer que el pensar sea placentero para el alumno. Un gran profesor, puede hacer del pensamiento una actividad poderosa, deliciosa, incluso cuando perturba y cansa».

Walter J. Ong ²⁵.

La práctica de la enseñanza y la construcción de la profesionalidad docente se definen en la transposición didáctica, por ello esta carta se sitúa en el corazón del empeño por *(Re)vivir una vocación por la educación*. En la cita escogida como epígrafe a esta Carta Segunda, Walter J. Ong realiza un homenaje al filósofo de la comunicación Marshall Mc Luhan, a quien identifica como un gran profesor, mas obsérvese que en las tres categorías de profesor que él enuncia, destaca la capacidad de hacer pensar al otro, como lo propio de un profesor, *conditio sine qua non* de ello, es el desarrollo de su propio pensar. Esto, sin duda, es aquello a que se nos convoca.

¿Por qué en la transposición didáctica pueden encontrarse las principales fuentes para (re) vivir el sentido de una vocación por la educación? ¿Qué vínculo es posible establecer entre pensamiento, creatividad y transposición didáctica?, en fin, ¿Cuál es el sentido de situar el pensamiento en el centro de la acción didáctica y cuál es su relación con la vocación?

En este intento de *(Re) vivir una vocación por la educación*, es necesario preguntarse por cuáles podrían ser las fuentes, es decir, la materia prima que permitiese cumplir con esta empresa. Ciertamente, existen razones razonadas que me animan a pensar que es necesario volver la mirada a lo originario, esto es, a algunas fuentes propias de la educación que pudiesen proporcionarnos la materia prima para irradiar su espíritu, para restituir, así, la vocación por la educación.

La palabra fuente deriva del término latino *fons*, fuente, manantial y, en sentido figurado se refiere a: principio, fundamento, origen.²⁶ Por su parte, el diccionario de nuestra lengua española indica once acepciones de la voz fuente, dentro de las cuales

²⁵ Ong, W. J. «Mc Luhan as teacher: the future is a thing of the past». *Journal of communication* Vol. 31, 1981, pp. 129 a 135. Citado en Otero, Edison. *Teorías de la comunicación*. Santiago de Chile: Universitaria, 1998, p.104.

²⁶ Corominas, J. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos, 2003.

destacan las siguientes: Manantial de agua que brota de la tierra; Aparato o artificio con que se hace salir el agua de los jardines y en las casas, calles o plazas, para diferentes usos, trayéndola encañada desde los manantiales o desde los depósitos; Principio fundamento u origen de algo; Aquello de que fluye con abundancia un líquido.²⁷ Ambos derroteros, el de la etimología y el de la semántica, permiten esclarecer el carácter de una fuente y entrever el sentido de la pregunta por las fuentes para *(Re) vivir una vocación por la educación*. ¿Por qué remontarse a las fuentes para reconstruir el sentido de una vocación por la educación? ¿Por qué buscar lo prístino, en una suerte de fenomenología de la vocación, y de sus inevitables fricciones en el dominio escolar? Acaso sea, precisamente, el ejercicio de la *epojé*, la que permita poner entre paréntesis, someter a la duda, suspender el juicio para desvelar aquello que no siendo inmediato y originario, ha obscurecido las posibilidades de comprender el sentido individual, social, político, ideológico e histórico donde se anida la vocación por la educación.

Las fuentes están especialmente, en la cultura, si convenimos con Tomaz Tadeu da Silva,²⁸ en que tanto el *currículum*, como la cultura, constituyen una práctica de significación, una práctica productiva, una relación social, una relación de poder y, finalmente, una práctica que produce identidades sociales. Al respecto, parece oportuno recordar las enseñanzas de Los *Annales* y, en especial, de Lucien Febvre, su ampliación y democratización del concepto de fuente, tradicionalmente ligado a los documentos escritos. En esta perspectiva, puede y debe hacerse historia sin documentos escritos cuando éstos no existan:

«con todo lo que el ingenio del historiador pueda permitirse utilizar para fabricar su miel, a falta de las flores usuales. Por lo tanto, con palabras, con signos, con paisajes, con tejas. Con formas de campo y malas hierbas. Con eclipses de luna y cabestros...».²⁹

Retomemos, pues, la pregunta ¿Cuáles son y dónde están las fuentes para *(Re) construir una vocación por la educación*? Sostengo que la transposición didáctica ocupa el puesto neurálgico en la acción didáctica, por lo cual, aquí se encuentra la fuente principal para *(Re) vivir una vocación por la educación*. Mas, es preciso señalar que, la transposición didáctica es un hacer netamente reflexivo y creativo y, en cuanto tal, necesita de la técnica, pero no puede ser reducida a ella. Tal como el artista inventa formas y colores, el maestro transpone, es decir, cambia de posición su saber disciplinario, que constituye su tesoro, con la finalidad que pueda ser apropiado por otro, lo cual es posible en el vínculo que enlaza el enseñar con el aprender. Así, el auténtico artista, como el auténtico maestro, desarrollan una acción creativa, es decir,

²⁷ RAE, *op. cit.*

²⁸ Tadeu da Silva, Tomaz, *op. cit.*

²⁹ Febvre, Lucien. *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel, 1972, p. 232.

tienen la capacidad de producir cosas nuevas y valiosas, o la capacidad de solucionar problemas ya sea por la vía del descubrimiento o de la invención; en el primer caso, cuando ella aparece por nuevas relaciones o conexiones entre elementos preexistentes, que originan algo distinto; el segundo caso, en cambio, se sitúa en el ámbito de la originalidad, en el nacimiento de algo nuevo e inexistente.³⁰

