

La Posibilidad de Educar

Condicionantes socio-culturales de la Reforma Educacional Chilena

Cambian los gobiernos y cambian los ministros, sobre todo estos últimos. Pero el debate en Educación suma y sigue sin parar. Es como un fuego que crece alimentado por las tentativas de ensayo y error. Pareciese que cada coalición, nada más llegados al poder, se propusiese el objetivo de dar con la fórmula que deje contentos a *moros y cristianos*. Lo paradójico es que mientras más empeño se pone en aquello, más saltan a la vista las evidencias de un sistema educacional que hace agua por varios lados: inequidad en recursos y calidad, administración municipal versus administración privada, exceso de mediciones y control, convivencia escolar, lucro, educación superior, entre otros¹. Y en el intento de dar respuesta a las demandas de la ciudadanía, se enfrentan líderes de un bando y otro, dejando al descubierto una lamentable y arraigada oposición política e ideológica, que dificulta y entrapa el diálogo². Lamentable —digo— porque en vez de avanzar hacia los anhelados acuerdos y consensos para mejorar nuestra Educación, directivos, profesores, alumnos y apoderados deben soportar la sucesión de iniciativas y estrategias que se desprenden de dichos intentos por imponer lo propio del partido o coalición, antes que el bien común de las comunidades educativas y del país entero. De hecho, quienes llevan más años en esto han sido testigos de todos los vaivenes de la Reforma educacional, y de los millones de dólares que, a veces, se derrochan en programas que intentan “arreglar la carga en el camino”³, sin que hasta ahora logremos resolver las graves desigualdades⁴ y vicios⁵ que pesan y entrapan la gestión educacional.

¹ Cf. MÖNCKEBERG, M., “Con fines de lucro. La escandalosa historia de las universidades privadas en Chile”, Santiago de Chile, Ed. Debate, 2013.

Cf. WAISSBLUTH, M., “Cambio de rumbo. Una nueva vía chilena a la educación”, Santiago de Chile, Ed. Debate, 2013.

Cf. ATRIA, F., “La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile”, Santiago de Chile, Ed. Catalonia, 2012.

² Ejemplo de esto fue el debate entre Ignacio Walker, Presidente de la DC, y el Ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre. Cf. El Mostrador, Edición online del 11 de Junio <<http://www.elmostrador.cl/pais/2014/06/11/walker-responde-a-eyzaguirre-yo-tengo-a-la-vista-el-informe-financiero-del-proyecto-que-habla-de-un-gasto-equivale-a-us5-000-millones-a-10-anos/>>.

³ Cf. Denuncia de Ciper en relación a fondos percibidos por Ley Sep. [En línea] <<http://ciperchile.cl/2012/05/10/ley-sep-contraloria-revela-masiva-perdida-de-recursos-destinados-a-educacion-de-los-mas-pobres/>> [Consulta: Junio 2014].

⁴ Cf. Reportaje Ciper: “Las desigualdades sociales que desnudó el controvertido semáforo del mapa SIMCE”. [En línea] <<http://ciperchile.cl/2011/03/03/las-desigualdades-sociales-que-desnudo-el-controvertido-semaforo-del-mapa-simce/>> [Consulta: Junio 2014].

⁵ Cf. Reportaje Ciper: “Colegios subvencionados: así operan los siete grupos de “megasostenedores” que lideran el negocio”. [En línea] <<http://ciperchile.cl/2014/06/06/colegios-subvencionados-asi-operan-los-siete-grupos-de-megasostenedores-que-lideran-el-negocio/>> [Consulta: Junio 2014].

No obstante las pociiones encontradas, es justo reconocer que desde el año 2006 a la fecha el movimiento estudiantil nos ha obligado a tomarnos en serio, y de modo sostenido, una discusión que se venía postergando por décadas, a saber, el vínculo entre Educación y equidad e igualdad de oportunidades en el país⁶. Esta es probablemente la mayor ganancia del último tiempo, aunque estemos lejos todavía de alcanzar las anheladas mejoras. La inyección de más recursos, vía Reforma Tributaria, el fin del lucro y del financiamiento compartido, sumado a la prohibición de seleccionar alumnos, son las nuevas estrategias que ensayará la actual administración de Eyzaguirre, sin que nadie pueda asegurar el éxito, pues la mayoría de las medidas que se han venido instalando, y éstas no son la excepción, son de orden más técnico que pedagógico⁷. Por lo mismo, para que dichas acciones respondan mejor al objetivo por todos esperado, necesitan conectarse con el trasfondo cultural en que acontece el aprendizaje.

Cuando las políticas educativas, así como los paradigmas y modelos en que se sustentan, no responden a lo que Carlos Calvo llama “*territorio educativo*”⁸, están condenadas al fracaso. Y lo están porque no consideran la realidad de los alumnos. Ahora bien, por “*realidad de los alumnos*”, entiendo aquí los agentes socializadores que intervienen en su formación, mas no como elementos prescindibles, sino como parte de la cultura que les (y nos) influye y modela.

Ningún sujeto social puede eximirse de los influjos culturales de su entorno⁹. Por lo mismo, un programa educativo gubernamental, al igual que una práctica docente o un proyecto educativo, que no esté atento a lo que ocurre en ese trasfondo cultural, no tendrá mayor trascendencia en la construcción del tejido social¹⁰. Lo que ocurre con muchas escuelas y profesores es precisamente esto, no están dialogando con los alumnos que tienen en el aula, sino más bien imponiendo sistemas escolares obsoletos para los tiempos que corren. El resultado es ampliamente conocido por todos: alumnos aburridos en clases, profesores estresados y socialmente desacreditados, directivos exigidos por la maquinaria de la eficiencia, y una autoridad que pretende seguir presionando bajo la lógica de que el control es la fórmula para mejorar la Educación¹¹.

Es probable que tardemos bastante tiempo en ponernos de acuerdo sobre la Educación que queremos para nuestro país¹², más aún respecto de temas claves, como son los modos de gestión y modelos educativos, curriculum y formación docente, participación del Estado y

⁶ Cf. Ciper: “PISA 2012: Cuando mejorar la equidad conlleva un incremento en la calidad” [En línea] <<http://ciperchile.cl/2013/12/10/pisa-2012-cuando-mejorar-la-equidad-conlleva-un-incremento-en-la-calidad/>> [Consulta: Junio 2014].

⁷ El mismo Eyzaguirre reconoce el tecnicismo y la burocracia, y parece dispuesto a revisar ciertas medidas, al tiempo que defiende su postura y anuncia otras que, de seguro, seguirán siendo motivos de discusión. Cf. Entrevista en El Mercurio, edición del 22 de Junio de 2014, Cuerpo C, pp. 10 y 11.

⁸ CALVO, C., “Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación”, La Serena—Chile, Ed. Universidad de La Serena (4ª), 2012.

⁹ Cf. GEERTZ, C., “La interpretación de las culturas”, I, Barcelona, Ed. Gedisa, 1992.

¹⁰ Cf. BOURDIEU, P., “La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza”, Barcelona, Ed. Laia, 1981.

¹¹ Cf. WAISSBLUTH, M., Op. cit., pp. 85-91.

¹² Sólo como botón de muestra, te invitamos a leer el reportaje de La Tercera: “*El apoderado pide la palabra*”, en la edición en línea del 08 de Junio del presente año. <<http://www.latercera.com/noticia/nacional/2014/06/680-581539-9-el-apoderado-pide-la-palabra.shtml>>. Y también parte de las intervenciones de los ex-Ministros Beyer y Brunner en el Congreso Fide 2014, en El Mercurio, edición del sábado de junio, Cuerpo C, pp. 16-17.

particulares, evaluación docente y valoración social de esta carrera, entre tantos más. Pero si hay algo que la reflexión no debiese pasar por alto es lo que he llamado *el trasfondo cultural*, so pena de instalar una superestructura educativa carente de toda significación ciudadana. Sobre ello deseo señalar algunas cosas, recordando que el influjo de la Postmodernidad plantea desafíos pedagógicos que, de no ser enfrentados, hacen de la Reforma educacional chilena un proyecto técnica y políticamente correcto, pero inaplicable en las aulas del siglo XXI. La invitación es, entonces, a mirar el territorio cultural por el cual, queramos o no, transita la Educación chilena.

Antes de continuar, es importante señalar que al hablar de cultura suscribo la comprensión de Claude Lèvy-Strauss¹³, quien la define como un sistema de comunicación, regido por el intercambio de los valores más preciados de la humanidad: el lenguaje, las mujeres y los bienes materiales. Tal sistema de comunicación introduce la norma, y de este modo la cultura establece la diferencia con la naturaleza. Allí donde hay normas hay cultura. Dichas normas son múltiples y particulares. La naturaleza, por el contrario, es el ámbito propio de los instintos, y se rige por reglas universales.

Cada individuo está regido tanto por leyes naturales, como por leyes culturales. Y es la cultura la que introduce el orden, permitiendo así que los diversos grupos se organicen y puedan hacer frente a los desafíos propios de la existencia humana en sociedad: supervivencia, autoridad, comunicación con otros grupos, socialización y sentido.

Hemos dicho que la cultura es un sistema de comunicación, y por lo tanto simbólico. Y también que ella es matriz del hombre. Pero, así como recibimos elementos culturales, aportamos a la modificación de la cultura en la que nacemos. La cultura es una realidad dinámica, de mutua influencia. Y es en esa influencia mutua donde la Educación tiene un rol fundamental, al asumir el desafío socializador. Para llevar adelante este objetivo, es condición básica conocer el universo simbólico de una cultura, las tendencias y tensiones que se dan en ella, los valores que laten en su núcleo, pues es a partir de tales valores que comprendemos y asumimos la organización social en su conjunto. Los valores incluyen mitos, creencias, relatos y religiones. Todo aquello permea y da consistencia —desde el centro hacia la periferia— a la organización social de una comunidad.

Tercera Mutación Metafísica

En su novela *“Las partículas elementales”* (1998), Michel Houellebecq sostiene que ninguna mutación metafísica llega a producirse sin haber sido anunciada, preparada y facilitada por un conjunto de cambios menores, que en el momento de su coyuntura histórica a menudo pasan desapercibidos. Por mutación metafísica el autor entiende *“transiciones radicales y globales de la visión del mundo adoptada por la mayoría”*. Tales mutaciones son las que van generando los cambios radicales en la Humanidad, y por lo mismo no son escasas. Una vez iniciado el proceso de mutación, nada lo puede detener. Ni siquiera se puede suponer que una sociedad entra en mutación cuando ha perdido fuerza o poderío. De hecho, afirma Houellebecq, la primera mutación en la historia de occidente la produce el cristianismo en el Imperio Romano, justo cuando éste goza de muy buena salud. La segunda mutación tiene en su origen la ciencia moderna y el materialismo; cuando éstos entran en acción, toda la síntesis cultural grecorromana, que por siglos ha descansado en los pilares del cristianismo, comienza a fracturarse “dede dentro”. Las mutaciones operan siempre del mismo modo, desde el interior hacia el exterior. Y según este

¹³ LÉVY-STRAUSS, C. et al., *“Las estructuras elementales del parentesco”*, Ed. Planeta-Agostini, 1985.

escritor francés, la segunda mutación nos habría dejado como herencia los valores que propugna la sociedad actual: egoísmo, vanidad, odio, deseo, placer. El erotismo reinante no ha hecho más que profundizar el deseo, llevándonos a competir en un campo de batalla dominado y ampliado por el liberalismo económico, lucha que se extiende a todos los campos de la vida, especialmente al campo de las relaciones afectivas.

Occidente ha sacrificado todo (Dios, religión, valores, familia..., la vida misma) a favor de la “certeza racional”. Y hoy, esta cultura postmoderna estaría caminando hacia su tercera mutación: una sociedad que prescinde de la idea de Dios, de la naturaleza, de la Ética, de los Humanismos, sólo necesita superar una cosa para alcanzar el paraíso “en este mundo”, y este escollo pendiente no es otro que el sentimiento trágico de la muerte, es decir, el envejecimiento, enfermedad, soledad, angustia..., en definitiva, todo aquello que termina enturbiando la fuente de la eterna juventud y, en definitiva, nos impide vivir como dioses.

La tercera mutación metafísica vendría de la mano de la ingeniería genética, en cuyas bases científicas radica la posibilidad cierta (certeza racional) de dar el salto al “*mundo feliz*” descrito por Aldous Huxley en su novela homónima.

Ahora bien, si por un lado estamos de acuerdo con lo que el mismo Houellebecq plantea, que una mutación metafísica es siempre anunciada, preparada y facilitada por un conjunto de “cambios menores”, que suelen pasar desapercibidos, y por otra parte aceptamos y sostenemos que la verdadera educación se hace “desde y en el territorio educativo”, y no “desde el mapa escolar¹⁴”, entonces es imperioso prestar atención a dichos cambios menores. En consecuencia, y en atención a esta premisa y al objetivo propuesto, volveremos ahora la mirada hacia los principales cambios culturales que estarían afectando y determinando el hecho educativo. Pero antes de ello, cabe mencionar que la percepción de Houellebecq es, de una u otra forma, compartida por más autores, atentos a ciertos fenómenos que se replican en las sociedades occidentales, y nos conducen precisamente a preguntarnos hacia dónde vamos.

El autor de “Partículas elementales” habla de “*mutación metafísica*”, mientras que Bajoit y Frannsen introducen el concepto de “*mutación cultural*”¹⁵, para aludir a semejante proceso de cambio. Por otro lado, Michell Maffesoli, en “*Iconologías. Nuestras idolatrías postmodernas*”¹⁶ pasa revista a lo que Houellebecq llama “cambios menores”. Y Nassim Taleb, en “*El cisne negro*”¹⁷ nos llamaba a estar atentos a un mundo donde los hechos altamente improbables, azarosos, suelen tener repercusiones que cambian el curso de la Historia. Posteriormente, el mismo autor,

¹⁴ En el lenguaje de Carlos Calvo, el territorio educativo representa el contexto desde el cual la educación deja de ser un diseño técnico, de laboratorio, y se convierte en realidad posible. Ese contexto está dado por la cultura de los estudiantes, y los asume como agentes activos de su aprendizaje. El mapa escolar representa el conjunto de diseños (modelos, sistemas, planificaciones...) con que idealizamos “científicamente” la Educación. Y ocurre que terminamos tratando de que los estudiantes se amolden al diseño, cuando en realidad es el diseño el que debiese estar al servicio de los aprendizajes. Así, lo que hacen las escuelas —sostiene Calvo— no es educar, sino escolarizar.

¹⁵ Cf. SANDOVAL, M., “*La relación entre los cambios culturales de fines de siglo y la participación social y política de los jóvenes.*” Centro de Estudios De la Juventud. Universidad Católica de Chile. [En línea] <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cyg/juventud/sandoval.pdf>> [Consulta: Junio 2014].

¹⁶ Barcelona, Ed. Península, 2009.

¹⁷ Barcelona, Ed. Paidós, 2008.

en “*Antifrágil. Las cosas que se benefician del desorden*”¹⁸, propone algunas pistas para aprender a vivir en un mundo donde el desorden y el caos parecen ser la única certeza.

Mutaciones metafísicas, mutaciones culturales, nueva singularidad, idolatrías postmodernas, azar, complejidad. Los conceptos pueden ser tan variados y tantos como sus autores, pero todos nos invitan a prestar atención a los fenómenos que están ocurriendo ante nuestras propias narices, y a intentar la interpretación y comprensión de ellos, pues lo peor que nos puede ocurrir a los educadores es caer en la simplificación del mapa, llegar a convencernos de que “siempre ha ocurrido lo mismo”, y recluarnos en la “zona segura” de lo aprendido en las aulas universitarias o a través de años de “ensayo y error”. Avancemos, entonces, por el territorio cultural postmoderno fijándonos en las oportunidades y desafíos para los educadores.

