



Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Filosofía

EDUCACIÓN E IDENTIDAD EN CHILE: DESTRUCCIÓN DE LA INFANCIA POR EL BIEN DE LA REPÚBLICA.

La alternativa de la Maestra Rebelde

Tesis para optar al grado de Licenciada en Filosofía

KEISSY COLLAO TAPIA

Profesoras guía: Isolda Nuñez y Lorena Herrera

Santiago, Chile

2023

Agradecimientos

A todos mis amigos que me escucharon y aportaron sentido a mis ideas, además de sensibilidad a mi acontecer en esta ciudad llena de miseria; particularmente a la Pepita y el Marcelo por incentivarnos mutuamente a seguir investigando algo que la academia filosófica no valora para nada.

A mi mamita, mi abuela y mi familia porque a pesar de todo y no entender para qué sirve la filosofía, me incentivaron y dieron alas para estar aquí; a mis hermanos por darme sentido y motivación en la vida cuando no sabía qué hacía existiendo; a mis gatitos, por estar cuando nadie estuvo.

A mis profesores y profesoras, que me hicieron odiar y amar la educación, sus aciertos y mayores desaciertos me enseñaron mi vocación pedagógica; pero, sola aprendí que, para dedicarse a la educación, en su práctica o investigación, hay que buscar hacer de ella algo distinto a evaluar e instruir.

A la vida, la muerte y el caos por enseñarme que lo importante es no quedarse quieta y buscar constantemente transformar la sociedad, disfrutar de la vida y sensibilizarse para amar, para realzar la ternura y la rabia revolucionaria.

A mi historiador favorito, mi compañerito, que su amor por la educación y su ternura revolucionaria me incentivaron a buscar una alternativa al problema, cuando yo sólo veía oscuridad; como tú mismo me dijiste, la enseñanza es el método práctico y la pedagogía es el lazo, las personas buscan aprender más de alguien que conocen y es auténtico, que de alguien que sólo pretende hablar de lo que sabe y no le interesa empatizar.

Por último,

A mi niña interior, que nunca ha entendido por qué todo es tan injusto, pero no se cansa de creer que la *empatía revolucionaria* puede cambiarlo. Es por ella que emprendí esta investigación, y recién al terminar se me hace evidente.

Índice

Agradecimientos	2
Resumen	5
Introducción	8
Capítulo I: Construcción del ciudadano ¿educación o instrucción?	14
- Constitución del imaginario dominante	/
- Colonialidad	16
Ser	18
Saber	19
Poder	20
Educación (formación) colonial	21
- Adultocentrismo	22
- Determinación biopolítica	24
Disciplina	/
Formación e instrucción	25
Normalización	/
- Determinación onto-teleológica	26
Ser-sujeto	/
Circularidad ontológica	28
El ser le teme a la alteridad	/
Porvenir y temporalidad	29
Plasticidad formativa colonial	31
Capítulo II: Educación colonial chilena	32
- I. Construcción de la República	34
Constitución portaliana	/
Escuela de Preceptores	35
Universidad de Chile	37

- II. Construcción del Estado docente	42
Ley General de Instrucción Primaria	/
Centenario	44
Ley de Instrucción Primaria Obligatoria	46
- III. Consolidación de los valores conservadores y el paradigma colonial ...	49
Golpe de Estado	/
Chile enciende la llama de la libertad	50
Constitución de 1980 y Ley de Educación Superior	52
Capítulo III: Destrucción de la infancia ¿Hay alternativa?	54
- Alteridad infantil	55
- Infantilizar el ser	57
Plasticidad destructiva	/
Plasticidad autodestructiva infantil o civilizada	58
Infancia como alteridad -espiral- ontológica	60
- Infantilizar la escuela	62
Errancia: enseñar a errar y aprender errando	63
Inventar, enseñando a pensar	65
Igualdad: educación popular e ignorancia	66
Irreverencia: rebeldía y subversión	68
- Maestra Rebelde	69
Conclusión	72
Bibliografía	75

Resumen

En general, la investigación tiene como objetivo visibilizar cómo, hasta el día de hoy, se ha permitido que la educación en Chile destruya la infancia en aras del bien de la República, como parte de un proceso que pretende convertir a los individuos en sujetos civilizados (adulto-ciudadano), mostrando que la identidad de los sujetos debe ser la de un ciudadano civilizado producto del paradigma colonial civilizatorio que ha sido heredado. Esto se realizará por medio de la reflexión a partir de conceptos como: la colonialidad, el imaginario dominante, el adultocentrismo, la biopolítica, la plasticidad –formativa y destructiva- y la infancia; junto al análisis crítico de algunos períodos de la historia de la República de Chile. Así, todo lo anterior se hará por medio de tres ejes:

Primero, se intenta comprender cómo la formación de sujetos (“educación”) pretende convertir a los individuos únicamente en sujetos civilizados (adulto-ciudadano), asumiendo que no se puede ser individuo sin ser ciudadano. Así, el paradigma civilizatorio solo permite convertir a los individuos en ciudadanos mediante la formación (educación), porque el *imaginario dominante colonial* ha determinado que, para el devenir se necesita progresar en la civilización. En este sentido, esa formación implica la construcción del ciudadano por el desarrollo de la misma en dos niveles que determinarán la identidad de los sujetos, estos son: ontoteleológico y biopolítico.

Por un lado, para referirse al nivel ontoteleológico se hará uso del concepto de *plasticidad* de Malabou con el fin de mostrar la determinación ontológica (del ser) y teleológica (de su finalidad) de la formación civilizatoria adultocéntrica, de ahí que, ella se entenderá como una plasticidad formativa; la cual, contribuye a la constitución del ser como sujeto a un sistema, controlando su formación y subjetividad por medio de una disciplina existencial que impide que la individualidad e identidad, constituidas y a constituir, puedan transformarse sin una destrucción negativa, dada la constante preservación del ser en sí mismo (*conatus*). Además, por ella es posible suponer una formación mutable y plástica sólo en forma, pero no transformadora, pues el sujeto tiene un miedo terrible a lo nuevo y al cambio, ya que, pondría en juego la sistematicidad a la que el ser mismo se ha sujetado, junto al *telos* con el que se ha constituido, es decir, una determinación ciudadana con una finalidad de rendimiento.

Por otro lado, respecto al nivel *biopolítico*, apunta al biopoder presentado por Foucault que ejerce un control sobre los individuos por medio de la formación de ciudadanos, particularmente con la educación y la escuela, puesto que es en ella donde se determina y direcciona a los sujetos a normalizarse para civilizarse. Este hace uso del disciplinamiento para normalizar, lo que opera a través de prácticas que buscan producir sujetos dóciles a las normas, por medio de la vigilancia constante, la jerarquización, la normalización, la distribución espacial y la fragmentación del tiempo.

En segundo término, se visibilizará la “trascendencia” de una educación republicana en la historia de Chile de corte más autoritario/conservador, por medio de la mantención y promoción de aquellos valores, justificando el paradigma del orden colonial civilizatorio utilizando la escuela como herramienta para la construcción de dicho proyecto, permitiendo su perfeccionamiento y actualización a lo largo del tiempo, condiciéndose con el avance del capitalismo globalizado, el garante del pensamiento colonial. Ahora, esto se evidenciará producto del análisis de distintos hitos en tres períodos de la historia de la República de Chile viéndolos desde una perspectiva no homogeneizante que los aísle, sino, que los comprenda como un proceso que construye un imaginario; estos son:

1) Configuración de la naciente República de Chile e institución de la educación republicana con el fin de fortalecer el proceso de construcción de la misma, en el que se justificó la imposición de valores autoritarios y coloniales (1833 - 1843)

2) Construcción del Estado Docente en que se dio una discusión político-educativa respecto a las formas en que debía hacerse la educación pública (1860-1920). En ella, aun con una constitución de una política educativa “más amplia”, se fomentaron dichos valores autoritarios-conservadores para el desarrollo de la civilización.

3) Consolidación y reafirmación de los valores y principios republicanos autoritarios de orden y cultura colonial (1973-1981) por medio del poder ejercido a través de la violencia político-simbólica y la persecución ejercida en dictadura.

En último término, se comprenderá como este proceso civilizatorio construye al ciudadano destruyendo la infancia y su alteridad en tanto la construcción del ciudadano se da para destruir esa alteridad pues, no aportaría al desarrollo de la civilización. Lo anterior, se

presenta haciendo uso del concepto de *plasticidad destructiva* de Malabou junto a la caracterización del ser-otro infantil en Kohan, los que, en conjunto permite abordar una posibilidad de la plasticidad para ser *autodestructiva* gracias a la alteridad infantil que devela una metamorfosis ontológica en espiral y transformadora más que circular y autoafirmativa, pues, su identidad aún no ha sido determinada por el paradigma ontoteleológico. No obstante, esa posibilidad se va perdiendo a medida que la formación civilizatoria va determinando la identidad y el devenir del sujeto, destruyendo esa alteridad infantil para transformarlo en un obediente ciudadano.

Finalmente, se cuestiona este proceso y se busca cambiar el paradigma civilizatorio ontoteleológico presentando la *errancia* de Simón Rodríguez junto a la necesidad de considerar la *alteridad autodestructiva de la infancia*, para hacer de la educación no solamente una formación de ciudadanos y, así, no destruir esa *alteridad infantil* que posibilitará una transformación ontológica y teleológica del sujeto, sino más bien, realzarla y fomentarla para una educación radical y revolucionaria, facilitando la imaginación radical de distintos mundos posibles e imposibles, sin buscar controlar el devenir ni la identidad. En el fondo, se hace una invitación a cambiar la educación de Chile que ha seguido el imaginario colonial civilizatorio, por medio de una transformación de las nociones educativas practicando una *infantilización* del ser y de la escuela, presentando así la alternativa de la *Maestra Rebelde*.

Introducción

En un inicio, el interés de esta investigación estaba situado en comprender cómo era posible que, mediante la institucionalidad, se justificara tanto dolor en la historia del país, utilizando el pretexto de la necesidad de un orden y respeto a la autoridad por el bien común. Lo anterior, se pensó principalmente por las matanzas obreras, las guerras civiles, el golpe de Estado de 1973 y, en general, por la violencia política armada, respaldada por las instituciones que considero han dejado una profunda huella de injusticias en el tejido social y la memoria colectiva.

Ahora bien, durante el desarrollo de la investigación se entendió que el imperativo que las justificaba era ese orden y respeto a la autoridad que ha sido inculcado como valor transversal en la educación del país, el cual se configuró como impronta nacional a los inicios de la República de Chile como parte de un legado colonial que representaba progreso y modernidad. En consecuencia, faltaba entender cómo permanecía en el tiempo en la identidad y cultura, he ahí la importancia de la educación como herramienta de construcción de la civilización.

Por consiguiente, la hipótesis a presentar es que, a lo largo de la historia de la República de Chile, se ha permitido y fomentado una construcción del ciudadano para destruir a la infancia, pues ella no tiene lugar en la civilización y no podría representar un desarrollo para el progreso de la misma. Lo anterior, es posible a partir de la imposición de los valores autoritarios-conservadores en la educación republicana instaurada en los inicios de la configuración del Estado de Chile.

En efecto, la investigación tiene el objetivo de visibilizar cómo hasta el día de hoy se ha posibilitado en la educación chilena una destrucción de la infancia en aras del bien de la República, como parte de un proceso que construye a los individuos como sujetos civilizados (adulto-ciudadano), mostrando que la identidad de estos debe ser, pura y únicamente, la de un ciudadano civilizado que será parte de la sociedad, producto del paradigma colonial civilizatorio que nos ha sido heredado.

Dicho esto, la metodología a utilizar consiste en reflexionar sobre esta temática teniendo a la mano conceptos como: la colonialidad, el imaginario dominante, el

adultocentrismo, la biopolítica, la plasticidad –formativa y destructiva- y la infancia; junto al análisis crítico de distintos hitos de algunos períodos de la historia de la República de Chile.

De esta manera, comenzaremos por reflexionar en torno al paradigma colonial civilizatorio que nos fue legado, buscaremos comprender cómo la formación de sujetos – considerada como “educación”- pretende convertir a los individuos únicamente en sujetos civilizados, esto es, ciudadanos adultos; afirmando así que no se puede ser sujeto sin ser ciudadano.

Entonces, el paradigma civilizatorio sólo permite convertir a los individuos en sujetos cuando son ciudadanos, por medio de la formación (educación), porque el *imaginario dominante colonial* ha determinado que para el devenir se necesita el progreso de la civilización que sólo será posible si todos somos sus ciudadanos y aportamos a ella. En este sentido, esa formación implica la construcción del ciudadano por el desarrollo de la misma en dos niveles que determinarán la identidad de los sujetos, estos son: ontológico -teleológico y biopolítico.

En primer lugar, la dominación ontológica-teleológica¹ refiere a la formación del *ser* en cuanto tal como ente acabado y autorreferente que sólo puede cambiar superficialmente ya que su identidad ha sido constituida y determinada con una finalidad definida, esta es, la de ser un sujeto-adulto-ciudadano y rendirle a nuestra sociedad correctamente por un bien a la civilización. Estos sujetos son constituidos con una identidad mutable pero no transformadora, es decir, se les permite cambiar de forma una vez ya están constituidos como sujetos, pero es imposible cambiar el fundamento de su identidad que los hace civilizados, dada la propia preservación del ser en sí mismo (*conatus*) y porque tiene un miedo terrible a lo nuevo y al cambio, ya que, pondría en juego la sistematicidad a la que el ser mismo se ha sujetado, junto al *telos* con el que se ha constituido. Por consiguiente, esto se estudiará reflexionando en torno al concepto de *plasticidad* de Malabou, pero será por el carácter meramente formativo de esta, no por todas las aristas del concepto, sino sólo por medio de la *plasticidad formativa* del ser es que se explicará este proceso de determinación ontoteleológico.

¹ paradigma *ontoteleológica* de ahora en adelante

En segundo lugar, la dominación biopolítica tiene que ver con el biopoder al que apunta Foucault cuando se refiere al control que se ejerce sobre los individuos por medio de la formación de ciudadanos, particularmente con la educación y la escuela, puesto que es en ella donde se determina y direcciona a los sujetos a normalizarse para civilizarse. Así, recién al haberse constituido como tal es que el ser puede formar parte y tener un lugar en el mundo, pero siempre bajo el paradigma civilizatorio y controlando el cuerpo junto a la expresión de su individualidad e identidad –subjetividad- por medio de una disciplina normativa que, supone, la rectitud y corrección de los sujetos en ese único camino, esta *normatividad* se manifiesta en las instituciones en tanto deben servir a la mantención del imaginario dominante colonial. En esa misma línea, el uso del disciplinamiento para normalizar, opera a través de prácticas que buscan producir sujetos dóciles a las normas, por medio de la vigilancia constante, la jerarquización, la normalización, la distribución espacial y la fragmentación del tiempo.

Visto lo cual, será pertinente evidenciar la existencia del paradigma haciendo uso del concepto de colonialidad que justifica el orden de la civilización occidental en nuestro imaginario, configurándose como *imaginario dominante colonial*, y así lograr relacionarlo con la institucionalización de este paradigma en la escuela. De modo que, la educación en la escuela se sistematiza como aquel proceso formativo de constitución de sujetos civilizados (ciudadanos) permitiéndole recién ahí su lugar en este mundo.

Dicho sea de paso, el *imaginario dominante colonial*, a diferencia del fenómeno del colonialismo, refiere no sólo a lo económico y territorial de la dominación imperialista, puesto que se entiende a partir de la colonialidad, es también a una cuestión social, política, cultural, epistemológica e incluso existencial, que se ve invisibilizada por la violencia simbólica constante. Se define como un patrón de poder de dominación colonial apuntando a tres ejes centrales que entre ellos se complementan para la construcción y mantención del paradigma, estos son: colonialidad del ser, del saber y del poder.

Por otra parte, es menester visibilizar en la historia de la República de Chile cómo este paradigma colonial civilizatorio reduce o confunde a la educación con una formación de ciudadanos. Posibilitando de esta forma la mantención y justificación de los valores autoritarios-conservadores de nuestro imaginario dominante originarios de la configuración

temprana de la nación, que fueron justificados por ese mismo paradigma asumiéndose como una especie de sacrificio o mal necesario por el desarrollo de la civilización. Lo cual se dio haciendo uso de la escuela como herramienta para la construcción de los futuros ciudadanos del país, contribuyendo así a que la escuela fuese determinándose como una escuela colonial que reproduce y perfecciona este paradigma constantemente en el tiempo.

En este sentido, ello busca evidenciarse por medio del análisis crítico de distintos hitos de tres períodos que han formado, construido e impuesto las nociones de educación e identidad nacional, manteniendo aquellos valores autoritarios conservadores; estos son:

Primero, el proceso de configuración de la República de Chile para fortalecer el proceso de construcción de la misma, en el que se justificó la imposición de valores autoritarios y coloniales luego de la Constitución de 1833 que impone el *arte de gobernar* portaliano y la noción de estos valores como eje de una buena nación. Junto a la creación de la Escuela de Preceptores en 1842 que sirvió para formar a docentes con conocimientos básicos generales que tenían la tarea de civilizar a los futuros ciudadanos, quienes, en su mayoría, estaban teniendo su primer acercamiento con la escuela, la escritura y la lectura. Asimismo, la fundación de la Universidad de Chile en 1843 justificó esos valores conservadores en una educación segregadora, instalando un modelo que imponía una educación de los gobernantes y una educación del pueblo, en la primera se educaba a la oligarquía para gobernar al pueblo y, en la segunda, al pueblo para obedecer a la oligarquía.

Segundo, la construcción del Estado docente desde 1860 a 1920, fue un período caracterizado por la discusión política y económica sobre educación, ya sea por los lineamientos que esta debía seguir o por cómo esta se iba a ejecutar y financiar; los objetivos se adecuaban a distintos proyectos políticos, pero todos coincidían en querer contribuir a la consolidación del Estado-nación y su civilización, centralizando la educación. En suma, se discute cuál de esos objetivos políticos era el más apto para la construcción de la República, partiendo por la imperante necesidad de hablar de educación pública, particularmente de la primaria, ya que será en ella que se podrá formar a los ciudadanos enseñándoles lo básico para adaptarse a este orden de la civilización. Finalmente, el debate llegó a un consenso, y es que la instrucción primaria debía ser obligatoria y gratuita para poder progresar nuestra sociedad en el orden de la civilización.

