



Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Estudios Pedagógicos

*Sobre el control de los deseos en el sistema educacional: análisis narrativo,
experiencial e histórico*

Seminario final para optar al título de Profesor de Educación Media en las Asignaturas
Científico-Humanistas con Mención en Filosofía

Seminario de título: *Narrativas e Identidad Docente*

Profesora guía: Ana Arévalo

Estudiante: Carlos Arce Abarca

Santiago de Chile

2020

Índice

Introducción:	3
Metodología	4
Capítulo I: Crónica de un hombre frente al saber	6
Capítulo II: La institución como mecanismo definitorio del ser	10
Sobre una ontología cognitiva.....	11
La dialéctica de las ideas y los sentimientos	12
La causa agente del control: la artificialidad del orden patriarcal.....	14
Fisuras y persecución	16
Capítulo III :Sobre la persecución ideológica de los sentimientos	19
Síntesis aproximativa de contexto.....	19
Conflicto estatal y estudiantil.....	20
Consideraciones finales:	22
Bibliografía	25
Anexos:	26

Resumen

Este trabajo busca responder a la cuestión de la naturaleza de la educación institucional, por medio del análisis de mi propia experiencia escolar enfocada narrativamente y analizada desde una perspectiva dialéctica, según la cual un sistema de ideas artificiales define nuestra configuración sentimental para controlar las posibilidades de nuestro ser. Podremos apreciar no sólo cómo esta dialéctica, en el sentido de dos elementos cuya relación produce una síntesis, opera en distintos planos, tanto experienciales e históricos, sino también veremos sus causas y consecuencias, para concluir sobre cómo está implicada esta relación dialéctica en la construcción de nuestra identidad docente y en el sistema educacional.

Palabras claves:

Política - Institución - individuo - ideas - represión - deseos y sentimientos - fisuras

Introducción:

Dada la complejidad de la labor docente, al desarrollarse profundamente vinculada a vidas humanas, es necesario preguntarnos qué tipo de servicio realizaremos: ¿de qué seremos cómplices? es decir, frente a ellas y ellos, nuestros estudiantes, ¿En qué polo nos posicionaremos? Me refiero a que ¿seremos meros funcionarios de Estado o contribuiremos a su desarrollo vocacional como individuos? Esto, dada la naturaleza contradictoria, o al menos, dual, que constituye el destino de toda educación institucionalizada, que por una parte pretende conformar ciudadanos adaptables al sistema vigente y por otra, en teoría, promueve su subjetivación original y creativa (Cerletti, 2012). Dos lógicas operan, por lo tanto, en ella: una que tiene que ver con nuestros deseos, con nuestra vocación, y otra que tiene que ver con las ideas y los deseos de otros.

Frente a estos dos polos es interesante problematizar cuál ha preponderado más en nuestras vidas y visualizar cómo se manifestó: es decir ¿De qué manera la Escuela se encargó de nuestra individualidad: de nuestros deseos y de nuestra vocación? ¿Pretendió adaptarla y someterla o responderle y liberarla? Analizar el curso y las implicancias de ese proceso, crucial, por lo demás, dado el contexto vital donde se produce, nos permite tener claridad crítica a la hora de posicionarnos dentro de los límites de la institución escolar, en vez de fluir en ella por completa inercia.

También es una oportunidad para reflexionar sobre el sentido que actualmente habita en la Escuela, esto, dado el contexto sociopolítico que ha comenzado a vivir Chile durante esta época reciente, que va transitando, pareciera que inevitablemente, hacia prácticas y discursos abiertamente autoritarios y de polarización violenta: ¿Qué función, frente a esta violencia, debe cumplir la Escuela? o ¿Qué responsabilidad tiene en el retorno de un contexto político polarizado? Ella ¿Debe neutralizarse para dedicarse a labores meramente “educativas”? pues, ¿qué podemos entender por educación políticamente neutra? ¿Es acaso ella posible? Algunas de estas cuestiones puede que excedan el campo de investigación de este trabajo, pero el análisis que desarrolla, desde el punto de vista de la construcción de una identidad docente, al menos nos permitirá forjarnos un criterio más reflexivo respecto nuestra institucionalidad laboral y su diálogo con el proceso político que actualmente estamos viviendo.

Metodología

Este trabajo está enfocado según el intento de ser consecuentes con la investigación educativa, asumiendo la necesidad de abordarla desde una perspectiva que muestre la tensión de problemas, conflictos y complejidades propias de la experiencia escolar del mismo autor, buscando analizar y reflexionar sobre sus significados. Por ello esta perspectiva aborda la narrativa, que está tramada de la misma forma que nuestras vidas: siempre a través de problemas, de conflictos que la tensionan: “El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (Suárez, 2007, p. 6). Por ello, Paul Ricoeur comenta que el tiempo humano se articula desde lo narrativo: no sólo porque seamos contadores de historias, sino porque también las encarnamos.

Quiero trasladar el saber científico también hasta estos ámbitos, tanto por fines epistemológicos como por fines políticos: no podemos seguir las y los docentes supeditados a las observaciones y dictámenes de quien no comparte sus experiencias, de quienes se organizan en contra de ellas como si sus significados individuales contaminaran un saber puramente objetivo (Suárez, 2007). Es preciso liberarnos del discurso académico especialista, para de esta manera, las investigaciones educativas, realizadas en las narrativas de estudiantes y docentes, brinden el poder para que nosotros mismos compartamos y reflexionemos sobre nuestros problemas, para que nosotros mismos analicemos nuestras tensiones y contradicciones y así orientar descentralizada y más autónomamente nuestras necesidades. Claro está, esta labor no puede hacerse solamente entre los miembros de la Escuela; la educación es un problema social

complejo, de enorme importancia y que abarca muchos ámbitos de nuestra sociedad, por lo que debe deliberarse en conjunto, pero siempre conservando la autonomía y horizontalidad de sus miembros.

De esta manera me propongo a mí mismo como caso de estudio, pues podemos aprender de nuestras actividades profesionales, incluso en su etapa inicial, observando cómo se ha vivido bajo los roles institucionales de la Escuela.

Por consiguiente, el desarrollo de este trabajo se realiza por medio de tres capítulos: el primero aborda el problema de mi propia experiencia escolar bajo la forma de un relato narrativo, cuyas características figuran los contornos de la presencia o ausencia de estos dos polos de poder, a saber, el de la represión institucional o el de la liberación de nuestra de individualidad.

El capítulo segundo trata los problemas visualizados en mi experiencia desde una perspectiva conceptual y analítica, con el fin de observar principios, relaciones y consecuencias implicadas, tanto en mi presente como a través de la historia.

El capítulo tercero muestra una breve descripción investigativa de sucesos históricos recientes, relacionados con el problema de la Escuela y su orden estatal, y que revela algunas claves para reflexionar y posicionarnos frente al conflicto entre el poder autoritario que habita la Escuela y aquel que emana de los deseos y perspectivas de las y los mismos estudiantes.

Capítulo I: Crónica de un hombre frente al saber

“Ninguna descripción es comparable en dificultad ni en utilidad a la descripción de sí mismo, pues hay necesidad para ello de ser metódico, ordenado y pulido para presentarse en público; yo me pulo sin cesar, pues sin cesar me describo”

Michel de Montaigne, *Sobre el arte de conversar*.