Gastón Bachelard, aborda de manera sugerente el sentido de la creación, relacionándolo con el derecho a soñar;³¹ él mismo se describe como un pensador que se otorga este derecho a soñar. De su obra homónima, asombra su texto *A la biblia de Chagall*, donde manifiesta su admiración a la genialidad chagaliana:

«Chagall ama al mundo porque lo sabe mirar y sobre todo porque ha aprendido a mostrarlo. El Paraíso es el mundo de los colores bellos. Para un pintor, inventar un color nuevo ¡es un placer paradisiaco! En ese placer, el pintor mira lo que no ve: crea. A cada pintor su paraíso».³²

Así, la acción didáctica, como una acción creativa, constituye una específica manifestación de acción humana. Por ello, para intentar comprender qué es la acción didáctica hay que estudiar la acción humana, así como, contextualizarla en sus dimensiones institucionales, económicas, políticas, en suma, socio-culturales. La acción didáctica es un tipo de acción humana y ésta, señala Hannah Arendt³³, es la capacidad humana de comenzar algo nuevo, generando los vínculos que permiten crear un mundo en común, al tiempo de ser modelado por él. De tal forma, esta acción humana es individual y social; está ligada a quien la realiza, mas adquiere sentido en el tejido social que la contextualiza.

Hablar de acción es situarse en el dominio de lo social, que *sensu strictu* se refiere a una acción cuyo sentido subjetivo se dirige de manera explícita hacia el otro;³⁴ actuar que adquiere una fisonomía particular por el significado que, tanto nosotros como los otros, le asignamos a dicho actuar, transformándose en interacción en cuanto se resuelve en lo social. De esta acción humana como acción social, es conveniente atender a su carácter comunicativo, algo tan importante para la acción didáctica, lo cual se deja ver desde la misma etimología del término comunicación, del latín *communicare*, cuyo significado es participar en común, poner en relación, vale decir, enlazar.³⁵ Al respecto, es inspirador el planteamiento del modelo orquestal de comunicación de la Escuela de Palo Alto y su concepción de comunicación como interacción, que se desmarca radicalmente del modelo lineal o telegráfico, entendiendo la comunicación como:

³⁰ López, R. **Prontuario de la Creatividad**. Santiago de Chile: Bravo y Allende, 1999.

³¹ Bachelard, Gastón. **Por el derecho a soñar**. Santa Fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1994.

³² *Ibid.*, p. 17.

³³ Arendt, Hannah. **La condición humana**. Barcelona: Paidós, 1993.

³⁴ Luckmann, Th. **Teoría de la acción social**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1996.

³⁵ RAE, *op. cit.*

«un sistema de canales múltiples en el que el autor social participa en todo momento, tanto si lo desea como si no: por sus gestos, su mirada, su silencio e incluso su ausencia. En su calidad de miembro de una cierta cultura, forma parte de la comunicación, como el músico forma parte de la orquesta. Pero en esta vasta orquesta cultural no hay director ni partitura. Cada uno toca poniéndose de acuerdo con el otro». ³⁶

La *Nueva Comunicación*, concibe la comunicación como un proceso social y cultural permanente, un sistema cultural en el cual se inserta el individuo, un sistema regido por una causalidad que ya no es lineal, donde el efecto retro- actúa sobre la causa, sino que funciona como una orquesta donde participa cada miembro siguiendo una partitura invisible. Verbalidad, gestualidad, escenario y sujetos, se inscriben en un dominio estructural que contiene múltiples modos de comunicación, todos ellos significativos, así, sostiene Erving Goffman, «no ocurre jamás que no ocurra nada». ³⁷

La acción didáctica, también, se inscribe en una acción educativa que adquiere vida en la escuela, transformándose en una acción escolarizada; mientras la educación alude a un discurso ideal, la escolarización se refiere a prácticas materiales que son el campo de la transformación y está sujeta a la mantención de sus límites y condiciones institucionales. ³⁸

En el mismo sentido, John Dewey dedica los artículos 1º y 2º, de su obra *Mi Credo Pedagógico* a *Lo que es la educación* y *Lo que es la escuela*, destacando su dimensión social, como proceso que procede por la participación del individuo en la conciencia social de su comunidad, mediante la saturación de su conciencia, la formación de sus hábitos, la educación de sus ideas y el despertar de sus sentimientos y emociones, así la escuela es primariamente una institución social. ³⁹

Ciertamente, el problema del conocimiento y su institucionalización en los espacios escolares, nos sitúa de lleno, en la acción didáctica, pues ella alude al conocimiento que circula, se distribuye y se valora en la escuela, dirá desde la península escandinava Ulf P. Lundgren. ⁴⁰ Así, este conocimiento que nosotros distribuimos cuando enseñamos para que el otro se lo apropie no es para nada algo aséptico, al contrario, transmite un valor, un poder y un potencial desigual, para recordar las enseñanzas de Basil Bernstein. ⁴¹ Pudiésemos pensar que tal conocimiento es un pedazo de cultura que entra en las aulas porque la sociedad considera qué es

³⁶ Winkin, Yves. «Presentación general». En, Bateson, Gregory et al. **La nueva comunicación**. Barcelona: Kairós, 1984, p. 6.

³⁷ Goffman, E. En, Winkin, *ibid.*

³⁸ Beltrán, Francisco. **Hacer pública la escuela**. Santiago de Chile: LOM, 2000.