De la razón social a la auto-realización autónoma

La juventud, como categoría etárea, define a aquellas personas que se ubican entre los 15 y 24 años de edad (Naciones Unidas, 1983¹⁹), pero en Chile se extiende hasta los 29 años²⁰. Es esta población la que está viviendo cambios como nunca antes. Según Guy Bajoit y Abraham Franssen desde hace 20 ó 30 años, una mutación cultural está en curso, es decir, estaríamos viviendo el paso de un modelo cultural basado en la razón social a otro fundado sobre la auto-realización autónoma²¹. Esto significa que si antes actuábamos movidos por argumentos o mandatos que nos parecían racionales, ya sea que viniesen del partido político, la religión o la familia, ya sea que viniesen de la autoridad en general, ese mandamiento vertical no se discutía, se obedecía. Hoy, en cambio, los jóvenes actúan movidos por anhelos de éxito y realización personal²², y esa realización es buscada y procurada por ellos mismos, es decir, no aceptan que otros les digan lo que deben o no deben hacer, lo que les conviene o no. Y cuando validan la voz de otro, lo hacen desde la igualdad ante el conocimiento y las oportunidades, nunca desde el argumento de autoridad.

La reducción de credibilidad que afecta al modelo de la razón social, por una parte, y el aumento de la credibilidad que se vincula al modelo de la auto-realización autónoma, por otra, refuerza esta tendencia juvenil, y sería al final un proceso irreversible en la medida en que éste es

¹⁸ Barcelona, Ed. Paidós, 2013.

¹⁹ Cf. Resolución 50-81 de Naciones Unidas.

²⁰ Cf. INJUV-Chile.

²¹ Cf. BAJOIT, G., & FRANSSEN, A., *Les jeunes dans la compétition culturelle*. Presses universitaires de France, 1995.

Para el estudio de la juventud chilena, recomiendo el capítulo V de la VII Encuesta Nacional de Juventud, Injuv, 2012. [En línea] <<http://www.injuv.gob.cl/portal/wp-content/uploads/2013/08/SEPTIMA-ENCUESTA-NACIONAL-JUVENTUD-2.pdf>> [Consulta: Junio 2014].

²² Para Pablo Salvat esto tiene que ver con la instalación de un nuevo liberalismo, más agresivo, en cuya base se encontraría precisamente una nueva antropología y lectura de la sociedad. Cf. SALVAT, P., “*Un Chile para todas las edades*”; en: MONDE DIPLOMATIQUE, “*¿A qué edad se es viejo?*”, Santiago de Chile, Ed. Aún creemos en los sueños, 2014, p. 47.

alentado por todos, incluso por aquellos que aparentemente se esfuerzan en resistirlo. En suma, estaríamos inmersos en un proceso de mutación cultural que provoca en la juventud una enorme dificultad para encontrar sentido a las cosas que hacen y —como consecuencia— la vida misma les resulta compleja. En un mundo en que se les exige cada vez más, se va produciendo un desfase entre las expectativas de éxito y los obstáculos que ellos descubren para lograr sus objetivos. Quizás sea por ello que con cierta frecuencia nos encontramos con jóvenes que no valoran los procesos, sino que se fijan más bien en los resultados, o que anhelan la excelencia, pero desprecian el sacrificio.

La mutación cultural de la que venimos hablando impacta en la formación escolar, y por lo mismo exige de nuestra parte una mirada atenta a la educación que estamos dando a niños, adolescentes y jóvenes —entendida ella como proceso de socialización tendiente a formar ciudadanos—. En un tiempo en que valores, principios y normas parecieran depender de conveniencias colectivas y puntos de vistas que sólo contemplan y admiten la propia realización, y en un contexto en que las fronteras del bien y del mal tienden a desdibujarse en el horizonte de modas, ideas, conductas y tendencias²³, urge revisar la Reforma educacional que estamos instalando en el país, a la luz de los fines de la Educación y del influjo de la cultura postmoderna.

Michel Maffesoli ha sido enfático en declarar: *“La resistencia de la sociología oficial dificulta mucho el análisis sereno de la posmodernidad. En efecto, por referencia a la lógica del deber ser, los sistemas de pensamiento, que se reproducen en nuestras universidades, siguen obnubilados por los valores universales elaborados en el siglo XIX, valores de trabajo, de fe en el porvenir y de prevalencia de la razón. Quiérase o no, sin distinciones de izquierda y de derecha, estos sistemas oficiales se apoyan en la concepción de un individuo racional, dueño de sí, y que contrae vínculos con otros individuos racionales para construir la sociedad. Empíricamente, se observa que otros elementos son los que entran en juego, en particular en las prácticas juveniles, elementos que radican al mismo tiempo en un hedonismo latente, en una importancia del cuerpo y en el énfasis en el presente. Allí están las grandes características de la posmodernidad que requieren ser pensadas. Es posible analizar, sin que el intelecto tenga que abdicar, las comunidades emocionales, aquello que llamo el tribalismo contemporáneo y la “cultura del sentimiento” que tiende a prevalecer en nuestras sociedades”*²⁴.

Como hemos venido señalando, el objetivo de este ensayo es ofrecer una panorámica de esos *“otros elementos que entran en juego”*. Sin embargo, es imposible y además pretencioso querer agotar los argumentos en los límites materiales de un escrito de esta naturaleza, por lo que abordaré (y en modo muy sucinto) sólo aquellos que me parecen más evidentes, urgentes y relevantes para la acción pedagógica, de tal forma que podamos enfrentar con mayor cantidad de herramientas de análisis los desafíos presentes implicados en la formación de la juventud, y que el Proyecto de Reforma educacional pareciese ni siquiera insinuar. Digo esto porque los Objetivos Generales de formación declarados en las Nuevas Bases Curriculares²⁵, apuntan a sujetos que no existen, en el sentido que en ellos no se reconoce ningún marco de contexto cultural, y por lo tanto los profesores se verán obligados a enseñar con un buen “mapa escolar” en la mano, pero lejos de la realidad que toca a sus alumnos.

El camino de reflexión que iniciamos aquí asume la renuncia a toda demonización de expresiones, tendencias y fenómenos cultural. Por el contrario, nos abrimos al descubrimiento y

²³ Cf. BAUMAN, Z., *“Mundo consumo: ética del individuo en la aldea global”*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 2010.

²⁴ *Posmodernidad. Las criptas de la vida*; en: Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología 13, 3 (2004) 471-482).

²⁵ Cf. Mineduc, Currículum Nacional.

discernimiento de lo humano, que late en la gran diversidad de manifestaciones urbanas. Recordemos que sólo lo humano es educable.

Idolatrías Postmodernas

a) Nomadismo: la condición postmoderna

Si hay algo que caracteriza a las nuevas generaciones²⁶, es su rechazo a las identidades bien definidas, a las relaciones estables y a las convicciones profundas²⁷. El acento se pone más bien en la movilidad, el cambio y la renovación²⁸. Y como son los jóvenes quienes están marcando las tendencias sociales, laborales, económicas, políticas y culturales, en el país y el mundo entero, entonces el fenómeno se extiende a los demás grupos etéreos. Ello explicaría que la pluralidad de identidades sea un fenómeno que tiende instalarse en los campos más variados: somos todo y nada a la vez. La vida misma es intensa y cambiante, como un juego de máscaras, probando y ensayando siempre. En esto se nota particularmente el influjo de las relaciones virtuales extrapoladas a la realidad espacio-temporal. De hecho, el apetito por la conexión simultánea a múltiples plataformas repercute en el afán por vincularnos con mucha gente, pero siempre a través de la mediación de las redes sociales, sin compromiso corpóreo—carnal perdurable, y sin renunciar tampoco al poder de activar el “*game over*” a voluntad. El nomadismo de las ideas y de las identidades se ha convertido, quizás, en la condición más propia de la postmodernidad.

Cuando la identidad y los compromisos son vividos con tal nivel de superficialidad (que no es lo mismo que apatía, sino más bien velocidad, cambio, gusto por lo *snob* y la simultaneidad), en el plano de los valores tiene lugar una consecuencia obvia: todo lo absoluto viene puesto en duda. Vivimos en la época del “depende”. Se ironiza y sospecha de cuanto parezca pertenecer a una cultura fundada en la razón, mientras, por otro lado, se relacionan realidades que hasta ahora parecían opuestas, como felicidad y desgracia, muerte y vida, bien y mal. Todo parece ser parte de lo mismo, pues la verdad de un valor depende del contexto y del consenso mayoritario, y no del “*logos*” que lo fundamenta y da sentido.

El problema es que toda reflexión y acción pedagógica supone una razón. Y esto significa palabras, conceptos, ideas, pensamiento, teorías, sistemas, visiones del mundo y del hombre, asentimiento a una verdad. ¿Pero qué ocurre cuando este universo que subyace a la pretensión de educar pierde su consistencia? ¿Qué sucede cuando el *logos* se torna líquido, virtual y hasta contradictorio²⁹? ¿Es posible educar cuando los conceptos educables pierden su fundamento, porque la razón misma cae y se sumerge en el descrédito?

²⁶ Cf. HOWE, N., and STRAUSS, W., “Millennials go to college. Great Falls”, VA: LifeCourse Associates, 2007. “Millennials rising: The next great generation”. Random House Digital, Inc., 2009.

²⁷ Cf. MAFFESOLI, M., *Juventud: el tiempo de las tribus y el sentido nómada de la existencia*; en: Revista de Estudios sobre juventud 20 (2004) 28-41.

²⁸ Cf. DOWLING, J., *Generación Y en Chile: ¿Qué quiere la generación del Milenio?* [En línea] <<http://www.businesschile.cl/es/noticia/special-report/generacion-y-en-chile-%C2%BFque-quiere-la-generacion-del-milenio>> [Consulta: Diciembre, 2013].

²⁹ Cf. BAUMAN, Z., “Modernidad líquida”, España, Ed. Fondo de Cultura Económica de España, S.L., 2002.

La postmodernidad no sólo ha significado el descrédito de la razón moderna y la exaltación del placer como valor supremo de la cultura, sino la sospecha sobre todo lo que huele a ideas duras, dogmas, verdades³⁰. Las juventudes postmodernas, las mismas que asisten a nuestras aulas, son altamente refractarias a la aceptación de verdades anteriores; más aún, ni siquiera se plantean la posibilidad de buscar la verdad. Para ellos la realidad es líquida, pasajera, sin memoria ni tradición. La realidad es virtual³¹, es el presente virtual y nada más. Lo que no existe en Facebook, Twitter, Youtube, Google u otras plataformas semejantes, simplemente no existe o existe como *epifenómeno* del universo virtual, cuyas principales galaxias son las redes sociales. Aunque nos parezca paradójico, es allí donde —para ellos— todo cobra vida de verdad, es ahí donde los hijos de Internet debaten, comparten, gozan y dan rienda suelta a sus sentidos. Es cierto que de vez en cuando necesitan contactos corpóreos en y con el mundo construido por los adultos, pero ello ocurre sólo para conseguir que la realidad material responda a los intereses tejidos en el mundo virtual. ¿Cómo educar en este nuevo contexto? He aquí la pregunta a la que no estamos respondiendo.

b) Lo importante es ser cool

El ideal de compromiso y voluntarismo social, religioso y político, el esfuerzo perseverante en que fueron formados las generaciones modernas hasta los '50 y '60 comienza a resquebrajarse, y se abre paso a una actitud serena, desprendida y dúctil. Los adolescentes se dejan llevar por el ambiente, fluyen en una atmósfera de deseo, pasión y frenesí. En ellos no cabe la problematización de la existencia, la vida es un fluir y devenir constante, y reclama una actitud cariñosa y gozosa, que se manifiesta en sus gustos y en su modo de vestir. Pero también en la vuelta del andrógino, esta figura de niño eterno, no plenamente definido ni comprometido, que aparece con fuerza en la industria de la música y la moda, pero igualmente en deportistas y estrellas del cine y la TV. *“No otra cosa expresan los trenzados de los patinadores, skaters o surfistas. Son deslizantes, flexibles. Fluyen. Y las figuras que dibujan tienen un efecto de contaminación. Remiten a la nostalgia de los orígenes. Esos e que la naturaleza y la cultura se respaldaban en una dinámica sin fin”*³².

Como señala Maffesoli, en la jerga contemporánea la expresión que mejor traduce esta actitud es “Cool mec” (que en español es algo como “Tranqui, tío”, “¡Relájate!”): *“una disponibilidad al mundo, una especie de desenvoltura con respecto a uno mismo, pero también con respecto a los demás”*³³. El *dejar vivir* prevalece sobre el activismo y las estructuras de la cultura moderna. Y esto, afirma el sociólogo francés, es lo que se nota incluso en la moda: los pantalones *baggy*, la combinación de corbatas y zapatillas *Converse*, el usos de capuchas y ropa formal—informal, entretenida. *“Ser cool consiste en ya no responder a esta lógica de la dominación (ser dueño de uno mismo, ser amo del universo) característica del la moral judeocristiana y de la política que es su resultado, sino en tener una actitud más serena, más*

³⁰ Cf. MAFFESOLI, M., *“Iconologías. Nuestras idolatrías postmodernas”*, Barcelona, Ed. Península, 2008.

³¹ Cf. MEJIA, M., Op.Cit., pp. 28-34; MORDUCHOWICZ R., *Los jóvenes y las pantallas*, Ed. Gedisa, Barcelona, pp. 16-17.

³² Cf. MAFFESOLI., M., *Iconologías...*, p.140.

³³ Cf. MAFFESOLI., M., *Iconologías...*, p.51.

desapegada y mucho menos ofensiva con respecto al otro y su comunidad, o con respecto a ese "otro" que es la naturaleza"³⁴.

Si lo importante es ser *cool*, o lo importante es lo *cool*, entendemos los problemas de indisciplina y aplicación³⁵ que están teniendo algunos profesores con sus alumnos, al intentar llevar adelante prácticas pedagógicas basadas en el trabajo eficiente y riguroso, y por lo mismo se desmarcan de eventuales procesos formativos donde quizás el *espíritu cool* sí tenga cabida. Por otro lado, es muy probable que el acento puesto exclusivamente en las metas y el control vertical, o en los resultados de mediciones externas, como muestras de eficiencia y calidad, podría estar generando más tedio que encantamiento en los alumnos. De hecho, sabemos que aquellas prácticas docentes que en sus metodologías consideran las habilidades de la Generación Milenio³⁶, e intencionan los contenidos en función de ellas, tienen muchas más posibilidades de convertirse en aprendizaje significativo y profundo que aquellas que miran a los estudiantes como un todo uniforme y estandarizado, o como si todavía estuviésemos en las aulas de los años '70 u '80³⁷. Poner el foco en el estudiante³⁸, y no en el profesor, parece ser uno de los caminos para no terminar consintiéndolo los caprichos de un adolescente *cool* o, peor aún, colgando la toalla pedagógica por tedio y estrés. No se trata ni de ir contra la corriente, ni de sumarnos a ella, sino nuevamente intentar respondernos a quién educamos y cómo educamos.

³⁴ Ib., p.53.

³⁵ Cf. *Disciplina en las aulas*. Editorial El Mercurio, sábado 13 de abril de 2013. [En línea] <<http://www.elmercurio.com/blogs/2013/04/13/10866/Disciplina-en-las-aulas.aspx>> [Consulta: Junio 2014].