Es interesante observar cómo todas y todos venimos al mundo deseosos de conocer, que está en nuestra naturaleza la búsqueda, la exploración y el descubrimiento. Personalmente, habiendo crecido rodeado de naturaleza, al habitar un hogar cercano a localidades rurales en Colina, recuerdo nítidamente cómo me emocionaba desde niño ir de excursión a los cerros circundantes o a los campos que a sus faldas se extienden, por pura curiosidad, por el puro hecho de querer descubrir qué había, qué aire se respiraba, qué atmósferas allí crecía. También tengo el recuerdo de mi temprana curiosidad por hojear (no digo leer) libros. Antes de la era informática, me encantaba recorrer las ferias de mi población buscando revistas o libros usados, muy escasos siempre en aquellos lugares, para descubrir especialmente imágenes y luego textos que poco a poco iba leyendo. La verdad es que nadie, desde afuera, estimuló esa inclinación exploratoria, tengo la consciencia de que emergía como un deseo propio, como una disposición natural para buscar en lo desconocido; yo no sabía qué quería saber, sólo sentía la necesidad de hacerlo.

Mi familia, más bien, estimuló mi curiosidad en general, pero, como, quizá, casi todas las familias entonces, a través de una idea de “superación social y de “éxito comercial”, como casi único horizonte hacia el que, como sociedad, se nos hizo transitar, y cuyo acceso más legítimo se me dijo que era entrar a la Universidad a través del rendimiento académico. Como “centro de enseñanza”, por lo tanto, la Escuela resultó ser algo bastante distinto a un lugar de encuentro con mi curiosidad y mis deseos.

Claro está que mi primer encuentro con la Escuela se hizo desde su obligatoriedad, desde la normalización ingenua a su asistencia. Pero desde los años anteriores a la Educación Media comencé a oír con insistencia, desde mi familia y en la misma Escuela, sobre prepararnos para las notas, los puntajes y los rankings que aseguraban el ingreso a la Universidad, único destino, escuchaba, para validarnos en la pirámide social. Poco sabía del mundo, más bien, antes quería explorarlo, pero de pronto me vi inmerso bajo ese discurso, amplificado en múltiples voces ajenas.

Pero creo que en el fondo nunca me lo tomé en serio. Mi experiencia con las asignaturas nunca la sentí como objeto de competencia, como lo que debía aprender para posicionarme en una escala de alumnos. Más bien, aparecían como dificultades, facilidades o ciertas indiferencias que debía sortear, más por inercia que por motivación. Esto desembocó en perfilarme como un estudiante bastante promedio durante la Enseñanza Media, que no mostraba mayor motivación por la apuesta curricular. De hecho, puedo sentir que las asignaturas de la Escuela casi no respondieron a mi vívida inclinación por aprender algo. En este sentido, yo sólo puedo tener frustración. Y aquí surge el problema de lo que hace la Escuela con el saber. No recuerdo haber podido aprender hechos o resolver problemas que aportaran sentido o sustancia a la vida que había estado llevando (bastante disoluta en mi adolescencia, por lo demás), que me significasen más allá de la aversión a lo difícil y lejano o la relativa indiferencia a lo fácil. Esta disociación se expresaba en que, por ejemplo, con las asignaturas que me costaban mucho, como física o matemáticas, nunca pude tener una aproximación que profundizase en sus formulaciones más básicas: todo ese cúmulo de fórmulas y problemas aparecía como descontextualizado, alejado de todas mis preguntas ¿Quiénes eran esos señores que habían formulado esas cuestiones? Esto, que pudo haber sido un punto de acceso para adentrarme en sus problemas, a la Escuela poco le importaba.

Al mismo tiempo, por mucha curiosidad histórica, por ejemplo, que siempre en mí descubrí, por algún motivo no logré iniciarme realmente en su estudio; entré a la Universidad a estudiar humanidades relativamente ignorante del proceso político de mi contexto, reproduciendo un discurso más que poseyendo herramientas de análisis propias. Ni qué hablar de la literatura, disciplina que practico con convicción hasta ahora, pero que en la Escuela ni en el Liceo tuvieron su punto de arranque: es como que las cosas que me importaban le hayan sido siempre irrelevantes ¿Cómo es posible semejante pérdida de tiempo? Pienso muchas veces en retrospectiva: habiendo escogido formarme académicamente en la filosofía, cuando descubrí el mundo de los antiguos griegos, siento también haberme hecho esa misma pregunta.

Esta insustancialidad, descontextualización y cierta intrascendencia de las materias se manifestaron en los dos colegios donde realicé mis 12 años de enseñanza obligada. Incluso habiendo realizado la Media en un Liceo de los llamados “emblemáticos”, designación dada por su “excelencia académica” y por fundarse bajo una tradición política diferente a la actual, de tendencia más laica y republicana. Pero estas instituciones añosas, ahora en decadencia, padecen una singular contradicción: dado su carácter de “excelencia”, se veían obligadas a validarse según un particular concepto de “excelencia” y que se aplica a todo nuestro sistema

social: la excelencia del rendimiento ¿Qué posibilidades tenía de descubrir riquezas o habilidades que me respondieran, que trascendieran de la Escuela misma, según su espíritu republicano, y que me incitaran o iniciaran en alguna disciplina no por ideas predeterminadas, sino por vocación, si nuestra curiosidad se reducía a los rígidos temarios de las pruebas estandarizadas? La libertad para aprender según nuestras necesidades o intereses no existió, pues la estandarización exige más bien lo contrario: ceñirse a fórmulas generales, aplicables para todas y todos, en donde el saber se reduce a datos, a información objetiva y corroborable. A esta labor nos dedicamos muchísimas horas, ya sea para las pruebas de medición como el SIMCE o la PSU¹, validando sin cesar este sistema de competición frente a estándares de rendimiento, cuyos parámetros aportan finalmente información relevante para el consumidor del Mercado, no para responder a aquellas cosas que todas y todos individualmente deseábamos. No hablo de puerocentrismo, como lógica ideal, sino de la ausencia de toda educación integral, en el sentido de aquella capaz de dialogar con nuestra originalidad subjetiva. Por algo la estandarización es una contradicción para un principio pedagógico originario y elemental: “El hombre [cada ser humano] es la medida de todas las cosas” (Protágoras, fragmentos 13 y 14, 2007, p. 146), por lo que una sola medida para todas y todos no puede sino traicionarlo, frustrarlo y en última instancia, deshumanizarlo.

En perspectiva, mi sensación predominante durante mi proceso escolar fue el hastío; entiendo que tras salir de la Escuela pocos se interesen realmente por iniciarse en algún saber. Esas ganas quedan muchas veces aniquiladas, reducida a una ignorancia cómoda y funcional. Por otro lado, dicho proceso se pareció concretamente al adiestramiento en una conducta, cuya moral es bastante específica: el individualismo competitivo y exitista ¿Cuáles pueden ser las implicancias de esa moral? ¿Hasta dónde podemos verlas emerger? ¿Hasta qué punto esa lógica, ese discurso terminó calando en mí? La respuesta a esta pregunta la plantearé un poco más adelante.