³⁹ Dewey, John. «Mi Credo Pedagógico». En, **El niño y el programa escolar**. Buenos Aires: Losada, 1967, pp. 51 a 66.

⁴⁰ Lundgren, U. P. **Teoría del currículum y escolarización**. Madrid: Morata, 1997.

⁴¹ Bernstein, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

lo que se debe transmitir y transformar para su propia supervivencia, sin embargo, es tal la magnitud de la transformación en el dominio escolar que ocurre una suerte de alquimia, al decir de Thomas S. Popkewitz.⁴² Cuando enseñamos estaríamos ejercitando esa ancestral práctica ligada con el arte, la magia y la astrología cuyo afán es encontrar la piedra filosofal y la panacea universal, para develar los secretos de la naturaleza y lograr, por ejemplo, la transmutación de los metales en oro. Es decir, ocurre un tránsito desde la producción del conocimiento en la cultura, a la producción del conocimiento en el espacio social de la escuela, lo cual pone de manifiesto la tarea de regulación social de la escolarización. He aquí, cómo aparece nítidamente, la forma cómo el conocimiento escolar se disciplina en la escuela generándose, entonces, la disciplina escolar.

Lo anterior, permite entrar en el clásico triángulo didáctico donde convergen, junto a esta disciplina escolar, la enseñanza y el aprendizaje, el profesor y el alumno; imagen que aunque simplifica bastante la complejidad del proceso antes señalado, da pistas sobre el sentido y significado de la mentada transposición didáctica o transformación de un saber sabio a un saber enseñado. Al respecto, Yves Chevallard, formador de maestros e investigador en matemáticas por la Universidad de Aix Marseille, reformula creativamente esta idea que el saber que se enseña en la escuela procede de una modificación cualitativa del saber académico que incluso llega a desnaturalizarse a objeto que sea comprendido por los alumnos⁴³. Ante su interrogante por ¿Qué es la transposición didáctica? Señala que todo proyecto de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar; si bien, en general, estos contenidos de saberes designados como aquellos a enseñar, preexisten al movimiento que los designa como tales, algunas veces son verdaderas creaciones didácticas suscitadas por las necesidades de la enseñanza, desde aquí plantea que:

«Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica(...) La transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber puede denominarse más apropiadamente “transposición didáctica *stricto sensu*».⁴⁴

La transposición didáctica es un acto netamente creativo como, por ejemplo, el

⁴² Popkewitz, Th. S. «Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas». En, *Revista de Educación* N° 305. Publicaciones de la Secretaría de Estado de Educación Centro del Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia. Septiembre - Diciembre. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1994, pp. 103 a 137.

⁴³ Chevallard, Y. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 2000.

⁴⁴ Chevallard, *ibid*, pp. 45 y 46.

hacer de Chagall, por ello sólo puede ser abordado por un maestro con una sólida formación disciplinar, integrado en una comunidad de aprendizaje, *amén* de estar implicado y complicado con su tiempo de vivir. Este proceso no puede ser reducido al desempeño, por ser un acto reflexivo, creativo y, esencialmente, ético y político, tal como se expuso en Carta anterior. Es decir, en este proceso, donde puede vivir o morir el desarrollo de la vocación, esto es, fortalecerse o debilitarse, se dan cita los trazos de la ética, la política y la educación, por ello las posturas comprensivas y críticas están mucho más cercanas de su carácter, antes que los enfoques técnicos, que de verdad, entienden poco del asunto (pues no les conviene entender), porque antes que considerar que el profesor es un artista o un político, lo reducen a una condición de técnico que sólo aplica lo que otros piensan por él, y a su hacer a un desempeño, asestándole un golpe fatal a la capacidad de reflexión crítica y creativa que es la que permite la génesis y el florecimiento de esa transposición didáctica, *leitmotiv* de la vocación. Imaginemos si Satie o Chagall tuviesen determinado, esto es, encasillado, encapsulado, cuadrículado, en fin regulado, todo su hacer al modo cómo el Marco para la Buena Enseñanza,⁴⁵ define operacionalmente lo que es una buena enseñanza e intenta ajustar la profesionalidad docente. ¿Y dónde está el espacio para crear, para pensar, para soñar, dónde queda la libertad que se requiere para el desarrollo del criterio pedagógico y que permite que la transposición didáctica cumpla su propósito?

Sostengo que la concepción técnica de la profesionalidad docente y su corolario la reducción de la vocación al desempeño es un caldo de cultivo, no el único, por cierto, para la desprofesionalización o descualificación de la práctica de enseñanza. También me la juego por restituir el puesto neurálgico del pensamiento y la creatividad en la profesionalidad docente, pues, ¿Cómo podría un profesor cumplir con su misión de enseñar a pensar, si él mismo no es un pensador por excelencia y, ello, junto a la creatividad, se constituyen en los ejes para construir su autonomía profesional?

CARTA TERCERA

EL AULA.

ESBOZO DE UNA ARQUEOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

«La enseñanza es una profesión de esperanza. Nos guían deseos: que nuestros alumnos descubran el gusto de aprender, un sentimiento de justicia y de cuidado mutuo. Aspiramos a convertir a los niños en ciudadanos reflexivos, creativos e implicados. A los maestros inspiradores les motiva su sueño de un mundo mejor. El deseo de mejorar la educación surge naturalmente de nuestro compromiso con el futuro. Reconocemos las limitaciones materiales, pero no podemos

⁴⁵ Chile. MINEDUC. **Marco para La Buena Enseñanza**. Disponible en <www.mineduc.cl> (Consultado 2 junio de 2009).

permitirnos que nos falte el entusiasmo. Los buenos maestros nunca están satisfechos con entornos aburridos, relaciones hostiles y métodos que aburren o confunden.