Adolescentes chilenos, entre los más indisciplinados del mundo. La Tercera, Edición del Domingo 19 de junio de 2011. [En línea] <<http://diario.latercera.com/2011/06/19/01/contenido/tendencias/16-73389-9-adolescentes-chilenos-entre-los-mas-indisciplinados-del-mundo.shtml>> [Consulta: Junio 2014].

³⁶ Cf. FERREIRO, F., "El reto de la educación del siglo XXI: la generación N"; en: *Apertura Digital* 5 (2010). FERREIRO, F.,-DE NAPOLI, A., "Más allá del salón de clases: los nuevos ambientes de aprendizaje"; en: "Revista Complutense de Educación", XIX, 2 (2008).

Cf. CHUNG, J., *Kids: Past Vs. Internet Generation*. [En línea] <www.makeuseof.com/tag/kids-past-vs-internet-generation/> [Consulta: Diciembre, 2013].

Cf. *Así es tu hijo nativo digital*. Revista Hacer Familia, 205 (2013) [En línea] <<http://hacerfamilia.cl/2013/06/asi-es-tu-hijo-nativo-digital/>> [Consulta: Agosto, 2013].

³⁷ Cf. MORAN, E., "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro", Unesco, Ed. Santillana, 1999.

DÁVILA, C.-MARJORIE, K., *Análisis de la Convivencia entre las diferentes generaciones: Baby Boomers, Generación X y Generación Y, en el sector público; caso Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT)*. Quito, 2012, 121 p. Tesis (Maestría en Desarrollo del Talento Humano). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Gestión. [En línea] <<http://hdl.handle.net/10644/3069>> [Consulta: Agosto 2013].

³⁸ Poner el foco en el alumno es prestar atención a lo que él hace, en cómo aprende, y no en lo que yo (profesor) hago. Y al mismo tiempo, al revisar mi práctica, preguntarme qué hice para que un alumno aprendiese, y qué hice para que no aprendiese. Esta última pregunta, por lo general, los profesores lo descartamos, pues siempre suponemos que hacemos las cosas bien, y es clave en la mejora de los aprendizajes.

c) Inmediatez (placentera) del presente v/s tiempo escolar

“Aumentar los deseos hasta lo insoportable y a la vez hacer que satisfacerlos resultara cada vez más difícil: ése era el principio único en el que se basaba la sociedad occidental”³⁹, — reflexiona Daniel, el personaje principal de la novela “La posibilidad de una isla”, de Michel Houellebecq. Y es que justamente una de las consignas claves de la Postmodernidad es que no se debe despreciar la ocasión de alcanzar un placer. El único tiempo que importa es el hoy dionisiaco. Sin utopías ni proyectos que orienten el futuro, la única posibilidad de trascender es aquí y ahora, en este mundo, y el camino para ello es el placer. La idea es “no posponer el placer para más tarde, sino obtenerlo, aunque sea relativamente, de lo que se presenta y se vive, con los demás, en este Instante eterno que se ha logrado arrebatarse a las obligaciones sociales”⁴⁰.

El “*pienso, luego existo*” de las sociedades bajo el influjo cartesiano, tiende a ser sustituido por el “*siento, luego existo*” del tribalismo postmoderno. A nivel ético también se asume la emoción, por lo tanto la bondad o maldad de un hecho no se mide de acuerdo a los valores y principios de la moral, ya sea cristiana, ya sea kantiana, sino conforme a los sentimientos. “Si me gusta y me siento bien en o con determinada situación”, entonces es buena. Para estas generaciones el “*Me gusta*” de la comunidad Facebook es mucho más que un mero guiño. Ha llegado a ser un juicio ético, una aprobación moral⁴¹.

En este nuevo paradigma, la imaginación y el sentimiento llegan a ser mayores referentes de realidad que los mismos hechos, porque se tiende a vivir constantemente a nivel afectivo y sensorial en detrimento de la razón en cuanto conocimiento, memoria y reflexión. Los jóvenes están predispuestos a vivir de sensaciones y placeres inmediatos⁴², surgidos de los deseos propios y, por tanto, aparentemente sin límites, resultándoles trabajoso y deprimente confrontarse con su historia personal, que, por supuesto, los frustra. “*El catastrofismo vigente vitupera al Homo festivus que, en su efervescencia, tiende a eludir la admonición moral. A burlarse incluso, con una desenvoltura que no puede resultar más irritante*”⁴³.

En relación al tiempo, y en especial al tiempo presente vivido como *carpe diem*, las escuelas están teniendo graves problemas. Y no sólo por lo que acabamos de exponer aquí, sino además porque la burocracia escolar ha puesto el acento en el tiempo cronológico (lineal) por sobre el tiempo histórico (circular). Y la Educación sólo es posible en el tiempo histórico, pues es un proceso que desborda la secuencia de semanas fijadas por el calendario escolar, y también la rigidez de ciclos de enseñanza y etapas curriculares. Los seres humanos, o aprendemos siempre, o no aprendemos nunca. Y un niño está siempre aprendiendo, no sólo cuando el calendario escolar dice que es tiempo de aprender.

La rigidez con que se impone la enseñanza en la escuela, provoca que el tiempo de aprender sea experimentado como una realidad agobiante y desconectada de su realidad. Obviamente, esto ha sido perfectamente soportable hasta antes de la reaparición de Dioniso, es decir, hasta antes de la instalación dominante del placer en las sociedades postmodernas. Hoy

³⁹ Cf. HOUELLEBECQ, M., “La posibilidad de una isla”, 2005 [E-book: espaebook.com, p. 64.

⁴⁰ Cf. MAFFESOLI, M., *Iconologías...*, p. 58.

⁴¹ Cf. FAERMAN, J., “Faceboom. El nuevo fenómeno de masas”, Barcelona, Ed. Alienta, 2010.

⁴² Las sensaciones son para los jóvenes una especie de opio, de droga que los desconecta de la latosa realidad. Por eso las buscan cada vez más potentes: velocidad, violencia, relaciones afectivas... Mientras más adrenalina, mejor.

⁴³ Cf. MAFFESOLI, M., *Iconologías...*, p. 57.

esa concepción del tiempo (escolar), propio de la Modernidad, está convirtiendo a las escuelas en instituciones que no educan, sino más bien escolarizan⁴⁴, con toda la carga de desencanto y estrés que ello conlleva, tanto para alumnos como para profesores.

d) Culto al cuerpo y a la juventud v/s autoridad

El apetito de placer no podía ir si no de la mano con el culto al cuerpo joven, esculpido, pero también recargado de tatuajes y piercings. El cuerpo bien cuidado es sinónimo de identidad, y simultáneamente el asiento de la libido, el “*élan vital*” que marca el ritmo de la vida en una sociedad hedonista y de consumo. Ello nos expone a la amenaza de un nuevo dualismo, inverso al de la herencia neoplatónica⁴⁵, es decir, en nuestro tiempo no rechazamos ni descalificamos el cuerpo como carne que aprisiona el alma, sino al espíritu que le anima. Nos hemos olvidado de que la persona es unidad óptica y pluridimensional, constituyéndose históricamente a partir de relaciones libres y responsables. Muy por el contrario, la cultura de consumo exalta el cuerpo joven en cuanto posibilidad de placer total, y el acto sexual como su máxima concreción. Michel Houellebecq lo ha escrito de modo magistral: “*Cuando desaparece la sexualidad, lo que aparece es el cuerpo del otro, con su presencia vagamente hostil; los ruidos, los movimientos, los olores; y la presencia misma de ese cuerpo que ya no podemos tocar, ni santificar mediante el contacto, se convierte poco a poco en algo incómodo; desgraciadamente, nada de esto es nuevo. La desaparición de la ternura sigue siempre de cerca a la del erotismo. No hay relación depurada, unión superior de las almas ni nada por el estilo que se le parezca, ni que pueda recordarla de forma alusiva. Cuando el amor físico desaparece, todo desaparece; una irritación taciturna, sin profundidad, viene a llenar la sucesión de los días. Y yo me hacía bien pocas ilusiones sobre el amor físico. Juventud, belleza, fuerza; los criterios del amor físico son exactamente los mismos que los del nazismo*”⁴⁶.

Llama la atención la forma en que durante las últimas décadas el cuerpo ha venido ocupando espacios urbanos, en expresiones artísticas como “cuerpos pintados”, pero también como modos instalados por la juventud para ganar presencia y exigir reconocimiento de parte del mundo adulto, como en su momento ocurrió, por ejemplo, con el Flashmob⁴⁷ y Planking⁴⁸. Todo parece orientarse hacia la creación y exhibición de un cuerpo hermoso: gimnasios, dietas, cirugías, depilaciones... El objetivo es dar más valor al cuerpo individual, pues el goce tiene su asiento en la epidermis tersa y rutilante.

La influencia del espíritu dionisiaco en nuestras sociedades no sólo se nota y vive en la inmediatez del placer, o en el culto al cuerpo, sino además en la exaltación tribal de la juventud. Todas estas pasiones se viven en común, y no, como a veces se piensa, en el aislamiento individualista. Lo grave, rutinario y serio de la vida queda de lado cuando se trata de celebrar un mundial, o de asistir a un recital de rock. Lo tribal primordial y emocional termina imponiéndose a la razón y a la estructura, y cuando ello sucede las sociedades “se despeinan”. Ahora bien, en quiénes si no en los jóvenes es donde el espíritu dionisiaco adquiere su máxima potencia y vitalidad. Si los adultos queremos tomar parte en la fiesta de la

⁴⁴ Cf. CALVO, C., Op. cit., pp. 161-168.

⁴⁵ Cf. MIFSUD T., *Moral Sexual. Una reivindicación ética de la sexualidad*, Santiago de Chile, Ed. San Pablo, 2002 (5ª), pp. 113-164.

⁴⁶ Cf. HOUELLEBECQ, M., Op.cit., p. 55.

⁴⁷ Cf. <http://flashmob.cl/> [Consulta: Junio de 2014].

⁴⁸ Cf. <http://diario.latercera.com/2011/06/12/01/contenido/tendencias/16-72472-9-llega-a-chile-el-planking-la-moda-de-fotografiarse-acostado-en-la-ciudad.shtml> [Consulta: Junio de 2014].

vida, entonces debemos estar donde están los jóvenes; si queremos gozar sin pausa, habremos de intentar mimetizarnos con ellos, ser parte de la corte de Dioniso. Y por lo mismo, el culto a la juventud es la antesala del culto al placer. Dicho de otro modo, el placer anhelado, consumido y celebrado, sin restricciones de ningún tipo, sólo es posible para la juventud. Hemos construido un mundo (occidental) donde los viejos ya no tienen lugar, porque han pedido la libido, o porque ya no son productivos⁴⁹.

Este “*despeinarse*” desafiante y provocador que trae Dioniso, unido al apetito de placer y a la exaltación de la juventud, tiene sus repercusiones en la concepción de la autoridad. Recordemos que en las sociedades nacidas bajo el imaginario del “*contrato social*” de Rousseau, herencia de la tradición judeocristiana, la autoridad de los padres y de la familia es vertical. Y es justamente esta verticalidad la que pierde peso frente al concepto de autoridad postmoderno, que es horizontal. Bajo este nuevo imaginario, la autoridad no viene del padre, sino de los hermanos, de los amigos y compañeros de viaje. Los amigos dialogan, toleran y perdonan todo, y nos inician ritualmente en la vida. En consecuencia, la comunicación entre pares sustituye a la guía del maestro, y a la educación. Con los hermanos no hacemos contratos, sino pactos. “*El cambio de paradigma que se está produciendo ante nuestra vista es el deslizamiento del contrato (social racional) hacia el pacto (tribal, emocional). Y esto en todos los ámbitos: político, sindical y asociativo. Tanto a nivel nacional como internacional. Ese deslizamiento exige que sepamos emplear nuevos instrumentos de análisis. Y, sobre todo, que sepamos purgarnos de la actitud judicial y normativa, tan frecuente desde la filosofía de la Ilustración. ¡El claroscuro del pacto reclama, claro está, mayor humildad!*”⁵⁰.

El educador deberá estar muy atento a este cambio de paradigma, pues sus propuestas podrían encontrar aquí la más fuerte oposición. Desde el punto de vista profesional, concordamos que el docente es autoridad en materia educativa, pero considero que se hace cada vez más necesario repensar el sentido de tal investidura, para evitar los extremos verticalista y horizontalista con los que se la suele mirar. El primer extremo, verticalista, alude a la actitud impositiva, violenta y unidireccional con que se ejerce la enseñanza, considerando al alumno como “*tabula rasa*” que debe ser llenada de contenidos. El profesor manda, el alumno obedece. El segundo extremo, horizontalista, mira al profesor como uno más entre los alumnos, no se le reconoce experticia pedagógica ni liderazgo educativo, sino que es considerado simplemente como el hermano mayor que ayuda a niños y jóvenes a alcanzar su “*completud*”, condición perfecta y codiciada que se fundamentaría en el hecho exclusivo de su juventud. En otras palabras, se asume que el profesor está en desventaja respecto del alumno, porque aquél es “*el viejo*” y éste “*el joven*”.

Existe, además, otro fenómeno que evidencia la necesidad de repensar el concepto de autoridad docente, y es el descrédito social que ha sufrido el profesor durante las últimas décadas. Lamentablemente, como bien expone Martha Kluttig, “*durante los últimos 40 años la acción del Estado ha estado principalmente orientada a degradar, primero, el rol de los docentes en la sociedad; y, luego, hacia restituir fundamentalmente su capacidad de generación de ingresos. Lo que le ha dicho este país a sus docentes es, primero, que no los necesita demasiado y, luego, que sólo los considera partícipes en cuanto agentes privados orientados hacia la ganancia (...)*”⁵¹. La mayoría de expertos concuerda que la figura del profesor es uno de los pilares fundamentales de una reforma que repercuta verdaderamente en mejor Educación. Y sin embargo, las recientes propuestas del Gobierno pasan de lado por

⁴⁹ Cf. BALLESTEROS, J., “*Familia en la postmodernidad*”. Acta Philosophica: revista internazionale di filosofia 13.1 (2004) 11-22.

⁵⁰ Cf. MAFFESOLI, M., Iconologías..., p. 135.

⁵¹ KLUTTIG M; en: LAGOS R.-LANDERRETICHE M., El Chile que se viene. Ideas, miradas, perspectivas y sueños para el 2030, Santiago de Chile, Ed. Catalonia, 2011, p.138.

el urgente deber de valorar más a los profesores. No es este el lugar para profundizar en esta línea argumentativa, pero sí para hacer notar su importancia en el contexto que hemos venido desarrollando.

En una cultura que preconiza un nuevo concepto de autoridad, vinculado a un imaginario social más tribal que contractual, ¿qué sentido tiene la autoridad docente? Los profesores habremos de ser los primeros en buscar respuesta a esta pregunta.

e) ¿Coach o Profesor?

La autoridad encarnada en la persona del profesor es, sin dudas, requerida por los estudiantes. Concluir lo contrario sería una franca exageración. Pero el tema es que se lo tiende a requerir como figura que posibilita la iniciación, y no como poder vertical. La pregunta que subyace al ejercicio de la labor docente es ¿cómo formamos a las nuevas generaciones? Y si dicha interrogante la exponemos en términos sociológicos (y cabe hacerlo porque la escuela es ente socializador), la cuestión se traduce en ¿cómo socializamos a las nuevas generaciones?, sobre todo cuando sabemos que el profesor compite hoy con la potencia, hasta ahora inédita, de otros entes socializadores: las pantallas, Internet y las redes sociales.