A ese hastío y adiestramiento, sin embargo, es posible agregar otro aspecto de la Escuela, y que tiene que ver con una serie de prácticas que en ningún caso nacen de las necesidades de las y los estudiantes, sino desde las ideas o intereses de quienes han ordenado el funcionamiento escolar: me refiero a los reiterados rituales de adoración al poder del Estado y que abarcaban

¹ SIMCE: Sistema de medición de la calidad de la educación. Conjunto de exámenes realizados en Chile para medir el dominio de las y los estudiantes del currículo escolar. PSU: Prueba de selección universitaria: examen estandarizado para discriminar a las y los estudiantes en el ingreso al sistema universitario ligado al CRUCH.

varios tipos de conmemoraciones. ¿Por qué en 2do Básico tuve que aprenderme el himno de Carabineros, cuyos versos hasta ahora recuerdo? ¿Por qué no aprendí, mejor, a recitar a Gabriela Mistral? En ninguno de mis dos colegios tuve un acercamiento a ella: ¿esto no es sospechoso? Igual de sospechoso que el retrato que hice de Arturo Prat para recordar el día de su muerte para el ramo de Artes Visuales. A todas luces podemos llamar a esto adoctrinamiento político, pues me hacían adorar, con sus historias, la mitología sobre la que se funda nuestro Estado y sus jerarquías, glorificar sus guerras, su autoritarismo y las leyes de su tradición, etc. Durante mi última época escolar, todo esto, paulatinamente, se me apareció como algo tremendamente cuestionable, que revelaba los contornos de su servicio ideológico sobre mí, cuyos intereses no tenían nada que ver conmigo, pero que igualmente se me hacía seguir. Total, nunca en la Escuela escuché que ella debía responder a mis deseos.

Ni siquiera en ella aprendí a valerme de alguna técnica que me permitiera posteriormente trabajar; tras doce años de educación obligada salí bastante ignorante de muchísimas cosas e inútil en muchísimas más. En este sentido, comparto la observación del Dr. Naranjo cuando afirma que “es exacto decir que el órgano social que correspondería velar por el desarrollo humano se ocupa de irrelevancias...” (Naranjo, 2007, p.7). El problema está en que esas irrelevancias no son inocuas, terminan siendo profundamente nocivas, pues somos sometidos en la Escuela a estados de actividad completamente contraintuitivos: en plena etapa de crecimiento corporal me obligaron a estar rígido, poblado mi mundo concreto de afectividad, me invadieron con conceptos y abstracciones, queriendo descubrir a la naturaleza, me recluyeron.. A propósito comentó también el Dr. Naranjo: “Actualmente está probado que la inhibición del impulso lúdico causa un considerable daño cerebral, pues hay sinapsis que son específicamente estimuladas por el juego y que después se pierden” (Naranjo, 2007, p. 9) ¿Cómo es posible esta violenta contradicción?

Sin embargo, cuando cursaba II año de la Educación Media, hubo un hito en mi trayectoria escolar que puso un poco entre paréntesis esta vacua inercia curricular de la Escuela y sus lógicas de control; cuando el año 2006 emergió un importante movimiento estudiantil en diferentes Establecimientos del país que cuestionaba uno de los pilares del sistema ideológico imperante; aquel que transforma cada ámbito de nuestras vidas, incluso nuestros derechos sociales, como el acceso a la educación, en mercancías sujetas a la transacción y al monopolio económico, en objetos esencialmente de lucro, condición propia del llamado sistema neoliberal. No obstante, la transversalidad y el impacto de este movimiento de adolescentes, bautizado sarcásticamente por la prensa como “Revolución Pingüina”, abarcó gran parte del

territorio del país y promovió la modificación del marco legal sobre el que se regía hasta entonces la educación escolar: la LOCE, estipulada durante la última época de la Dictadura Militar de Pinochet.

El amplio cuestionamiento estudiantil en contra de las lógicas exclusivamente mercantiles, privatizadoras y monopólicas terminó por influir en los cuestionamientos de la misma sociedad, que comenzaba un proceso de simpatía y compenetración hacia las luchas de las y los estudiantes vigente hasta el día de hoy. Este hito dislocó de alguna forma mi experiencia escolar al mostrarme la posibilidad de cuestionar organizada y transversalmente algunos de los supuestos ideológicos con los que ella se estructura.

Esta experiencia contribuyó de manera decisiva en una postura personal frente al sistema escolar que vivía, y que desembocó en no tomarme en serio el discurso oficial de la competencia y del éxito comercial, proyectando mi vida con bastante desconocimiento, pero al menos, con la seguridad de serle fiel a mis designios y no a los que sobre mí abatían. Fue así que atendí mi vocación humanista e ingresé a estudiar filosofía, bastante ignorante del proceso en el que me sumergía, pero pudiendo descubrir así una riqueza que atesoro y que sólo pude intuir desde mi experiencia escolar.

Por suerte mi familia apoyaba cualquier decisión mía, siempre y cuando fuese la universitaria. No podía, después de todo, desalinearme tanto del discurso oficial.

Capítulo II: La institución como mecanismo definitorio del ser

“Amo porque no debo. Deseo lo que está prohibido, aunque no sé lo que es, y no sepa de ello sino eso, que me está prohibido”.

Agustín García Calvo, La familia: las ideas y los sentimientos

Sobre una ontología cognitiva

El hecho que más resalta del relato de mi relato experiencial es la frustración de mis deseos, como mi curiosidad, frente a la institución escolar. Esta contradicción, aunque común, debe ser atendida de forma suficiente, indagando en su origen, implicancias y mecanismos que operan sobre nosotros precisamente durante una época crucial de nuestro desarrollo como la niñez y la adolescencia.

Sin embargo, antes de desarrollar la indagación analítica de esta contradicción, es preciso señalar las características de su contexto, es decir, de la etapa vital donde en mi caso se manifestó. Así podremos evidenciar la relevancia del fenómeno escolar en la configuración de nuestras vidas, independiente de qué tan personalmente nos haya significado. Para ello la biología nos da suficientes datos.

Según observaciones científicas, nuestra especie desarrolló una condición única que la diferencia de todos nuestros parientes evolutivos, es decir, los primates: logró extender significativamente las etapas de nuestro desarrollo extrauterino, especialmente la ligada a nuestros cerebros. El hecho relevante es que si bien, ya al nacer contamos con alrededor de 100.000 millones de neuronas, número que no varía mucho a lo largo de nuestras vidas, poseemos muy pocas conexiones. Ellas van emergiendo y configurando diversas áreas nerviosas a lo largo de nuestras fases de crecimiento, especialmente ligadas al lenguaje y a nuestras emociones, alcanzando su culminación recién a los 30 años aproximadamente (Bermúdez de Castro, 2020). En comparación a un chimpancé, maduramos lenta y tardíamente; incluso ellos nacen con muchas más conexiones neuronales que nosotros, es decir, tienen una configuración nerviosa más fija y condicionada. Por lo tanto, son las variables de nuestro desarrollo después de nacer lo que caracteriza más intrínsecamente nuestro comportamiento humano; el proceso de humanización corresponde en buena medida, así, a la niñez y a la adolescencia, justamente la etapa dedicada a la Escuela.