Tercero, la imposición de una dictadura cívico militar tras la llegada del golpe de Estado de 1973 terminó por consolidar y realzar el sentido nacional de aquellos valores autoritarios-conservadores, llegando a justificar que nuestra identidad debe ser heredera de la colonialidad porque es en la cultura occidental que se encuentra la verdad, como es señalado en 1975 cuando Chile enciende la llama de la libertad. Por añadidura, se promovió y facilitó la globalización del capitalismo en neoliberalismo, acompañado de este respeto ciego a la autoridad, haciéndonos creer que las crisis que traía consigo eran un sacrificio necesario para el desarrollo de nuestra sociedad en una civilización de primer orden. En consecuencia, en la Constitución de 1980 se consolidó y constituyó una idea de moral nacional a partir de esos dos ejes: los valores autoritarios y conservadores junto a la noción egoísta neoliberal; los cuales expresan el desarrollo de la colonialidad. En último término, eso contribuyó a un modelo educativo que perpetuaba la segregación por clase, separando lo universitario de lo técnico y haciendo de la educación una cuestión de libertad económica financiada por los estudiantes; además de, determinar que la investigación se reduciría a un mercado competitivo de fondos concursables.

Con todo, en último lugar se buscará comprender como este proceso civilizatorio que se da en nuestra historia, construye al ciudadano destruyendo la infancia y su alteridad en tanto la construcción del ciudadano se da para destruir esa alteridad pues no aportaría al desarrollo de la civilización. Esto se presentará haciendo uso del concepto de *plasticidad destructiva* de Malabou junto a la caracterización de la infancia en Kohan, dado que ambos permiten abordar una posibilidad de la plasticidad para ser *autodestructiva* gracias a la alteridad infantil que trae a colación una metamorfosis ontológica en espiral y transformadora más que circular y autoafirmativa, pues, su identidad aún no ha sido determinada por el paradigma ontoteleológico.

Sin embargo, esa posibilidad de plasticidad autodestructiva que trae consigo la infancia y su alteridad, se va perdiendo a medida que la formación civilizatoria va determinando la identidad y el devenir del sujeto, destruyendo esa alteridad infantil para transformarlo en un obediente ciudadano. Por ello se hace imperativo cuestionar este proceso destructivo y se busca cambiar el paradigma civilizatorio ontoteleológico presentando la *errancia* de Simón Rodríguez, quien fuera un maestro errante que nos trae a colación la idea

de una educación revolucionaria; junto a la necesidad de considerar la *alteridad autodestructiva de la infancia*, para hacer de la educación y la enseñanza algo transformador, y no solamente reducirlo a una formación de ciudadanos.

En efecto, se busca no destruir esa *alteridad infantil* que posibilitará una transformación ontológica y teleológica del sujeto, sino más bien, realzarla y fomentarla para una educación radical y revolucionaria, facilitando la imaginación radical de distintos mundos posibles e imposibles, sin buscar controlar el devenir ni la identidad al ser porvenir en acto y reinventándose constantemente sin miedo a aventurarse a vivir y buscar sentido constantemente; la estabilidad a veces es necesaria, pero no podemos aferrarnos a ella si entendemos que la existencia es indeterminada. En el fondo, se hace una invitación a cambiar la educación de Chile que ha seguido el imaginario colonial civilizatorio, por medio de una transformación de las nociones educativas practicando una *infantilización* del ser y de la escuela, presentando la alternativa de la *Maestra Rebelde*.

Para finalizar, conviene reflexionar cómo se da la generalidad del problema, será que es una ¿destrucción de la infancia para la construcción del ciudadano? o una ¿construcción del ciudadano para destruir la infancia? Inicialmente creía que se daba de la primera forma y se suponía un protagonismo de la infancia en el proceso, luego, durante el desarrollo de la investigación entendí que era más grave aún, ya que se daba de la segunda manera, lo cual implica que la destrucción de la infancia es un mero daño colateral para la construcción del ciudadano.

En cualquier caso, refiere a algo que debe cambiarse y repensarse si buscamos que la sociedad cambie y logremos transformarnos en una comunidad *errante*, dispuesta a salirse del camino de la civilización para así buscar el suyo propio, que tanto se nos ha impedido por el miedo al yugo imperialista dada la supuesta necesidad de adaptarnos para intentar sobrevivir ante él. Nada nos asegura un final feliz o una estabilidad acabada, creo que esa no es la intención, la idea es intentar transformar el paradigma para radicalizar nuestra realidad y hacer el trabajo colectivo de reconstruir nuestra memoria y el tejido político social que tanto ha sido maltratado por la mantención de un imperativo colonial.

Capítulo I: Construcción del ciudadano ¿educación o instrucción?

En el presente capítulo se reflexiona sobre la configuración del paradigma civilizatorio a partir de los conceptos de: imaginario dominante, colonialidad, biopolítica, adultocentrismo y plasticidad -formativa-. En este, se busca comprender cómo se constituye el paradigma civilizatorio colonial y adultocéntrico, que fomenta una educación meramente ciudadana, reduciendo la educación a una instrucción o formación correcta de lo civilizado en el sujeto, haciendo de la institucionalidad educativa una escuela colonial, que sólo le interesa formar individuos en sujetos ciudadanos. Lo anterior, se perpetúa y justifica en la educación por medio de dos niveles que trabajan conjuntamente para configurar al sujeto en ciudadano, estos son: la dominación biopolítica y ontoteleológica.

Constitución del imaginario dominante

En primer lugar, haremos uso de la teoría de los imaginarios sociales de Castoriadis para entender dos cosas: la existencia del imaginario dominante y la posibilidad de transformación que trae consigo la imaginación radical. Su investigación indica que, dada la superestructura ideológica de una determinada sociedad, el imaginario dominante sostiene su existencia denominándose “sentido común”, lo cual es permitido porque la determinación cultural de dicha sociedad ha aislado los dos elementos fundamentales que la componen, estos son, lo histórico y lo social.

Estos elementos, producto de la tradición del imaginario dominante, se han pensado que existen de forma separada, permitiendo que el estudio de la realidad y la sociedad sea visto sólo analíticamente descompuesto, quitándole relevancia e incluso impidiendo la reflexión sobre su desarrollo conjunta a lo largo del tiempo. Sin embargo, estos son un todo que ha sido invisibilizado, lo histórico-social no puede ser separado porque es la institución donde se materializan las subjetividades como resultado de la relación entre lo imaginario y la imaginación de cada sociedad. De hecho, lo define como:

lo colectivo anónimo, lo humano impersonal que llena toda formación social dada, pero que también la engloba, que ciñe cada sociedad entre las demás y las inscribe a todas en una continuidad en la que de alguna manera están presentes los que ya no son, los que quedan fuera e incluso los que están por nacer. Es, por un lado, unas estructuras dadas, unas instituciones y unas obras “materializadas”, sean materiales o no; y, por otro lado, lo que estructura>instituye, materializa. En una palabra, es la unión y la tensión de la sociedad, instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace. (Castoriadis, 1999, p.185)

En este sentido, los imaginarios dominantes son las construcciones mentales que dan forma a las instituciones y estructuras sociales, así como a las prácticas y valores aceptados por una determinada sociedad en un momento histórico dado. Aquí es donde se afirma que lo histórico y lo social son una y la misma cosa, lo histórico-social. De hecho, es el propio imaginario dominante el que insiste en mantenerlas separadas para no abrir la reflexión sobre sí mismo, pues esta sólo se da en tanto el resultado signifique reafirmarse nuevamente como paradigma. Así, los imaginarios dominantes no solo influyen en la forma en que las personas piensan y se comportan, sino que también determinan los límites y posibilidades de la acción social.

Visto lo cual, tanto el imaginario dominante como su institucionalización han condicionado a la educación a ser un producto de las mismas que justificará el paradigma hegemónico de la superestructura ideológica, puesto que la educación ha sido pensada como formación de sujetos que sigan tal imaginario, y no como una formación crítica y radical.

Ahora bien, los imaginarios no son estáticos ni fijos, es gracias a la imaginación radical que estos están en constante cambio y transformación, se crean y mantienen a través de un proceso social y cultural, y son internalizados por los individuos a través de la socialización y la educación.

Dicho de otro modo, no porque se haya mantenido un imaginario dominante, quiere decir que la imaginación se acabe ahí, “tal como” se formó y construyó puede destruirse y transformarse, he ahí la importancia de la imaginación radical. Los individuos y la sociedad son creadores de su singularidad, traen consigo una potencia creadora a partir de la cual se

instaure una forma de ser individual y colectiva. Al ser un movimiento creador y abierto contempla infinitos modos posibles, es un proyecto que se hace en un horizonte indefinido, flexible a la incorporación de la alteridad. La singularidad es la materialización de la creación de los individuos que se manifiesta en una institución instituyente. La incorporación de lo nuevo en lo establecido: “un tipo de ser que crea lo otro, que es fuente de alteridad, y que por ese camino se altera a sí mismo” (Castoriadis, 1997, p.137).

En fin, el imaginario dominante y la institucionalidad están intrínsecamente relacionados. Los imaginarios dominantes son los sistemas de significado compartidos que moldean las instituciones y la vida social, mientras que la institucionalidad representa las estructuras y normas que gobiernan la vida colectiva. Aun así, pueden ser objeto de transformación a través de la acción consciente y la participación gracias a la imaginación radical. De manera que, la invitación que nos hace es a la posibilidad infinita de pensar otro modo de ser y hacer las cosas, un modo de convivir que no sea necesariamente atingente al existente en un momento dado. No hay dominación sin resistencia. El sujeto es subalterno a la hegemonía, no meramente dominado, en tanto se concibe y se piensa dentro de él.

Ahora bien, es menester comprender, cómo el imaginario dominante nacional es heredado de la cultura occidental (colonial) siendo aquel que impone la construcción del ciudadano como único camino de la humanidad por un bien a la civilización.

Colonialidad

Como país colonizado, somos herederos “legítimos” del paradigma colonial y su mito de la modernidad, pues son dos caras de la misma moneda debido a que sin el colonialismo imperialista que permitió el desarrollo de la modernidad, sin la dominación de pueblos y el “descubrimiento” de América, no habría sido posible tal extenso proceso de conquista.

la «colonialidad» plantea que el racismo es un principio organizador o una lógica estructurante de todas las estructuras sociales y relaciones de dominación de la modernidad [...] El asunto importante a retener aquí es que la modernidad no existe sin colonialidad, son dos caras de la misma moneda y el racismo organiza desde

adentro todas las relaciones sociales y jerarquías de dominación de la modernidad. (Grosfoguel, 2016, p.158-159)

Este patrón de poder colonial implica una centralidad en que sólo importa la totalidad universal de aquella sustancia que está adentro de sus márgenes, en tanto se fundamenta en la negación u olvido de aquello que está afuera, sustentando el “sistema-mundo” eurocéntrico. Aquel que concibió la formulación de “Estados-nación” como una necesidad para la sociedad, priorizando así el orden de la civilización antes que el bien de la comunidad, para así lograr construir aquella “nación-patria” centralizada. Así, la colonialidad se caracteriza por ser aquel legado de la modernidad, pero al mismo tiempo aquello que la justifica y que la sustentó para progresar en su momento.

La modernidad ha construido y privilegiado la “sociedad” sobre la «comunidad» practicando el destructivo «comunitaricidio» para meternos a todos en «sociedades» ficcionalmente llamadas «nacionales». De manera que la unidad de análisis eurocéntrica que se privilegia en las ciencias sociales establece un «adentro» y un «afuera» sólido, con respecto al Estado, para entender y explicar procesos histórico-sociales. (ídem, p.155)

Por lo mismo, la forma en la que se construye la educación como formación tiene esta pretensión centralista y deshumanizante. Hoy persiste en la cultura, la educación, la política y la sociedad en su conjunto, que se ha centralizado con los principios ilustrados de la civilización, el progreso y una ilusoria idea de libertad, espectros con base capitalista; y peor aún, actualmente neoliberales.

En este sentido, la colonialidad, a diferencia del colonialismo, refiere no sólo a lo económico y territorial de la dominación imperialista, sino también a un carácter social, político, cultural, epistemológico e incluso existencial de este, que se ve invisibilizado por la violencia simbólica constante. Se define como un patrón de poder de dominación colonial que refiere a tres ejes centrales que entre ellos se complementan para la construcción y mantención del paradigma, estos son: colonialidad del ser, del saber y del poder.

Ser

Primeramente, la colonialidad del ser es la más invisibilizada y, producto de ello, es la que más ha permanecido incuestionable, hace alusión a la forma en que el paradigma colonial ha influido en la configuración de las subjetividades, las formas de ser y las categorías de diferencia en las sociedades colonizadas. Ello impregnó los imaginarios y las representaciones sociales, generando una jerarquía racial y cultural que continúa afectando la forma en que las personas se perciben a sí mismas y a los demás.

Evidentemente, tiene que ver con “la dimensión ontológica de la colonialidad del poder, esto es, la experiencia vivida del sistema mundo moderno/colonial en el que se inferioriza deshumanizando total o parcialmente a determinadas poblaciones, apareciendo otras como la expresión misma de la humanidad.” (Restrepo & Rojas, 2010, p.156). De manera que, la zona del ser se sitúa en un ciudadano civilizado (sustancia humana) debido a que este sujeto es el sustento y producto del progreso de la civilización moderna. Por lo tanto, se niega la existencia de un otro que no se sitúe ahí, de ahí que se busca construir una identidad que se condiga con el proyecto civilizatorio –en nuestro caso de corte autoritario-conservador-, la cual está pensada para con una cultura económica capitalista que se centra en el progreso y desarrollo por el bien de la civilización.

Asimismo, dado que la colonialidad permitió el desarrollo de la violencia simbólica, corporal y epistémica, la identidad a construir de los sujetos deberá ser la de un buen ciudadano que no contrarie los métodos de las instituciones para su ejecución, y que además rinda una utilidad a la sociedad. Se niega la existencia de algún ser que no sea ese sujeto civilizado, de modo que “lo salvaje” no podría darse, se asume su inexistencia e imposibilidad como individuo, se niega totalmente la alteridad e, incluso, su posibilidad parece horrorizar, debido a que para el sujeto moderno occidental parece ser difícil pensar el mundo de otra manera que no sea la determinada por el imaginario dominante imperialista.

Dicho esto, la deshumanización del sujeto viene a ser posibilitada por la colonialidad del ser, puesto que es el extremo de la *inferiorización* del subalternizado colonial, reafirmandose la complicidad entre la colonialidad y la modernidad, pues “En esto consiste el "mito de la Modernidad", en un victimar al inocente (al otro) declarándolo causa culpable

de su propia victimación, y atribuyéndose el sujeto moderno plena inocencia con respecto al acto victimario” (Dussel, 1994, p.86).

Conviene señalar que, tiene mucha relación con la plasticidad formativa que abordaré más adelante, en conjunto permiten la construcción del ciudadano desde un aspecto onto-teleológico, pues, el imaginario dominante colonial pretende determinar la constitución de la subjetividad y finalidad del ser, siguiendo la tradición ontológica limitada y universal.

Saber

Por otro lado, la colonialidad del saber, argumenta que el conocimiento en las sociedades colonizadas ha sido subordinado a las epistemologías eurocéntricas. Esto ha llevado a la marginación y la desvalorización de los saberes locales, junto a la imposición de una visión del mundo que privilegia los saberes occidentales como los únicos válidos y legítimos. Implica, por lo tanto, una estructura de dominación epistémica que perpetúa desigualdades y desvaloriza otras formas de conocimiento.

Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno, y que naturaliza la experiencia de las gentes en este patrón de poder. Esto es, la hace percibir como natural, en consecuencia, como dada, no susceptible de ser cuestionada. (Quijano, 2015, p.94)

Es aún más evidente en la valoración de idiomas y culturas dominantes como el inglés, alemán o francés, lo que desplaza y minimiza las lenguas y las culturas de las comunidades locales y originarias, ocasionando una pérdida de identidad y un debilitamiento de la diversidad cultural. En este sentido, es relevante hacer notar la imposición de una lengua esperando que esta se hable bien por el pueblo colonizado, porque si no se obliga al buen uso de esta, se impide la “verdadera” expresión del discurso, este es, el discurso hegemónico (patrón de poder). La colonialidad del saber permitirá que esto se justifique por un bien de la mantención del orden del discurso, e incluso tiene injerencia en su configuración. De modo

que, si el lenguaje construye la realidad la imposición de una lengua significa la imposición de un discurso y su cultura, en este caso, la colonial occidental.

Al mismo tiempo, posibilita la reproducción de estereotipos y prejuicios ya que esto contribuye a la construcción de imaginarios y representaciones negativas, sobre aquellas expresiones de saber invisibilizado y “condenado” por el legado colonial, perpetuando así la discriminación y el racismo en el contexto educativo de formación de saberes, particularmente por la instrucción del saber dominante ya constituido.

Poder

Por último, la colonialidad del poder se manifiesta en el uso de las instituciones en distintos niveles imponiendo una política hegemónica de control y dominación que tiene que ver con hacer uso de los poderes del Estado para imponer este mismo patrón de poder colonial. En el que se asume que el capitalismo y el progreso son la máxima expresión de éxito en cuanto a proyecto político. En el caso chileno, esto se manifestaría en la imposición de una política conservadora-autoritaria capitalista justificada por el orden colonial.

Además, ella facilita la mantención de un principio político de desigualdad en un sistema de ilusoria meritocracia. Supone que las personas podrán llegar a la igualdad que posibilita el progreso y la civilización, sin embargo, no se tiene en cuenta la desigualdad material, social y cultural. Ni si quiera se considera la existencia de inteligencias múltiples y diversas, sino que se asume que todos deben crecer y aprender a ser ciudadanos, y si la inteligencia no se condice con eso, entonces no se considera tal.