Ciertamente no queremos la figura del adulto castrador, estilo The Wall—Pink Floyd, pero tampoco una sociedad de adolescentes consentidos y mimados, ni una escuela que simule enseñar, prisionera del miedo a contrariar el espíritu dionisiaco. En el punto medio, la Pedagogía aparece como la ciencia que nos ayuda a llevar al niño desde la ignorancia a la sabiduría, en el entendido que algo le falta a ese sujeto por aprender, para así alcanzar la madurez (responsabilidad) ciudadana; en otros términos, para llegar a ser el “animal político” de Aristóteles⁵². Y sin embargo, es justamente en este punto donde se ha agudizado la crisis del modelo educativo chileno, crisis que se repite también en otros Estados⁵³, y que podemos definir como incapacidad para ser ente válido, porque valorado como imprescindible, en la educación de las nuevas generaciones. Jorge Peña identifica con mucha precisión el problema al sostener que “*la dificultad propia de la enseñanza estriba en la prudencia con que el profesor debe conciliar exigencias contrarias: autoridad y libertad, exigencia y gratuidad*”⁵⁴.

Las causas y los efectos negativos de las crisis son, indudablemente, múltiples y complejos: el modelo en sí mismo, tecnicismo, didáctica, formación inicial del profesorado, influjos del modelo económico, cambios culturales, entre las causas; y tedio, estrés, frustración,

⁵² Cf. GIROUX, H., “*Los profesores como intelectuales transformativos*”; en: “*Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*”, Ed. Paidós, 1997. [En línea] <<http://lanormal-isfd95.com.ar/biblioteca/didactica/GIROUX%20Henry,%20Los%20profesores%20como%20intelectuales%20transformativos.pdf>> [Consulta: Junio 2014].

⁵³ Cf. PUIGGRÓS, A., “*Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*”, México, Ed. Alianza, 1990.

Cf. CREEMERS, B. PM, et al. “*Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación? Obra Social, Fundación*”. La Caixa, 2005.

Cf. PÉREZ TORNERO, J., “*Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información*”. [En línea] <http://www.ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/libre_asistido/materiales/modv_perez.pdf> [Consulta: Junio 2014].

⁵⁴ Cf. PEÑA, J., “*Entre la actitud culta del alumno y las virtudes del profesor*”; en: *Estudios Públicos* 93 (verano 2004) 292. [En línea] <http://www.cepchile.cl/1_3251/doc/entre_la_actitud_culta_del_alumno_y_las_virtudes_del_profesor.html#.U4ir15QjIX8> [Consulta: Junio de 2014].

mala calidad, segregación, grave disparidad en los aprendizajes, pérdida de sentido de la vocación docente, entre los efectos. Aquí sólo me detendré en un efecto, quizás el más indeseado. Y lo hago con el mismo afán que antes: mostrar fenómenos que urge leerlos a luz de la Reforma. Me refiero a la pérdida de sentido de la vocación docente o efecto *coach*.

Hemos señalado que la pedagogía supone un *vacío* en el aprendiz, vacío del cual se hará cargo el profesor a través del currículum escolar, recurriendo a sus metodologías, didáctica, evaluación y a todo cuanto integra su práctica pedagógica. De este modo, la escuela responde al proceso de socialización. Sin embargo, las sociedades postmodernas dan lugar a otra forma de socialización: *la iniciación*⁵⁵.

La *iniciación* estaría en perfecta sintonía con la configuración tribal de las sociedades y con el concepto horizontal de la autoridad, que, como dijimos, sustituye la figura paterna, en su condición de fuente y fundamento (autoridad vertical), por los hermanos y amigos de viaje (autoridad horizontal). De tal sintonía se sigue una repercusión pedagógica de insospechadas aristas. La iniciación “no postula el vacío o la nada del niño, sino que le reconoce en posesión de un tesoro que hay que sacar a la luz⁵⁶”. Y entonces, el trabajo del profesor se reduciría únicamente a “provocar la *epifanía* de lo que ya está ahí⁵⁷”. Por lo tanto, el concepto de mediación pedagógica, acuñado por Vigotsky y Feuerstein⁵⁸, se limita a un mero acompañamiento, cuyo objetivo sería que el niño o joven alcance la “*completud*” que ya está en él, y no la perfección, que es el objetivo de la Educación.

Para entender mejor la repercusión pedagógica de la *iniciación*, necesitamos recordar aquello que Vigotsky llamaba “*zona de desarrollo próximo*”. Por sí solo, incluso dando lo mejor de sí, un estudiante puede llegar a un desarrollo de sus habilidades cognitivas y nivel de aprendizaje inferior al que logra cuando interviene la mediación del docente. Ese plus de desarrollo, alcanzado gracias a la intervención (intencionada) de otro, es la zona de desarrollo próximo. Pero otra cosa muy distinta es sostener que ese plus ya está en aprendiz, que ya lo posee, y sólo es cuestión de vencer algunos obstáculos para que salga a la luz. En el primer caso, la figura y acción del profesor es clave, en el segundo, la mediación sólo se explica como ayuda, que podría venir hasta de experiencias y situaciones: enfrentamientos con personajes antagónicos, encuentros fortuitos, destino. Es como en los cuentos, el héroe vence el obstáculo y consigue quedarse con la princesa. Para esto, tiene ayudantes y antagonistas. Pero la fuerza está siempre, y exclusivamente, en el héroe.

En este paradigma socio-cultural, el profesor se convierte en “*autoridad iniciática*”, es decir, formaría parte de la corte de hermanos que ayudan al estudiante a alcanzar la “*completud*” que ya posee. En otras palabras, el docente deja de ser profesor y adquiere la impronta del

⁵⁵ Cf. FULLAT O., “*Valores y narrativa. Axiología educativa de occidente*”, Barcelona, Ed. Universidad de Barcelona, 2005.

Cf. *El modelo de educación como iniciación*; en: ESTEVE ZARAGAZA, J., “*Educación para convivir*”, Revista Universidad, 49 (2005) 20-24. [En línea] <<http://www.alezeia.org/seminarios/wp-content/uploads/N49-Educacion-para-convivir-II-parte..pdf>> [Consulta: Junio 2014].

⁵⁶ Cf. MAFFESOLI, M., *Iconologías...*, p. 129.

⁵⁷ Cf. *Ib.*

⁵⁸ Cf. FEUERSTEIN, R., “*Teoría de la modificabilidad cognitiva estructural*”. Es Modificable la inteligencia (1997). [En línea] < <http://plataforma.upnmazatlan.com/sites/default/files/394/Sobre%20Feuerstein.pdf>> [Consulta: Junio 2014].

LARRAGUIBEL, E., “*Enfoques cognitivos: Piaget, Vigotsky, Feuerstein*”. [En línea] < <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/015-31.pdf>> [Consulta: Junio 2014].

coach. ¡Y qué mejor, si vivimos en la época del *coaching*! Coaching ontológico, deportivo, comunicacional, empresarial, organizacional, personal, nutricional, educacional. Los hay prácticamente para todo, y para todos los gustos. Todo coaching es un proceso de metamorfosis, cuyo objetivo es que el sujeto “dé lo mejor de sí”. De este modo, la Educación bien podría convertirse, sin más, en un “*viaje iniciático*”, y la escuela el lugar donde inicia el viaje.

El modo lúdico y cariñoso con que algunas comunidades educativas publicitan sus proyectos⁵⁹ —aludiendo a espacios y momentos de juego, con niños y jóvenes de rostros sonrientes, entretenidos y entusiastas, siempre danzando por corredores y patios, en permanente celebración, haciendo de todo menos estudiar—, es signo y síntoma de una nueva forma de pensar y vivir la relación con el otro⁶⁰, donde prima el juego por sobre el trabajo, y el derecho al bienestar y felicidad personal por sobre el compromiso con los deberes. Estaríamos asistiendo a la madurez y consolidación de un movimiento anómico iniciado en la segunda mitad del siglo XX, como respuesta al extremo autoritario, moralista y controlador que marcó la vida de las personas hasta ese entonces⁶¹.

Este giro hacia el *homo ludens*⁶² repercute indudablemente en la escuela, y obliga al profesor a preguntarse por su identidad y rol en este nuevo paradigma. Pero no es sólo un tema del profesor. La pregunta es más amplia, y alcanza a la escuela como institución educadora. De hecho, la amplia literatura existente sobre temas y argumentos en debate, tales como: educación y multiculturalidad, educación y postmodernidad, habilidades para el siglo XXI, convivencia escolar, mediciones externas (SIMCE-PSU), metodologías y estrategias de aprendizaje, sistemas y modelos educativos, ajustes curriculares, evaluación, escuela tradicional v/s escuela activa⁶³, entre otros, sólo indican una cosa: gran disparidad de opiniones y visiones respecto de la misión de la escuela y el rol del profesor en la Educación para el siglo XXI. Sin ir más lejos, el año 2012 la Pontificia Universidad de Chile trajo a nuestro país al doctor Zvi Bekerman⁶⁴, profesor de Antropología de la Educación de la Universidad Hebrea de Jerusalén, quien en una ponencia titulada “*Aprender y saber en el Hacer*” catalogó a las escuelas como una tecnología al servicio de los intereses del Estado, y al saber impartido por ellas como un saber anti-natural⁶⁵.

⁵⁹ Es probable que la Escuela Summerhill, fundada por Neill en 1921, sea el ejemplo más extremo y evidente de estos proyectos educativos. Te invito a conocer más del proyecto en su sitio Web: <http://www.summerhillschool.co.uk/> [Consulta: Junio 2014].

⁶⁰ Cf. HUIZINGA, J., “*Homo ludens*”, Vol. 3, Taylor & Francis, 1949.

Cf. GRIJALBO, B., “*Peter Pan puede crecer: el viaje del hombre hacia la madurez*”, Ed. Grijalbo, 2010.

⁶¹ Cf. DI SEGNI, S., “*Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva*”, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

⁶² Cf. BOTERO, J., “*Juventud y Postmodernidad. Riesgos y Perspectivas*”, Bogotá, Ed. San Pablo, 2002.

⁶³ Cf. Pedagogía Activa [En línea] <<http://www.pedagogiaactiva.com/escuela-activa>> [Consulta: Junio 2014].

⁶⁴ Cf. La Tercera, edición en línea del 28 de septiembre de 2012. <<http://www.latercera.com/noticia/educacion/2012/09/657-485606-9-seminario-trae-a-chile-a-experto-que-critica-el-patron-escolar-tradicional.shtml>> [Consulta: Junio 2014].

⁶⁵ Cf. BEKERMAN, S., “*Aprender/saber en el Hacer*”; en: *Decisio* 30 (2011) 10-15.

Las tendencias y prácticas oscilan entre los extremos de la Escuela tradicional⁶⁶, centrada en el profesor y la instrucción, y la Escuela libre⁶⁷, cuyo ideario rechaza la autoridad para focalizarse en la libertad, confianza y respeto a la personalidad del niño. Y en medio de este movimiento pendular es comprensible que el rol de los profesores sea hoy cuestionado por la sociedad, y que éstos se sientan confundidos respecto del significado profundo de su vocación. Ocurre que el paradigma positivista ha provocado que la escuela termine separando al sujeto que aprende del que enseña, y a ambos de lo enseñado-aprendido. Se asume una lógica cartesiana unidireccional de causa y efecto: “yo enseño, tú aprendes”. Sin embargo, como hemos señalado aquí, el influjo de la cultura postmoderna cuestiona este modelo educativo, en la medida en que cuestiona la autoridad y ensalza la juventud, dejando al profesor instalado en la incertidumbre respecto del rol que le cabe: ¿profesional, y por lo tanto autoridad, o acompañante, mediador, o coach?

Senderos que recorrer

Llegados a este punto en la reflexión, más de alguien podría esperar que se indiquen formas y estrategias concretas para enfrentar los desafíos que los cambios culturales presentan a la educación, algunos de los cuales hemos desarrollado brevemente aquí. Por lo mismo, quizás resulte decepcionante saber que “no hay recetas”. Y no las hay porque las comunidades escolares son sistemas de tan alta complejidad, que cualquier fórmula no sería más que el intento de simplificar, entendiéndose superficializar, dicha complejidad, o peor aún de uniformar realidades que sólo pueden ser vividas y pensadas como comunión en construcción constante a partir de la diversidad de sujetos, tiempos, espacios, experiencias, procesos y visiones. Como sostiene Joaquín Gairín, “*la escuelas es un sistema complejo no sólo por la cantidad de elementos que en ella intervienen (...), sino también por su carácter abierto, lo que le da una multiplicidad de posibilidades ante cualquier realidad concreta*”⁶⁸. Por lo mismo, cada comunidad escolar buscará el mejor modo de hacerse cargo de los condicionantes socio-culturales que pesan sobre Reforma educativa.

Ahora bien, el que no haya recetario posible no significa que no podamos avizorar senderos que recorrer. La Educación no es un mapa, sino un territorio. Y es ese territorio el que, en ocasiones, se vuelve más complejo de lo habitual. Pero no por ellos cederemos a la tentación de quedarnos pegados en los mapas. Los mapas nos ayudan a transitar el territorio, pero no son el territorio. Sin ir más lejos, lo que hasta aquí hemos dicho y pensado forma parte del mapa escolar. Y ahora agregaré un par de senderos más en esta ya convulsionada cartografía, en la esperanza de que directivos y profesores asuman la invitación a meterse en el territorio, para llevar a sus alumnos a un plus de aprendizaje (zona de desarrollo próximo) que por sí solos jamás alcanzarían, sin olvidar que allí mismo, junto a ellos y gracias a ellos, se forja el maestro.

Propongo prestar especial atención a dos senderos en tandem, que me parecen claves en estos momentos y en este contexto: la virtud del profesor, y lo que la Reforma debe al docente.

⁶⁶ Cf. VASILIS, D., “Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo”, *Docencia*, 2, 3, 45 (2002) 51.

⁶⁷ Cf. Colectivo Escuela Libre. [En línea] <<http://www.escuelalibre.org/>> [Consulta: Junio 2014]. Para proyectos que parecen buscar un punto medio, consulta “Los métodos que hacen la diferencia”, en *Educación Chile* [En línea] <<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=73999>> [Consulta: Junio 2014].

⁶⁸ Cf. GAIRÍN, J., “La organización escolar: contexto y texto de actuación”, Madrid, Ed. La Muralla (4ª), 2004, p. 32.

La virtud del profesor

El texto base de este primer sendero es el ensayo de Jorge Peña Vial: *“Entre la actitud culta del alumno y las virtudes del profesor”*⁶⁹. El autor plantea que si consideramos la perfección exigida al profesor en relación con los fines de la Educación, a éste se le pide que entregue conocimiento, destrezas y sentido de vida. En otras palabras, no sólo se nos exige que seamos profesionales, y excelentes, sino además verdaderos maestros. Y el profesor es maestro cuando *“burla la pedagogía”*⁷⁰, es decir, cuando enseña no por lo que dice, sino más bien *por lo que no dice, por lo que hace y por lo que es*. La historia de la pedagogía ofrece sobrados ejemplos de ello, pero también la Historia en el más amplio sentido de la palabra. El factor común es siempre el mismo, sin importar la cultura o los siglos: lo que nos impacta de los maestros es el testimonio de sus vidas más que la lógica de sus palabras. Dicho de otro modo, cuando la palabra viene avalada por la acción coherente, entonces se convierte en mensaje que logra su cometido y convierte al oyente⁷¹.