Esta característica permite a Paulo Freire afirmar con propiedad científica que “la naturaleza humana trae consigo la vocación de ser más”: el llamado de la curiosidad a descubrir (Freire, 2008, p. 25.); tal como mi propia experiencia lo muestra, no solamente heredamos condiciones de nuestra especie, sino que también las buscamos y adquirimos casi por instinto. Es por ello que somos seres particularmente históricos, culturales e individuales: en tanto asimilamos nuestro ser transitando dentro del espacio y del tiempo, adquiriendo concepciones, vivencias y sentires según determinados contextos. Es por eso que Freire afirma que “nosotros, como seres

humanos, no estamos programados con toda una configuración para interpretar el mundo; esa configuración es más bien una construcción que se va dando en el aprender” (Freire, 2008, p. 27). Aprender, por lo tanto, es configurar nuestro ser, humanizarnos, proceso especialmente desarrollado durante la niñez y la adolescencia. Realizar esta configuración soberanamente, según nuestros propios deseos, podríamos llamar libertad.

Ahora, en función de que el Estado oficializa el monopolio y la obligatoriedad de la enseñanza escolar, es relevante ver a la Escuela como escenario donde se fuerza y controla nuestra configuración individual, en donde se realizan o inhiben nuestros conexiones y deseos, siendo precisamente por ello un escenario político, como nos recuerda Aristóteles en su descripción de los métodos de conservación de los poderes absolutos, en donde comenta que un tirano debe:

Vigilar todo aquello de donde suelen nacer los sentimientos: nobleza de espíritu y confianza [*frónemá te kaí pístis*]; no debe permitir la existencia de escuelas ni de otras reuniones escolares [*kaí méte scholás méte alloys, syllógous epitrépein gígnethai scholastikús*], y debe procurar por todos los medios que todos se desconozcan lo más posible unos a otros (pues el conocimiento hace mayor la confianza mutua) (Aristóteles, *Política*, V, 1313b, 2007, p. 196).

Esto, considerando que en otros tiempos la actividad que recogía la *scholé* era más humana, pues esparcía libremente nuestros deseos bajo el ocio.

De esta forma, es la configuración de nuestros sentimientos y deseos aquello que aparece en primer lugar como objeto de control para quienes aspiran a imponer su voluntad, es decir, nuestro proceso de humanización, especialmente desarrollado a lo largo de nuestro crecimiento. Es en esta libre configuración donde está el potencial peligro para cualquier régimen autoritario y artificial, mucho antes que la organización subversiva o el conflicto civil y armado. Si la Escuela opera para controlar esa libertad ¿En qué medida nuestros sentimientos que desarrollamos son auténticos y originales? ¿Cómo es posible que subordinemos nuestros deseos a aquello que se nos impone que debemos desear?

La dialéctica de las ideas y los sentimientos

Para analizar esta imposición de otros deseos sobre nuestra natural curiosidad, me parece pertinente la discusión realizada por el filósofo español Agustín García Calvo, quien reflexiona en su obra *La familia: la idea y los sentimientos* sobre cómo las ideas trastornan nuestros deseos al fundamentar la lógica de las instituciones que hoy en día conocemos. Serían ellas, las ideas,

abstracciones realizadas en nuestras instituciones, las que suplantán nuestros deseos por los intereses de quienes nos gobiernan.

Según este análisis, en primer lugar, es preciso abstraer de la Escuela su naturaleza institucional. Preguntémonos ¿Qué son las instituciones? Ante todo ellas son la realización de ideas, vale decir, de un conjunto definido de rasgos, de elementos o características relativamente ordenadas y establecidas (García, 1992). Este orden implica la diferenciación de actores, la caracterización, para reglamentar las actividades que allí se hacen con fines privados o públicos, en este caso, orientadas hacia la formación del ser humano. Podemos apreciar que es, además, un orden relativo, contextual, ya que proviene de determinadas ideas sobre nuestra sociedad, en nuestro particular caso, especialmente arraigadas en los sucesos de la Ilustración Europea, la Revolución Francesa y en las políticas imperiales de Napoleón, lo que desembocó en la proclamación de un ideal de humanización regido por la razón, amparado por el Estado y extendido obligatoriamente a toda la población nacional a través de la Escuela (Barcos, 2015). Vemos así que ella, su orden institucional, se origina respondiendo a determinadas ideas, que son relativas y que podrían cambiar según los intereses del poder o de nuestras sociedades; de hecho, antes de estos sucesos que fundan la Escuela Moderna habían otras ideas de humanización, que el poder expresaba por medio de otras instituciones; esta formación era rígidamente especializada según castas, amparada por la Iglesia y hecha para servir a los reyes y a Dios. Esto sugiere un aspecto no menor: vemos que las sociedades asumen distintas instituciones históricas, ya sea públicas o privadas, para responder más o menos a los mismos fines, como en el caso de la Iglesia y la Escuela, configurar la identidad individual de las vidas humanas. Las instituciones son, por lo tanto, realizaciones de ideas relativas, erigidas bajo determinados contextos o intereses, por lo que en el fondo son realidades artificiales, ¿Nuestra identidad, por lo tanto, también lo es?

En esta descripción mi curiosidad, mi deseo, ya aparece bajo la tensión del orden institucional. Analicemos ahora qué son nuestros deseos desde el aspecto de la curiosidad. La curiosidad, según Paulo Freire, es una inclinación indagadora natural, propia del fenómeno vital; es un deseo renovado por el asombro de habitar un mundo que no hemos hecho (Freire, 2008); la curiosidad, por lo tanto, no tiene ninguna forma, pues es una apertura existencial hacia el conocer aún indefinido: es posibilidad infinita, desconocida, pero no obstante, es lo más natural y concreto, es una experiencia común a todo humano que, como afirman ya los filósofos más antiguos, desea por puro placer el saber (Aristóteles, *Metafísica*, I, 980a25, 2007). Los

deseos y sentimientos, entonces, aparecen como lo indefinido, no constituidos por una cantidad finita de rasgos, sino como abiertos, inefables e inagotables (García, 1992).

Vemos así que los deseos y en general, nuestro mundo sentimental, tienen una naturaleza contradictoria respecto al orden institucional que practicamos; este orden, podríamos decir, nace como una deliberada desconfianza hacia esa apertura indefinida con la que todas y todos nacemos. ¿Por qué no permitimos que cada uno y una explore lo que genuinamente brota de sí? ¿Por qué esa aventura está prohibida? Es sugerente que exploremos los saberes escolares según el rótulo de la “asignatura”, de lo asignado, canalizando obligatoriamente desde fuera la curiosidad, pues la necesidad por definir, reglamentar y ordenar, incluso por cristalizar bajo la ley, es la traducción en la realidad de esa desconfianza hacia lo que constituye nuestras vidas. Es por ello que Alejandro Cerletti reflexiona, a propósito de la desconfianza inherente de la institución sobre nosotros:

La palabra de ese yo que habla en primera persona y que enuncia su vínculo personal con los conocimientos no es admitida. La institución le exige a quien dice haber aprendido que demuestre que aprendió y eso que aprendió será, obviamente, lo que la institución quiere que aprenda, de lo contrario no será posible la acreditación (Cerletti, 2012, p.8).