De modo que, tienen un principio de desigualdad para llegar a una igualdad, impuesto por el imaginario dominante burgués de la Ilustración, en el que su cultura y principios fueron aquellos que se dieron como modelo de civilización, por tanto, también como parte de la educación. Se justifica aún más su hegemonía y permanencia como paradigma (patrón de poder-saber colonial), se asume una desigualdad para aspirar a una igualdad ilusoria, como las ideas liberales de una igualdad formal, en que las diferencias que podamos tener ya sean

materiales y/o culturales, o incluso biológicas, no son un condicionante tan importante como para poner en riesgo este camino hacia la supuesta igualdad.

Educación (formación) colonial

Con todo, el imaginario dominante colonial se manifiesta en la educación en distintos ámbitos, como el currículo eurocéntrico que lleva a la marginalización y la subvaloración de los saberes y las experiencias de comunidades no occidentales. También está la noción epistemológica de la neutralidad y universalidad que se basa en la idea de que el conocimiento es neutral y universal, generando una invisibilización de los saberes locales, e imponiendo la epistemología occidental como la única válida.

En esta misma línea, la colonialidad del ser influye en la configuración de las subjetividades y las categorías de diferencia, porque se promueve una identidad basada en el modelo eurocéntrico de ciudadanía, lo que margina y deshumaniza a aquellos que no encajan en este modelo. La construcción de una identidad que se ajusta al proyecto civilizatorio occidental puede llevar a la pérdida de la riqueza cultural de las comunidades.

Por su parte, la colonialidad del poder se manifiesta especialmente en términos de la toma de decisiones educativas. Las instituciones imponen políticas que reflejan el imaginario dominante, lo que puede llevar a la marginación de voces y perspectivas diversas. La desigualdad en el acceso a la educación y la falta de reconocimiento de las diferencias también pueden verse como reflejo de ella en la educación. Así, la noción de que el racismo y el clasismo son principios organizadores de las relaciones sociales y jerarquías de dominación en la modernidad es crucial en el contexto educativo, pues, persiste y dificulta el acceso a una educación de la vida que vele por el desarrollo integral personal y colectivo.

De hecho, la colonialidad ha fomentado que la universidad reproduzca lo que Castro-Gómez (2007) llama la *hybris del punto cero* y refiere a la desmesura del conocimiento actual al haber visto los fenómenos desde afuera considerándose exteriores y superiores a estos. Comete el error de asumir una universalidad siendo que sólo es una mirada analítica, ya que, con la llegada de la ciencia moderna y el cartesianismo, se concibe al sujeto como fuera de

la naturaleza para pretender objetividad. Por ello, resulta que “el conocimiento ya no tiene como fin último la comprensión de las “conexiones ocultas” entre todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla.” (p.82).

Esto sucede por la episteme moderna que afirma ser universal y, en consecuencia, se posiciona como la verdad objetiva, así, tal y como indica Dussel “La pretensión de universalidad, objetividad y neutralidad del ‘conocimiento occidental’ es donde se afianza su supuesta superioridad epistémica que inferioriza o invisibiliza las formas de concebir y producir conocimientos diferentes” (Restrepo & Rojas, 2010, p.138). De esta manera, se explica una estrecha relación con el pecado de la desmesura, pues, en el fondo con esta episteme se asume como inferior cualquier otro conocimiento que no sea el propiamente analítico que separa al sujeto del objeto a estudiar y que es legado de la razón occidental. De modo que, se posibilita ver a lo otro y a otras formas de conocimiento como algo no verdadero, dado que sólo el conocimiento científico (analítico-occidental) es válido y reconocido.

En resumen, la colonialidad tiene un impacto fundamental en la educación, influyendo en la configuración de identidades limitadas, en la desvaloración de saberes locales y en la toma de decisiones educativas. Por lo mismo, es esencial reconocer y desafiar al imaginario dominante colonial en la educación, para cuestionarlo desde un enfoque inclusivo que valore la diversidad cultural. Esto implica repensar la política educativa y la formación docente, así como promover la equidad y la justicia en la educación.

Adultocentrismo

En primer término, conviene indicar que el *adultocentrismo* apunta a una dominación de las relaciones económicas y político institucionales suscitadas por el capitalismo colonial y el patriarcado, que configura las subjetividades de manera tal que se sitúa al adulto como sujeto central de la sociedad, haciendo de la educación una formación para ser tal y recién ahí que el individuo tenga su lugar en la sociedad.

[el adultocentrismo refiere a] un sistema de relaciones económicas y político institucionales y de un imaginario de dominación de las sociedades capitalistas y patriarcales, que al ser develados como tales aportan en la mejor comprensión de las dinámicas sociales [...] como sensibilidad dominante y violenta, es internalizado como subjetividad y opera como una suerte de identificación inercial en quienes observamos como víctimas de este imaginario: niñas, niños y jóvenes. (Duarte, 2012, p.120)

Así las cosas, la escuela colonial que imparte la instrucción ciudadana del paradigma civilizatorio busca formar a los futuros ciudadanos adultos, de modo que el sujeto se entiende como tal únicamente luego de su instrucción en la escuela, logrando así convertirse en ciudadano, pues será ahí que se convertirá en un adulto racional y civilizado, figurando la existencia como una jerarquía que establece al adulto como centro que, siendo dócil y útil mantiene y promueve el orden social se han encargado de instaurar en nuestro imaginario colectivo, que imponen una escolarización que determina a que el sujeto se convierta en un “agente de progreso” para la sociedad.

De modo que, el adultocentrismo en la educación se encargan de imponer este imaginario por medio de la delimitación ontoteleológica y biopolítica, construyendo una identidad y su subjetividad como ciudadano adulto, de tal manera que puedan rendirle utilidad al progreso de la civilización

Dicho sea de paso, el modelo educativo civilizatorio define la identidad del estudiante coaccionándola y construyéndola a partir del imaginario de sujeto válido – adulto/ciudadano –, que perpetúa el axioma de la desigualdad asumiendo que el saber sólo es racional explicativo, se asume que el estudiante es ignorante en tanto no es autoridad de saber. Por lo mismo, es estudiante en tanto es ignorante y se le viene a iluminar con el conocimiento que este paradigma considera necesario; paralelamente al capital, trabaja el patriarcado y junto al adultocentrismo van construyendo un imaginario de infancia inacabada e incapaz, a partir de lo cual se le categoriza como menor, inválido, no ciudadano y sin voz porque aún no son adultos en una sociedad hecha para tener que ser tal.

Determinación biopolítica

A continuación, abordaremos una de las formas de dominación ejercidas por el poder, que condiciona los cuerpos, normalizando, normativizando y regulando su desarrollo según los intereses del imaginario dominante. Esta es, la biopolítica, que aborda la forma en que los poderes gubernamentales y las instituciones sociales regulan y controlan la vida, no solo a nivel político y económico, sino también en lo que respecta a la salud, la reproducción, la sexualidad y otros aspectos relacionados con la vida y la expresión de los cuerpos.

En este sentido, Foucault sostenía que el ejercicio del poder se había transformado, de un modelo basado en la soberanía, que se centraba en el control de la vida y la muerte de los súbditos, a un modelo de biopolítica que se centra en el control y la gestión de la población en su conjunto. Vinculándose con la noción de “biopoder”, que es el poder ejercido sobre la vida misma, que se manifiesta en el control de la población a través de prácticas de vigilancia y disciplina. De estos, el que más me importa es el control de la formación de ciudadanos, particularmente con la educación y la escuela, puesto que es en ella donde “los individuos tienen experiencias de sí que modifican la relación consigo mismo en una dirección precisa. Son experiencias demarcadas por reglas y procedimientos que incitan subjetividades dóciles, disciplinadas, obedientes” (Kohan, 2004, p.93).

Disciplina

Primeramente, es a través de los mecanismos de disciplinamiento y control social, que se busca la formación de individuos útiles que se adhieran a ciertos roles y normas preestablecidas. El disciplinamiento es una de las técnicas utilizadas en la formación de los ciudadanos que opera a través de prácticas específicas buscando producir sujetos dóciles y conformes a las normas establecidas. Estas incluyen la vigilancia constante, la jerarquización, la normalización, la distribución espacial y la fragmentación del tiempo. Por ejemplo, se ejerce una vigilancia minuciosa sobre los sujetos, se establecen horarios estrictos, se impone una división espacial que separa y controla a los individuos, y se busca la normalización de sus comportamientos mediante la aplicación de castigos y recompensas. Así, “La disciplina

“fabrica” individuos; [pues] es la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio.” (Foucault, 2000, p.199).

Formación e instrucción

Por su parte, la formación implica la internalización por medio de la instrucción de las reglas y los valores establecidos por el poder, de modo que los individuos aprenden a ajustarse y a adoptar ciertas formas de ser y de actuar consideradas apropiadas, no es simplemente un proceso educativo o de socialización, sino que está ligada al ejercicio del poder y la producción de sujetos determinados. Entonces, refiere a la construcción de subjetividades particulares y la exclusión o represión de otras formas de ser y de pensar.

Normalización

En fin, la biopolítica y el biopoder refieren al mecanismo mediante el cual se ejerce el control y la normativización sobre los cuerpos y las mentes de los individuos en las sociedades modernas, para que estos sean sujetos *normales*; según los márgenes del imaginario dominante, deben ser ciudadanos. En esa misma línea, la sanción normalizadora reúne cinco rasgos: micropenalidad, castigo de la desviación, corrección, clasificación binaria del comportamiento y el refuerzo positivo para evitar el castigo. Dicho de otro modo, “compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza y excluye” (Kohan, 2004, p.86).

En el fondo, los sujetos son moldeados y conformados por las normas y los discursos presentes en la sociedad y su imaginario dominante. Para los fines de esta investigación, se abordará cómo esta dominación se ejerce principalmente en las instituciones educativas, porque “De todas las técnicas del poder disciplinar, el examen es la más específicamente educacional y escolar” (ídem, p.89), siendo por medio de este examen constante que se va dando la formación disciplinada de ciudadanos. De manera que, “Gradualmente, las funciones pedagógica y de vigilancia se unen, hasta alcanzar un dispositivo que integra tres

procedimientos: la enseñanza específica, la adquisición de conocimientos por el ejercicio de la actividad pedagógica, una observación específica y jerarquizada” (ídem, p.86).

Determinación onto-teleo-lógica

Para continuar, se buscará entender cómo la plasticidad y la construcción de un ser en sujeto, ya ha estado limitado a un imaginario dominante al asumir la formación del ser como apartado, análogo y aislado, que constituye su identidad y subjetividad al orden universalizador de la tradición ontológica occidental. Incluso, presuponiendo que el ser sólo puede cambiar de forma, nunca de esencia, porque es impensable ir más allá del imaginario dominante, por tanto, éste debe reafirmar constantemente su propia identidad.

La plasticidad es un concepto estudiado por Catherine Malabou, quien lo rescata de las obras de Hegel y apunta a una característica del ser que fue obviada por él; esta refiere a la propia mutabilidad del ser, nos presenta la idea de un ser mutable que, no sólo puede formarse, sino también transformarse para ir más allá de sus limitaciones y viendo nuevas posibilidades de ser. Sin embargo, esta posibilidad ha sido condicionada por la formación ontoteleológica a ser sólo cambios de forma y no de la esencia que constituye su identidad.

Ser-sujeto

En este sentido, hay una reciprocidad entre la formación del ser y la realidad, siempre van de la mano, no se puede pensar una sin la otra en tanto el ser siempre se inserta en esta y está sujeto a ella una vez la forma. En este sentido, es que el ser está sujeto a la idea de realidad que ha construido, así, forma la realidad para formarse a sí mismo sujetándose a su constitución. Por lo mismo, “La relación de la sustancia elemental con la individualidad inmediata se plantea como relación de la individualidad con su propio Sí mismo. El alma es, a partir de entonces, por sí misma, sustancia y sujeto” (Malabou, 2013, p.70).

Ahora bien, la formación toma un rol fundamental en tanto es el medio de esta relación existencial interdependiente, que implica disciplina existencial para que el sistema

construido a partir de esta pueda mantenerse, si no, el proceso se haría *ad infinitum*, lo que parece ser problemático para cualquier orden, de modo que para evitarlo el sistema (realidad) del ser-sujeto hace uso del poder.

Dicho esto, la disciplina existencial y la formación de la identidad son procesos que están intrínsecamente vinculados, utilizan técnicas para controlar y regular el comportamiento del ser, para que sea sujeto, de manera que internalice estas normas y prácticas a través de procesos de formación y autoformación, presuponiendo una finalidad (*telos-camino*) del ser y sometién dose para ajustarse a estas normas y expectativas ontológicas. Así, construimos una realidad onto-teleo-lógica inmutable en tanto el ser-sujeto siempre tendrá el mismo fin una vez conformado su sistema.

Nuestra realidad ha sido construida a partir de este orden que asume al ser sólo a partir de su formación como racional y sujeto a esa realidad en la que ya ha sido constituido, logrando recién ahí, luego de la aceptación de su determinación, su lugar en el mundo y la realidad que lo – ha – conforma(do). De esta manera, el ser-sujeto constituido tiene una individualidad rígida y ejemplar “que es el hombre esculpido por el hábito” (ídem, p.59), construye su identidad “bajo la forma de la “idiosincrasia”, disposición inmediata de cada individuo a sentir, de manera que le sea propia, las influencias de los diversos agentes o principios universales” (ídem, p.66) de dicha realidad, para el mantenimiento de su orden de mundo. Velando así por la perpetuidad de su sistema, ya sea que lo desee o lo presuponga inconscientemente, pues esta perseverancia en su sistema se condice con la autopreservación de su identidad, esta autopreservación se denomina *conatus*.

A saber, el *conatus* describe el fenómeno que le ocurre a la identidad del ser- sujeto cuando ella se encuentra con la alteridad y el conflicto, señala que el ser constituido ya tiene una subjetividad y un camino determinado que el mismo ser buscará reforzar constantemente para no perder el sentido de su propia existencia; lo anterior es una autopreservación del ser en sí mismo, que hará que sus cambios sólo se darán superficialmente puesto que una transformación radical implicaría poner en jaque la subjetividad que le fue constituida y, en consecuencia, su propia identidad y devenir. Paralelamente, se trae a colación la noción de los *puntos de fuga* que serían aquellos momentos accidentales en que la individualidad se pone en jaque, ya sea por sí misma o por elementos externos.

Visto lo cual, el imaginario dominante colonial tiene un orden del ser ontoteleológico que se ha caracterizado por ser adultocéntrico, ya que, asume al ser sólo a partir de su formación como ser racional y sujeto a esa realidad en la que el ser-sujeto ya ha sido constituido, ya hace uso de razón, logrando recién ahí su lugar en el mundo y la realidad que lo – ha – conforma(do), dándole así la centralidad de la existencia misma al sujeto adulto, por tanto, el ser sólo es tal en tanto sujeto adulto.

Circularidad ontológica

Lo anterior, pone de manifiesto que la individualidad del sujeto y la identidad de su ser en formación sigue siempre una metamorfosis en circularidad ontológica que, aun cuando la metamorfosis por sí sola busque desunir la identidad en lugar de reunirla, siendo estos momentos los puntos de fuga; es difícil que vaya más allá de su idiosincrasia porque la identidad ya ha sido constituida con el fin de validarse constantemente a sí misma. En este sentido, toma relevancia el *conatus* que, como habíamos mencionado, viene a ser la dimensión de resistencia y autopreservación presente en la plasticidad, representa esa fuerza interna que impulsa a un ser a mantener su existencia y a resistir la destrucción, es el impulso de preservar su identidad, su forma particular y específica.

El ser le teme a la alteridad

Ahora bien, el ser tiene un despertar que se supone surge de la sensación de sí, sin embargo, se omite su formación, lo que en verdad lo impulsa a pensarse no es, sino, el miedo a lo que viene, porque su conformación tiene un carácter negativo y destructivo que suele ser omitido, por el bien de la mantención del orden y su mito.

El despertar refiere a encontrarse con la alteridad, aquello que el ser teme con gran fuerza, ya que, significa la puesta en duda de su propia individualidad y principios, ojo, no a la forma en que estos se dieron, sino, principalmente a su fundamento. Así, el ser se enfrenta

a la otredad para constituir el sujeto, este se niega y se asume que se desvanece, pero en verdad se destruye y aniquila por el bien de la especificidad del ser-sujeto.

Considero que, lo niega por el bien de la constitución del ser, así, la aniquilación de la alteridad se caracteriza por ser un mero accidente o daño colateral parte del proceso formativo estrictamente necesario para llegar a ser, como característica fundamental para que se reconozca la existencia del ser en cuanto tal. En cierto sentido, la propia constitución de la alteridad es problemática dado que “[mientras] más se encuentra el “Sí mismo” desposeído de sí mismo al punto de entrar en la locura. Parece que el espíritu solo abandona su estado de hipnosis, o de sueño orgánico, para hundirse en la alienación” (ídem, p.67).

De modo que, se asume un carácter pasivo de esta negación, cuando puede ser fácilmente la destrucción y/o aniquilación de la alteridad para formarse a sí mismo, la reflexión dialéctica omite esta destrucción de la alteridad pues vanagloria la conformación de un sistema ontológico fundamental y superior, el cual es producto de la síntesis del ser y la alteridad, pero se nos olvida la otredad y construimos otro ser-norma. La crítica de Malabou al rescatar el concepto de plasticidad intenta confrontar este problema de la tradición ontológica, planteando la necesidad de una *Ontología del accidente* que abre camino a la posibilidad radical de destrucción, pero asumiéndolo también desde un ser-sujeto ya constituido como norma que, sería aquella que va a destruirse. Con todo, al omitir la negación y destrucción de la alteridad relativizamos la fractura existencial que significa la aniquilación de ella.

Porvenir y temporalidad

Por su lado, también es importante ahondar sobre la cuestión del porvenir del ser. Actualmente vivimos con la idea de una temporalidad existencial en la que se asume una potencial *linealidad perpetua*, en la que no se piensa el presente. Lo anterior, se entiende gracias a que el tiempo tiene su historia y se temporaliza a sí mismo, a partir de la determinación de temporalidad planteada desde la formación del ser y la existencia misma de su devenir, aunque es curioso plantearlo así si consideramos que “el tiempo no se compone

de ahora” (ídem, p.41), pues se busca plantearlo fuera de la sucesión de *ahoras*, dándole un carácter cronológico pero no sucesivo de continuidad, sino de devenir(es); es un tiempo que busca la apertura de lo nuevo, aun cuando al ser le aterra la alteridad de la novedad.