Sin desconocer lo anterior, no podemos olvidar que la actividad docente es dialógica (a través de la palabra). El profesor no renuncia a hablar, pero es el maestro quien sabe instalar en sus alumnos más preguntas que respuestas. Cuando logramos esto contribuimos a desarrollar en el alumno la actitud culta que se espera en él. Y dicha actitud presupone la información, pero la trasciende. Es más, se deja afectar-implicar vitalmente por el conocimiento recibido, para luego transformarlo en nuevos conocimientos. De este modo, el alumno culto se mantiene en el amor por el misterio, en el deseo del deseo de saber más, de profundizar sin miedos a la complejidad ni a equivocarse. Y es el maestro quien nos conduce a la aceptación de una existencia como sujetos siempre inacabados. Esto significa que en el alumno de actitud culta no existe la “completud” de la que hablamos arriba a propósito de la figura del *coach*. Pero hay algo más todavía, una virtud que caracteriza y distingue al maestro en su relación con el alumno: el profesor es maestro porque ha asumido ser también aprendiz, y siéndolo en su propia vida enseña lo que calla.

Aquí encontramos un obstáculo no menor, pues nuestro actual sistema educativo valora más la respuesta (correcta) que la pregunta. Y los profesores estamos cediendo a la fábrica de respuestas correctas. Para que nos vaya bien en el SIMCE, PSU, TIMS o PISA se nos urge a recorrer el camino más breve, el entrenamiento-adiestramiento⁷². En una evaluación pedagógica, la pregunta es parte del aprendizaje, admite el error y la posibilidad, la certeza pero también la incertidumbre. Educar para la respuesta es estrechar la inteligencia de los alumnos, es frenar su desarrollo cognitivo, es transitar en la dirección opuesta a la actitud del alumno culto. Jiddu Krishnamurti lo expone con mucha claridad: *“Actualmente llamamos educación a la mera acumulación de datos y conocimientos extraídos de los libros, lo cual está al alcance de cualquiera que sepa leer. Una educación de este tipo es una sutil evasión de la realidad de lo que somos, y, como toda huida, inevitablemente acrecienta nuestra desdicha. Tal como está organizada actualmente la sociedad, enviamos a nuestros hijos a la escuela para que aprendan*

⁶⁹ Cf. PEÑA, J., Op. cit.

⁷⁰ Ib., p. 292.

⁷¹ Cf. LÓPEZ, S., *“Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo”*, La Serena, Ed. Universidad de La Serena, 2010.

Cf. BAIN, K., *“Lo que hacen los mejores profesores universitarios”*, Barcelona, Ed. Universidad de Valencia, 2005.

⁷² Cf. RAMÍREZ, M., “El Simce en el contexto de la ley de aseguramiento de la calidad de la educación”, en: Estudios Públicos 123 (2011) 213-235.

*alguna técnica con la que algún día puedan ganarse la vida. Queremos hacer de nuestros hijos, ante todo, especialistas, con la esperanza de que eso les reportará una buena posición económica. Pero ¿acaso la destreza técnica nos capacita para conocernos a nosotros mismos? Si bien es a todas luces necesario saber leer, escribir y aprender ingeniería o cualquier otra profesión, ¿nos dará la destreza técnica capacidad para comprender la vida?”*⁷³. En una palabra, en vez de educar lo que estamos haciendo es escolarizar.

Hemos dicho que ser maestro implica dos cosas: ser buen profesor y, al mismo tiempo, vivir ejemplarmente. Sólo al profesor se le exige ser maestro, y en consecuencia ser virtuoso. El profesor no sólo ha de ser competente, sino que al mismo tiempo —afirma Peña— justo, prudente, sereno y paciente, ordenado, constante, optimista, leal, y un gran etcétera. El problema es que virtuoso es quien vive todas las virtudes, y no sólo una pocas. “*Lo propio del virtuoso es comportarse de una determinada forma frente a ciegos estímulos y objetos*”⁷⁴. Esta forma es estable (por oposición a ocasional) y parece natural (no forzada). Es por ello que las virtudes constituirían una *segunda naturaleza* en quien las vive (Aristóteles, *Ética* a Nicómaco).

Alegría como condición de posibilidad del hecho educativo

A propósito de esa *segunda naturaleza*, Peña reconoce lo difícil que es hacer el papel de juez, y pronunciarse sobre la virtudes en tal poseedor o alumno. Sin embargo existe un fruto que nos permite reconocer al virtuoso, un camino indirecto para llegar a él, y no es otro que la alegría. La verdadera alegría exige, de suyo, el cultivo de todas las virtudes, y al mismo tiempo que las exige es su fruto más evidente.

El cultivo de la virtudes tiene en la alegría su fruto más precioso, y éste es a su vez la condición de posibilidad de todo acto educativo. No se educa en la tristeza o soledad, sino solamente en un clima propicio para el aprendizaje. La alegría es ese clima que el alumno necesita para encontrarse con su profesor en una relación de aprendizaje mutuo. “*Las alegrías de un maestro son incomparables. Tenemos el singular privilegio de trabajar con personas, de ayudarlos a crecer, y de contribuir de modo muy decisivo a configurar el patrimonio ético y cultural con el que regirán su existencia*”⁷⁵.

Ya lo decía Steve Jobs en su famoso discurso a los graduados en la Universidad de Stanford, el año 2005: “*deben amar eso que hacen*”. Es la pasión por lo que hacemos lo que genera los grandes cambios en nosotros y en los demás. “*Si amamos nuestro trabajo, si ponemos en lo que hacemos toda nuestra imaginación, cabeza y corazón, motivaremos, irradiaremos entusiasmo, seremos amenos. No un tipo mustio, árbol de cementerio regado con aguas amargas*”⁷⁶.

Todo lo que hemos señalado hasta aquí respecto de la alegría transformadora no es posible sin la autosuperación constante. Es feliz quien continuamente está transformándose en mejor (Platón). La pregunta en la que nos introduce Peña es en qué podemos mejorar, considerando los fines de la Educación. Recordemos que estos fines son tres: transmisión de conocimientos, adquisición de habilidades, fomento de actitudes.

⁷³ Cf. KRISHNAMURTI, J., “La educación y el significado de la vida” [Ebook, Espaebook, 2007, p. 2.

⁷⁴ Cf. PEÑA, J., Op. cit., p. 301.

⁷⁵ Ib., p. 302.

⁷⁶ Ib., p. 303.

Mejorar en la transmisión de conocimientos

En relación con la primera finalidad, transmisión de conocimientos, podemos mejorar si sabemos dar a los alumnos lo esencial, claramente y con solidez. Pero para llegar a discernir qué es lo esencial, a veces se requieren varios años de experiencia. Todos recordamos nuestros inicios en la docencia, y el camino que hemos recorrido, y si hoy nuestras clases son mejores es porque hemos vuelto a la belleza de lo simple. Pero el paso por lo accesorio y lo barroco es necesario, esa búsqueda centrada en las formas más que en el fondo, es necesaria para llegar al descubrimiento de lo esencial.

Peña distingue entre un saber sin pensamiento y un saber pensado. Dejemos en claro que el saber pedagógico es saber pensado, y si no lo es tampoco es pedagógico. En este sentido diremos que el profesor no es un mero parlante de lo que otros piensan, sino alguien que enseña lo que él mismo ha elaborado, reflexionado o repensado previamente. Claro que existirá siempre el riesgo del automatismo didáctico, es decir, la posibilidad de alguien enseñe sin pensar aquello que enseña. En este caso, *“en vez de ideas se enseñan técnicas y el saber es sustituido por trucos”*⁷⁷.

El saber pensado despierta en los alumnos lo que aquí hemos llamado *actitud culta*, esto es, su compromiso vital con el conocimiento. El saber pensado es luz que ilumina las tinieblas de la ignorancia, y a diferencia de las técnicas y fórmulas que aprendemos para resolver problemas, impacta en nuestro espíritu y deja una marca indeleble, que seguirá resonando toda la vida. Lo realmente importante jamás se olvida. Pero lograr esto en los alumnos supone trabajo, preparación, dedicación y pasión. Exige sobre todo marcar la diferencia entre complejo y difícil, fácil y superficial. A veces entendemos complejo como sinónimo de difícil, siendo que lo complejo es aquello que muestra múltiples relaciones y en distintos grados de profundidad. Y entonces queremos hacerlo fácil para los alumnos, y en tal intento, por lo general, tiene lugar la superficialización de lo complejo, es decir, reducimos al mínimo la multiplicidad de relaciones y sólo pasamos por encima de la realidad. De este modo, terminamos engañando a los alumnos, y mintiéndonos también a nosotros mismos.

El buen profesor será aquel capaz de exponer lo complejo al alcance cognitivo de los alumnos, pero sin mentirles, sin restar profundidad, verdad ni multiplicidad a la realidad enseñada. Así, el alumno se maravilla ante el universo que se abre para él.

A fin de lograr esto, Peña recomienda crecer en el arte de contar historias. El buen profesor, al igual que el buen predicador, es un excelente narrador. Ser buen narrador implica cuidar sobremanera el correcto uso del lenguaje, que sea justo, preciso, cargado de belleza y verdad. A este respecto, transcribo in extenso la honda reflexión de Peña, por lo pertinente y sabia que es:

“Debemos resistir el enorme empobrecimiento del lenguaje que, por diversas razones, se puede apreciar en la actualidad, sobre todo en la juventud. Está lo humano comprometido en ello, y no vanas razones del mero hablar bien. Está proliferando una novísima pedertería de nuevo cuño que, amparado en razones de espontaneidad y desenvoltura, impide hablar con justeza y propiedad, hablando de la “cuestión”, haciendo trizas la sintaxis, y con un lenguaje gestual próximo a un primate de bajo rango. Es penoso ver como en clase se abuchea a quien se expresa con propiedad por considerarlo cursi o poco natural: es el terrorismo de la mediocridad, cuando no de la zafiedad. Cuando algunas veces se entrevista u oigo hablar a algunos de esos jóvenes representativos (más bien habría que decir expresarse, dado su media lengua y el primado de lo gestual), con su tan cacareada naturalidad, me es imposible no sentir cierta pena, no por superficiales razones de buen

⁷⁷ Ib., p. 306.

hablar sino por la rebaja en la dignidad humana que ello supone. Gente joven, buena pinta, sanos, atléticos... pero cuando les toca referir algo, parecen tullidos de la expresión, verdaderos inválidos del habla que padecen de grave impotencia lingüística. Todo ello inspira compasión. Frase llenas de interjecciones, más gestuales que verbales, y con la omnipresencia del “ón”, inefable comodín sin cuya ayuda muchos jóvenes se tornarían inexpresivos y mudos. Después no es de extrañar que se vuelvan incapaces de objetivar lo que les pasa, de referir lo que les sucede, y simplemente no se “hallan” o no se entienden ni siquiera a ellos mismos”⁷⁸.

Hemos señalado que en relación con la transmisión del conocimiento, los profesores podemos mejorar en el “saber pensado”, en la belleza de la clase, en su narrativa y lenguaje. Avancemos ahora hacia la segunda finalidad de la Educación, adquisición de habilidades.

Mejorar en el cultivo de habilidades

Si usted tiene más de 30 y menos de 50, pertenece a la *generación X*, pero si anda de los 55 hacia arriba y recuerda haber vibrado con esos días de radio y la onda de “música libre”, o haberse ilusionado con la lectura de “*Conrintellado*”, entonces es un *Baby-boomers*. Los jóvenes actuales, obviamente, no pertenecen ni a una ni a otra generación, ellos son la *generación Milenio*. No sólo son distintos a usted, sino que son demasiado distintos. Conocer más a esta nueva generación es un verdadero imperativo pedagógico.

Los *Milenio* tienen el pulso de la realidad. Si quieres saber hacia dónde está yendo el mundo, entonces no les pierdas de vista⁷⁹. Ellos representan la nueva fuerza laboral⁸⁰, y tienen grandes aspiraciones: planean armar su propio negocio o empresa, si es que ya no la tienen⁸¹. ¿Qué es lo que ha cambiado en ellos, respecto de generaciones anteriores? Miguel Abad lo atribuye a un cambio de percepción sobre el papel de los jóvenes en la sociedad, mientras que la vida adulta comienza a perder centralidad y fuerza como referente de autorrealización del individuo⁸².

En los años ’60—’70, la forma de trabajar se centraba en la estructura y organización: con reglas claras y espacios definidos y jerarquizados (oficinas, salas de reuniones...), con responsabilidades definidas. Las instituciones representaban estabilidad en un mundo que venía

⁷⁸ Ib., p.308.

⁷⁹ Cf. NATANSON, J., “¿Por qué los jóvenes están volviendo a la política? De los indignados a la cámpora”, Random House Mondadori, 2012.

⁸⁰ Cf. Informe sobre Desarrollo Humano para Mercosur 2009-2010. Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano, Capítulo III: Hacia la búsqueda de un nuevo paradigma: imaginario social y agencia.

⁸¹ Cf. MARCO, M., “*La Generación del Milenio, La Sociedad Kairos y por qué los emprendedores siguen siendo más jóvenes*”, El periódico del emprendedor, edición del 18 de febrero de 2014. [En línea] <<http://www.elperiodicodelemprendedor.com/la-generacion-del-milenio-la-sociedad-kairos-y-por-que-los-emprendedores-siguen-siendo-mas-jovenes/>> [Consulta: Junio 2014].

⁸² Cf. ABAD, M., “*Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil*”, en: Última Década N° 16, CIDPA Viña del Mar, Marzo 2002, pp. 117-152.

despertando de dos guerras mundiales. Entonces, ser empleado de una buena compañía era lo máximo. Eran generaciones que respondían a estructuras jerárquicas de ascenso. Por lo mismo, quien elegía una carrera sabía que iba a morir en ella, y ojalá llegar a ser el empleado más antiguo. ¡Todo un honor! Los años de experiencia eran lo que marcaba la diferencia con los recién ingresados. Quien tenía un trabajo estable podía dar el siguiente paso: formar una familia y engendrar hijos. Otro rasgo distintivo es que el trabajo no se mezclaba con la vida personal, aunque se trabajaba duro. Ser un empleado disciplinado y esforzado garantizaba el éxito de la familia y la honra personal. Aunque tardara, la recompensa venía: el tiempo de la fiesta, descanso dominical, vacaciones, jubilación.

La *generación X* redefinió la relación trabajo-recompensa. Seguros de sí mismos y altamente competitivos, hacían todo lo posible por una rápido escalamiento. Siempre buscando la mejor propuesta, la oportunidad, estar en el lugar preciso y el momento justo. La experiencia dejó de importar: ahora pesaba más el mérito. Por eso buscaban la forma de destacar personalmente, mediante sus estudios, magísters y doctorados. En esta lógica individualista, una buena apariencia o un detalle, como la tarjeta de presentación, podía marcar la diferencia. Tener redes de contactos importantes era más que necesario, es por ello que la jornada laboral se extendía a los bares o cafés. La vida profesional se mezclaba con la personal, y el ejecutivo bohemio pasó a ser la figura insigne.

Los *Milenio* han vuelto a alterar las relaciones vocación-trabajo-vida personal. Para ellos más que alcanzar una meta, lo que interesa es recorrer y disfrutar el camino. Lo que determina sus logros personales es el placer que genera atender intereses y necesidades propias. Y si se trata de reconocer oportunidades, son los mejores. En ellos se realiza plenamente la invitación de Steve Jobs en Stanford: ¡hacen aquello que aman!, y nada más.