Cuando la Escuela evalúa desde intereses ajenos, cuando el Estado legitima certificados o diplomas, consagramos la imposición de ideas, de abstracciones para regular nuestra curiosidad indefinida, nuestros personales, y por lo tanto, peligrosos deseos (García, 1992).

La causa agente del control: la artificialidad del orden patriarcal

Pero la indefinición sólo puede ser una amenaza para quienes saben que sus definiciones son artificiosas ¿Quiénes sienten esta amenaza? ¿Quiénes han definido el ser de nuestras instituciones según su conveniencia? Si observamos cómo ha estado tradicionalmente ordenada la familia, la institución más ideológicamente organizada dentro de nuestras sociedades (García, 1992), lo veremos con claridad: ha sido la autoridad del hombre, de los señores, la que se impone por sobre todas y todos los demás, la que define los valores morales y establece los tratos comerciales, la que, en fin, ha estructurado su particular Orden. Y es precisamente la familia el escenario fundamental donde se trama el orden institucional del patriarcado, pues aparte de ser la institución más ideológicamente ordenada, la familia es también el ámbito donde más se arraigan y desatan nuestros sentimientos (García, 1992); es, por lo tanto, el escenario principal de vigilancia donde opera esta imposición ideológica sobre nuestros deseos que los suplanta por ideas ajenas para desear lo que esas ideas nos imponen. Es por esto que

desde mi propia familia logré escuchar las ideas del poder oficial sobre el rendimiento competitivo y el éxito comercial: para su conservación era necesario que así ocurriese. De lo contrario, la Escuela, como órgano de control, pierde su eficacia si no es complementada por el control de la vida familiar.

Tal y como relaté, también mi curiosidad exploratoria personal trató de ser normada y controlada según lógicas de estandarización, de competencia y rendimiento, que nuestro actual Orden reproduce, para que a su vez esas ideas se convirtieran en mis propios deseos, en mi pasión competitiva o individualista, pasiones definidas y legitimadas por Él. Es decir, de nuestros sentimientos derivamos ideas, como de las ideas derivamos sentimientos. Esta dialéctica, por lo tanto, es el motor fundamental de las instituciones que conocemos, como también es el hecho original de toda represión patriarcal; la configuración ideológica de nuestros sentimientos, pues: “el poder de lo alto sólo impone eficazmente su dominio cuando se ha interiorizado en forma de voluntad individual” (García, 1992, p.45), es decir, cuando los definidos como competidores o individualistas no quieren ser otra cosa que esa definición enajenadora.

Por lo tanto, al arte de regular no sólo nuestras conciencias y condiciones materiales, eso no basta, sino sobre todo nuestros deseos, llamaré política, consolidada bajo esta otra institución fundamental de los patriarcas, cuyo orden además es análogo al de la Familia: el Estado. La Escuela que administra, que es otra analogía de la autoridad directiva y jerárquica sobre un grupo, no puede ser otra cosa que uno de sus brazos ideológicos fundamentales (Cerletti, 2012), siendo su fin deshumanizar nuestras posibilidades de ser, regulado artificialmente nuestros propios deseos ¿Cómo explicar de otra manera este particular fetichismo con el que se tratan las innovaciones escolares referentes al sistema de estandarización, que impide muchas reformas estructurales, por muchos esfuerzos de estudiantes y profesores, incluso a lo largo de décadas? Porque desde la llamada Revolución Pingüina del 2006² que se cuestiona al lucro como agente deshumanizador, pero muy poco se debatió sobre cómo entendíamos la forma en que ella se imparte, pues ¿Qué tanto alcanzamos a cuestionar las pruebas de medición y de rendimiento como el SIMCE o la PSU? ¿Por qué sólo hablamos de educación de “calidad” como otro producto económico más? ¿Por qué mejor no hablamos de educación integral, en el

²Ver capítulo anterior.

sentido de integrar las vocaciones de las y los estudiantes, sus originalidades y subjetividades? Ya casi veinte años después estos temas siguen siendo polémicos.

De esta manera, el problema de por qué mi curiosidad trató de ser configurada según deseos de éxito comercial e individualismo es en el fondo el problema político mismo del Orden de posesión y dominación patriarcal y su tratamiento autoritario del ser y del saber. Él restringe, reprime e intimida; define, otorga el ser legítimo solamente a condición de no querer ser otra cosa que un ser ordenado por él, en nuestro caso contemporáneo, bajo la forma de un estudiante o trabajador competitivo, luego un resignado contribuyente o una mujer dominada. Es por eso que en nuestra imaginación el “llegar a ser”, después del tránsito escolar o universitario, no es otra cosa que un trabajador exitoso y por eso mismo, servil a este Orden Social, como también, una mujer “es” como tal, o “ha sido” por muchos siglos, solamente al pertenecer a un hombre.

Pero estas identidades desiguales y jerárquicas se revelan como imposiciones, por mucho que las deseemos. Estas configuraciones: el estudiante competitivo, el trabajador resignado y la mujer dominada aparecen como artificiales. Nuestra especie humana en realidad no tiene diferencia biológica que sustente desigualdades morales entre capacitados al éxito o al poder y quienes están hechos para perder u obedecer; todas y todos pertenecemos a una sola especie sexualmente diferenciada, pero no por ello contradictoria; vemos todos los días que el amor, incluso más allá de las diferencias sexuales, la complementa.

Pero, en realidad, más que ser fieles a las condiciones de nuestra especie, la traicionamos al imitar la estructura social de las colmenas de insectos, como abejas o termitas, cuyas sociedades se dividen según actividades especializadas, al punto de que la estructura biológica de sus miembros se diversifica para cumplir perpetua e inevitablemente funciones específicas: es la consagración biológica de la desigualdad. Por lo tanto, de acuerdo con el filósofo francés Michel Onfroy, toda sociedad humana fragmentada es artificial, y promueve la discriminación, el disciplinamiento autoritario y la explotación. Según él, el campo de concentración nazi era un micro-cosmos del mundo autoritario en general, ya sea una fábrica o un Estado (Onfroy, 2006).

Fisuras y persecución

Pero esta fragmentación es una imposición tan artificial que siempre corre el riesgo de agrietarse. Los sentimientos y deseos de las y los ordenados brotan de múltiples formas, filtrándose entre las fallas de las definiciones patriarcales, configurándose una y otra vez

humanidades desconocidas o adversas a su Orden. A estas inevitables filtraciones llamamos rebeldía o disidencia ¿Y cómo reacciona este Orden cuando el deseo adquiere otras formas, desconocidas, no definidas por él, y por lo tanto, ilegítimas? La historia nos cuenta que funda instituciones o instaura leyes para perseguir, atormentar y extinguir a esas nuevas humanidades por él no definidas. El origen de la Inquisición resulta, para esto, muy paradigmático.