De ahí la importancia del porvenir, ya que, “es y no es, en cuanto sus momentos se anulan entre sí; el presente es un ahora que es, pero que, en cuanto pasa, ya no será más; es un instante tendido entre dos no-entes, el pasado y el porvenir” (ídem, p.39). Dicho esto, el porvenir no se trata simplemente de un futuro predefinido o previsible, sino de una posibilidad de cambio y creación que surge por la plasticidad, está ligado a esta, ya que, implica la capacidad de dar forma y ser transformado por nuevas posibilidades y potencialidades.

Por lo tanto, el porvenir no se basa en una proyección determinada del tiempo, sino en la capacidad de ruptura y emergencia de algo nuevo, se centra en la importancia de comprender y abrazar la plasticidad como una apertura hacia el porvenir. Así, “La auto-determinación es, entonces, la relación de la sustancia con lo que ocurre. A partir de eso, entenderemos por “porvenir” en la filosofía de Hegel la relación que la subjetividad mantiene con el accidente” (ídem, p.37-38).

En resumen, se concibe el porvenir como un horizonte abierto de transformación y cambio que es posible gracias a la plasticidad, es una noción que implica la capacidad de romper con el pasado y el presente para dar lugar a nuevas posibilidades y formas de existencia, ya que, “[el] tiempo tiene él mismo momentos, se diferencia y, por consiguiente, se temporaliza a sí mismo” (ídem, p.39). Ahora bien, esto implica que el porvenir es pensado en función del ser-sujeto y formulado en un futuro que deviene, pero que no está aquí ni ha llegado, sino que, de cierta forma está haciéndose y se nos va a aparecer inesperadamente. La cuestión es que esa “llegada” puede ser eterna. De ahí que, se piense que el porvenir está en una potencial linealidad perpetua, pero distinta a la linealidad cronológica que considera al ser como inmutable, sino en una perpetua posibilidad de futuro en función de las transformaciones que puedan darse en el presente. En este sentido, no se piensa el presente, pues el ser estará sujeto al devenir y a la actualidad de su metamorfosis, pero no buscando su transformación.

Plasticidad formativa colonial

Con todo, la plasticidad formativa apunta a la conjunción de los elementos mencionados previamente, estos son, la constitución del ser en sujeto (adulto-ciudadano), la determinación de circularidad ontológica que se mantiene por acción del *conatus* y el miedo del ser a la alteridad que permitirá un porvenir en el horizonte; que contribuyen a la formación de un sujeto limitado a ser ciudadano que debe seguir el camino (*telos*) de la civilización. En suma, referiría sólo al aspecto “positivo” de la plasticidad que estudia Malabou que hace alusión sólo a los cambios superficiales de forma y que, junto al imaginario dominante colonial, hacen del ser, un sujeto condicionado y ajustado a un sistema; y, en el caso de Chile, el republicano autoritario y conservador.

Dicho esto, la relación entre la plasticidad formativa y el sujeto implica disciplina existencial y el uso del poder para mantener el sistema y el orden construidos a partir de esta relación que se utilizan para controlar y regular el comportamiento del ser. Esto contribuye a la construcción de una realidad inmutable basada en la idea de un ser-sujeto que siempre tiene el mismo fin una vez conformado su sistema. Evidentemente, la realidad al haber sido construida desde un enfoque ontoteleológico civilizatorio y adultocéntrico, asume que el ser solo se convierte en un sujeto una vez que llega a la adultez y se convierte en ciudadano, una vez que supera la *alteridad infantil* que abordaremos más adelante, lo que le otorga una centralidad y unicidad en la existencia al ser-sujeto adulto.

Capítulo II: Educación colonial chilena

“el que no sabía leer era sordo y el que no sabía escribir era mudo. Chile era un país sordomudo a la civilización” (Serrano et al., 2013, p.44).

En el presente capítulo, la intención es visibilizar la “trascendencia” de una educación republicana en la historia de Chile de corte más autoritario/conservador, por medio de la mantención y promoción de aquellos valores, y que ha impedido cambiar el paradigma del orden civilizatorio. Más bien, ha permitido su perfeccionamiento y actualización a lo largo del tiempo, condiciéndose con el avance del capitalismo globalizado, el garante del pensamiento colonial.

En consecuencia, esto se sustenta en los lineamientos que fundamentan la escuela en la formación de la república de Chile, en miras de construir el proyecto civilizatorio, pues “fue constituyéndose en Chile un orden republicano, tanto en el plano político como en el legislativo y educacional. (Sánchez, 1992, p.25), de modo que ha seguido y sigue patrones de poder colonial independientemente de los cambios políticos. Visto lo cual, esto se dará a conocer por medio del análisis crítico histórico-político de algunos hitos de tres períodos de la construcción de la República que son fundamentales para su entendimiento, estos son:

- 1) Formación de la República de Chile e institución de la educación republicana con el fin de fortalecer el proceso de construcción de la misma, en el que se justificó la mantención de valores autoritarios y coloniales (1833 - 1843).
- 2) Discusión político-educativa respecto a las formas en que se debía educar y como debía hacerse la educación pública. En ella, aun con una constitución de una política educativa “más amplia” (1860-1920), se fomentaron dichos valores de civilización, desarrollándose y fomentándose en medio del debate.
- 3) Consolidación de los valores y principios autoritarios coloniales (1973-1981) gracias a la violencia política y simbólica por la persecución en dictadura. Dejando un legado epistémico-cultural caracterizado por una revaloración de lo patrio en un sentido de orden y progreso, más no de pertenencia y sentido colectivo.

Es importante comprender que la educación toma un rol central en la construcción del proyecto de nación, porque es, de hecho, haciendo uso de ella que ese proyecto se hace posible, puesto que formar la sociedad y a los sujetos para que sigan determinados objetivos instaurados como imperativo nacional, es una tarea que necesita de esa herramienta. Esto es, algo que sólo se hace posible enseñando que dichos objetivos están bien para los individuos, que además cumplen el rol de representar a todos y hacerlos parte de un colectivo, de un sentido común. Visto lo cual, un proyecto de nación necesita instaurar un imaginario dominante en el colectivo de personas que se ubican en “su” espacio (territorio). Para lo cual debe hacer uso de la educación e institucionalizar ese imaginario en la escuela, que será el medio que formará los sujetos correctos para el cumplimiento de dicho proyecto, así, la educación es utilizada como pilar de formación para la construcción institucional del proyecto civilizatorio principalmente gracias a la escuela. De modo que, sin quererlo, se transforma en la pieza central de la herencia del imaginario dominante internalizado por los sujetos que, además, puede permitir y facilitar su perfeccionamiento.

En esa misma línea, el modelo chileno de educación ha sostenido un carácter conservador y autoritario producto de que el proyecto de nación surgió con la idea de construir una República ordenada y civilizada, pues el imperativo occidental de la civilización fue internalizado, extendiendo su poder colonial a la constitución del ser y del saber haciendo uso de la escuela. No obstante, este modelo de valores se ha ido perfeccionando para mantenerse por medio de su actualización en el ideario político del momento, no por nada hasta el día de hoy existen organizaciones y partidos políticos que se hacen llamar “republicanos” que buscan que la sociedad reafirme y justifique dicho marco normativo ya que, se supone, sería un gesto patriota por aquello que constituyó el origen de la nación.

Con todo, el presente capítulo busca mostrar como este marco de valores republicano ha permanecido a lo largo de la historia de la República de Chile, haciendo uso de la formación de la escuela colonial y que, en gran medida, existe hasta el día de hoy, pero perfeccionado a nuestra época y en constante actualización.

1) Construcción de la República

Primero que todo, es pertinente referirse al período republicano en el que se formó la nación, porque es allí, en el proceso de formación y construcción de la República de Chile, donde se consolida la colonialidad y se formula un intento de identidad nacional; principalmente, por validar el autoritarismo y por seguir un ideal ilustrado que sigue lógicas coloniales de dominación o, a lo menos, las justifica. Esta herencia identitaria republicana, legada del paradigma colonial/moderno persiste en la cultura, la educación y la sociedad en su conjunto, que se ha centralizado con los principios ilustrados de la civilización, el progreso y una ilusoria idea de libertad, espectros con base capitalista.

Tal como en Europa, la política republicana, de acuerdo al proyecto global de constitución de un pueblo nuevo, debía volverse moral republicana, vale decir, ‘pedagogía’, en el sentido de intentar dotar al hombre de una “segunda naturaleza” cuyo atributo debería permitirle participar en el ámbito de la res-pública: cosa común en tanto que cosa de todos. (Sánchez, 1992, p.32)

Constitución portaliana (1833)

Inicialmente, el debate constitucional fue de gran envergadura, pues al ser una naciente República se debían resignificar los códigos que regulaban al, ahora, Estado de Chile. De ahí que la Constitución moralista de 1833 “resolviera” -violentamente- el conflicto sobre el quehacer del país, sus lineamientos culturales, sociales y políticos a futuro. Asentándose, de hecho, la noción portaliana de un arte de gobernar pensándolo como un espectro que deja atrás el Imperio hispánico por la república y, “Solo así se pudo convertir la república de Chile en una república del orden, una república paradójicamente monárquica, una república que no será más que el fantasma de la otrora monarquía hispana.” (Karmy, 2022, p.21)

Así, la discusión política fue cerrada con un conflicto bélico (la batalla de Lircay) que asentó a los conservadores en el poder. De ahí que su incidencia en el proceso de construcción de la nación haya sido tan relevante, ya que tomó las riendas de lo que se estaba gestando

como proyecto de nación. Del cual, aunque no había mucha claridad, se sabía que Chile debía convertirse en un Estado-nación para que nos convirtiéramos en una sociedad civilizada, como nos había sido enseñada debía ser, seguimos su modelo de convivir y evitamos hacernos cargo de ello. Por lo mismo, la civilización “constituirá el proceso de domesticación [...] el viejo imperio muerto retorna en el seno del fantasma de la nueva república, igualmente fantasma.” (ídem, p. 18)

Con todo, la herencia portaliana, no se reduce sólo a su incidencia “ideológica” en los valores y principios que se establecieron en la Constitución, sino a la permanencia de una máquina mitológica en su arte de gobernar. Es por ello que,

la república de Chile deviene república del orden o, si se quiere, oikonomía. En él, se logró suturar el cuerpo del Imperio hispano muerto en el cuerpo de la nueva república latinoamericana. Yuxtaposición de cuerpos, yuxtaposición de poderes, la república devino el fantasma de una monarquía muerta. (ídem, p.135-136)

Ahora bien, las consecuencias de ello se condicen con la transvaloración de valores dadas por el triunfo conservador, que cambió las pasiones y la manera de gobernar a un modelo que seguía su imaginario hegemónico, de modo que “pasiones tristes y no alegres, formas repetitivas y no creativas predominan en la geología anímica nacional.” (ídem, p.136) haciendo de este modelo, una moral nacional en lo político. De ahí que, los valores conservadores trasciendan en la educación no sólo en su manifestación en la escuela, sino como intento de moral nacional en lo político.

Escuela Normal de Preceptores (1842)

“Alfabetizar y moralizar fueron los objetivos principales de este período. La formación intelectual del preceptor fue tanto o menos relevante que su formación como modelo moral” (Serrano et al., 2013, p.46).

Por su lado, la importancia de la Escuela de Preceptores con la formación nacional tiene que ver, principalmente, con el rol que cumplió para con la educación del pueblo que buscaba civilizar a la gente y así lograr convertirla en ciudadanos. Simboliza el eje de la educación colonial en tanto buscaba generar preceptores que pudieran enseñar las cuestiones básicas y comunes que requería una educación popular para desarrollar la civilización, debían aprender para participar de ella en buena medida, debían civilizarse para recién ahí ser considerado como un sujeto parte de la nación, pues “la educación popular pretendía modelar un nuevo pueblo que se incorporara a la sociedad política” (Sánchez, 1992, p.42).

La educación popular tenía múltiples objetivos que se sintetizan en la incorporación del pueblo a la civilización. Este es un término demasiado amplio para ser explicativo por sí mismo. Los reformadores la usaron en el sentido divulgado casi en todos los escritos del siglo XIX, que comprendía urbanidad, refinamiento, buen gusto, así como el bagaje intelectual y moral construido por la historia del saber occidental. (Serrano et al., 2013, p.43)

En este sentido, la Escuela de Preceptores se creó para fomentar la educación popular, asumiendo que, ese tipo de educación seguía el modelo moderno del deber-ser civilización, instruía para crear instructores, quienes tenían la tarea de construir y formar ciudadanos para que estos fuesen parte de la sociedad y ojalá participaran activamente de ella, “pues los preceptores serían, finalmente, quienes darían “homogeneidad y sistema” a una escuela que cada vez pareció más caótica.” (ídem, p.82). Este tipo de instrucción está constituida con un imaginario clasista, inherente a la idea moderna de revolución y progreso que refiere a lo ya mencionado sobre la historia colonial. Haciendo de la educación una cuestión dividida según la que los pobres debían instruirse y los privilegiados debían aprender a gobernar(los).

[Así, la escuela de preceptores] era, literal y no metafóricamente, el Instituto Nacional de los pobres. Si el primero enseñaba para gobernar la república, el segundo enseñaba para gobernar a los pobres a través de aquello que la enorme mayoría de la población no sabía: leer, escribir, contar; ese paso que entonces se creía tan radical e irreversible. (ídem, p.46)

Conviene señalar que, el acto de civilizar podía comprenderse, incluso, desde la violencia física y verbal a quienes se formaba, de hecho, era lo más común puesto que “la mayor parte de los preceptores aplicaba castigos físicos sin moderación.” (Rojas, 2010, p.161) los cuales recién comenzaron a ser cuestionados en este período.

Fundación Universidad de Chile (1843)

“el proyecto de fundación de la Universidad de Chile fue presidido por la necesidad de estructurar una ‘cultura nacional’.” (Sánchez, 1992, p.38).

Con todo, la configuración de la naciente República de Chile junto a la influencia de la ilustración y el conservadurismo en ella se ve reflejado en la formulación de la educación y, además, fue fuertemente consolidado durante la fundación de la Universidad de Chile; elementos que serán un pilar para la construcción del proyecto de Estado-nación de la naciente República.

En un inicio, ello implicaba el ordenamiento de saberes útiles que promoverán la formación de la clase política y los funcionarios públicos, de esta manera, la universidad cumplió con la función de la “educación del pueblo”. Se constituyó siguiendo los *principios de Bello* que señalan un deber de velar por la patria vinculando la cultura con una centralidad del saber, debido a que, como buen “ideólogo del orden educacional conservador [...] En su concepto, el saber, la cultura era algo que se “difundía” de arriba hacia abajo, una luz que se expandía del centro a los rincones” (Gutiérrez et. al, 2019, p. 36). Entonces se formuló de manera elitista y segregadora pues se pensaba la educación como algo que se desparrama a los sectores populares, ya que la educación es para todos, pero diferenciada por clases sociales e instalando un paradigma de “categorías” de ciudadano.

De hecho, fue él quien le dio el carácter político republicano - conservador - a la educación, conciliando el poder autoritario glorificado por el portalianismo, con las verdades dogmáticas de la iglesia, dándole a la patria una centralidad en la construcción de identidades de los “ciudadanos” que debían velar por el orden y progreso de la civilización. Lo anterior, dado que “su discurso está imbuido de un fuerte patriotismo: la Universidad se pone al

servicio de la patria, así como de un moralismo derivado de la facultad que tienen las ciencias y las letras para elevar el carácter moral.” (Sauter, 2008, p.20). Asimismo, prioriza la educación profesional y de aquellos que “podían estudiar” para que luego estos fueran los maestros que el país necesitaba, no consideraba tan importante educar a todos desde un inicio, sino empezar por quienes tenían las capacidades y darles las herramientas teóricas necesarias para el progreso de la civilización. Bien lo señala el mismo Bello en su artículo fundamental de 1836, en el que presupone que en todos los pueblos hay una desigualdad, dándole el carácter de *principio*, para así justificar que no todos los hombres deben tener igual educación, pero siempre teniendo en cuenta que para la conformación de un Estado es necesario educar a todos.

En vista de ello, es curioso cómo es considerado un ideólogo conservador, pero incluso algo liberal para los de su época, ya que lo que imperaba era el conservadurismo despótico, lo cual implicaba un fuerte autoritarismo justificado por la herencia colonial; incluso, fue uno de los constructores del orden portaliano mediante su papel en la preparación de la constitución de 1833. Por lo mismo, intenta aunar el conservadurismo autoritario con uno intelectual, de ahí su necesidad de darle tanto sentido a la verdad científica como a la de la fe, aunque ésta sigue siendo superior a la otra.

Visto lo cual, teniendo en cuenta que la Universidad se formula a partir de un interés por darle un orden a la nación y el despotismo se ha visto normalizado “momentáneamente”, es necesario que esta deba tener una forma de gobernar sólida y autoritaria, dados los principios educacionales de velar por la – ilusoria – patria y la educación para el pueblo por el propio bien de la “sociedad -Estado-nación-” (sistema-mundo). El problema de ello es que este orden no cuestiona sus métodos, porque la lógica autoritaria se justifica dada la dicotomía despotismo-anarquía, la cual, irónicamente se basa en un miedo irracional a la “anarquía” gracias a ideas europeas de esta dicotomía, que fueron bien recibidas particularmente por los propios conservadores, los que apoyaban el régimen de Portales.

Ahora bien, más allá de ello, y de la constante separación política que se hace de conservadores y liberales, finalmente “la Universidad fue organizada bajo la impronta tradicional y moderna a la vez, albergó a una intelectualidad que se pudo reproducir en esa institución y que expandió la cultura liberal decimonónica.” (Moraga, 2017, p.78). De modo

que, la cuestión de fondo es que ambos modelos compartían un proyecto en común, el de la Ilustración, la cual iba acompañada de lógicas coloniales de dominación y exterminio, configurándose a partir de la colonialidad del ser, saber y/o poder.

Con todo, evidentemente el Estado de Chile se co-construye con la Universidad de Chile, y en su defecto, se le va dando forma al proyecto civilizatorio y de progreso heredado por la Ilustración. Por lo mismo, como bien indica Moraga “Si en Chile el Estado creó a la Nación, lo hizo gracias a que creó para ello a la Universidad, y ésta, en un largo proceso, reforzó la construcción de ambos.” (ídem, p.90).