Son emprendedores y creativos⁸³. De hecho, están diseñando un escenario laboral donde lo importante es justamente la creatividad⁸⁴. Por lo mismo, se caracterizan por su impaciencia y por la velocidad con que se conectan al mundo, tanto que para nosotros (las generaciones anteriores) es casi imposible seguirles el ritmo. No les importan los proyectos a largo plazo, necesitan satisfacción inmediata para sentirse estimulados. Si no hay *feedback* al instante no se sienten reconocidos. Pueden trabajar con personas de distinta generación, pero en un plano de igualdad y respeto (no jerárquico). Para ellos, lo relevante no es la edad ni los cargos, sino intercambiar información, pues una de sus grandes fortalezas es descubrir las cosas por ellos mismos, ojalá a través de fuentes informales.

Más que tener un trabajo, lo importante para ellos es tener un propósito que pueda ser llevado adelante de distintas maneras a la vez⁸⁵. Esto explica que sea una generación en constante movimiento, trabajando en casa o en cualquier rincón, en encuentros colaborativos pero con posibilidad de administrar sus propios horarios. Así, hasta los más introvertidos pueden convertir sus ideas en negocios millonarios⁸⁶. Flexibilidad es la consigna de los Milenio. Se motivan descubriendo nuevas habilidades en relación con aquellas cosas que están sucediendo.

⁸³ Cf. *Así es tu hijo nativo digital*. Revista Hacer Familia, 205 (2013) [en línea] <<http://hacerfamilia.cl/2013/06/asi-es-tu-hijo-nativo-digital/>> [Consulta: Junio 2014].

⁸⁴ Cf. Fundación telefónica: “*Global Millenium Survey*”, primera encuesta global sobre la generación Milenio y su relación con la tecnología. Se aplicó en 27 países de América Latina, EEUU, Europa Occidental, Europa Central y del Este, Asia y Oriente Próximo/África, con un universo de 12.000 jóvenes de edades comprendidas entre los 18 y 30 años. El objetivo: perfil de la Generación Milenio.

⁸⁵ Cf. “*Generación Milenio. Encuesta a jóvenes 2013*”, Facultad de Ciencias Sociales, U. Andrés Bello.

⁸⁶ Revisa, por ejemplo, los casos de Nick D’Alossio y Brian Wong, dos adolescentes que se han hecho millonarios con sus apps. Cf. La Tercera, edición del 28 de marzo de 2013. [En línea] <<http://diario.latercera.com/2013/03/28/01/contenido/tendencias/16-133182-9-los-adolescentes-que-se-hicieron-millonarios-con--aplicaciones-para-internet.shtml>> [Consulta: Junio 2014].

Para ellos, el mundo está siempre en “*versión Beta*”. Necesitan sentirse autónomos para crear en colaboración con otros.

Otro de los rasgos más distintivos de los *Milenio* es que pueden cambiar de dirección con mucha rapidez y total desapego. No los moviliza tanto el deber y los compromisos estables, como la intuición y los sentimientos. Viven instalados en el presente, buscando adaptarse a los cambios para sobrevivir mejor⁸⁷. Sospechan de las instituciones por su alianza con el poder, y ven en la tecnología una oportunidad para intervenir la realidad y, mediante ella, llevar adelante los cambios sociales que esperan alcanzar.

En este nuevo escenario socio-cultural, con una juventud que se reconoce como categoría etaria y marca tendencias en todos los planos de la vida, muchos nos preguntamos: ¿qué y cómo enseñarán los profesores en el futuro⁸⁸?

No creas que falta mucho para que todos los dispositivos que usamos a diario se masifiquen y comiencen a comunicarse entre ellos, intercambiando información sin que sus dueños hagan absolutamente nada. ¿Qué y cómo enseñarán los profesores cuando las nuevas generaciones ya no necesiten aprender contenidos, porque todo estará al alcance de sus smartphones, iPads, smartTV, plataformas con clases virtuales, cursos gratuitos puestos en la Red por prestigiosas universidades como Princeton, Columbia, Stanford o nuestra UC? ¿Todavía piensa que ese futuro está muy lejano? Se sorprenderá, entonces, al saber que ya existen plataformas como *edX* (www.edx.org), *Coursera* (www.coursera.org), *Khanacademy* (www.khanacademy.org) y *OpenCourseWare* (<http://ocwconsortium.org>). Para hacerse una idea, le invitamos a pasear por Youtube y ver “*Networked Society, On the Brink*”⁸⁹, un estudio proyectado por Sony Ericsson. Si usted es profesor, pregúntese qué y cómo enseñará cuando ese mundo llegue a su puerta, más rápido y con mayor potencia de lo que fue la masificación de los computadores personales o el arribo de Internet.

Es muy probable que en una sociedad en red sus alumnos ya no necesiten del profesor para aprender un idioma o complejos sistemas matemáticos. Es posible que sólo baste insertar en su cuerpo un chip de inteligencia artificial interactuando con el cerebro⁹⁰, como si estuviésemos en ese mundo visualizado por la película *Matrix*. ¿Se imagina? Entonces ¿qué y cómo enseñará?

En relación con la pregunta, podemos formular la cantidad de hipótesis que queramos, pero hay algunos puntos firmes que ya comienzan a circular en el pensamiento de varios educadores. El primero de ellos es que los profesores debemos hacernos a la idea de que Internet, como sostiene Carr⁹¹, está provocando que la mente de los jóvenes, y también de los adultos que usamos a diario la red, se modifique y crezca en su capacidad para estar conectada a varios dispositivos a la vez, y pasear con enorme soltura de una información a otra. Pero es aquí mismo donde está su talón de Aquiles: en la medida en que aumenta la capacidad de conexión, vamos perdiendo capacidad para profundizar, discernir y pensar toda esa enorme cantidad de información que bombardea y estimula la mente. Por otro lado, enfrentados por

⁸⁷ Cf. REIG, D.,-VÍLCHEZ, L., “Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas”, Fundación Telefónica, 2013, pp.69-71.

⁸⁸ Cf. HARGREAVES, A., “Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado”, Madrid, Ed. Morata (5ª), 2005.

⁸⁹ <http://www.youtube.com/watch?v=wqm6G5Djal> [Consulta: Junio 2014].

⁹⁰ De hecho, según MIT News, ya se trabaja en ello. Cf. <http://newsoffice.mit.edu/2011/brain-chip-1115> [Consulta: Junio 2014].

⁹¹ CARR, N., “Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?”, México, Ed. Taurus, 2011.

horas a pantallas y dispositivos electrónicos, niños, adolescentes y jóvenes encuentran serias dificultades para socializar y empatizar en el mundo de las inter-relaciones en “carne y hueso”: abundan los autistas cibernéticos. Y nada que decir respecto de capacidades como el juicio ético, que nos lleva a discernir el bien del mal; el asombro, que nos despierta el apetito por el conocimiento; o la resiliencia, que nos ayuda superar la frustración, cultivar la espera y enfrentar el dolor, entre varias otras capacidades y habilidades.

Queda claro que los profesores del futuro, y recuerda que esto significa pasado mañana, habremos de concentrar los esfuerzos pedagógicos en capacidades y habilidades más que en contenidos, precisamente en aquellas dimensiones de lo humano que evitarán que nos convirtamos en un dispositivos más de la Matrix, perfecto, pero prescindible a fin de cuentas. Tal cosa supone que los docentes, tanto los inmigrantes como los nativos, comprendamos que la tecnología no es el recurso de moda en el aula, sino una cultura que permea transversalmente el espíritu y la mente de las nuevas generaciones. Ojalá que esta comprensión sí llegue pronto.

Por otro lado, no basta con utilizar las nuevas tecnologías para motivar y lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes. Es preciso entender sus códigos culturales, y a partir de estos, desarrollar una didáctica orientada al logro de un aprendizaje profundo. Pero sin lugar a dudas que nada de esto es posible si no nos hacemos cargo de mejorar en relación a la tercera finalidad educativa: fomento de actitudes y búsqueda de una vida con sentido.

Mejorar en el fomento de actitudes y en la búsqueda de una vida con sentido

La pregunta por el sentido de la vida es compleja, y como afirma Cristóbal Holzapfel: “es la pregunta por el sentido del sentido”⁹². De hecho, podríamos aventurar que nuestra felicidad depende de que encontremos sentido a lo que somos y hacemos, a pesar de que el ser —como nos lo señala Kundera⁹³— nos parezca insoportablemente leve. Estamos habituados a que la existencia, sobre todo la nuestra, tenga un sentido dado, y además posea una consistencia tal que nos parece inamovible. Y sin embargo, cuántas de esas decisiones o eventos que nos parecen bien planificados y elegidos dependen realmente de nosotros, de nuestra voluntad y libertad. Que el ser sea insoportablemente leve es la toma de conciencia de que vivimos una existencia precaria y peregrina, de que una gran cantidad de acciones y decisiones son más bien fruto de la casualidad, de eventos que no hemos pensado ni deseado, y en más de una ocasión adquieren enorme importancia en la historia personal. ¿Es posible encontrar sentido? ¿Existe realmente un sentido? ¿No somos más bien fruto de la casualidad? ¿Es posible dar o descubrir sentido a lo que hacemos y somos incluso en la casualidad? ¿Qué es eso que llamamos casualidad? ¿Qué peso tiene, entonces, la libertad humana? De estas preguntas y sus respuestas parece depender la sensación que quietud, felicidad o desgracia.

Lo propio del sentido es presentarse en cadena, en múltiples cadenas, que se imbrican, afectan, complementan o yuxtaponen, conduciéndonos por insospechados derroteros. Por lo mismo, algunas experiencias se asocian a plenitud de sentido, mientras que existen situaciones que amenazan el sentido. He aquí la frustración. Wilhelm Weischedel prefiere hablar de disarmonía personal, y de aquí podemos llegar a intuir una disarmonía fundamental del ser. Leamos al propio Weischedel, citado por el profesor Cristóbal Holzapfel:

⁹² HOLZAPFEL C., *A la búsqueda del sentido*, Santiago-Chile, Ed. Sudamericana, 2005, p. 37.

⁹³ *Aquello que otorga sentido a nuestra actuación es siempre algo totalmente desconocido para nosotros* (KUNDERA M., “*La insoportable levedad del ser*”, Buenos Aires, Tusquets Editores, 2008, p. 130).

“Como primer ejemplo, seamos conducidos a la experiencia que hacemos cuando algo le fracasa a uno: en la relación con los otros humanos, en el trabajo, en cualquier quehacer que nos hayamos propuesto. Esta experiencia singular puede pasar sin dejar mayores huellas. Pero, puede también ocurrir que de pie a preguntas e intuiciones más radicales. Se descubre entonces que si a uno le fracasó algo, o incluso tenía que fracasarle, entonces hay algo que patentemente es disarmónico en nosotros. De este acontecer se sabe entonces: con la propia existencia hay algo que no está en orden. Supuestamente desde siempre no está la propia existencia en orden, aunque no lo hubiésemos tenido claro. Así nos topamos con una desarmonía fundamental en la existencia. /... / Se puede ir un paso más allá en la reflexión sobre esta experiencia. La desarmonía, que hasta aquí se ha interpretado, se refiere al actuar en el mundo. Lo que entonces no está propiamente en orden es el estar insertos en el mundo, el ser-en-el mundo. Pero, si éste se muestra disarmónico, entonces manifiestamente también el mundo, en el cual uno se encuentra. La desarmonía toca así no sólo a la existencia individual del hombre, sino que también, y preferentemente, a su estar asentado en lo ente en total, y con ello, a este mismo ente en total”⁹⁴.

Parece, entonces, que nuestra experiencia disarmónica con el mundo nos lleva a concluir que, desde siempre, algo hay disarmónico en nosotros, y que tal vez esa sensación de estar en plenitud de sentido no sea más que una ilusión infantil. La cadena de sentido no nos conduce necesariamente hasta ese máximo sentido, sino solamente hasta el “desde dónde”, que podría ser también el sin-sentido. Por eso, la pregunta por el sentido permanece siempre abierta. Y es el hombre quien la relanza una y otra vez, tanto a la realidad como a sí mismo. Importa que Weischedel, a diferencia de Leibniz, que propone a Dios como el sentido absoluto que fundamenta todo sentido, sólo existe el “desde dónde” todo podría tener como no tener sentido.

A lo anterior se suma el cuestionamiento de Milan Kundera: ¿cuántas de las que suponemos opciones libres y plenas de sentido lo son realmente? Para Kundera, el ser carece de consistencia, y cuando tomamos conciencia de ello la vida se nos hace insoportablemente leve. Lo que llamamos vida consistente, de peso, no es fruto de opciones discernidas, pensadas a la luz de proyectos humanos, sino más bien el resultado del entrecruzamiento de un sin fin de casualidades, todas ellas nimias, pero que unidas unas a otras provocan profundos giros en nuestra existencia, sin que podamos evitarlo, sin que lleguemos incluso a sospechar sus alcances. La mayoría de los acontecimientos más importantes de nuestra vida son fruto de casualidades. ¿Hasta dónde, entonces, la vida tiene peso? ¿Hasta dónde tiene sentido hablar de un sentido tejido a partir de casualidades? Esto se conecta con la desarmonía que Weischedel intuye en el ser.

Queda a nosotros seguir pensando ese “desde dónde” todo, lo universal y particular, puede tener o no sentido. Asumimos este compromiso, el más decisivo de todos, de cara a nuestros alumnos, y de cara también al mundo, para intentar comprender la desarmonía que padece hoy, diversa obviamente de siglos pasados, pues es allí —en el mundo— donde acontece el hecho de educar, y es allí también donde nos preguntamos por el sentido de este acontecimiento. La desarmonía del mundo repercute inevitablemente en desarmonía personal, y viceversa. Cuando eludimos esta tarea, entonces bien nos vale la crítica de aquellos que afirman que los profesores de hoy intentamos educar a jóvenes del siglo XXI con herramientas del siglo XIX.

⁹⁴ HOLZAPFEL C., *La teoría del sentido de Wilhelm Weischedel* [en línea] <www.lapetus.uchile.cl/lapetus/c1/download.php?id=2243> [Consulta: junio 2014].

Ayudar a nuestros alumnos a buscar y descubrir el sentido de por qué hacen lo que hacen, y finalmente el sentido de sus vidas, se convierte en la fuente motriz e inspiradora, “*ya que, sólo desde actitudes existenciales radicales, no transmisibles por tecnología alguna, se tendrán motivos para acrecentar y usar los conocimientos y destrezas adquiridas*”⁹⁵. Las dos primeras finalidades —comenta Jorge Peña—, forman parte de la pedagogía visible, mientras que la irradiación de ideales (de un “desde dónde” y un “hacia dónde pleno de sentido”) constituye la pedagogía invisible, que se contagia en y a través de la visible. Cuando amamos lo que hacemos, se nota; y sólo el amor puede dar plenitud de sentido a la vida, en lo que hacemos y somos. Sin embargo, aquel amor es creído y creíble en la medida en que se convierte en testimonio, es decir, cuando vivimos en coherencia y ejemplaridad. Y aquí se juega el todo de nuestra vocación docente, no hay matices, no hay lugar para el engaño. Y cuando lo hay, perdemos de inmediato la oportunidad de impactar positivamente en la vida de nuestros alumnos.

Hemos dicho que el maestro enseña más por su silencio que por lo que dice, es decir, por lo que vive y por lo que es. El estudiante escuchará en su vida a muchos profesionales de la educación, unos más expertos que otros, pero a quien seguirá es al maestro que comunica e irradia lo que él mismo ha vivido. “*El profesor tendrá prestigio y tendrá ascendencia sobre los alumnos, va camino a ser un maestro, si existe unidad y congruencia entre lo que dice, hace y es. Su labor será auténtico testimonio de humanidad. El estudiante tiene cada vez más profesores, cuya competencia técnica estima distintamente. Pero la aparición, entre los profesores, de un maestro digno de tal nombre, es muy difícil y cada vez más va camino de ser un acontecimiento. Muchos hombres enseñan —una disciplina intelectual o manual, una técnica, un oficio—, pero muy pocos gozan de ese excedente de autoridad que les llega, no de su saber, no de su capacidad, sino de su valor como hombre. Eso que hace que su vida se imponga a todos o algunos como una lección de humanidad*”⁹⁶. Cuando ello ocurre, la vida de ese profesor se inscribe en la “cadena de sentido” que sostiene la vida de sus alumnos, quizás como el eslabón más fuerte y precioso de todos.