La mejora de la escuela es integral a la profesionalidad de un maestro. Es una expresión de nuestra esperanza en escuelas mejores y una vida mejor».

Terry Wrigley.⁴⁶

Esta Carta bosqueja los rasgos principales del aula, ese ambiente que ocupa *los trabajos y los días* de quienes profesamos el arte de enseñar⁴⁷, en una arqueología de la experiencia didáctica, emulando al filósofo Humberto Giannini -inspirado, ciertamente, en el gran Michel Foucault-, cuya obra **La “reflexión” cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia**, ha contribuido a llenar de significado ese, día a día, que nos constituye como seres vivos en la construcción de nuestra humanidad. Señala Giannini, que la arqueología describe un camino determinado de investigación:

«Lo dice la palabra misma ‘arjé’: el método que se pregunta por los principios, y en una profundidad análoga a aquella en que trabaja el arqueólogo: el subsuelo de la realidad. Así empleamos el término tanto en el sentido etimológico: método que da razón de los fundamentos, de los principios; como en un sentido simbólico-histórico: la vía que conduce a cosas soterradas en el tiempo, invisibles para una conciencia».⁴⁸

Este camino resulta particularmente fecundo para otear en el aula, por una parte, por el puesto que ocupa en ella el *currículum* oculto y, por otra, por la necesidad de despojarla de diversos ropajes (*epojé*), que la han cubierto, obstaculizando la comprensión del sentido y significado que hacen la complejidad de su carácter. Ello, por ejemplo, se deja ver en la siguiente apreciación de Sol Serrano:

«La educación es un vértice que une una multiplicidad de campos y sus posibilidades son enormes cuando pierde la rigidez de la sala de clases y se abre a los fenómenos de la sociedad en que se inserta y que, a la vez, ella representa».⁴⁹

Lo cual se contrapone con la reflexión de quienes han hecho del aula su objeto de investigación, por ejemplo, Joan Rué⁵⁰, que sostiene que el aula es un complejo álbum de imágenes y metáforas donde se suceden múltiples interacciones que conforman un entorno de aprendizaje. Lo cual, permite ver en sus características

⁴⁶ Wrigley, F. *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata, 2007, p.13

⁴⁷ En una remembranza a la obra homónima de Hesíodo.

⁴⁸ Giannini, H. *La “reflexión” cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia*. Santiago de Chile: Universitaria, 1987, p.15.

⁴⁹ Serrano, S. *Universidad y Nación*. Santiago de Chile: Universitaria, 1993, pp. 16 y 17.

⁵⁰ Rué, J. «Un mundo de significados». En, *Cuadernos de Pedagogía* N° 254, enero 1997, pp. 54 a 58.

como espacio social su: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad e historia. Por ello, sostiene Philip W. Jackson, la enseñanza es una actividad mucho más compleja de lo que profesores e investigadores acostumbran a pensar.⁵¹

¿Qué elementos y circunstancias configuran, entonces, la complejidad del aula? Para el estudio de la pregunta, me aventuraré a contar una historia que narra la experiencia vivida en una singular puesta en escena: el Teatro de Cajas. Teatro que se realiza para ser visto por un solo espectador en cada función, en una pequeña caja negra al estilo de esas otrora usadas por fotógrafos en plazas y parques, aunque del cuádruple de su tamaño. Este teatro, estaba emplazado en un lugar contiguo a la entrada de un teatro principal, en esa pequeña caja que era sencilla, simple, austera, sin embargo, lo que pasaba en su interior era mágico, cautivador y maravilloso, tal como podía ocurrir en el aula, con un enseñante que se la jugase por el desafío de una transposición didáctica creativa y reflexiva. Entonces, pensé que este pequeño espectáculo teatral podría servirme, por la belleza de su conjunto, para construir múltiples universos sobre *La vida en las aulas* y poder narrarlo en esta epístola. Al referirme a su conjunto, quiero reparar en el contenido y la escenografía del espectáculo, así como, en la interacción entre el creador y el espectador al hilo de la mágica estética de la obra de arte. ¿Cómo algo tan simple, tan pequeño, tan breve, puede ser tan hermoso e incitar poderosamente al pensamiento?

Hacia el año 1989, Denise Santos e Ismine Lima, iniciaron en Bahía, Brasil el teatro LAMBRE-LAMBRE, un teatro de animación de corta duración que se realiza en pequeñas cajas, por lo general para un espectador por función, donde se narran historias sin texto hablado, usando la técnica de los titiriteros acompañada de música e inspirada en poesía, con la cual buscan -consiguiéndolo plenamente- cautivar a través de su simplicidad. En nuestro país, este estilo de teatro de muñecos es divulgado por la Compañía de Teatro OANI, quienes me permitieron participar de su obra *Noviazgo en el Cementerio*, basada en la poesía portuguesa de Soares de Pasos.⁵²

Participemos, pues, en esta mágica historia, para ello es necesario sentarse cómodamente frente a la caja negra, y ponerse unos audífonos, de gran tamaño, pues, la música lo envuelve todo; la obra dura 4 minutos, sin embargo, la tensión entre *chronos* y *kairos* se expresa en plenitud. Una voz indica que hay que abrir unos postigos que quedan justo a la altura de los ojos; la función ha comenzado con los versos de Soares de Pasos:

⁵¹ Jackson, Ph. W., *op. cit.*

⁵² El manipulador de las marionetas quien, además, es el encargado de la creación musical y escenográfica, se llama Luciano Bugmann; <oani@terra.com>

«Va alta la luna en la mansión de la muerte
Ya a medianoche con vagar sonó
Que paz tranquila en los vaivenes de la suerte
Sólo tiene descanso quien allí bajó».⁵³

De pronto... se hace la luz y aparece un diminuto cementerio, *hábitat* del romance que culmina en el noviazgo. La música anticipa el espíritu a lo porvenir... lenta y sutilmente se abre la puerta del hogar del protagonista de faz calavérica y vestimenta de monje almidonado; sus gráciles movimientos al tenor de sonidos y silencios, proporcionan una estética seductora, que cautiva al espectador. De pronto, nos inunda un halo evanescente y en el único mausoleo del lugar, las puertas se abren de par en par. Y... ¡Hela ahí! Ella, desperezándose en todo el esplendor de su belleza. Asistimos a un rito de Amor y Circunstancia, un ejercicio de seducción hecho arte que cristaliza en un acto de amor que se consuma en un sepulcro, donde los cuerpos ya imbricados en el goce, descansan. Su epitafio, lo versificó el propio Soares de Pasos,

«Que paz tranquila en los vaivenes de la suerte
Sólo tiene descanso quien allí bajó».⁵⁴

Para el caso, la estética de la muerte, tal como el *Réquiem* de Mozart, constituye un homenaje a la vida, pues nos permite recordar, con Hannah Arendt, cómo cualquier vida posee una historia reconocible, susceptible de ser representada mediante un trazo, que se extiende entre los dos polos determinados por el nacimiento y la muerte; he aquí un aspecto definitorio de la vida biológica.⁵⁵

¿Y qué pasa con *La Vida en las Aulas*, que también es vida y puede devenir en vida, plenamente, vivida en el ejercicio de la vocación?

Al referirme a *La vida en las aulas*, expreso el reconocimiento a la obra homónima de Philip W. Jackson, psicólogo norteamericano, que inaugura la observación cualitativa en el aula, tras abandonar práctica de observador clásico sustentada en el paradigma hipotético-deductivo, cuestión que, de paso, le permite observar y acuñar el concepto de *currículum* oculto, que es definitorio en la atmósfera del aula. Jackson, puso especial atención a las cosas triviales que ocurren en el aula, al rescatar las ideas de Theodore Roethke y Walter Teller; la del primero, que destaca cómo las trivialidades de las instituciones pueden ser nocivas para nosotros, de ahí, la necesidad de enfrentarlas y cuestionarlas, por ejemplo, en nuestro contexto chileno, pasar y contestar la lista ocho veces al día, tal como es habitual en algunas aulas; la

⁵³ Soares de Pasos. En, Teatro de Cajas, Compañía de Teatro Oani.

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ Arendt, 1993, *op. cit.*

del segundo, al destacar que lo trivial contribuye a revelar lo sublime, cuestión que Jackson reformula en su magistral sentencia, «Detrás de lo ordinario se halla lo extraordinario».⁵⁶ Descubrimiento, expresado por él mismo, de la siguiente manera, «este insight, si puedo llamarlo así porque lo fue con seguridad para mí, creció en importancia con el paso del tiempo. Su verdad subyace en toda la obra».⁵⁷

Así, la cosa más nimia, más simple, puede revelar lo sublime que, las más de las veces, se encuentra oculto; tal como esa 'rudimentaria' caja del Teatro de Cajas, en cuya simplicidad de esconden todos los universos posibles que, cualquier espíritu inquisitivo y agudo, sea capaz de imaginar.

Entonces, lo que pasa en nuestras aulas, lo que se deja ver en forma explícita, sería sólo la punta del *iceberg* de un conjunto de estratos que configuran la arqueología del aula, según se han ido configurando en un cierto orden en el tiempo, diría Anaximandro⁵⁸.

En ese orden de cosas, parece adecuado considerar que el *currículum*, vale decir, ese conocimiento institucionalizado en las organizaciones educativas (jardines infantiles, escuelas, liceos, centros de formación técnica, universidades, etc.) que circula, se distribuye y se valora, posee una dimensión manifiesta, otra oculta y otra real. La primera, vale decir, la manifiesta o explícita, aparece bien representada en el discurso oficial, vale decir, corresponde a lo prescrito en decretos y programas. Constituyendo aquello que los profesores creen que tienen que enseñar.⁵⁹ La segunda, es decir, la oculta, la descubre Jackson, al contemplar que la atmósfera del aula se caracteriza por tres cuestiones, que no son fáciles de advertir o explicitar por sus protagonistas, y que él presenta con tres palabras clave: masa, elogio y poder. Tesis que le permite desarrollar la dimensión oculta del *currículum*, vale decir, la existencia de un significado latente en contenidos, tareas e interacciones escolares, se trata de lo implícito que hace a la comunicación didáctica. Finalmente, en la interacción entre las dimensiones manifiesta y latente, se genera el conjunto de experiencias que originan el *currículum* real; así el desarrollo del *currículum* es un proceso a través del cual los profesores explicitan y construyen significados desde el *currículum* oficial, según la singularidad de su aula y en el contexto organizativo (de la gestión), de su institución escolar.

Todo lo dicho, es una muestra fehaciente de cómo la incertidumbre está situada en el corazón de la práctica educativa, y reafirma lo dicho insistentemente en este

⁵⁶ Jackson, *op. cit.* p. 37.