En este sentido, ese afán educativo mantenía el imperativo civilizatorio, entonces para rendir ante ello, en una sociedad que se asume aún no es “civilizada”, se termina formulando una educación dividida y segmentada por áreas, particularmente tres, que son: la técnica, humanista y científica. De esta manera, una de las consecuencias es que se da por justificada es una “graduación” del saber según los intereses del proyecto civilizatorio, teniendo en cuenta el modelo de la ilustración, la prioridad eran tanto las humanidades como las ciencias, aunque más este último, debido a que, se consideraba que “Las humanidades no eran inútiles sino “secundarias”; del primer o único lugar que ocupaban en el antiguo esquema (el pensamiento ilustrado), ahora había que relegarlas al sitio que sí les correspondía, la literatura era complementaria de una educación esmerada.

Por consiguiente, la formación técnica se ve como algo aún “menor” que las ciencias y las humanidades en tanto deben trabajar más que “pensar”, pudiendo entrever con esto el *principio de ignorancia y desigualdad* expuesto por Rancière (2007) en *El maestro ignorante*. Puesto que, primero, la ignorancia tiene que ver con la cuestión de los grados y la autoridad del conocimiento, en que se asume que hay distintos grados de inteligencia y por lo mismo se necesita alguien que tenga una autoridad del saber para que pueda medir estos grados y, así, poder distinguir aquellos que “saben” de los que no. En esta misma línea, el principio de desigualdad tiene que ver con que, teniendo en cuenta lo anterior, se posibilita un sistema de meritocracia a partir del cual las personas podrán llegar a la igualdad que posibilita el progreso y la civilización, lo cual es llamado “educación popular”. Sin embargo, no se tiene en cuenta la desigualdad de inteligencias de la que parte producto de la presunción de ignorancia, de modo que, tienen un principio de desigualdad para llegar a una igualdad;

además es un modelo de igualdad impuesto por el imaginario burgués, en el que su cultura y principios fueron aquellos que se dieron como modelo de civilización, por tanto, también como parte del modelo educativo justificando aún más la hegemonía y permanencia del paradigma civilizatorio.

A partir de lo mismo y teniendo en cuenta la hybris del punto cero, esto refiere a una cuestión paradójica de la formulación de la episteme y la forma en que esto configura metarelatos. En el caso de Chile, el papel de la Universidad de Chile ha sido central para la construcción del Estado y el progreso del país, por lo mismo, fue y es parte de la formulación de aquella identidad patriota y preferentemente conservadora, en que la civilización, el orden y el progreso se transformaron en valores para la nación y, en su defecto, para la configuración de la ciudadanía. Entonces, claramente sigue un patrón colonial en tanto es parte esencial de este proceso de construcción de la “sociedad” -Estado-nación- (sistema-mundo), que es heredera del proyecto civilizatorio, dado que la cultura es siempre una expresión del poder, en este caso, del colonial.

Conviene señalar que, para la permanencia de ello este legado se va metamorfoseando y perfeccionando durante la independencia como producto de libertad y, principalmente, luego de ella dado que suponían que estas formas -lógicas coloniales de dominación- de ver el mundo estaban bien e, incluso, eran necesarias para un porvenir. El problema viene a ser cuando se asume una superioridad moral en cuanto a la forma en la que se debe vivir o educar, pues creen que hay una especie de camino “natural” que se debe seguir en que la importancia del devenir tiene que ver con el progreso de la civilización y la patria, nuestro supuesto origen identitario. Una característica de ello tiene que ver con que “la elección del racionalismo, [implica que] Chile opta así por la ‘universalidad’, lo cual equivale a negar el ‘localismo’, la particularidad” (Sánchez, 1992, p. 41).

En el fondo, la Universidad sigue esta colonialidad que, dada su fundación republicana conservadora, buscaba el orden de la nación por el bien de la patria (civilización v/s barbarie), de manera que se “cruza” con la idea liberal positivista de progreso y civilización; en ambos casos se siguen lógicas coloniales de dominación del saber donde se impone una autoridad y necesidad del conocimiento ilustrado. En vista de ello, el patrón de poder eurocéntrico que constituye la trilogía colonial implica que:

por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía [...] Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno, y que naturaliza la experiencia de las gentes en este patrón de poder. Esto es, la hace percibir como natural, en consecuencia, como dada, no susceptible de ser cuestionada. (Quijano, 2015, p.94)

Finalmente, lo que me parece relevante de todo esto, es la forma en que se perpetúa en la educación, y como la Universidad de Chile fue - y posiblemente sea -, un pilar para que aquel mito se mantenga dado su papel fundamental en la construcción del Estado-nación de Chile, además de sus intenciones iniciales de cumplir un rol de orden del país para que este se convierta en civilizado, formulando una educación segregadora para cumplir con el propósito de dicho proyecto ilustrado de país, teniendo en cuenta que se presupone una desigualdad social y de clases, de modo que se justifica la educación diferenciada, pero asumiendo el proyecto común de una formación “moral” por medio del centralismo educativo, como se ilustra a continuación:

El período conservador no era integrista ni monárquico. Era republicano, autoritario en sus inicios y centralista. El centralismo era una forma de mantener el orden, pero tenía otra cara que derivaba del republicanismo: la formación de una moral común. La educación era la encargada de esa tarea, de una unidad centralizada en el Estado uniformadora de las diversidades de la misma sociedad. (Serrano et al., 2013, p.47)

2) *Construcción del Estado Docente*

“la educación primaria buscó cumplir con su objetivo civilizador, pero predominó una alta precariedad” (Rojas, 2010, p.172).

En general, en este período se discute política y económicamente sobre educación, ya sea por los lineamientos que esta debía seguir o por cómo esta se iba a ejecutar y financiar; los objetivos se adecuaban a distintos proyectos políticos, pero todos coincidían en querer contribuir a la consolidación del Estado-nación y su civilización, centralizando la educación.

Se caracteriza principalmente por discutir sobre cuál de esos objetivos era el más apto para la construcción de la República, partiendo por la imperante necesidad de hablar de educación pública, particularmente de la primaria, ya que sería en ella que se podrá formar a los ciudadanos enseñándoles lo básico para adaptarse a este orden de la civilización. Finalmente, el debate llegó a un consenso, y es que la instrucción primaria debía ser obligatoria para poder progresar nuestra sociedad en el orden de la civilización, así, “Todo lo anterior permite comprender que los métodos pedagógicos no crean el aprendizaje; más bien lo promueven o, inversamente, lo dificultan.” (Serrano et al., 2013, p. 189)

Ley General de Instrucción Primaria (1860)

Teniendo en cuenta lo anterior, este proceso no fue una cuestión lineal dada la diversidad de ideas que se pusieron en discusión y que trataban principalmente sobre el rol de la educación pública en este período de crecimiento de la República. Se incrementa la discusión sobre la importancia de los lineamientos que debe tener la educación pública, particularmente, primaria y secundaria; y cómo esta se debe administrar. Claramente, en el siglo XIX estas discusiones sólo se habían realizado entre círculos oligarcas, pero en el cambio de siglo estas reflexiones se ampliaron en congresos de educación, organizados por los propios profesores.

En consecuencia, se realizaron múltiples Congresos de Enseñanza ya que el sistema educativo presentó nuevas demandas de docentes y grupos sociales emergentes, de modo que

el objetivo común era reformar el sistema educacional chileno, a partir de una eficiente Ley de Educación Primaria Obligatoria y, así fue, en 1860 tras la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria, el Estado pasó a ser el principal sostenedor de la educación, ella garantizaba la gratuidad de la enseñanza primaria y la responsabilidad estatal respecto a ella. El sistema quedó centralizado y finalmente regulado, pues el Estado controlaba la actividad pedagógica y, en consecuencia, este mismo quedó dividido en dos sectores: la educación primaria pública, a cargo del Estado y las municipalidades locales; junto a la particular, que comprendía tanto escuelas privadas como algunas gratuitas pertenecientes a la Sociedad de Instrucción Primaria y otras sociedades de carácter filantrópico.

Ahora bien, respecto a los congresos, es en los años 1902, 1912 y 1914 que se realizan los más relevantes que, en consecuencia, cambiaron el escenario educativo; particularmente, aceleraron la promulgación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria y contribuyeron a la consolidación del Estado Docente.

Primero, en 1902 se llevó a cabo el Congreso Nacional de Enseñanza Pública, en el que participaron políticos, intelectuales y docentes; sus objetivos consistían en instaurar nuevos programas de estudios en establecimientos primarios y secundarios, reformando el sistema educativo y pidiéndole al Estado que promulgara una ley sobre la instrucción primaria obligatoria.

En segundo lugar, en 1912 se realizó el Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria liderado por Amunátegui, rector de la Universidad de Chile en ese momento, este buscaba enfatizar el aspecto educativo de la enseñanza suministrada en los liceos, con la ayuda de la familia; no obstante, fueron muchos temas y poco tiempo. Entre ellos está: la utilidad económica de esa enseñanza, su relación con el sector técnico, los deberes de los privados al Estado, la infraestructura, las bibliotecas y el fomento de las humanidades.

Por último, en 1914 se inauguró el Primer Congreso Nacional de Educación Popular, que contó con la activa participación de docentes secundarios y normalistas y, se discutió la reforma del sistema educacional y la promulgación de la ley de enseñanza primaria obligatoria. Sin embargo, se diversificó el debate y se incluyó temas como las escuelas nocturnas, la enseñanza para adultos, las correccionales y la educación de la mujer. Al mismo

tiempo, se formaron asociaciones agrupaciones docentes, entre las cuales destacaron el Comité Pro Educación Primaria Obligatoria y la Sociedad de Instrucción Primaria. Desde ellas se proyectaba la reforma del sistema educativo y se impulsaba al Estado a implementar una ley sobre los primeros niveles de enseñanza.

Centenario (1910)

Para comenzar, conviene señalar la importancia de este período puesto que realizó los valores civilizatorios y el paradigma colonial, haciendo uso de la “educación cívica” para direccionar al pueblo de Chile a una buena conducta para la celebración del Centenario.

Ante esto, es menester considerar que dada la Batalla de Lircay, no hace mucho aconteció un conflicto bélico en el que, nuevamente, el conflicto político entre los sectores de conservadores y liberales terminó resuelto con violencia. Visto lo cual, en el caso de este período, se concluyó con el suicidio del presidente Balmaceda, quien fuera la figura que se interpuso entre un cambio o un perfeccionamiento del modelo republicano conservador, puesto que buscó defender los intereses de los chilenos y no someterse a los de la oligarquía y empresas extranjeras que dominaban ya el territorio nacional. De modo que, en el país se siguió construyendo un proyecto de nación autoritario-conservador que se justificaría en un progreso ordenado y homogéneo de la civilización.

En este sentido, a fines del siglo XIX y principios del XX, se llevaron a cabo diversas reflexiones sobre la importancia de la educación en la construcción de la "identidad nacional" y la "memoria colectiva". Al mismo tiempo, los trabajadores se encontraban en proceso de consolidación de sus organizaciones, radicalización de sus demandas y movilizaciones para defender sus derechos e intereses.

En consecuencia, considerando que se venía el Centenario, la oligarquía gobernante consideró imperativo reforzar las nociones de ciudadanía, memoria e identidad, estableciendo los deberes y derechos de los sujetos, con el objetivo de consolidar su proyecto de país, excluyendo a los demás sectores de la sociedad. Por ello, la escuela –colonial- fue uno de los espacios desde donde estas concepciones se propagaron, enfatizando el

protagonismo de la historia nacional y la educación cívica. Estas asignaturas se orientaban a fortalecer el culto a los “padres de la patria” y la construcción de la nación, que se reforzaban mediante la introducción de una serie de ceremonias, celebraciones y emblemas en el espacio escolar, teniendo en cuenta que:

Para los “padres fundadores”, el republicanismo debía formar el carácter moral de cada individuo como fundamento de la moralidad social. La educación era un pilar de la república. Las revoluciones de las independencias hispanoamericanas fueron republicanas y la educación se conceptualizó también en función de la nueva comunidad política. (ídem, p.34)

Asimismo, la educación cívica fue el eje central a partir del cual se “comunicaron” responsabilidades y derechos de los futuros ciudadanos. No olvidemos que “Desde muy temprano surgió desde la óptica estatal la preocupación por impartir educación primaria a las clases populares como una condición para “civilizarlos”, y por esa vía, modernizar al país” (Rojas, 2010, p.167).

Es por esto que, los planes de estudio de educación cívica evidencian el reducido espacio que el Estado otorgaba al ejercicio de la ciudadanía, pues, la institucionalidad del país funcionaba bajo un principio básico: los que demandaban ampliar y profundizar el sistema democrático eran políticamente excluidos o eran violentamente reprimidos por el Estado. Así, uno de los ejes de esa educación era la diferenciación de los alcances de la ciudadanía según la clase social de estudiantes, en que, se preparaba a unos para ser ciudadanos de primer orden y gobernar a los otros, mientras que, a otros para ser ciudadanos obedientes, civilizados y disciplinados.

De ahí que, la educación cívica cumplía el rol de insistir en las obligaciones como la inviolabilidad de la propiedad privada, el respeto a la ley y a la Constitución, el pago de contribuciones de bienes raíces y el servicio militar, más que enfatizar en la defensa y ampliación de los derechos cívicos.

Con todo, a medida que se aproximaba la conmemoración se incrementó el sentido patriótico en el sistema educativo, comenzaron a disponerse las formas cómo se debía

conmemorar la fecha por la comunidad escolar destacándose: la obligación de renovar los vínculos patrióticos, el aprecio al país y el orgullo de su historia como nación independiente en toda la comunidad educativa, la observancia de los emblemas y símbolos donde se encarnaba el orgullo de ser chilenos. Para colmo, se dio importancia a la celebración en las escuelas sobre los grandes hechos de la nación y se propuso la participación del estudiantado en las festividades que se realizarían en las escuelas, y no fuera de ellas, para contrarrestar el festejo de las celebraciones callejeras, haciendo de las celebraciones escolares el fruto del trabajo realizado diariamente en las escuelas.

En fin, la conmemoración del centenario trajo consigo el impulso de los actos, desfiles, cantos, poesías a los héroes y emblemas nacionales, entre otras prácticas, que pretendían inculcar en la comunidad escolar un sentido patriótico junto a la generación y consolidación de una impronta nacional de orden y progreso de la civilización.

Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920)

En último término, la construcción del Estado Docente y la discusión sobre los objetivos y lineamientos de la educación nacional terminó por consolidar la obligatoriedad de la educación primaria como ejemplo de la imperante necesidad de una educación popular para civilizar al pueblo de Chile, haciendo que este pudiera acceder a esa educación primaria y fomentando su inserción en ella para lograr ser ciudadanos civilizados y obedientes, que representen a la nación.

En un inicio, la construcción del Estado Docente se inició con la promulgación de la Ley General de Instrucción Primaria en 1860, la cual estableció la obligación del Estado de convertirse en el principal sostenedor de la educación y la gratuidad escolar en su etapa inicial. Sin embargo, el desarrollo del país y las demandas de nuevos grupos sociales dejaron en evidencia las carencias y debilidades de la ley, exigiendo así nuevos compromisos y una mayor supervisión del Estado. De ahí que, finalmente la normativa pasase de ser una Ley General de Instrucción Primaria a una Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, que

aseguraba la gratuidad de la educación primaria para toda la población, a su vez, introduciendo la obligatoriedad de la misma.

En consecuencia, se llamó a reformar la educación chilena a través de un nuevo cuerpo legal que normara el deber del Estado en el cumplimiento y funcionamiento de la instrucción primaria obligatoria. Como lo fue la aprobación del Reglamento de las Juntas de Auxilio Escolar en 1929 que buscaba, entre otras cosas, la promoción de la asistencia escolar, la organización de los servicios de administración, el apoyo a los alumnos de las escuelas públicas, la realización de las minutas alimenticias y la organización de la información estadística sobre asistencia escolar.

Paralelamente, también cambiaron las condiciones laborales de los docentes ya que en 1925 se emitió un decreto que reajustó los salarios de profesores y funcionarios del sistema escolar, se ampliaron los beneficios que había establecido la Ley a todo el personal de esas escuelas y, por último, se organizó una planta estable y los sueldos del personal de la Dirección de Educación Primaria.

Ahora bien, más allá de estas cuestiones normativas, también en ese período se siguió cuestionando la enseñanza basada en castigos y la memorización de los contenidos. Las críticas indicaban que debía fomentarse una educación que favoreciera el desarrollo integral, donde la escuela se entendía como un lugar para escuchar y desarrollar las habilidades de las infancias. En definitiva, podría decirse que es recién en este momento en que al Estado le preocupa no sólo formar y civilizar en la educación, más bien, se dio cuenta de que debe cuidar para civilizar. De modo que, el hacerse cargo de formar ciudadanos fue una tarea que no sólo implicaba un sistema de enseñanza, sino también, uno de cuidado de la comunidad educativa en su conjunto para así lograr recién una apertura a la enseñanza.