Si fracasamos en esta última finalidad de la Educación, habremos fracasado en todo. Porque lo que el alumno realmente necesita, lo que busca con inagotable pasión, no es el mero conocimiento, sino a alguien que le guíe y oriente en su búsqueda fundamental, aquella que nos va conduciendo al encuentro con la verdad y el sentido de nuestras vidas. Toda la pedagogía no tiene más razón de ser que el fomento de las actitudes y el descubrimiento de la vida.

Ser profesor desborda con creces el edificio de los conocimientos y competencias propias de la disciplina, pues implica el desafío de llegar a ser maestro. Y este es probablemente uno de los mayores escollos de la Reforma educacional, pues estamos ciertos que únicamente los maestros conducen a sus estudiantes hacia la “completud” de conocimientos y habilidades, sobre todo hacia la altura ética, cultural y espiritual que esperamos ver concretada en la historia de sus vidas, completud que de otra forma no alcanzarían. Pero, no obstante compartimos esta convicción, las políticas educacionales y las propuestas de la Reforma parecen no estar

⁹⁵ PEÑA, J., Op.cit., p. 311.

⁹⁶ Ib., p.312.

alineadas con ella⁹⁷. El segundo sendero de reflexión apunta especialmente hacia esta lamentable situación.

Lo que la Reforma debe al docente

Si hay algo que se ha venido sugiriendo, y de algún modo exigiendo, a través de toda esta reflexión, es que los profesores hagamos ciencia sobre nuestras prácticas pedagógicas⁹⁸, lo que supone sistematizarlas y reflexionar sobre ellas “con el foco puesto en los estudiantes”⁹⁹. Si, por el contrario, ponemos el foco en nosotros, nos concentraremos en preparar una buena clase para lucirnos y provocar admiración, pero ya no estaremos lo suficientemente atentos a los procesos, habilidades, estrategias, destrezas y actividades que permitan a los estudiantes crecer en lo que hemos llamado “actitud culta”, esto es, implicación consciente y responsable en su proceso de formación.

Pienso que nadie discutiría la importancia que tiene hacer ciencia sobre las propias prácticas, ni tampoco que esto es fundamental en la madurez de un maestro. El único inconveniente con que nos encontramos acá, es que hacer ciencia exige credibilidad hacia el sujeto que la hace, además de tiempo y un clima laboral dignificante. Y esto es precisamente lo que la Reforma adeuda a los docentes¹⁰⁰, generando en ellos un hondo sentir de marginación, estrés y “ninguneo”¹⁰¹. Como bien expresa Nolfia Ibáñez, “*al mismo tiempo que la reforma pone la educación y los profesores en un primer plano, destacando la importancia de quienes hacen la educación en las aulas, inevitablemente muestra, implícita o explícitamente, que, por los motivos que fueren, los profesores no han estado haciendo bien su trabajo*”(…). *Todo esto representa el riesgo de dejar a los profesores casi “con las manos vacías”; supone el peligro de la desmotivación, de la inseguridad, de sentir la falta de reconocimiento. Al mismo tiempo que cambia la mirada sobre el proceso educativo, cambia también el conjunto de compromisos profesionales de sus actores. Si el cambio es percibido como algo que desvaloriza lo que se ha*

⁹⁷ Cf. BARRIGA, A., and CATALINA ESPINOSA, “*El Docente en las Reformas Educativas Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*”; en: Revista Iberoamericana de educación 25 (2001) 17-41.

Cf. WEINSTEIN, J., and GONZALO MUÑOZ. “*Calidad para todos. La reforma educacional en el punto de quiebre*”; en: “*Más acá de los sueños, más allá de lo posible: la concertación en Chile*”, Vol. 2, Santiago de Chile, Ed. Lom, 2009.

⁹⁸ Cf. PASMNIK, D., and RAUL CERÓN, “*Las prácticas pedagógicas en el aula como punto de partida para el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje: un estudio de caso en la asignatura de química*”; en: Estudios pedagógicos (Valdivia) 31, 2 (2005) 71-87.

⁹⁹ Cf. ORDOÑEZ, C., “*Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas*”; en: Revista de estudios sociales 19, 818 (2004) 7-12.

¹⁰⁰ Cf. ALLENDES, C., “*Profesores: la verdadera batalla*”, Revista Capital, edición en línea del 13 de junio de 2014. <<http://www.capital.cl/poder/profesores-la-verdadera-batalla/>> [Consulta: Junio de 2014].

¹⁰¹ Sólo a modo de ejemplo, recomiendo leer la “*Carta abierta al Ministro de Educación Nicolás Eyzaguirre*”, de la profesora Marcela Momberg, publicada en el sitio “El lapicero”: [En línea] <<http://www.ellapicero.cl/2014/05/22/carta-abierta-de-una-profesora-al-ministro-nicolas-eyzaguirre/>> [Consulta: Junio 2014].

*hecho durante mucho tiempo o como un cambio forzoso, sin duda no contaremos con el entusiasmo o los deseos de los profesores para modificar su práctica pedagógica*¹⁰².

Es cierto que entre nosotros, y así lo hemos sostenido aquí mismo al referirnos a la virtud del profesor, no debe reinar el pesimismo, ni el perfil cariacontecido. Pero, aunque no lo justifico ni comparto, se entiende el desánimo instalado en algunos. Si lo que impera en el sistema educacional y en las propuestas de la actual Reforma es la burocracia, las imposiciones ideológicas y los tecnicismos por sobre el arte de enseñar¹⁰³; si a los profesores no se les permite hacer ciencia sobre su quehacer docente¹⁰⁴, si no hay espacio para la metacognición, ni las garantías mínimas de que se avanzará en esa dirección; entonces “no se les puede culpar de que se vuelvan repetidores”¹⁰⁵, ni de que la inercia sea, en ocasiones, la fuerza que les mueve a actuar.

Con los profesores tenemos una deuda enorme, y no sólo económica. Cito una vez más a Martha Kluttig: “Durante los últimos 40 años la acción del Estado ha estado principalmente orientada a degradar, primero, el rol de los docentes en la sociedad; y, luego, hacia restituir fundamentalmente su capacidad de generación de ingresos. Lo que le ha dicho este país a sus docentes es, primero, que no los necesita demasiado y, luego, que sólo los considera partícipes en cuanto agentes privados orientados hacia la ganancia (...)”¹⁰⁶. Esta suerte de desprecio hacia los profesores, trae como consecuencia que algunos, agobiados por la maquinaria del “comando y control”, que les pone metas de cumplimiento semejantes a las del sector empresarial, que propone incentivos perversos (como bonos asociados a resultados en Simce o PSU), que les exige planificaciones clase a clase, con horarios de trabajo imposibles¹⁰⁷ y sueldos miserables¹⁰⁸, comiencen a desencantarse, primero, a instalarse después, y finalmente a simular que enseñan. El resultado bien podría ser un sistema educacional en donde los profesores finjan que enseñan, y los alumnos aparenten aprender.

¹⁰² Cf. IBANEZ, N., “Los profesores y la reforma”; en: *Estud. pedagóg.*, Valdivia, n. 24, 1998. [En línea <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051998000100008> [Consulta: Junio de 2014].

¹⁰³ Cf. “El exceso de carga administrativa captura el tiempo de los directores de escuela”, *El Mercurio*, edición del 22 de Junio de 2014, Cuerpo A, p. 11.

¹⁰⁴ Con las actuales cargas horarias, los bajos sueldos, el descrédito social y un clima laboral centrado en el *accountability*, ¿quién tiene tiempo y ganas para ello?

¹⁰⁵ VV.AA., “¿Cómo son los profesores que educan a nuestros hijos?”, La Serena-Chile, Ed. Universidad de La Serena, 2012, p. 199.

¹⁰⁶ En: LAGOS R.-LANDERRETICHE M., Op. cit., p.138.

¹⁰⁷ Cf. Según informe OCDE, los profesores chilenos son los que dedican más tiempo de su contrato a estar frente a curso, quedando así escaso tiempo para preparar sus clases y perfeccionarse. Cf. *El Mercurio*, Cuerpo C, p. 4, edición del jueves 26 de junio de 2014.

¹⁰⁸ Según un estudio del Centro de Investigación Avanzada en Educación (Ciae) y del Núcleo Milenio, de la U. de Chile, los profesores ganan 45% menos que los demás profesionales. Fuente: La Tercera. [En línea] <http://www.latercera.com/contenido/679_260025_9.shtml> [Consulta: Junio de 2014]. Semejante desmedro laboral confirma el Primer Censo Docente, organizado por EduGlobal y Profedatos, que revela que 36% no tiene contrato fijo y un 29% trabaja entre 10 a 12 horas extras que no son remuneradas [En línea] <<http://www.eduglobal.cl/2012/10/09/resultados-primer-censo-docente-chile-2012/>> [Consulta: Junio 2012].

Cf. SÁNCHEZ, M., “¿Por qué decimos que los profesores ganan poco?”, Ciper Chile. [En línea] <<http://ciperchile.cl/2013/06/19/%C2%BFpor-que-decimos-que-los-profesores-ganan-poco/>> [Consulta: Junio 2014].

Para evitar que se siga avanzando hacia una escuela forzada a escolarizar en vez de educar, preocupa más por el éxito académico y económico-social de sus estudiantes, antes que por ofrecerles un sentido de vida, propongo tres senderos a recorrer: evitar el esnobismo pedagógico; renunciar al descrédito docente; y respetar la autonomía del profesor. Digamos algo sobre cada una de estas propuestas.

- a) *Evitar el esnobismo pedagógico.* Sólo para que se haga una idea de los continuos cambios curriculares, metodológicos, paradigmáticos y legislativos, de que hemos sido objeto en las últimas décadas quienes trabajamos en Educación, cambios que obviamente exigen nuevas prácticas, adaptaciones y aprendizajes, recorramos los principales hitos de la Reforma educacional chilena¹⁰⁹, excluyendo del recorrido a la educación superior y partiendo desde el año 1980 en adelante: Municipalización educacional (1980); nace la educación particular subvencionada (1980); comienza la aplicación del Simce (1988); se flexibiliza el currículum nacional: los colegios pueden tener Planes y Programas propios, siempre que cumplan con los contenidos mínimos obligatorios; se promulga la Loce: Ley 18.962 (1990); se crea el Consejo Superior de Educación (1990). *Del '90 al '94* hay mejoras a la docencia y más recursos: nace el Sned; se instalan programas localizados: P-900, Mece Básica y Enlaces; se aumentan los recursos privados en el sistema público (ley de donaciones con fines educacionales: 1993); se crea el Financiamiento compartido (1992). *Del '94 al 2000:* se aprueba el Estatuto Docente (Ley 19.070 de 1996); nace la JEC (Jornada Escolar Completa: 1997); nuevo currículum en Educación Básica y Media (Decreto 220, 1998); se desarrolla la cobertura de Textos Escolares y se promueve el uso de nuevas tecnologías (TICs); se aumentan recursos para Mece Básica y Media; se crea el Bono SAE (1995). *Del 2000 al 2006:* se extiende la educación gratuita obligatoria a 12 años (2002); nace la Evaluación docente municipal (2004); se promulga ley de Evaluación de Desempeño Directivo (Ley 19.979), y la Asignación de Desempeño Colectivo (Ley 19.933), ambas del 2004; nace la Asignación de Excelencia Pedagógica, la Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP) y Bonificación de Reconocimiento Profesional (AVDI). *Del 2006 al 2010:* se promulga la Ley SEP (2008); se enfatiza en la cobertura de la Educación preescolar (2009); se promulga la Ley General de Educación (LGE, año 2009); se crea el Consejo Nacional de Educación (2009), que reemplaza al Consejo Superior de Educación. *Del 2010 al 2012:* se promulga la Ley de calidad y equidad de la Educación (Ley 20.501, del 2011); se aumentan los recursos para SEP Enseñanza Media; se dispone de mayor financiamiento para la subvención regular, fondo de apoyo y plan de retiro; se promulga la Ley de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación Básica y Media y su Fiscalización (Ley 20.529, de 2011); se pone en marcha la Agencia de la Calidad; se inicia la Superintendencia de la Educación en Chile (2012). *En la actualidad* se sigue avanzado en la modificación del Currículum Nacional: Ajuste curricular y creación paulatina de nuevas Bases Curriculares para Enseñanza Básica y Media.

Si sumamos y promediamos, podemos identificar *7 períodos de reformas*, que —en promedio— se han sucedido cada 4,8 años. Y si pensamos que, unas más que otras, cada modificación implica que directivos, profesores y alumnos (por considerar sólo los actores más directamente involucrados) han debido ajustar ritmos, modos y rutinas de trabajo, así como climas organizacionales y culturas escolares, entonces se entiende que exista un agotamiento y estrés que grita a voces no seguir avanzando bajo la política de ensayo-error y detener el esnobismo pedagógico, es decir, ese apetito que busca consumir y apropiarse de cada novedad que emerge en el universo pedagógico, sin más fundamento que el hecho de parecer novedoso y quizás contener, cual botella de genio, la solución mágica a los problemas de nuestro sistema educativo. No por nada Mariana Aylwin comentó que esta nueva propuesta de Reforma educacional impulsada por el

¹⁰⁹ Cf. *Reformas Educativas. Taller para Directores*, Micro Datos. Universidad de Chile, Departamento de Economía, 2012. [En línea] <http://www.microdatos.cl/doctos_noticias/modulo1.pdf> [Consulta: Junio 2014].

actual gobierno podría convertirse en un nuevo “Transantiago”¹¹⁰. Si por el contrario queremos avanzar, es necesario poner fin a la *tendencia esnobista* que termina entrapando las buenas ideas e intenciones. No nos cerramos al cambio, pero hoy más que nunca, en una cultura en cambio constate, es urgente aprender a discernir y distinguir lo que vale de lo superfluo, las apariencias y formas respecto de la sustancia, lo esencial de lo prescindible y lo importante de lo urgente¹¹¹.

- b) *Renunciar al descrédito docente*. Obviamente existe acuerdo sobre el deseo de una Educación de calidad, aunque aún no exista mediana claridad respecto de qué entendemos por ello¹¹². No obstante, hoy nadie se atrevería a postular públicamente una segregación genética, social o racial que sustente una diferencia de calidad entre escuelas para ricos y para pobres. Por otra parte, la gran mayoría de las personas desea que los niños accedan a iguales oportunidades respecto de los aprendizajes, formación ética y espiritual. Pero para que esto sea posible, lo primero que debería hacer la sociedad es asumirse como ente educativo¹¹³. Y esto lamentablemente no lo estamos haciendo.