La Iglesia fundó la Inquisición en el siglo XIII para resolver el problema de los llamados *herejes* del sur de Francia, quienes habían alcanzado próspera organización y a quienes conocemos con el nombre de los cátaros (del griego *kathársis*: “pureza”, los “cátaros” serían, entonces, “los puros”). No obstante, los *herejes* etimológicamente son los que “eligen” de otra forma, los separados, que en nuestra lógica, no por casualidad, legamos como sinónimo también de perseguidos. Los cátaros practicaban otro tipo de orden social; descreían del matrimonio y de la Iglesia de Roma, también del principio de propiedad y de castas sociales del patriarcado, que en ese tiempo se reproducía bajo la égida de la Iglesia Católica. Siendo mucho más próximos a la original doctrina cristiana, los cátaros fueron perseguidos, cada una de sus ciudades y fortalezas fueron sitiadas, Carcasona, su capital, ocupada y su religión más difundida, el maniqueísmo, difamada, para finalmente sufrir el exterminio. Así, el amor a lo distinto fue castigado por nuestro Orden con el miedo, la hoguera y el olvido. (Ver anexos, “Los cátaros, la cruzada albigense”).

En perspectiva contemporánea, podemos decir que el movimiento estudiantil chileno de este siglo nace también producto de las fallas que define nuestro Orden. Las ideas que fundamentan nuestro actual sistema educacional, impuestas por medio de un régimen abiertamente represivo y autoritario, y que mercantilizan monopólicamente nuestras necesidades y derechos sociales, son tan artificiales y aberrantes que sufren fracturas profundas gracias a torrentes de otros deseos y convicciones que genuinamente las contradicen, y que emergen con fuerza desde las mismas gentes para proponer otras formas de ser, formas no invadidas por ideas que mercantilizan cada ámbito de nuestras vidas, que transforma en dinero cada relación con nuestro mundo: dinero que en el fondo es la idea artificial por excelencia (García, 1992). Y tal como ocurrió con los cátaros, la rebeldía de los y las estudiantes movilizados sufre la persecución de las autoridades por medio de leyes autoritarias que los criminalizan; por desear y defender otras maneras de ser terminan por convertirse en nuevos herejes. Podremos apreciar este fenómeno con mayor detalle en el capítulo siguiente.

Es necesario preguntarnos: ¿cómo el Orden justifica su aversión a lo que no es definido por él? Pues no sale en su persecución admitiendo su propia artificialidad o arbitrariedad. Más bien, usa ideas para disfrazar sus intenciones, y configura a todo lo indefinido o que resiste a su definición bajo el mal, el error o el terror. Nuestro Orden, siendo, de hecho, la realización institucional del terror, impone ideas terroríficas sobre sus adversarios; así los herejes, los que optaron por separarse del Orden, caen bajo el sinónimo de inútiles, malvados, de villanos, de violentos, mientras los que imponen sus atribuciones con violencia se designan como virtuosos, nobles y liberadores. Esta distorsión del lenguaje es un recurso retórico propio del poder político, que en la lucha por su conservación no duda en disfrazar su hostilidad bajo ideas moralmente positivas, achacando sobre quienes lo resisten y desautorizan ideas negativas. Sólo así legitima nuestro Orden su proceder implacable y antiético sobre sus opositores, configurando sobre ellos el mal que él mismo, solapadamente, imparte.

Este recurso retórico, que podemos apreciar incluso cotidianamente en los discursos políticos de nuestro actual Gobierno cuando habla de violentistas, de extremistas y terroristas, aparece ya identificado por el historiador griego Tucídides en las descripciones de la Guerra del Peloponeso (Sahlins, 2011); incluso recibe el nombre de un tropo lingüístico: “paradiástole”, al que se refiere también Nietzsche (1986) indirectamente cuando afirma: “El Estado miente en todas las lenguas del bien y del mal, y diga lo que diga, miente - y posea lo que posea, lo ha robado” (p. 88).

Vemos así que la historia de los cátaros se repite interminablemente, que es la historia de la desconfianza y temor del Orden hacia lo que él no ha ordenado, hacia lo que él no configura y que lo revela como arbitrario y artificial. Ya sean mujeres desde hace milenios, mapuche desde el siglo XVI, comunistas y anarquistas durante el siglo XIX, XX y XXI, estudiantes movilizados, todas y todos aquellos que desarrollan otras formas de ser se convierten en herejes, se separan del Orden y sólo por eso lo amenazan, pues denuncian siendo de otra forma su artificialidad e imposición, pero por esa misma denuncia, dicho Orden procede de inmediato a su supresión, haciendo caer sobre ellos la definición de locas y locos, de impíos, de delincuentes o terroristas, desatando pasiones crueles y violentas para exterminarlos. Por ello este sentimiento indefinido que se configura como algo distinto es definido por el Orden como enfermedad o delito. Y aquí aparece como primordial la función de la Escuela, en tanto institución que ordena nuestra personalidad según la ideología del Estado neoliberal, ideología que figura en los discursos políticos como única verdad deseable y posible, como dogma, tratando a todo aquello que la contradice de hecho, como ideología artificial e inútil. Resulta

ilustrativo considerar, para esto, la reacción de la entonces Ministra de Educación M. Cubillos, quien tras el horizonte del plebiscito constitucional pactado el año 2019, se opuso a que los centros escolares se abrieran a esas discusiones políticas acusando que ello sería ideologizar a las y los estudiantes (ver anexos, “declaraciones sobre ideologización en los colegios”). Es ese precisamente el recurso del poder: invertir con su retórica los hechos; siendo la Escuela una institución inherentemente ideologizada, abrir en ella la discusión política no puede sino relativizar esa ideologización; pues, ¿no es acaso una ideología aquello que impide que las y los estudiantes hablen abiertamente de política?

Capítulo III :Sobre la persecución ideológica de los sentimientos

Síntesis aproximativa de contexto

Hoy en día vivimos un proceso de profundo deterioro de nuestras instituciones políticas y de los supuestos ideológicos impuestos durante la última Dictadura Militar, especialmente aquellos relacionados con la mercantilización y monopolización privada de cada ámbito de la vida natural, social e individual. Las fallas de este sistema ideológico es posible apreciarlas notoriamente desde la llamada “Revolución Pingüina”, que podemos interpretar como una manifestación disruptiva del deseo de otras formas de ser, que contradicen algunos de los supuestos ideológicos del sistema, como aquellos que mercantilizan nuestros derechos sociales, y que alimentó movilizaciones de adolescentes secundarios más o menos de manera sostenida hasta el presente, con años de mayor algidez, como el mismo 2006, el 2011, el 2019, etc.

A lo largo del tiempo, se ha evidenciado una especial afinidad entre los movimientos estudiantiles y populares, logrando el primero la reiterada simpatía de nuestra sociedad, como también, incluso, protestando directamente por ella misma, como ocurrió con las

manifestaciones evasivas de las y los estudiantes durante el segundo semestre del año 2019. Estas complejas relaciones de reciprocidad, junto a los reiterados insultos de un poder político y económico que no parecen hacer otra cosa que despreciar las necesidades de la mayoría de nuestra población, desembocaron en una fuerza de altísima tensión, capaz de agrietar profundamente estos supuestos ideológicos impuestos décadas atrás por los mismos representantes de esos poderes, hasta el punto en que dicha tensión los agrietó de tal forma que su falla estalló en una abierta y generalizada crisis social el 18 de Octubre del 2019, el inicio de la Gran Revuelta de Chile, que a su vez tuvo como consecuencia la persecución política y la sistemática violación a los derechos humanos en nuestro país (Ver anexo, informes violación a los derechos humanos).