Para finalizar, no podemos olvidar que estos años de construcción del Estado Docente significaron una preocupación por la educación en tanto esta servía para el desarrollo de la civilización y el proyecto de nación republicana (autoritario - conservador). En este proceso, la población se vio envuelta en una reconfiguración de su quehacer en tanto debía, sí o sí, civilizarse, por lo tanto, las familias poco a poco debían dejar de depender del trabajo de todos sus miembros para sustentarse, pues los menores debían civilizarse, así que ellos ya no

podrían trabajar todo el tiempo. En este sentido, es recién en este período que existe una preocupación al respecto de las infancias que tenían que civilizarse, no porque fuese importante preocuparse de su cuidado, sino, porque iban a ser futuros sujetos incivilizados que no alcanzarían el grado de ciudadanía para formar parte de la civilización, de modo que, el bienestar de la República implicaba formarlos para civilizarlos, asumiendo así, que el bienestar de la República se traduce en el bienestar de a quién se educa. Es por todo lo anterior, que no podemos olvidar lo más relevante de este proceso:

La voz más tenue es la más importante de esta historia, la del niño que se transforma en alumno. No la de cualquier niño, sino la de aquellos cientos de miles de niños chilenos que fueron la primera generación en atisbar algo así como la experiencia de una escuela, de un vínculo de aprendizaje formal y abstracto. (ídem, p.171)

3) *Consolidación de los valores conservadores y el paradigma colonial*

Para finalizar, es lamentable pensar que los avances hechos en la educación pública y la responsabilidad fiscal para con su acceso y regulación, se perdieron con la llegada de la dictadura y su sistema fuertemente represivo y violento, que volvió a reinsertar el imperativo autoritario-conservador en el “sentido común” de la población. El cual intentaba justificarse con la noción de que el asalto a la democracia era una cuestión necesaria en un país que había sido contaminado por el marxismo, que supuestamente negaban los valores patrios y originarios que se concedían con el paradigma colonial; lo anterior, queda claramente ilustrado en la Política Cultural del Gobierno de Chile de ese entonces:

el primer objetivo a que debe apuntar una política cultural es a definir la esencia y el “deber ser” nacionales. Nuestro país culturalmente no es neutro. Por su historia, Chile participa en la cultura occidental y cristiana. Como expresa la Declaración de principios del Gobierno de Chile, la concepción cristiana sobre el hombre y la sociedad “fue lo que dio forma a la civilización occidental de la cual formamos parte”. Esta concepción no es arbitraria ni caprichosa, sino que está profundamente enraizada en la realidad misma del hombre y el universo. (Gobierno, 1975, p.21).

De esta forma, se ilustra claramente como en este período se buscará justificar, realzar y consolidar los valores autoritarios impuestos desde los inicios de la República debido a que referiría a una supuesta “esencia” de la identidad nacional, la cual tendría sus raíces en la cultura occidental –colonial- y cristiana. Esta impronta nacional colonial y autoritaria no es motivo de cuestionamiento, sino más bien, es el eje que le debe dar sentido a la realidad universal e individual para que defina nuestro deber-ser. Entonces, el consolidar dichos valores se refleja en tres momentos principales:

Golpe de Estado (1973)

En primer lugar, claramente lo más relevante es el comienzo del período dictatorial en el que se da, nuevamente, una resolución violenta del conflicto político terminando con la

muerte del presidente Allende, marcando el inicio de una consolidación del autoritarismo y los principios conservadores de nación, justificándose en un bien a la patria ante la amenaza de un enemigo que se supone es común, este es, el “marxismo”. En último término, en este período se buscó “crear condiciones educativas adecuadas para imprimir valores ‘nacionalistas’ en la cultura chilena.” (Sánchez, 1992, p.202).

En consecuencia, el golpe de estado liderado por Augusto Pinochet y la Junta Militar de Gobierno, tuvo un impacto significativo en diversos aspectos de la sociedad, principalmente la educación y la política cultural. Ahora bien, fue en la educación pública la más afectada puesto que las universidades públicas fueron vistas como centros de adoctrinamiento marxista, de modo que, aun cuando antes del golpe, Chile había experimentado avances notables en la educación pública, con políticas orientadas a mejorar el acceso y la calidad de la enseñanza, fue con la llegada de la dictadura que se produjo una brusca interrupción de estos avances. El régimen de Pinochet implementó una serie de reformas que dismantelaron el sistema educativo existente, limitaron la participación estudiantil y restringieron la autonomía universitaria; igualmente, la represión y la censura también se hicieron fuertemente presentes en las instituciones educativas, contribuyendo a la pérdida de libertades académicas y las vidas de miembros de la comunidad educativa. Por otro lado, la responsabilidad fiscal y la regulación en el ámbito educativo fueron gravemente afectadas, puesto que se buscó fortalecer la privatización y la reducción de los fondos para la educación.

Por su parte, la dictadura reintrodujo y consolidó un imperativo autoritario-conservador en el imaginario de la sociedad chilena y, peor aún, lo ensalzó como un aire libertador de la enfermedad marxista, asumiendo que su “decisión fue expresión de 'una voluntad inmensamente mayoritaria’” haciendo de la represión y la violencia herramientas comunes para silenciar la disidencia y controlar la población. De modo que, el "sentido común" de la población fue moldeándose por la imposición de ese tipo de valores autoritarios, de ahí que la política cultural de la dictadura de Pinochet buscó redefinir la identidad nacional y establecer un "deber ser" basado en valores supuestamente originarios –coloniales-, estos son, occidentales y cristianos.

Chile enciende la llama de la libertad (1975)

Posteriormente, la junta militar golpista determinó que la conmemoración del golpe de Estado se diera con un hito de homenaje encendiendo una llama eterna, la que simboliza la glorificación de este evento, por hacerle -supuestamente- un bien a la nación. Se le vanagloria como un acto de libertad y emancipación a la esclavitud –del marxismo-, por lo mismo, es en el discurso dado por Augusto Pinochet que se indica que “La libertad no es un don gratuito”, entonces, se debe estar constantemente conquistándola porque se entiende como terreno en disputa, y no como algo inherente al ser humano.

Ahora bien, esa conquista por la libertad se haría por un supuesto sentido de gloria del ejército, y con la intención de que el golpe de Estado representaría el puntapié para un supuesto devenir en que esa libertad está conquistada, pero los chilenos deben aferrarse a ella constantemente para lograr heredarle algo de lo “nacional” a sus hijos. Dicho esto, justificarse con un lema de O’Higgins apunta a que era algo que originariamente ha debido buscarse, y haciendo uso de su figura como “prócer” de la patria es que fundamentarían esa disputa por la libertad:

Entonces, frente a vosotros, teniendo a nuestro querido Chile como marco, y ansiando responder dignamente al lema del Prócer máximo de nuestra Independencia: "Vivir con Honor o Morir con Gloria"; invocamos una vez más a la Divina Providencia, para que ella nos guíe a encender la Llama de la Libertad, que iluminará por siempre los destinos de nuestra Patria. (Pinochet, 1975)

En fin, la llama de la libertad representaba la gloria de la dictadura y la búsqueda por consolidar los valores autoritarios-conservadores del imperativo nacional oligarca. Ahora, considerando las mortíferas y gravísimas consecuencias que trajo la dictadura para el tejido social del pueblo, la llama tuvo muchos intentos de ser apagada en distintos momentos, pero recién fue sacada de su lugar en el 2004 por una cuestión meramente de administración, ya que, este homenaje se mantiene en pie dado que la llama sigue prendida en un pequeño monumento en la Escuela Militar.

Constitución de 1980 y Ley de Educación Superior (1981)

Por consiguiente, una de las formas en las que lograron concretar estos esfuerzos por consolidar los valores coloniales, fue con la Constitución de 1980 y su Ley de Educación Superior. En este momento, se formaliza y justifican las nociones educativas de quienes apoyaban y veían en la dictadura algo necesario para el país, estas ideas seguían principios neoliberales y gremialistas. Por un lado, la cuestión neoliberal refiere a lo señalado por Milton Friedman sobre que la educación debe servir para la producción económica individual y eso se traducirá en mejores sueldos; suponiendo así, que el interés individual puede aportar en el interés colectivo. Por otro lado, está la noción gremialista que vuelve a traer a colación una segregación en la educación universitaria, afirmando que era sólo un asunto de “elegidos”, por tanto, debía haber otros modelos de educación superior que sean técnicos para mantener esa “profesionalidad” de lo universitario.

Lo anterior se tradujo, en la legalización de la *libertad de enseñanza* que sólo refiere a una propiedad para fundar escuelas, junto a la formalización de un alza arancelaria permanente para mantener la educación universitaria. Además, se concretó que la investigación académica fuese hecha con un sistema de concursos individuales, de esta manera, los docentes son financiados por estudiantes, y las investigaciones por el mercado competitivo e individualista.

Por consiguiente, se terminó de cercenar cualquier avance hecho en educación pública primaria, secundaria y universitaria, pues primó el autoritarismo neoliberal que buscaba consolidar los valores autoritarios y conservadores viendo en el desarrollo de la civilización neoliberal un bien para el progreso de la República ordenada. Sin importar la violencia, el asesinato y la represión ejercida históricamente a la memoria del pueblo de Chile, el legado dictatorial impera y, así, ocurre que “el negar u omitir el cúmulo de nuestras deudas en virtud de la ‘raíz’ autóctona de nuestra ‘identidad’, además de representar un reduccionismo nacionalista abstracto, significa ejercer una violencia, un gesto de mutilación hacia la memoria de nuestra tradición histórica.” (Sánchez, 1992, p. 154).

Por último, conviene señalar que a pesar de la transición a la democracia en 1991 fueron muchísimos los amarres constitucionales legados por la dictadura; en cuanto a la educación eso se manifiesta en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza irónicamente emitida el último día de la dictadura.

Capítulo III: Destrucción de la infancia ¿Hay alternativa?

Así las cosas, ya hemos clarificado que el imaginario dominante colonial en Chile fue internalizado con los valores autoritarios y conservadores producto del despotismo ilustrado, construyendo la civilización moderna para destruir la alteridad del ser-otro y, en consecuencia, lograr consolidar el desarrollo de un Estado-nación ordenado y civilizado como era esperado. Para lo cual, se hizo uso de la educación como herramienta transversal, haciendo uso de la institucionalidad en su conjunto, no sólo de las escuelas como edificios de instrucción pública; en definitiva, la educación se confundió o se redujo a una instrucción o formación civilizatoria del pueblo en su conjunto.

En vista de ello, el paradigma civilizatorio es también adultocéntrico, pues el ciudadano sólo puede ser tal en tanto adulto, de modo que, la alteridad destruida por el sujeto ciudadano, es la *alteridad infantil*. Puesto que la infancia no simplemente se caracteriza por ser alteridad o la representa, en suma, ella misma *es alteridad*, siendo aquello a lo que la tradición ontológica del ser occidental teme o le horroriza. Visto lo cual, la construcción del ciudadano resulta en la *destrucción de la infancia* como daño colateral al desarrollo y progreso de la civilización.

Así pues, lo relevante en el presente capítulo tiene que ver con la presentación de la noción de infancia para entender por qué es destruida la *alteridad infantil*, para confirmar que esto se sigue dando en la actualidad. Además, se invitará a transformar el paradigma colonial buscando, pensando y haciendo alguna alternativa, haciendo un llamado a *infantilizar al ser* desde una lectura crítica a Malabou exponiendo la *plasticidad autodestructiva* de la infancia, e *infantilizar la escuela* presentando la invitación del *Maestro Inventor* en Kohan sobre Simón Rodríguez. De modo que, sale a la luz la alternativa de la *Maestra Rebelde*, quien contemplaría la importancia de dicha transformación y actúa de acuerdo a ella.

Alteridad infantil

“el tiempo de la vida es un niño que juega un juego de oposiciones [...] el modo de ser niño, a diferencia del modo de ser adulto, vive lo no vivible, piensa lo no pensable, espera lo inesperable” (Kohan, 2004, p.165-166)

Teniendo en cuenta todo lo anterior, es evidente que la infancia es algo que atraviesa la problemática definida tanto en la construcción civilizatoria ontoteleológica y biopolítica como en la historia de Chile, que construye al ciudadano para destruir la infancia. Aún, no hay una descripción profunda, en parte porque su propia indefinición lo hace más coherente con su alteridad y, también, porque es más notorio mostrar la raíz del problema en su conclusión y alternativa.

Es menester señalar, que la forma en la que se aborda la infancia no tiene que ver con la etapa de la niñez, o aquel período de la vida en que se es joven. Más bien, busco referirme a ella como aquel *ser-otro* que ha sido negado y destruido producto del determinismo ontoteleológico y biopolítico de la educación civilizatoria. Aquella alteridad que se ha visto invisibilizada y relegada a cuestiones inferiores o sin razón.

Así, el imaginario dominante actual que envuelve a la infancia es: adultocéntrico, colonial y patriarcal. Existen distintas manifestaciones de este imaginario, como lo son: el proteccionismo, la supuesta inocencia, su utilidad productiva, la idea de que es un recuerdo o pasado, la noción de que son sujetos sin voz e irracionales, además de salvajes, entre otros. En el fondo, la constitución de su imaginario tiene que ver con algo que nos trae la tradición occidental de antaño, y tiene que ver con “cuatro rasgos principales: la ausencia, la inferioridad, el otro despreciado, el material de la política.” (ídem, p.74).

En este sentido, es importante ir más allá de los prejuicios y los supuestos de tal imaginario y dejar de ver a la infancia como una etapa del ser, o un estado anterior de él, o su negación, más bien, debe entenderse como un ser en sí mismo. Un *ser - acontecer* que ha sido negado e invisibilizado. Para que, finalmente, se de a entender la magnitud de su aniquilación por medio de la educación.

Dicho esto, es pertinente indicar que para ello se ahonda en la caracterización que le da Walter Kohan a este modo de *ser-otro*, quien señala que es posible aseverar a “la infancia como símbolo de afirmación, figura de lo nuevo, espacio de libertad [...] una imagen de ruptura, de discontinuidad, de quiebra de lo normal y de lo establecido” (ídem, p.130), ella tiene su propio modo de ser en el mundo, con formas de pensar, sentir y relacionarse que, son muy distintas a las de los adultos (ser-sujeto ciudadano). Para él, no es solo una fase transitoria o un proceso meramente formativo, sino un estado de ser singular y autónomo.

Esta concepción desafía la tradicional consideración de la infancia como una etapa de preparación o inmadurez, y busca reconocer la importancia de la infancia como ser autónomo con capacidad de desarrollarse y con perspectivas valiosas, destacando la necesidad de respetar y valorar su experiencia. Pone de manifiesto las contradicciones y limitaciones de la construcción ontoteológica del ser y su temporalidad, debido a que, ella no tendría porvenir porque no tiene futuro en cuanto tal, ni aspira a él, ya que sólo el ser-sujeto es capaz de aspirar al porvenir. Sin embargo, no lo formulamos como un horizonte, devenir o motivación del ser, sino más bien, como la entidad en acto, es posible decir que la infancia es porvenir, puesto que “No se trata de un futuro porvenir, sino de un porvenir siempre presente” (ídem, p.133).

Siendo así, la infancia trae consigo la posibilidad de *otro-estar-venir*, pues presenta un modo de *ser otro*, al que el ser temía, no busca perpetuamente ser algo futuro y tener su lugar en ese modelo, sino, de hacer(se) valer su forma actual en cualquier lugar, sin seguir el modelo. La infancia no puede aspirar al futuro, porque no llegará a él, ni asume que existe o puede tocarlo, ella piensa que el futuro es ahora, porque el presente es lo que se vive actualmente, y no la búsqueda del sentido en el destino, sino en sí mismo, siendo otro. La infancia, es en acto y no en potencia, su porvenir no deviene, ni llega, sino que es y está presente por la forma en que se desenvuelve y piensan el mundo, no espera que llegue algo transformador para darle sentido a su existencia, ella transforma su sentido y existencia.

Su alteridad y atopía, transforma la propia existencia cotidianamente dándole un nuevo sentido cada día, sin que eso signifique perderse como ser, quizás sí perder el camino, pero siempre pudiendo encontrar uno nuevo en el que existir, y eso no le aterra, de hecho, le motiva a estar siempre presente. No se agota en un futuro porvenir, ni se sujeta a una

individualidad determinada, se hace constantemente a sí mismo, se reinventa y se piensa a sí mismo, sin miedo a *ser-otro*. Trae consigo, la posibilidad de unidad que pensaba Heráclito, no una universalización del ser ni del λόγος -lógos-, una unidad que no busca universalizar la verdad, una posibilidad en que lo uno no es un reflejo del ser, sino más bien su manifestación en la alteridad, no fuera de ella, ni contrario a ella, ni siendo una síntesis entre ellas. La unidad de este nuevo lógos, posibilita que el lugar de la alteridad no se vea reducido a la totalidad universal, como pasa en la tradición ontológica occidental; porque la unidad no universaliza, la unidad une.

De manera que, la infancia al ser-otro trae consigo este movimiento caótico, pero “ordenado”, se expone por sí sola a situaciones de peligro o contradictorias para aprender por sí misma a enfrentarse a ellas. Sin siquiera pensar en que eso puede llegar realmente a darse, sólo haciéndolo por sorpresa, aprendizaje, diversión o, en la mayoría de los casos, para sobrevivir cuando sea sujeto (adulto-ciudadano) sin necesariamente tener en cuenta lo que esto representa en un mundo que se está conociendo y reconociendo constantemente. En este sentido, no se seguiría una idea del ser que vaya reafirmando su identidad, porque aún no habría estabilidad ni ser-sujeto, sino que, manifestaría su propia existencia en tanto va cada vez más desarrollando múltiples identidades o modos de ser-otro en su acontecer, sin reducir su identidad a una única manifestación de lo que hay o debe ser del sujeto.

Infantilizar al ser

Plasticidad destructiva

Ahora bien, es menester ir más allá de la plasticidad formativa que destruye la infancia y hace del ser, un sujeto ciudadano, que sólo tiene acceso a una plasticidad superficial como mero cambio de forma, permitiendo la determinación de circularidad ontológica; se hace necesario pensar una metamorfosis de la identidad que no sólo sea “la posibilidad de reflexión de la individualidad sobre sí misma, [puesto] que así se experimenta como idéntica a sí misma en sus múltiples determinaciones” (Malabou, 2013, p.67). Debemos considerar

una plasticidad que cambie la esencia del ser, que transforme su identidad más allá de expresiones superficiales o la mera exterioridad del sujeto.

De ahí que, la reflexión de Malabou en la *Ontología del accidente* (2018) trae consigo la posibilidad de una plasticidad destructiva que permita una transformación radical y originaria que rompa con el *conatus* y la autopreservación del ser en su identidad y circularidad ontológica, puesto que *la destrucción tiene sus cinceles de escultor*. Para ello es relevante dicha ontología, para ir más allá de esa reafirmación constante del ser-sujeto que busca mantener la integridad de su individualidad ejemplar dada su circularidad ontológica.