Muy fácilmente nos escandalizamos o dolemos de situaciones lamentables vividas por nuestra juventud, por sus conductas maladaptativas, como son la deserción escolar o su irresponsabilidad académica, sin desconocer los problemas relativos a drogadicción y alcoholismo, vagabundeo en horas de colegio, o conductas lisa y llanamente inmorales a vista y paciencia de adultos y autoridades. El problema es que como sociedad no estamos dispuestos a socializar a esas personas. Es sintomático que los padres y las autoridades pidan a los colegios que hagamos lo que ellos no hacen en esta materia: que enseñemos a los niños a ser honestos, responsables, bienhablados, decorosos, solidarios. Y esto porque vivimos un tiempo en que nadie quiere hacerse cargo de la autoridad¹¹⁴. Ser autoridad significa hacernos a la idea de representar al “viejo de la tribu”. Pero, por el contrario, pareciera que gran parte de la población adulta está tan identificada con la juventud, con sus modas, gustos, celebraciones, que ser viejo es un verdadero pecado mortal y desamparo social¹¹⁵.

Una sociedad corresponsable de la Educación es una sociedad que estima y valora a los profesionales a cargo de ella, que invierta en ellos recursos de calidad, y sólo entonces les exige ser consecuentes con su vocación. Sin embargo, la realidad dista mucho de este

¹¹⁰ Cf. Entrevista en El Mercurio, 25 de Mayo de 2014. [En línea] <<http://www.elmercurio.com/blogs/2014/05/25/22149/mariana-aylwin-y-reforma-educacional-hay-que-tener-en-mente-el-transantiago.aspx>> [Consulta: Junio 2014].

¹¹¹ Cf. MORENO, C., “De la buena y mala educación”, Ed. Los libros del linco, 2008.

¹¹² Cf. OPECH, “Mejoramiento de la calidad de la educación: (mucho) más allá de las pruebas estandarizadas”. [En línea] <http://www.opech.cl/inv/documentos_trabajo/calidad.pdf> [Consulta: Junio 2014].

Cf. AMAR, M., “Equidad, calidad y derecho a la educación en Chile; Hacia un nuevo rol del Estado”; en: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Serie Estudio N° 9, 2007. [En línea] <http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/estudios/estudios_pdf_estudios/nro09-07.pdf> [Consulta: Junio 2014].

¹¹³ Cf. CORNEJO, R., JUAN GONZÁLEZ and JUAN CALDICHOURY, “Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: El caso chileno”; en: Santiago: Foro Latinoamericano de políticas educativas (FLAPE).[Links] (2007).

¹¹⁴ Cf. SAVATER, F., “El valor de educar”, Barcelona, 2003, 18ª ed., pp. 55-87.

¹¹⁵ Cf. OSORIO, P., “Exclusión generacional: La tercera edad”, Revista Mad 14 (2006) 47-52.

ideal. Abunda la descalificación¹¹⁶ por sobre el apoyo y reconocimiento, en teleseries, en la farándula, en la opinión pública y en la prensa, e incluso en el lenguaje de algunas autoridades parlamentarias¹¹⁷.

Hay quienes sostienen que los mismos profesores dan pie para ese trato descalificatorio, y también es cierto que detrás está nuestro afán por exacerbar y gozarnos en las debilidades ajenas, por mirar y destacar lo negativo. La mayoría de los jóvenes sabe que existen profesores valiosos, nobles y a la altura de lo que la educación chilena necesita, pero sus esfuerzos no son, muchas veces, ni reconocidos ni menos aún agradecidos. Los buenos maestros son puestos en el mismo pedestal que los malos.

Esta descalificación social, en casos extremos, llega a los alumnos como invitación a tomar con poca seriedad a quien tiene enfrente como profesor. Y esto sucede tanto en la educación particular como municipalizada. En la primera suele darse acompañada de la convicción de que el docente es un empleado bien pagado que debe atender los caprichos de los jóvenes, y en la segunda se acompaña de la sospecha de que ni uno ni otro están a la altura intelectual para participar en un proceso de formación riguroso. Es necesario, pues, cambiar de perspectiva y dar a los docentes la categoría profesional que tiene cualquier otro en la sociedad, llámese médico, informático, ingeniero, abogado o cientista político, cuyas directrices o metodologías no discutimos a menos que la evidencia las demuestre erróneas.

Esta crítica permanente podría tener desastrosos efectos para la educación, pues no olvidemos que *“la crítica constante provoca el efecto contrario y perverso de profundizar más aquello que se censura. Se debe reorientar la crítica al trabajo del profesor destacando la complejidad que encierra la tarea de enseñar, por parte del profesor, y de aprender, por parte del alumno”*¹¹⁸.

- c) *Respetar la autonomía del profesor.* Dejemos en claro que hablar de autonomía será aquí sinónimo de “justa autonomía”, es decir, el respeto al dominio de los saberes y a las competencias del profesor, pero en el marco profesional dado por la legislación vigente, por el proyecto educativo de la comunidad escolar y por los principios básicos de la ética asociada al ejercicio de la profesión. Autonomía no es, por lo tanto, avanzar por caminos autárquicos, sino vivir en la grave responsabilidad de hacernos cargo de educar a quienes tenemos enfrente, sin ser vistos como meros ejecutores de un plan pensado y diseñado por otros hasta en los más mínimos detalles.

Caminar en el respeto a la autonomía docente, pasa por tres condiciones de posibilidad:

- Potenciar lo que hacemos bien. En una comunidad escolar, al igual que en toda comunidad, no todas las personas pueden ni deben hacer lo mismo. Es clave que los directivos descubran lo que cada uno sabe hacer bien, e incluso invitar a los mismos profesores a que se descubran en la fortaleza de sus competencias, y desde allí invitarles a mejorar. Pero cuando se está permanente diciéndoles que “son buenos para nada”, terminamos con una profecía autocumplida. Desde esta mirada de reconocimiento confiado se puede avanzar mejor en lograr

¹¹⁶ Cf. *“Profesión docente en Chile: El (f)actor indispensable”*, Ciclo de diálogos sobre el futuro de la educación chilena. [En línea] <http://www.ceppe.cl/images/stories/otros/nuevo_documento_TRES_corregido.pdf>. [Consulta: Junio de 2014].

¹¹⁷ Cf. Entrevista al Senador Ignacio Walker; en: El Mercurio, Cuerpo C, edición del 07 de junio de 2014, p. 2.

¹¹⁸ VV.AA., *“¿Cómo son los profesores...”*, p. 201.

alineamientos, que desde la imposición autoritaria, cuyo efecto no deseado es el infantilismo paralizante de la comunidad.

- Compromisos de cumplimiento. Sabemos que los chilenos somos buenos para buscar las formas y los modos de evitar trabajar con responsabilidad y dedicación¹¹⁹. Para evitar la resistencia y los riesgos de engaño, lo mejor es concordar, con el mismo profesorado, compromisos de cumplimiento, respondiendo obviamente a las condiciones básicas de una meta: concordadas, posibles, creíbles, medibles. De esta manera desplazamos el eje de la responsabilidad hacia los docentes, ganando con ello adhesión; además, valoramos y respetamos las competencias de cada uno y fortalecemos la confianza del grupo. Sin embargo, el aumento de las fiscalizaciones tiende a poner la desconfianza por sobre la credibilidad mutua. Cuando ello ocurre, y se instala incluso como modelo de gestión, terminamos jugando a “policías y ladrones”.

Es cierto que ha habido y hay razones para desconfiar, por eso se está insistiendo tanto en la formación inicial y en la evaluación docente. Pero ojalá que caminemos animados por la confianza mutua en las competencias y la responsabilidad que nos cabe ante nuestra vocación docente, y no bajo la sospecha de que vivimos instalados en juegos de resistencia y engaño.

- Comunidad de aprendizaje. Si potenciamos lo que hacemos bien, y avanzamos en mejorar a partir de ello, podremos además comprometernos en el cumplimiento de metas y proyectos comunes. Esto sienta las bases para convertirnos en una “comunidad de aprendizaje”¹²⁰. Por comunidad de aprendizaje entenderemos aquella en donde la responsabilidad del aprendizaje no recae exclusivamente en los profesores, sino en la participación conjunta de las familias, las organizaciones y el entorno. Pero ante todo, y en lo que respecta al estricto ámbito escolar, una comunidad de aprendizaje será aquella en donde todos aprendemos de todos, y lo que uno sabe se pone al servicio del crecimiento de los demás, pues se vive en una sinergia tal que ya no se habla de éxito o fracaso personal, sino comunitario. Las personas están en el centro del aprendizaje, se facilita la participación abierta bajo estructuras horizontales y flexibles, se promueven cambios que faciliten el desarrollo de la institución, y se buscan modelos efectivos para su funcionamiento.

En una comunidad de aprendizaje, cada miembro entiende que su desarrollo se vincula al desarrollo de los otros, y mientras más se comparte lo propio aumenta la posibilidad de nutrirme del resto. En otras palabras se vive en el efecto de la polinización cruzada, para la cual no sólo importa que mi campo florezca sino también el campo vecino, porque entonces aumenta la probabilidad de mejores frutos en mi campo.

Cuando se viven y respetan estas condiciones, logramos mayor interacción y participación, y como la responsabilidad es compartida, todos los miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje, y el conocimiento se asume como una realidad dinámica (y no podría ser de otro modo en una sociedad del conocimiento como la nuestra) fruto de un proceso de construcción activo y colaborativo.

Este ideal de comunidades de aprendizaje difícilmente se da en un sistema escolar como el nuestro, donde existe un intervencionismo exagerado que continuamente

¹¹⁹ Cf. Informe Desarrollo Humano, 2009. [En línea] <<http://www.desarrollohumano.cl/informe-2009/sinopsis.pdf>> [Consulta: Junio 2014].

¹²⁰ Cf. GAIRÍN, J., *Las comunidades virtuales de aprendizaje*, Educar 37 (2006) 41-64.

atenta contra la autonomía de gestión, falta el respeto a los profesores, mima a los estudiantes, no responsabiliza a las familias respecto de la educación de los hijos y, además, mira a la escuela como la responsable (indirecta, en el sentido que debiese hacerse cargo) de muchos y graves males sociales (abusos, violencia, drogas y alcoholismo, delincuencia juvenil, pobreza cultural, bajos resultados académicos, desenfrenos sexuales, apatía ante la vida, falta de civismo y embarazos adolescentes). No obstante, si en algo hemos de avanzar es en el esfuerzo por identificar y potenciar aquellos elementos generadores de sinergia, en la esperanza de que un día los profesores seamos respetados en la justa autonomía.

Conclusión: ¿Educar o venerar?

En la exposición de estas ideas y experiencias he tratado de hacer ver que el Proyecto de Reforma educacional, impulsado por el actual Gobierno, pero cuyos antecedentes históricos se remontan mucho más atrás, tiene un trasfondo cultural del cual no se está haciendo cargo. Así se infiere al menos de los documentos y del debate instalado en la opinión pública. Ese trasfondo está dado por una *mutación cultural* sin precedentes en los últimos siglos, que influye primeramente en las nuevas generaciones, pero, por obvias razones, igualmente en todos quienes participamos del empeño por socializar, educar y formar.

Se entiende que un proyecto de reforma apunte a elementos técnicos y legislativos, pero cuando se reduce principalmente a ellos, como lo están haciendo notar desde hace ya tiempo diversos actores educacionales, ese proyecto encontrará serias dificultades en su aplicación, pues la Educación desborda con creces los fines del conocimiento y del desarrollo de habilidades. Más aún, ésta alcanza su plenitud en la formación de un sentido de vida, y es aquí donde la cultura postmoderna está ganando terreno a pasos agigantados, tanto fuera como dentro del aula.

No se trata de adoptar una actitud demonizadora frente a los cambios culturales, pero tampoco seamos ingenuos ni ciegos ante ellos. La invitación es a pensar y discernir un sistema educacional más contextualizado, esto es, que nos permita educar integrando las oportunidades que la cultura postmoderna nos ofrece, pero prestando también particular atención a los escollos sociales que emergen desde sus paradigmas. De esta manera, la Educación deja de ser solamente instrucción y avanza hacia lo que su naturaleza le exige: formar personas que, al mismo tiempo, desarrollen y cultiven la actitud culta del estudiante, y ciudadanos que no sólo sepan competir en el mercado, sino ante todo convivir y colaborar con otros, asumiendo como propios los objetivos y desafíos éticos que enfrenta la Humanidad.

La discusión sobre el Proyecto de Reforma educacional recién comienza, y de seguro continuaremos debatiendo largamente sobre elementos de orden técnico, jurídico y pedagógico. Pero en dicha discusión hay dos elementos que no debiésemos perder de vista jamás, porque se constituyen en lo que anima y justifica el esfuerzo. El primero es la *configuración social*, y la pregunta aquí es qué país queremos, qué tan justo, y qué tan equitativo en respeto e igualdad de oportunidades. El segundo es la *cultura juvenil*, influenciada directamente por las fuerzas de la postmodernidad, y la pregunta aquí es si vamos a educar o a venerar a los jóvenes.

En relación con el primer elemento, los consensos suelen ser mayoritarios, aunque los caminos igualmente discutidos y complejos. La discusión en torno a la propuesta de Reforma tributaria, es ejemplo de ello. Pero respecto del segundo elemento la preocupación es incluso mayor, porque mientras decimos “educar”, no se nota por ninguna parte —ni en profesores, ni en autoridades—, que nos estemos haciendo cargo en profundidad de las nuevas preguntas vitales,

contextuales e históricas, que las actuales generaciones de estudiantes nos ponen sobre la mesa. Y peor aún, es probable que en la medida en que no tomemos acciones conscientes por educar a la juventud nacida en este tiempo y en esta cultura, la tendencia se incline hacia lo más cómodo y deseoso: su veneración. La presencia de Dioniso en el ambiente me hace sospechar que, al menos, algo de esto hay, que Maffesoli y Houellebecq tal vez tengan más razón de la que nos gustaría.

Por último, es cierto que la Reforma educacional tiene cuentas pendientes con el profesorado, y es muy posible que el actual modelo de gestión escolar no ayude a los profesores a hacer bien su trabajo. Pero aún así, y contando con ello, si los docentes estamos dispuestos a renunciar a la caricatura del *coach pedagógico*, para caminar más bien hacia la estatura del maestro, habremos necesariamente de agudizar la vista sobre el trasfondo cultural de la Reforma, pues no se aprende ni se educa con un mapa del territorio en la mano, es decir, anteponiendo los modelos y planificaciones por sobre el hacer, sino que recorriendo el territorio educativo, esto es, haciéndonos cargo de la singularidad de las personas y comunidades, respetando sus tiempos, ritmos y modos de aprender, incorporando su historia y contextos culturales y familiares.

Sin lugar a dudas, el mapa ilumina el territorio, pero jamás lo sustituye. Aprender es una experiencia que se hace acompañado de otro, del maestro; y de otros, la comunidad; y siempre en un contexto cultural, que ofrecerá tantas posibilidades como dificultades. En el territorio, el profesor sabrá distinguir lo uno de lo otro, muy consciente de que no se enciende una luz para luego cubrirla, sino para que ilumine toda la casa (Cf. Mt 5, 15). Así también, en estos tiempos tan convulsionados, la virtud del profesor es la que guía al estudiante, de tal manera que sin su presencia activa la Reforma no pasa de ser un proyecto, deseado y discutible a la vez, pero sólo eso: un proyecto. Es el profesor, en su estatura de maestro, quien decide educar antes que venerar a sus estudiantes, es decir, dar a la Reforma la posibilidad de llegar al territorio educativo, a ese espacio cultural donde el aprendizaje deja de ser teoría y se vuelve posibilidad. Sólo allí el alumno puede alcanzar lo que Jorge Peña Vial llama “actitud culta”, y las nuevas Bases curriculares desglosan como Objetivos generales de aprendizaje.

P. Humberto Palma Orellana
Profesor Universidad Finis Terrae
Facultad de Educación

hunnhaimercih@gmail.com

Junio de 2014