Conflicto estatal y estudiantil

En general, los Liceos llamados “emblemáticos” de la comuna de Santiago forman parte relevante de este proceso político y social, en parte no menor dada la naturaleza republicana de sus instituciones, opuesta en cierta forma a la lógica de mercado omnívoro imperante. De esta manera, el Estado, para repeler esas fisuras de donde fluyen sentimientos e ideas políticas que contradicen su función subsidiaria del Mercado, paulatinamente abandonó a las comunidades escolares de estos establecimientos, tensionando sus relaciones con sus sostenedores municipales, representantes del Estado en la gestión escolar. Esto empujó a las comunidades de estos Establecimientos a la precarización de sus instituciones, agudizando sus ya originales contradicciones bajo permanentes manifestaciones estudiantiles organizadas para reclamar reparación y sostenimiento a sus propios derechos sociales. Esta precarización la podemos apreciar concretamente en mis registros de práctica, donde doy cuenta de las precarias condiciones materiales del Establecimiento (ver anexos, “relatos observaciones de práctica, vi”).

Pero esta política de castigo tomó especial relevancia el mismo año 2019, cuando el Estado promulgó una ley de persecución en contra de las y los estudiantes políticamente movilizados: la operación de esta ley, eufemísticamente llamada “Aula Segura”, tiene como uno de sus principales escenarios a uno de estos liceos emblemáticos de la comuna de Santiago, precisamente aquel donde realicé mi práctica inicial como profesor de filosofía.

Su tradicional postura refractaria y movilizada, y tras continuas protestas y actos de violencia inusitados durante el primer semestre del año 2019, lo convirtió en un espacio de

experimentación de esta polémica medida. Veamos, primero, cuál es su funcionamiento. La ley que estipula una modificación del artículo sexto del Decreto Fuerza ley N°2 de 1998, faculta a los directores de establecimientos educacionales la posibilidad de expulsar de forma inmediata a estudiantes involucrados en hechos graves de violencia, específicamente relacionados con el porte de armas, lesiones graves, agresiones sexuales y daños a la infraestructura del establecimiento (ver anexos, “Estipulación de Ley Aula Segura”). El propio discurso del Presidente al promulgarla afirmó que estas medidas autoritarias buscan combatir las causas de un “clima de terror al interior de nuestros establecimientos gubernamentales”, siendo además “urgente y necesaria” en beneficio de la calidad de la educación” (ver anexos, “Declaraciones autoridades de gobierno”).

Sin embargo, las consecuencias de su aplicación fueron más bien las de la persecución y la desintegración parcial de la comunidad escolar donde ejercí mi práctica, desactivando efectivamente sus fuentes de movilizaciones refractarias. Cursos que contaban con cerca de 40 estudiantes, como uno de los 3ros medios con los que realicé mi práctica profesional docente, se redujeron a no más de 15 (ver anexos, registros de práctica, II). Uno por uno fueron procesados por estas medidas que permitían separarlos inmediatamente de sus cursos, independiente de los resultados de cualquier investigación. Las acusaciones eran en general de igual índole: participación en alguna medida en movilizaciones violentas. Como una lista negra rápidamente ejecutada, durante unos dos o tres meses, muchos estudiantes de la enseñanza media del Establecimiento desaparecieron de sus instalaciones para siempre; de hecho, antes a mediados de abril del 2019 ya se habían sometido, según uno de mis estudiantes, a cincuenta compañeros al “debido proceso”(ver anexos, registros de práctica V).

La magnitud de la persecución se hacía patente en las propias expresiones de las y los pocos estudiantes que quedaban. Salas completamente rayadas con los nombres y las consignas de compañeros expulsados bajo esta nueva norma (ver anexos, “Imágenes”) o preocupación y sufrimiento al saber que algún amigo o amiga fue llamado al “debido proceso”, y separado de inmediato de entre ellas y ellos. Fui testigo, como profesor practicante, del abierto dolor por parte de estudiantes frente a estos sucesos, que tienen una triste analogía con una política de persecución absolutista. No obstante, tras ser aprobada la ley con amplia mayoría, la propia Ministra de Educación de aquel entonces, afirmó que su tramitación "refleja lo que era esencial para el gobierno y para la oposición" (ver anexos, declaraciones de autoridades de Gobierno), declarando implícitamente que la política oficial es incapaz de responder, de manera profunda

y a largo plazo, a las causas de las contradicciones del sistema escolar, que son su autoritarismo y su omnívora mercantilización.

Observemos que esta política de criminalización y represión estatal, que emerge como intimidación hacia las y los estudiantes políticamente movilizados, apunta directamente hacia sus mismos sentimientos, que son amenazados. Esto más que tener efecto sobre quienes finalmente son expulsados, influye sobre quienes se quedan, y que aprecian lo drástico de la nueva medida como dispositivo de control, inhibiendo cualquier deseo de organización política dentro del Liceo que se oponga a los intereses del Estado. Las ideas de los gobernantes, de esta manera, terminan transformándose en los deseos de las y los gobernados. El uso de una doctrina de miedo o de terror tiene como objeto precisamente nuestros sentimientos y deseos, pero desde las antípodas de cualquier diplomacia y consideración. Podríamos decir, de hecho, que el terrorismo es la política más perversamente sentimental de todas, es el último mecanismo de control de un Estado que ha perdido toda autoridad moral sobre sus miembros.

Finalmente la grieta ideológica fue sellada y el Liceo dejó de participar en movilizaciones estudiantiles, siendo catalogado como “ejemplo” para el resto de los establecimientos de la comuna. Su comunidad fue “reconvertida”, podríamos decir; los herejes malignos “exterminados”, pero al costo de revelarse la actual democracia como un feudalismo económico investido de un manto de libertad política (Barcos, 2015). La escuela que conocemos, frente a nuestra integridad y libertad como individuos, resulta una total contradicción.

Consideraciones finales:

Con mi experiencia y análisis hemos visto que la institucionalidad escolar no sólo está incapacitada, por su propia naturaleza, para responder a las necesidades, deseos y vocaciones de su propia comunidad estudiantil, sino que cuando alguna parte de aquella comunidad adquiere otra forma u orden, al desalinearse de aquel que el Estado impone, sufre la persecución, la criminalización e incluso, parcialmente su desintegración. Esto demuestra que aquello que se describe a través de estos tres capítulos son los rasgos de un sistema escolar regido por un poder profundamente autoritario y represivo, que restringe nuestras posibilidades de ser según las ideas y lógicas del Orden Patriarcal y del Mercado.

Es por esto que, dada la mercantilización de nuestros derechos, aquellos que participamos en su ejecución, como los profesionales de la educación, correremos el riesgo de ser atraídos

fuertemente hacia prácticas que resultan, por un lado, completamente triviales, pero que además son uniformadoras, adiestradoras y adoctrinantes, situándose nuestro servicio docente en las antípodas de cualquier posibilidad de educación integral, que dialogue con las vocaciones y los deseos de sus estudiantes para desarrollar lo más posible su personalidad, ya sea individual o social, ayudando a configurar, más bien, en su propio cuerpo un sistema ideológico ajeno, institucionalizado para someterle ¿Cómo evitar ser cómplices de una actividad tan nefasta? ¿Qué tanto es nuestro rango de acción? Dada la gran desigualdad económica de Chile es muy probable que la precarización del sistema público y la lógica masiva de rendimiento competitivo condicionen cierta inclinación para ser arrastrados hacia el papel de agente del Estado, y por extensión, replicar su labor subsidiaria a la fría utilidad mercantil.