⁵⁷ *Loc. cit.*

⁵⁸ Anaximandro. «Fragmento». En, Vera, J. M. **Curso elemental de filosofía y Lógica**. Santiago de Chile: LOM, 2001.

⁵⁹ Gimeno Sacristán, José. El *currículum*: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? y ¿Qué son los contenidos de la enseñanza?. En, Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel I. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1995, pp. 137 a 223.

artículo, de por qué los profesores, más que ser técnicos, deben ser investigadores, prácticos, prácticos-reflexivos, en fin, artistas y así, desarrollar su vocación ética y política, pues deben, ni más ni menos, estar preparados siempre para «tocar de oído», deviniendo así, en eximios ejecutantes de todas las teclas de su oficio

Esa práctica de «tocar de oído» la realizó recientemente la pianista rusa Polina Leschenko, de tan sólo 27 años, quien interpretó magistralmente, en el Teatro Municipal de Santiago, el *Concierto para Piano y Orquesta en La menor Op. 16*, de Edvard Grieg junto, ni más ni menos, a la Orquesta Halle de Manchester; la orquesta sinfónica profesional más antigua de Gran Bretaña, pues, dio su primer concierto en el año de 1858. Al parecer, novedad y tradición se dieron cita para producir la mentada magistralidad.

Tocar de oído es, para Jackson, lo que debiese corresponder al carácter de la enseñanza que, por su «naturaleza», es un proceso oportunista, pues ni el profesor, ni sus alumnos, pueden prever con certeza lo que sucederá después. En efecto:

«Los planes se desvían continuamente y emergen siempre oportunidades para el logro de los propósitos educativos (...) La claridad del diálogo educativo se ve constantemente quebrada El profesor experimentado las aprovecha y utiliza en beneficio propio y de sus alumnos (...) Los profesores experimentados aceptan tal estado de cosas y llegan a considerar la sorpresa y la incertidumbre como trasgos naturales de su entorno. Saben o llegan a saber, que el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala».⁶⁰

Así, como ella, Leschenko, es una virtuosa del piano que ha devenido en una extensión de su propia corporalidad, sostengo que el profesor debe ser un virtuoso de la transposición didáctica, dando forma a su *ópera magna*, donde ese conocimiento que circula en su aula; ese trazo de cultura disciplinado en asignatura de enseñanza o disciplina escolar, sea crítica y creativamente modelado, en un hacer cooperativo, que permita conformar ideas para la construcción de nuevos y mejores mundos comunes que proporcionen un mejor bienestar a cada sujeto y al conjunto de la comunidad humana. Éste es el sentido de pensar el aula como un espacio público, es decir, como un espacio democrático, aquél de la democracia viva⁶¹.

La sorpresa y la incertidumbre experimentada en el Teatro de Cajas, pertenece a la misma tesitura, de la atmósfera del aula, lo cual reafirma la evanescencia de los enfoques técnicos de la teoría y la práctica educativa y, la consiguiente, obsolescencia de la metáfora del profesor como técnico –funcional al capitalismo y a su pertinaz

⁶⁰ Jackson, *op. cit.*, pp. 196 y 197.

⁶¹ Dewey, J., *op.cit.*

intento de colonizar la educación, por ejemplo, mediante la creación de un mercado de la educación- de la misma manera, que irrumpe exultante el profesor como investigador de su práctica, como artista o como político, tal como ha sido rescatado por las perspectivas interpretativa (comprensiva) y crítica.

Lo anterior, permitiría avizorar que la maravillosa estética experimentada en el Teatro de Cajas, pudiese experimentarse en la estética del aula, si la entendemos como un espacio para el ejercicio de un pensamiento creativo y lúdico, necesario para la cotidiana (re)construcción del sentido de lo humano y actuamos en consecuencia.

Que el aula sea susceptible de ser analizada como un espacio físico, psicoafectivo y sociocultural, muestra la riqueza que expresa su complejidad, tal como lo ha enseñado el modelo ecológico de análisis del aula.⁶² Así, pues, comprender al aula como espacio físico, es centrar la mirada en las manufacturas que posibilitan la acción didáctica, que constituyen el reflejo del trabajo, mediante el cual se crea un mundo de cosas fabricadas, y que señala la persistencia de la civilización, teniendo la función de estabilizar la vida humana, dirá Hannah Arendt⁶³. Baste observar la disposición de los pupitres de los alumnos y la mesa del profesor, siempre precedidos de un pizarrón, tan propio de cualquier aula, pese a la distancia que pueda existir, por ejemplo, entre el aula de Fray Luis de León en la bellísima ciudad dorada de Salamanca, y el aula 201 del campus Lircay, de nuestra Universidad de Talca.

Por su parte, comprender al aula como espacio de relación psico-afectiva, es atender al ambiente nacido de la interacción de los sujetos didácticos, profesores y alumnos, ámbito de los procesos de mismidad y alteridad, propios de nuestra condición humana; esto nos lleva a considerar las múltiples identidades que conforman a los sujetos y cómo ellas están presentes cuando desempeñan los roles de enseñante y aprendiente. Se trata de ese «quien», que señala Arendt, que personaliza la vida en el aula, poniendo de manifiesto cómo, sólo los sujetos actúan, lo que no significa desconocer que toda acción ocurre en un territorio estructurado, que muestra ciertas regularidades subyacentes en los modos de comportamiento de las personas y en sus relaciones, señalando el carácter histórico de la relación entre sujeto y la sociedad⁶⁴. Así, la misma Arendt, nos recuerda que la acción se desenvuelve en un tejido social de relaciones humanas, donde existen conflictos de intenciones y voluntades, por lo cual es difícil que la acción logre su propósito. Con todo, es en esa maravillosa capacidad creativa de la acción donde se anida el empeño didáctico que me anima; la potencialidad de esta acción queda de manifiesto al advertir que el

⁶² Cuyos principales exponentes son Doyle, Tikunoff, Bronfenbrenner y Pérez Gómez, tal como aparecen estudiados en el capítulo <<Enseñanza para la comprensión>>, que Ángel Pérez Gómez desarrolla en la obra en coautoría con José Gimeno Sacristán, **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1995, pp. 78 a 114.