Es en este sentido, que la ontología del accidente cuestiona la noción tradicional y refiere a la plasticidad que tienen los seres, es decir, su capacidad para dar y recibir forma, pero busca enfatizar la posibilidad de cambio ontológico no sólo formal y pasivo, sino también accidental y destructivo. La capacidad de todos los seres de sufrir accidentes, de cambiar no sólo su forma sino también su esencia, su naturaleza. La característica ontológica de una posibilidad del ser para aniquilar su individualidad de manera que en el resultado no quede rastro del sujeto anterior. Esta aniquilación suele ser inconsciente, porque pone en juego todos los principios que este haya tenido, sin un objetivo mayor, sin una finalidad específica, más que, posiblemente, la experimentación. “Es cierto aquí, el accidente es la dimensión experimental de la ontología” (Malabou, 2018, p.45).

Plasticidad autodestructiva infantil o civilizada

Ahora bien, aun cuando, la destrucción supone ser de carácter accidental en el individuo, creo que puede darse en un sentido más amplio, no solamente en individuos que *sufren* un accidente; sino más bien, en todos aquellos seres que han visto aniquilada su *alteridad infantil* en las instituciones educativas, como un daño colateral o un accidente de la construcción y constitución de la civilización y su futuro, como un accidente necesario para la formación de ciudadanos. En este caso, la escuela y la educación constituidas por el imaginario dominante condicionarían el acontecimiento del accidente, en algún momento del desarrollo del ser, para aniquilar la infancia y transformar su identidad en la del *ser-sujeto*

(ciudadano civilizado). En ese sentido, la formación (educación) accidenta el desarrollo del ser destruyendo su alteridad, es decir, su infancia; por tanto, lo accidenta para poder determinar su identidad. De ahí la aniquilación de la infancia y su acontecer como consecuencia de su sufrimiento en el accidente, debiendo adaptarse al orden de la civilización o siendo marginalizado por ella si mantiene su alteridad transformadora.

Desde luego, la aniquilación de la *alteridad infantil* ha sido apartada y definida como un mero “proceso formativo” estrictamente necesario para llegar a ser, no sólo al sujeto, sino como característica fundamental para que se reconozca la existencia del ser en cuanto tal. Así, la formación *ontoteleológica* del ser no pasa por la infancia ni deshace su alteridad, sino más bien, la aniquila para constituirse como sujeto y formar su individualidad. La infancia es vista solamente como un estado anterior del ser al que es imposible volver, la identidad toma forma y sentido recién cuando se trata de este *ser-sujeto*. No del accidente que representa la infancia para su conformación, pues de ella sólo vemos su autodestrucción. Ahora bien, la infancia como accidente, podría decirse es producto del azar, pero si se piensa de otro modo, va más allá del azar en tanto la formación hace un forzoso uso de él, ya que “la formación de un nuevo individuo es precisamente esta explosión de la forma que libera la salida” (ídem, p.18).

La aniquilación de la infancia se ha dado en función de una temporalidad pre-existencial del sujeto, que tendrá que ver con su pasado, con su inicio, con el supuesto punto de partida de su existencia. En cualquier caso, no existe una consideración de la infancia como forma, ni menos como esencia; sino, sólo como aquello que el sujeto ya no es, como un accidente del accidente en su desarrollo humano. Su capacidad es reducida a bordear la esencia o recibir forma. En el fondo, como algo que producto del devenir y por el porvenir, debería desaparecer o, más bien, aniquilarse, pues aun cuando se supone refiere al pasado de la constitución del ser, no se le permite incidir en el presente y sólo hace alusión a un futuro del cual no formará parte jamás, he ahí la finalidad de la *plasticidad autodestructiva civilizada*.

No obstante, esta plasticidad autodestructiva característica de la infancia no tiene esa única manifestación de condenarse a la civilización, más bien, nos trae la posibilidad de pensar la constitución del ser de otra manera, en que los accidentes pueden ser fomentados

por la propia alteridad infantil que se reinventa constantemente. De manera que, la infancia se aventura a vivir en libertad siendo porvenir en acto, no espera a que el porvenir le accidente, se accidenta a sí misma para transformarse, entiende que la existencia no es estática ni inmutable, dándole y cambiándole su sentido constantemente sin perder el camino, o creándose uno ella misma mientras lo transita; *viaja*, ríe, llora, grita, ama, odia, se enoja, se entristece, se sensibiliza y mucho más, en definitiva se expone a sentir más que a racionalizar, he ahí su capacidad para ir más allá de la civilidad en su autodestrucción.

Más aun, la *plasticidad autodestructiva infantil* no es sólo resistencia a la civilizada, es más que todo creación. El accidente no se da sólo en tanto destrucción de su alteridad por el paradigma civilizatorio; también puede darse como destrucción reinventiva de su individualidad al ser resistencia y transformación a él. En definitiva, no es que la infancia se muestre pasiva a su destrucción civilizatoria, porque ella misma se puede transformar y autodestruir, en una especie de *autopoyesis destructiva*² que le permite construirse a sí misma, pues su noción de la existencia no es definida ni centralizada, su metamorfosis esencial es constante dada la radicalización de su propio ser que no cede a la determinación ontoteleológica y biopolítica del paradigma civilizatorio.

Infancia como alteridad –espiral– ontológica

En vista de ello, creo pertinente señalar el lugar que tiene la infancia en la constitución del ser y que, sólo suele ser relegado a un estado anterior del ser antes de adquirir razón, por lo cual se asume una inestabilidad en este modo de *ser-otro* que, por este orden, se subentiende como una *otredad* anterior y ajena al ser a constituir. Debido a que involucra una naturaleza desconocida o difícil de comprender, una forma de ser que quizás no necesita una esencia pura, sino que su “esencia” es ser alteridad en tanto no necesita una estabilidad fundamental ni rigidez para formar su individualidad. Un *ser-otro* que quizás sí puede hacer

² La autopoyesis es un neologismo para referirse a los procesos de transformación y destrucción que mantienen con vida a los seres, fue acuñado por Maturana y Varela (2003) en *De máquinas y seres vivos*, quienes afirman que esta es una propiedad de los sistemas de producirse a sí mismos. Por su parte, esta autopoyesis destructiva de la infancia que se enuncia en la investigación puede considerarse como la capacidad de la alteridad infantil de destruirse y transformarse a sí misma constantemente para permanecer con vida en una constitución de *sistema-mundo* que busca aniquilarla.

de la formación radical – nunca disciplinar civilizatoria– algo continuo, para hacer de la realidad algo en constante cambio y no apegado a un puro modo de ser, lo cual no necesariamente debe darse *ad infinitum*, pero sí asegurar la posibilidad de cambio por la alteridad, y no sólo su permanente deshacer.

En consecuencia, dado que el ser ha sido históricamente concebido como apartado de su infancia, aislado de ella y sujeto a un proceso de formación que lo lleva a asumir una identidad definida. La *plasticidad autodestructiva infantil* se refiere a la capacidad de cambio y transformación del ser, que va más allá de la simple modificación de su forma externa. Sin embargo, este potencial de cambio se ha visto limitado por una visión ontoteleológica que enfatiza la estabilidad de la esencia del ser-sujeto (adulto-ciudadano). Puesto que la formación del ser y la realidad están interconectadas, y el ser se inserta en la realidad que ha construido.

De ahí que, permanezca la idea de una metamorfosis sólo en circularidad ontológica en la que la individualidad del ser sigue una transformación de sí mismo que busca mantener su identidad, priorizándose la importancia del *conatus* como la fuerza interna que impulsa al ser a preservar su identidad y su forma. Es por ello que el ser le teme a la alteridad, ya que esta pone en duda su propia individualidad y principios. La aniquilación de la alteridad se omite en aras de mantener el orden y el mito del ser-sujeto. Visto lo cual, he ahí la relevancia del papel que desempeña la infancia en la formación del ser, pues sería aquella alteridad a la que le teme. Por lo mismo, no debería relegarse simplemente a un estado anterior del ser, puesto que la infancia es una alteridad que puede abrir la posibilidad de cambio y no solo de deshacerse en la constitución de la identidad.

Al mismo tiempo, la caracterización del *ser-otro infantil*, permite imaginar una metamorfosis en espiral ontológica que claramente no sigue una linealidad existencial-temporal, pues al no tener una individualidad constituida y auto-afirmativa, sino que está en constante transformación de la identidad, implicaría que, a diferencia de la circularidad ontológica, este movimiento del “no ser” o de *ser-otro* es una revolución radical constante pero no necesariamente permanente, siempre transformadora de por sí.

La infancia, al no determinarse su identidad por *no-ser*, trae consigo la noción de que la existencia no gire en torno a una circularidad identitaria. Sino más bien, a una espiral ontológica en que los cambios y transformaciones, posibilitado por los distintos puntos de fuga de un *conatus* inexistente, pueden ser constantemente destructivos y, en última medida, autodestructivos; pero manteniéndose en ese movimiento ascendentemente caótico pero ordenado que trae consigo el espiral. Esta espiral ontológica que le da su *autopoiesis destructiva* le permitirá enfrentarse al mundo y ver la posibilidad de hacerse un lugar en él. Visto lo cual, la espiral ontológica es entendida como un movimiento ascendentemente cíclico, pero no repetitivo ni autoafirmativo, y progresivamente caótico en la comprensión de la realidad y el ser; lo cual es curioso, porque el espiral como figura representa el ciclo «nacimiento-muerte-renacimiento».

Finalmente, su carácter de espiral ontológico da forma a una multiplicidad de transformaciones en un mismo momento, un remolino de accidentes dentro de accidentes que dan lugar a más de algún punto de fuga, que han sido posible por la capacidad autodestructiva de la propia infancia y su alteridad, es producto de su constante hacerse y deshacerse, de su constante acontecer, de su no-ser; he ahí la posibilidad que nos trae la *alteridad infantil* para infantilizar al ser y su tradición ontoteleológica.

Infantilizar la escuela

“si ya compartiésemos con el infante todo lo que se comparte con la lengua, ¿sería el infante todavía un infante y podríamos hablar respecto a él de asilo y hospitalidad?” (Derrida, 2000, p.23)

A saber, es fundamental que al infantilizar al ser, se *infantilice* también la escuela, ya que es en aquella institución donde se determinan las direcciones y caminos de la identidad, como ya se expuso anteriormente; para la cual, conviene hablar de la paradoja de la hospitalidad como cuestión antinómica que presenta Derrida, la que indica que existe una hospitalidad absoluta y una reglada.

Por un lado, la hospitalidad absoluta apunta a que recibimos y damos al otro sin más, al extranjero, al desconocido, sin condiciones ni peticiones de algo, sin dudar o preguntar, sin necesitar saber algo de ese otro, quién o qué es o de dónde viene, una hospitalidad absoluta es, para las condiciones sociales actuales, una hospitalidad extrema, casi un ascetismo a santificar. Por otro lado, está la hospitalidad reglada que está claramente determinada por las normas de determinada sociedad, lo cual se materializa en sus instituciones y demuestra una caridad utilitaria e interesada, porque la hospitalidad se daría según esos términos y perdería su carácter absoluto; lo cual parece ser una hospitalidad impracticable.

Así, la importancia de *infantilizar la escuela* parte por acoger en ella esta *alteridad infantil* para partir practicando la *hospitalidad en la educación*, haciendo una invitación a pensar la enseñanza y las instituciones de otra manera que no sea la dada por el paradigma civilizatorio. En este sentido, Simón Rodríguez, nos encomienda la tarea de partir por cuestionar y transformar estas instituciones que han utilizado la construcción del ciudadano occidental para destruir la *alteridad infantil*; lo cual, es visto por Kohan como una recomendación a hacer de la escuela una educación revolucionaria a partir de la: errancia, invención, igualdad e irreverencia.

Errancia: enseñar a errar y aprender errando

“Enseñar la inconformidad, la rebeldía y la apuesta a la creación permanente de un mundo nuevo [...] hace[r] escuela: errante, errando, y al mismo tiempo inventando, como analizaremos a seguir” (Kohan, 2013, p.63)

En este aspecto de la educación revolucionaria, se indica la utilidad de la metáfora del árbol, que se suele usar recurrentemente en educación, cuando nos referimos a que el sujeto madura como árbol derecho o que se debe enderezar, que se mantiene apegado a la tierra por sus raíces, que trae cierta seguridad y estabilidad, junto a una demostración de “conocimiento sólido”. Ahora bien, Rodríguez nos invita a viajar para vivir, marchar sin cesar, andar para enseñar, porque hay que aventurarnos a vivir pues nada está bajo control o

bajo una estabilidad absoluta, nos indica que este es un lugar de aprendizaje poniendo atención en movimiento, jugándose corporalmente la vida para transformarla e interrumpirla.

La *errancia del andar* permite un desplazamiento intenso y de calidad que no se separa de la ruptura y la revolución, viene a interrumpir y mostrar la imposibilidad de la continuidad de lo que es y existe; impidiendo la fijación de una cuestión única, central y universal a la realidad y la existencia. En definitiva, fomenta la búsqueda y la apertura de la atención a la sensibilidad e inquietud revolucionaria, ya que la educación revolucionaria promueve que, aun cuando se sabe, se es sensible a los saberes, se está inquieto por saber, es un modo de vida por crear, abierto a una nueva vida constantemente, debido a que, “se juega corporalmente la vida para cambiar la vida.” (ídem, p.61)

Con todo, la errancia del andar nos permite hacer que los educandos no vean su vida, como un mero recorrido ya trazado, invita a hacer, pensar y sentir la vida sin terror a lo incierto del porvenir, haciéndose ella misma porvenir, velando por una transformación radical de sí mismo y la sociedad que ha acostumbrado una estabilidad inmutable por la herencia occidental, pero que, debe ser fuertemente cuestionada por las instituciones, los maestros y los estudiantes, en general, por toda persona que quiere aprender, por la educación no se reduce a los edificios de las escuelas, la errancia del andar es algo que se debe aprender transversalmente ya que es una educación del vivir aprendiendo a vivir, haciendo que todos resignifiquen su determinación del camino y se hagan cargo de su propia vida para trazar el recorrido o camino a construir, cambiándolo si es necesario y reinventándose contantemente, no teme a “empezar de cero”, porque eso no significa retroceso, la errancia del andar nos fortalece para ver en los cambios radicales un porvenir más que enriquecedor en tanto es producto de las decisiones personales tomadas en la propia vida, andar y sentir, es el esfuerzo por hacer de la vida, la propia vida.

Inventar, enseñando a pensar

“le hemos quitado gracia a la lectura, la hemos burocratizado, despersonalizado, monotonizado” (ídem, p.67)

Por añadidura, mandata a hacer de la lectura y la escritura una cuestión transformadora que va cambiando constantemente, no hacer de estas una cuestión estandarizada y centralizada en su práctica y metodología; los maestros deben ser lectores reflexivos que se vinculen con sus estudiantes y hagan de la lectura una cuestión que se ajuste a sus lectores y especialmente a su sensibilidad, que encuentra en ella lo que entiende y busca, que sea artesano y artista de la lectura para que interese y fomente una sensibilidad y apertura al saber. En el fondo, se “busca superar la dualidad entre un plano intelectual y otro sensitivo, muestra seguidamente un pensamiento afectivo, un sentimiento intelectual” (ídem, p.69).

Además, esto se manifiesta dada la imperante colonización que critica Rodríguez, que ha construido una educación institucional puramente imitativa de modelos occidentales, sin pensar en lo que necesita la propia gente del territorio, sólo asumiendo que lo mejor para ellos es imitar el modelo de civilización colonial.

Así, sigue reforzando el deber de inventar e innovar en las metodologías educativas estandarizadas lecto-escritas para *enseñar a pensar sintiendo*, hacer del pensar no una mera cuestión racional y de conocimientos seguros, sino, asumiendo que la realidad y la propia existencia es indeterminada y el conocimiento es transformador y cambiante además de sumamente emocional, por lo mismo debemos ir a su ritmo, andando y sintiendo su transformación, sin estancarnos en definiciones imitativas y centralizadas sobre cómo debe ser y darse el conocimiento.

La invitación de la invención infantil a la escuela hace alusión a la capacidad para pensar de la infancia que está permanentemente vinculada a su sensibilidad artística y compromiso con la verdad, lo cual está en la base del saber y el singular potencial de pensamiento, sin ser esta una escuela utilitaria; al contrario, es el trabajo de vivir en comunidad hecho escuela pues esta no se concibe fuera de la convivencia en sociedad, puesto que “vivir es aprender a vivir, ir aprendiendo, por la vida, la propia vida.” (ídem, p.81).

Igualdad: educación popular e ignorancia

“la educación es para todos o para ninguno [...] La educación es para todos o no es educación revolucionaria” (ídem, p.85)

En otro sentido, la educación revolucionaria debe permitir una igualdad, de ahí la importancia del desarrollo de la educación popular que es ampliamente desarrollado por Freire y la noción de la ignorancia emancipatoria de Rancière, ambas permitirán una escuela de libertad que América necesita. De esta forma, la educación popular procura fomentar la independencia, la autodeterminación, la autogestión junto al ímpetu y la voluntad de aprender a vivir siendo conscientes y sensibles con la propia vida personal y con un sentido colectivo, en las personas educadas y a educar; esta invitación significa subvertir los valores y principios de la educación civilizatoria, para pensar la educación revolucionaria a la que todos deben poder acceder, en la que no habrán distinciones de clase, raza o género que perpetúen una enseñanza segregadora. La educación popular posibilita el camino de *ser como se es* por esta subversión de valores que nos facilita perder el rumbo y buscar otros caminos, o construirlo al andar errando.

En suma, la educación popular revolucionaria pone de manifiesto la diferencia principal entre educación e instrucción, pues, mientras que la instrucción es un proceso para civilizarte y normalizarte para convertirte en un ciudadano “decente” y obediente, mostrándote y definiendo cómo debe ser tu camino sin llamarte a reflexionar quién eres; la educación que le interesa a Simón refiere a una que te enseña a vivir aprendiendo a saber vivir, y no cómo se debe vivir, “transmite un saber que enseña a vivir, un saber vital, una vida hecha saber.” (ídem, p.86).

Ahora bien, la ignorancia emancipatoria, refiere más bien a lo que ha mencionado Rancière en *el maestro ignorante* donde nos muestra como el paradigma ilustrado civilizatorio presupone una desigualdad para llegar a una igualdad ilusoria de carácter burgués, haciendo uso de la educación del pueblo como herramienta de emancipación al buscar “eliminar” la ignorancia, pero desde una perspectiva colonial moderna que asume que no somos iguales, pero llegaremos a serlo.