Frente a esa atracción polar, esa tendencia a diluir el ejercicio docente según el polo autoritario del ser y del saber, afirmo que esto contribuye de forma importante a las tensiones y contradicciones de nuestra sociedad, batida entre el individualismo exitista o el mito de la meritocracia clasista y un sentir que valora lo público y común de un horizonte nacional. Las y los estudiantes movilizados han dado continuamente cuenta de esta contradicción, de la responsabilidad de la Escuela en la construcción de una sociedad antiética, tremendamente injusta y desigual, rebelándose de diversos modos y sacudiendo un poco algunos de los pilares que la fundamentan.

Es imperiosa la transformación de este orden artificial e inherentemente antiético, pero ¿Cómo hacerlo más natural y ético? Múltiples son sus espacios de resistencia, que tensionan nuestras contradicciones, anquilosadas por intereses poderosos; desde el punto de vista pedagógico, una de las resistencias más concreta podría ser ceñirse estrictamente al currículum de estandarización de las pruebas de medición de “calidad” a las que casi está obligado todo Establecimiento que pretenda legitimarse. Y como es el Mercado el responsable de impartir esas lógicas parametrales, es su presencia omnívora en el sistema educativo lo que debe cuestionarse si queremos no solamente reformar su “calidad”, sino plantearnos su integralidad, en el sentido integrar en la práctica educativa los deseos y subjetividades de las y los niños y adolescentes y del desarrollo lo más plenamente posible de sus personalidades ¿Por qué dicho desarrollo, por el contrario, le sirve al Mercado? Consagrar la utilidad mercantil por sobre el derecho social corrompe lentamente nuestra vida política y personal, nos deshumaniza y enajena porque nos reduce a sus intereses de productividad y rendimiento, originalmente concebidos para las máquinas de producción del capital. Los alcances de esta práctica tienen y tendrán implicancias profundas en las crisis que vivimos y viviremos.

Por consiguiente, cualquier discurso que pretenda ver en la Escuela un escenario de neutralidad política miente como fría y permanentemente lo hace el Estado, reproduciendo su discurso embaucador, porque en el fondo, hemos visto, que toda institución, al presentar un orden, es política, por lo que responde a determinadas ideas e intereses. Frente a ello, si preservamos en un futuro la Escuela, es necesario discutirla abiertamente como un órgano político, pero no monopolizable ni por determinadas clases sociales ni partidos: como la soberanía de la Escuela descansa en el Estado, no en el pueblo o las comunidades territoriales locales, “ignoramos lo que puede ser la Escuela restituida a la soberanía popular” (Barcos, 2015, p.59). De esta manera, y apoyando un debate reformador, el sistema educativo debe aspirar a orientarse de forma descentralizada y horizontal, que otorgue autonomía a las propias comunidades al considerar seriamente sus concretas necesidades y la inclinación vocacional de las y los estudiantes. Lo mismo comentó el filósofo y pedagogo Louis Not:

Todo ser humano es portador de un proyecto de sí mismo, que responde a aspiraciones profundas. La Escuela, por su parte, tiene su propio proyecto expresado en los programas, y el drama del escolar reside en que el proyecto de la escuela es divergente del suyo, cuando no entra en conflicto con el mismo (Not, 1987, p.7).

Es preciso hacer que dicho proyecto personal converja con la labor docente, de lo contrario permanentemente anularemos una posibilidad esencial del aprendizaje y del enriquecimiento de nuestra personalidad, que compromete íntimamente al que aprende en disponer de forma libre su voluntad para no dejar de hacerlo. Esto implica no sólo al estudiante, sino también al docente: es posible una relación de aprendizaje basado en la reciprocidad de ambos, y este podría ser uno de los puntos de irrupción que pueda comenzar a transformar la actual lógica que nos domina, realizada en la verticalidad y el control artificial.

Pero también, porque si no transformamos nuestras prácticas educativas, dándole sustancialidad, practicidad, horizontalidad y humanidad que desarrolle lo más plenamente posible las vocaciones de las y los estudiantes, vamos a volver a alimentar este ciclo de contradicciones que cada cierto tiempo estallará como conflictos sociales imposibles de digerir por nuestro sistema político oficial.

Es necesario considerar que el control autoritario de nuestro Orden está inculcado demasiado hondo en nuestra personalidad; encarnamos de alguna forma sus instituciones, por lo que es fácil contradecir un discurso reformador tropezando con el mismo objeto a reformar; la investigación de la práctica docente puede iluminar esas contradicciones para sopesarlas

dentro de una proyección amplia y analítica, que involucre autoevaluaciones y posibilidades de intervenciones transformadoras en un corto, mediano y largo plazo.

Esta proyección debe tener diferentes alcances, no sólo temporales, sino también críticos y filosóficos, en el sentido de involucrar una desnaturalización de toda nuestra tradición patriarcal, que se revela en el fondo como la inflexión más grave y honda que debemos remontar, como la causa de que cantidad de abstracciones artificiales regulen y controlen nuestra vocación y nuestros deseos. Sus raíces son profundas, cualquier cambio necesita, por lo tanto, valentía y profundidad.

Bibliografía

Aristóteles. (2007) *Política*. Madrid: Gredos.

Aristóteles. (2007) *Metafísica*. Madrid: Gredos.

Barcos, J. (2015). *Cómo educa el Estado a tu hijo*. Santiago de Chile: Nadar.

Bermúdez, J. (2018) *Claves biológicas y culturales de la evolución humana*. [Conferencia](#): Madrid: Fundación Juan March.

Cerletti, A. (2012). *La evaluación, aspectos didácticos y políticos*. Revista Educar, n °46, Curitiba.

Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. México D.F: Siglo XXI.

García, A. (1992). *La familia: las ideas y los sentimientos*. Barcelona: Lucina.

Naranjo, C. (2005) *Cambiar la educación para cambiar el Mundo*. Santiago de Chile: Cuarto propio.

Nietzsche, F. (1968). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editorial.

Not, L. (1987). *El estatuto del co-sujeto en las situaciones pedagógicas*. Revista Educar, n°11.

Sofistas. (2007) *Obras*. Madrid: Gredos.

Suárez, D. (2007) *Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar*. Revista Formación docente, n° 7, año 3.

Sahlins, M. (2011). *La ilusión occidental de la naturaleza humana*. México D.F: FCE.

Onfrey, M. (2006). *Política del rebelde*. Madrid: Anagrama.

Anexos:

MSM. (1994). *Los cátaros, la cruzada albigense*. [Documental](#), Francia.

[Informe situación de violaciones a los derechos humanos en Chile durante fines del 2019](#)

[Estipulación ley “Aula segura”](#)

[Declaraciones autoridades de Gobierno](#)

[Declaraciones sobre ideologización en los colegios](#)

[Registros bitácora de práctica](#)

[Imágenes: alusiones y rayados en la sala de clases](#)