⁶³ Arendt, H., 1995, *op. cit.*

⁶⁴ *Ibid.*

acto más pequeño en las circunstancias más limitadas lleva la semilla de la misma ilimitación e imprevisibilidad; un acto, un gesto, una palabra bastan para cambiar cualquier constelación.⁶⁵

Comprender, finalmente, al aula como un espacio de intercambio sociocultural, exige contemplarla como un sistema social y un sistema institucional, propio de la escolarización de la cual forma parte. Así, las funciones educativas básicas de las que participa la educación, a saber, reproducción y transformación cultural, aprendizaje manifiesto de roles y homogeneización y diferenciación social, acontecen en ese territorio institucionalizado, que conforma el fenómeno escolar, ese que nace y se resuelve en la tensión de una trilogía: la del currículum (dimensión didáctico-curricular), la organización (dimensión de la organización o gestión) y las normas que conforman la institución escolar (dimensión de la institucionalidad).

Es, precisamente, esta idea del aula como un espacio sociocultural, la que ha sido estudiada por el modelo ecológico que considera que el aula debe entenderse como un sistema social, donde acontece un conjunto de intercambios socioculturales; el aula está definida por la estructura de las tareas académicas y la estructura social de la participación, así como, está integrada en la escuela, lo que exige considerar a la escolarización con sus límites y condiciones institucionales, esas propias del llamado «orden escolar».⁶⁶

Que lo que ocurre en *La vida en las aulas*, se parezca más al vuelo de una mariposa, que a la trayectoria de una bala, me permite culminar la escritura de esta Carta rememorando ese maravilloso filme español de José Luis Cuerda, estrenado en el año 1999, *La lengua de las mariposas*, y que constituye la versión cinematográfica de tres cuentos de Manuel Rivas; el maestro, interpretado magistralmente por Fernando Fernán Gómez, se la juega por la vida, la libertad y por la posibilidad que esa libertad se anide en la institución educativa, que aparece implicada y complicada con su tiempo de vivir; el medio, entorno o contexto constituye una extensión del aula, así como, el aula está imbricada con su medio. Esa es un aula en y para la libertad. Precisamente, *La lengua de las mariposas*, muestra la fecundidad de la transposición didáctica; de una auténtica relación didáctica, sustentada en la libertad, aquella que estimula el espíritu de los hombres fuertes, señala Gregorio, el profesor de una película que:

“tiene como foco la relación profesor-alumno. Establece la imagen del profesor humano, cálido, próximo y paciente. Nos muestra la actitud del profesional de la educación como aquella del erudito, que lee, investiga, conversa regularmente con muchas personas y es admirado por la comunidad”⁶⁷

⁶⁵ *Ibid.*, p. 104.

⁶⁶ Tal como señala Doyle, en su «Academic work». *Review of Educational Research*, vol 53 N°2, 1983, pp. 159 a 199.

⁶⁷ de Sousa, José (2007). «La lengua de las mariposas: la inocencia perdida». En, Larrosa, Jorge et al (comp.) *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 147 a 178. P. 148.

Todo lo dicho, permite señalar que la educación nos convoca a desarrollar la virtud, sentido en el cual aparece indisolublemente unida a los valores. Por consiguiente, ética y política se dan cita en la educación, que constituye, además, una práctica individual, social, política e ideológica. Por ello, es un imperativo moral restituir el auténtico significado ético político de la vocación por la educación, para revivir su carácter propiamente educativo. En esta empresa, es necesario volver la mirada a lo originario y, desde allí, atender al diálogo entre lo que cambia y lo que se resiste a sus propios cambios, es decir, lo que permanece. Esto nos lleva a las fuentes para revivir una vocación por la educación, destacando la transposición didáctica y la vida del aula, locus del encuentro entre ética, política y educación.

Ha sido el espíritu de estas letras, proporcionar algunas claves para repensar la vocación de la educación, desde su dimensión ético-política, punto neurálgico para pensar una educación de calidad sustentada en una concepción democrática. Visión, que se desmarca radicalmente de las posturas tecnocráticas, tan en boga en los tiempos que corren, y que son funcionales a la construcción del cuasi mercado de la educación y a su empeño por construir un sujeto consumista, antes que, un ciudadano implicado con los valores de la democracia. En este sentido considérese, finalmente, que la enseñanza es una profesión de esperanza. Nos guían deseos: que nuestros alumnos descubran el gusto de aprender, un sentimiento de justicia y de cuidado mutuo. Aspiramos a convertir a los niños en ciudadanos reflexivos, creativos e implicados

FUENTES DE INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Anaximandro. «Fragmento». En, Vera, J. M. **Curso elemental de filosofía y Lógica**. Santiago de Chile: LOM, 2001.

Arendt, H. **La condición humana**. Barcelona: Paidós, 1993.

_____. «Labor, trabajo y acción. Una conferencia». En, **De la historia a la acción**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1995.

Bachelard, G. **Por el derecho a soñar**. Santa Fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1994.

Beltrán, F. **Hacer pública la escuela**. Santiago de Chile: LOM, 2000.

Bernstein, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998

Castoriadis, C. «La democracia como procedimiento y como régimen». *Leviatán: Revista de hechos e ideas*, N°62, Madrid, 1995, pp. 65 a 83.

- Corominas, J. **Breve diccionario etimológico de la lengua castellana**. Madrid: Gredos, 2003.
- Chevallard, Y. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique grupo editor, 2000, pp. 45 y 46.
- Dewey, John. «Mi Credo Pedagógico». En, **El niño y el programa escolar**. Buenos Aires: Losada, 1967, pp. 51 a 66.
- **Liberalismo, acción social y otros ensayos**. Valencia: Alfonso el Magnánimo, 1996.
- Doyle, W. «Academic work». *Review of Educational Research*, vol 53 N°2, 1983, pp. 159 a 199.
- Febvre, Lucien. **Combates por la historia**. Barcelona: Ariel, 1972.
- Freire, P. **Cartas a quien pretende enseñar**. México D.F.: Siglo XXI, 1994.
- Giannini, H. **La “reflexión” cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia**. Santiago de Chile: Universitaria, 1987.
- Giddens, A. **Sociología**. Madrid: Alianza, 1993.
- Gimeno Sacristán, J. «El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?» y «¿Qué son los contenidos de la enseñanza?». En, Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel I. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1995, pp. 137 a 223.
- Hesíodo. «Los trabajos y los días». En, **Obras y fragmentos**. Barcelona: Gredos, 2000, pp. 55 a 108.
- Jackson, P. W. **La vida en las aulas**. Madrid: Morata, 1998.
- López, R. **Prontuario de la Creatividad**. Santiago de Chile: Bravo y Allende, 1999.
- Luckmann, Th. **Teoría de la acción social**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1996.
- Lundgren, U. P. **Teoría del currículum y escolarización**. Madrid: Morata, 1997.
- Millas, J. **Filosofía del derecho** Santiago de Chile: Universitaria, 1970.
- Monlau, P. F. **Diccionario etimológico de la lengua castellana**. Buenos Aires: El Ateneo, 1943.

- Morin, E. **La cabeza bien puesta**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.
- Otero, E. **Teorías de la comunicación**. Santiago de Chile: Universitaria, 1998.
- Oyarzún, F. **Idea médica de la persona. La persona ética como fundamento de las antropologías médica y de la convivencia humana**. Santiago de Chile: LOM, 2005.
- Platón. Diálogo «Teeteto o de la ciencia». En, **Obras Completas**. Traducción del griego, estudio preliminar, preámbulo y notas por María Araujo, Francisco García Yagüe, Luis Gil, José Antonio Miguez, María Rico, Antonio Rodríguez Huescar y Francisco de P. Samaranch. Madrid: Aguilar, 1966, pp. 908 a 957.
- Pérez Gómez, A. I. «Enseñanza para la comprensión», que Ángel Pérez Gómez. En, Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1995, pp. 78 a 114.
- Popkewitz, Th. S. «Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas». *Revista de Educación* N° 305. Publicaciones de la Secretaría de Estado de Educación Centro del Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia. Septiembre - Diciembre. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1994, pp. 103 a 137.
- Real Academia Española (RAE). **Diccionario de la lengua española**. Madrid: Espasa-Calpe, 2001.
- Rué, J. «Un mundo de significados». *Cuadernos de Pedagogía* N° 254, enero 1997, pp. 54 a 58.
- Serrano, S. **Universidad y Nación**. Santiago de Chile: Universitaria, 1993.
- Soares de Pasos. En, Teatro de Cajas, Compañía de Teatro Oani.
- de Sousa, J. «La lengua de las mariposas: la inocencia perdida». En, Larrosa, Jorge et al (comp.) **Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007, pp. 147 a 178.
- Tadeu da Silva, T. «Cultura y currículum como prácticas de significación». *Revista de Estudios del Currículum*, Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor, volumen 1, N° 1, pp. 59 a 76, enero 1998.
- Tuñón de Lara, M. «Tiempo cronológico y tiempo histórico». En, De La Granja, J. L. y Reig Tapia, A. (eds.). **Manuel Tuñón de la Lara. El compromiso con la historia. Su vida y su obra**. Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco,

1993, pp. 435 y 436.

Varela, J. y Álvarez-Uría, F. **Arqueología de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

Vera, J. M. **Anatomía de la corrupción ¿Corrompe el poder?** Santiago de Chile: Universidad Central de Chile, 2007.

Winkin, Yves. «Presentación general». En, Bateson, Gregory et al. **La nueva comunicación**. Barcelona: Kairós, 1984.

Wrigley, F. **Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación**. Madrid: Morata, 2007.

FUENTES DE INFORMACIÓN CIBERGRÁFICA

Brito, Lucrecia. **Sinfonías en carcajadas que vuelan, Bolero de Ravel recorriendo el alma del mundo. Homenaje a Jorge Peña Hen**. Abril, 2003. Disponible en, <www.lashistoriasquepodemoscontar.cl> (consultado el 22 de marzo de 2008).

Chile. MINEDUC. **Marco para La Buena Enseñanza**. Disponible en <www.mineduc.cl> (Consultado 2 junio de 2009)

Parra, N. <<Epitafio>>. En, **Poemas y antipoemas**, 1954. Disponible en <<http://www.galeon.com/espartako/poetas/parra.html>> (Consultado el 2 junio de 2009).

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 el 10 de junio de 2004).