Así, la apuesta de Rancière saca a la luz la noción de que la ignorancia no es algo que deba ser eliminado, sino que puede ser una fuente de poder y emancipación, pues puede ser un motor para el pensamiento crítico y la búsqueda del conocimiento autónomo. Considera que el maestro, lejos de ser el único poseedor del saber, debe reconocer la igualdad intelectual entre él sus estudiantes, reconociendo que el conocimiento no se encuentra únicamente en el maestro, sino que también puede emerger del propio proceso de aprendizaje autónomo. Propone una pedagogía basada en el principio de la igualdad de inteligencias, en la que el maestro no impone su conocimiento preestablecido, sino que actúa como un facilitador que estimula la capacidad de pensar y descubrir; basándose en la idea de que cualquiera es capaz de aprender y pensar de manera autónoma, independientemente de su posición social o nivel de instrucción.

De modo que, la igualdad del *Maestro Inventor* se da en estos dos términos, primero en un sentido colectivo con la apuesta de la educación popular revolucionaria que vele por la igualdad de enseñanza, promueve y fortalece una autogestión y autodeterminación para vivir la vida haciéndonos parte de ella, aprendiendo a vivirla, no dejando que esta pase sin más y se condicione el camino de la civilización occidental; una educación que saque a quien se educa de la apatía con su propio acontecer y le haga aprender a vivir haciendo y actuando en ella, andando y errando. En segundo término, la propuesta de Rancière y la igualdad de inteligencias permite realzar el sentido de la autogestión y autonomía en el trabajo autónomo individual de emancipación, la ignorancia no nos hace menos inteligentes, más bien, nos hace más capaces de serlo, es una apertura a la transformación radical del sujeto

En definitiva, la cuestión de la igualdad nunca se asume como un bien al que aspirar, como ha buscado enseñar el paradigma colonial burgués civilizatorio, la igualdad siempre se entiende como un principio existencial, que debe mantenerse en las relaciones humanas y su acontecer en el mundo.

Irreverencia: rebeldía y subversión

“desacralizar[án] los valores sociales y ponen en juego, en ese gesto, la propia vida” (ídem, p.117)

Este gesto de irreverencia en la educación revolucionaria involucra la mayor rebeldía del maestro, pues en ella no sólo aprende errando en su andar vital, también, pone en riesgo este mismo y su propia vida por expresar su rebeldía, el ejemplo más tradicional es la muerte de Sócrates acusado de corromper a los jóvenes, y el más cercano a la historia de Chile no sucedió hace mucho tiempo.

En dictadura, los profesores fueron perseguidos y varios asesinados puesto que la educación pública, para la moral nacional conservadora, representaba una escuela de adoctrinamiento al marxismo. Al mismo tiempo, con los futuros docentes se hizo una persecución y exterminio de quienes no se ajustaban al ideal nacional conservador; al igual que en las instituciones, lo que se había avanzado en educación pública se perdió y la labor docente fue relegada cuando desarticularon las pedagogías.

En este sentido, la irreverencia hace alusión a una rebeldía pedagógica que tiene que ver con mostrarse tal y como es, sus convicciones e ideas, sus principios y anhelos, su memoria y sentir, es una invitación a que los maestros sean auténticos al educar, no sólo en el aula sino también en todas partes, porque la educación no se da sólo en una sala de clases. Esta autenticidad a la que se nos invita permitiría acercarse a los estudiantes no sólo desde una perspectiva asimétrica y de poder, se manifiesta que el maestro es humano, es persona y no es un perfecto sabiondo de lo que enseña, porque todos aprendemos viviendo, nunca se termina de aprender.

De ahí que, se reafirme la importancia de subvertir los principios y normas establecidas, pues ellas impedirían que la sociedad en su conjunto sea auténtica, su condición de expresión y existencia estará siempre relegada a esas reglas que determinan su comportamiento. Por ello, para aprender a vivir y que las personas se hagan cargo de su propia vida, deben cuestionar y poner en jaque aquellos valores que han impedido la construcción de una identidad propia, ya sea individual o colectivamente.

Maestra Rebelde

En definitiva, la caracterización de Kohan al *Maestro Inventor* nos incita a infantilizar radicalmente la escuela para hacer de la educación una escuela de la vida, un aprender vital, un desplazamiento en que es posible la hospitalidad absoluta, el cual se puede resumir en estos aspectos: errancia, invención, igualdad e irreverencia. Por su parte, la invitación a *infantilizar el ser* desde la lectura crítica de Malabou, trae consigo la posibilidad de una educación revolucionaria radical, que pondrá en conflicto la herencia político-valórica colonial y autoritaria, pues transformará la esencia del sujeto moderno que se presupone civilizado, dándole protagonismo al accidente y la alteridad infantil.

Con todo, ambas cuestiones son igualmente importante, y es ahí donde aparece *la Maestra Rebelde*, en el intento de infantilizar al ser y a la escuela, dado que son alternativas a las determinaciones coloniales del imaginario dominante, la primera enfrenta el control ontoteleológico, y la segunda el control biopolítico. Por un lado, *infantilizar la escuela* es una apertura a una realidad más allá de la colonial, no sólo a nivel institucional, sino también a nivel individual y colectivo, permite hacer de la vida una aventura aceptando sus cambios e indeterminaciones, asumiendo que no puede existir un control absoluto; en suma, le da a la educación escolar un carácter transformador revolucionario. Por otro lado, *infantilizar al ser* es, igualmente, una apertura a una realidad fuera o más allá de la colonial civilizatoria, en que el estudio del ser en la filosofía metafísica occidental puede abordarse desde una mirada no adultocéntrica, como no suele hacerlo la academia filosófica, hay que radicalizar la filosofía para infantilizar al ser y, a su vez, infantilizar al ser para radicalizar la filosofía. Visto lo cual, ambos permiten desarrollar la imaginación radical y así pensar otros mundos posibles e imposibles, reflexionar y hacer introspección respecto a quiénes o qué somos, radicalizar el sentido y sentir de la existencia, para transformar la sociedad.

En este sentido, la radicalización de la enseñanza responde a ser más que sólo resistencia en la escuela colonial, más que sólo no ceder a los mandatos de la instrucción civilizatoria. En ella se deben pensar, repensar y resignificar los valores y costumbres que fueron impuestas y legadas de la colonialidad y que, de alguna forma, se han considerado como el núcleo de la identidad nacional chilena. Se debe velar por transformar y transformarse constantemente para no caer en la apatía civilizatoria, la tarea está en *hacer*,

actuar, sentir y empatizar las experiencias sin un sesgo colonial adultocéntrico de ser, saber y/o poder; asumiéndose el carácter de iguales en esta aventura de la vida que aprendemos a vivir errando.

En parte, va más allá de la irreverencia, pero no se excluye de ella, ya que la maestra rebelde debe infantilizar tanto al ser como a la escuela para revolucionar la existencia y transformar la comunidad, posibilitando una hospitalidad absoluta en la educación a todo ser que busque aprender y en mayor medida a quienes aún no salen de la apatía civilizatoria. Ella nos encomienda la tarea de enseñar con empatía revolucionaria y ternura radical, haciendo de la educación una cuestión emocional y no puramente racional, para que así todo ser se aventure a vivir y andar errando sin su camino definido, sino, haciéndose el camino o trazando otros nuevos, sin miedo a estar-porvenir.

Dicho esto, la empatía revolucionaria se explora cuando la maestra se vincula con sus estudiantes y sensibiliza con sus experiencias, velando por hacer de su desplazamiento en la vida, una transformación constante de su *ser-acontecer* infantil, autodestruyéndose y construyéndose por autonomía y voluntad, no para civilizarse. En esa misma línea, la ternura radical es fundamental porque si consideramos que este proceso autodestructivo en un mundo colonial es y puede ser duro, infantilizar al ser y la escuela requiere de voluntad y convicción transformadora, velando por revolucionar la realidad y la propia vida, individual y colectiva. De modo que, la emocionalidad y sensibilidad son esenciales en ese desplazamiento, dado que implica ir más allá de la racionalidad civilizatoria que es cada vez más alienante, es importantísimo permitir que el ser construya y destruya –si así lo desea– su propio camino, andando y errando; pero no como sujeto aislado, sino, apoyándolo tierna y radicalmente sin que eso signifique un proteccionismo mapaternalista³ o una determinación de su camino, basta con estar ahí para ofrecer ayuda práctica y/o emocional, no forzarlo a que la pida, esperar a que lo haga pero sin dejar de ofrecerla, en el fondo, estar ahí y acompañarle con la ternura radical para que solo o en conjunto transformen la propia vida junto a la realidad colectiva.

³ maternalista y paternalista, juntos o separados.

Por último, conviene señalar que se le da un carácter “feminizado” con la intención de reivindicar el rol maternal que les ha sido asignado a las mujeres y, en consecuencia, hacer de ese rol de cuidado una forma de hacer educación revolucionaria infantilizando al ser y la escuela. Puesto que en Chile y América en general, producto del imaginario dominante colonial han sido las mujeres las principales protagonistas del cuidado, la crianza y la educación de los seres en su desarrollo en la vida y principalmente el inicial, ya que, como bien se señala en *Madres y Huachos* (1996) tal parece ser que “la “tradición” que se había impuesto [en América] era la de una familia formada por una madre y su descendencia” (p.44). Ahora, este ser madre no refiere sólo a una mujer que ha parido sus hijos, también hace alusión a las hermanas y las niñas que comparten esta tarea del cuidado y enseñanza ya que la civilización occidental le ha impuesto un rol maternal, de ahí que “madre y hermana compartirán un mismo espacio” (ídem, p.56).

En síntesis, la *maestra rebelde* nos invita a ser dos cosas, infantilizar la escuela: errando, inventando, subvirtiendo y popularizando la escuela; e infantilizar al ser incentivando su constructiva autodestrucción más allá de la destrucción civilizatoria, velando por desarrollar la *autopoiesis destructiva infantil*, pero, siempre teniendo presente la ternura radical y la empatía revolucionaria para estar ahí y acompañarle en caso de necesitarlo, entendiendo la crudeza e injusticia que se manifiesta en el mundo.

Conclusión

Para terminar, es pertinente volver a la reflexión presentada al final de la introducción, será que el imaginario dominante colonial ¿destruye la infancia para construir al ciudadano? o ¿construye al ciudadano para destruir la infancia?, como ya comenté anteriormente, en un principio se pensó que este fenómeno se daba de la primera forma puesto que ahí la infancia tomaba un rol protagónico en su propia destrucción. Sin embargo, durante el desarrollo de la investigación se fue develando, que su alteridad le impedía si quiera ser entendido con tal importancia; el orden civilizatorio y su educación colonial, hicieron de la alteridad infantil un *mero daño colateral* para la construcción del ciudadano que la República necesita. En este sentido, es que la educación en Chile y la determinación valórico-identitaria republicana (autoritaria-conservadora) destruye la infancia en aras del bien de la República y el progreso de su civilización. Sobre ello, se considera que el país se vio envuelto en la obligación de responder ante el “desafío” de tener que desarrollarse como Estado-nación, intentando establecer un sentido común colonial de que esto debía darse, lo cual claramente fue logrado y se consiguió la formación de la República de Chile. No obstante, qué tanto nos hemos detenido ante esta determinación de nuestra realidad ¿queríamos tal proyecto como país o fue el reflejo de los intereses oligarcas y criollos? ¿fuimos plenamente consciente de sus consecuencias? ¿esto cambió o simplemente se perfeccionó? En definitiva, la impronta nacional se redujo a las antiguas nociones morales de Dios, patria y familia, sin saber aún, qué era la patria para el país, lo anterior, se dio curiosamente con la guía de ese respeto ciego a la autoridad.

Conviene mencionar, que de alguna forma las respuestas políticas que se dieron al momento de la construcción de la República fueron condicionadas por un deseo de libertad y un profundo miedo a volver a ser colonizados y caer ante el yugo extranjero. Por su parte, puede pensarse que el deseo de ser como ellos, siguiendo el imaginario dominante colonial, refiere a una resistencia a ese miedo, adecuándose al imperio para no perecer ante él.

Ahora, recapitulemos. En general la investigación tiene como objetivo visibilizar cómo hasta el día de hoy se ha permitido que la educación en Chile destruya la infancia en

aras del bien de la República, como parte de un proceso que pretende convertir a los individuos en sujetos civilizados (adulto-ciudadano), mostrando que la identidad de los sujetos debe ser la de un ciudadano producto del paradigma colonial civilizatorio que ha sido heredado. Esta destrucción y determinación se da en dos niveles, uno ontoteleológico y otro biopolítico.

Por un lado, la determinación ontoteleológica refiere a la formación del *ser* en cuanto tal como ente acabado y autorreferente que sólo puede cambiar superficialmente ya que su identidad ha sido constituida y determinada con una finalidad definida, esta es, la de ser un sujeto-adulto-ciudadano y rendirle a nuestra sociedad correctamente por un bien a la civilización. Esta se da por medio de la *plasticidad formativa*, heredera de la tradición metafísica occidental que entiende al ser como mutable sólo superficialmente, la que es explicada por Malabou.

Por otro lado, la determinación biopolítica estudiada por Foucault, se refiere al control que se ejerce sobre los individuos por medio de la formación de ciudadanos, particularmente con la educación y la escuela, puesto que es en ella donde se determina y direcciona a los sujetos a normalizarse para civilizarse, haciendo uso del disciplinamiento para normalizar, opera a través de prácticas que buscan producir sujetos dóciles a las normas, por medio de la vigilancia constante, la jerarquización, la normalización, la distribución espacial y la fragmentación del tiempo.

En suma, el imaginario dominante colonial ha determinado la realidad haciendo de la educación una instrucción para construir ciudadanos; en el caso chileno eso se tradujo en la formación, construcción y consolidación de valores autoritarios-conservadores que se asumieron como originarios de la identidad chilena producto de que el despotismo ilustrado se justificó en el paradigma civilizatorio. Sobre esto, se puede afirmar que se mantiene hasta el día de hoy, presente particularmente en los discursos negacionistas y de odio, junto a la respuesta de las autoridades a la revuelta del 18 de Octubre de 2019, a la constante criminalización de estudiantes que luchan por una educación digna, ya una permanente criminalización de la protesta en general. Quizás la normalización del terrorismo de Estado ha llegado al nivel que las matanzas se dan en un encuadrado determinado de relaciones, donde se presupone la acción del Estado como señal de orden ante algún cambio al modelo,

como se evidencia con la militarización del Wallmapu y la constante criminalización y condena a la protesta popular, promoviendo la violencia para contrarrestarla como las torturas, asesinatos y las faltas a la dignidad humana cometida por las fuerzas armadas y de orden durante la “democracia” actual, entonces, el interés del Estado por mantener su status quo se mantiene y evidentemente sólo se perfeccionó y adecuo a nuestra época.

Por ello, es urgente buscar una alternativa para ver la educación desde otra perspectiva para velar por un cambio al paradigma, he ahí la llegada de *la Maestra Rebelde*, que busca luchar contra esa determinación del imaginario dominante colonial por medio de una *infantilización del ser y la escuela*, dado que la alteridad infantil permite abordar la propia existencia y la realidad desde una mirada radicalmente distinta a la acostumbrada en el paradigma adultocéntrico colonial. Así, ella nos invita a infantilizar la escuela al educar desde la errancia, la invención, la igualdad, y la irreverencia, junto a infantilizar al ser dándole protagonismo a la sensibilidad constante ante las experiencias de a quien educa, teniendo presente una *empatía revolucionaria* y una *ternura radical* que le permitirán acompañarle en su proceso de constructiva autodestrucción en un mundo que sólo niega y destruye la infancia del ser.

Bibliografía

Castoriadis (1997) *Antropología, filosofía, política*. Eudeba (Editorial Universitaria de Buenos Aires), 1a Reimpresión.

Castoriadis, C. (1999). *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets. Editores, Buenos Aires, 1.

Castro-Gómez, Santiago. 2007. *Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. En Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (eds.) *El giro decolonial*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá. pp: 79-91

Derrida, J. (2000) *La hospitalidad*. Buenos Aires. De la Flor

Duarte, C. (2012). *Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción*. *Ultima década*, 20(36), 99-125.

Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro: 1492. Hacia el origen del mito de la modernidad*. ABYA YALA

Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo xxi. 139-232.

Grosfoguel, R. (2016). *Caos sistémico, crisis civilizatoria y proyectos descoloniales: pensar más allá del proceso civilizatorio de la modernidad/colonialidad*. *Tabula rasa*, (25), 153-174.

Gobierno (1975) *Política Cultural del Gobierno de Chile*. Santiago, Editora Nacional Gabriela Mistral.

Gutiérrez Gallardo, López Nitsche, M., & Ruiz Schneider, C. (2019). *Educación superior y segregación social en Chile: historia de sus ideas, políticas e instituciones (apuntes de clase)* (1a. ed.). Ceibo Ediciones.

Karmy, R. (2022) *El fantasma portaliano. Arte de gobierno y república de los cuerpos*. Temuco, Chile. UFRO Ediciones

- Kohan, W. (2004). *Infancia: entre educación y filosofía* (1a. ed.). Laertes.
- Kohan, W. (2013). *El maestro inventor: Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- MALABOU, C. (2013) *El porvenir de Hegel: Plasticidad, temporalidad, dialéctica*. 1a ed. - Lanús: Editorial Palinodia; Ediciones La Cebra
- Malabou, C. (2018). *Ontología del accidente: ensayo sobre la plasticidad destructiva*. Pólvora Editorial.
- Maturana, H., & Varela, F. (2003). *De máquinas y seres vivos: autopoiesis, la organización de lo vivo*. Buenos Aires: Editorial Universitaria Lumen.
- Montecino, S. (1996). En *Madres y huachos: alegorías del mestizaje chileno* (págs. 19-61). Santiago: Sudamericana.
- Moraga, F. (2017) *La Universidad de Chile: Ilustración y modernidad en el Chile decimonónico*. Cuadernos Chilenos De Historia De La Educación, N° 8, 57-94
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Restrepo, E., & Martínez, A. A. R. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos* (pp. 131-182). Popayán: Universidad del Cauca.
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810 - 2010*. Santiago: JUNJI
- Sánchez, C. (1992). *Una disciplina de la distancia: institucionalización universitaria de los estudios filosóficos en Chile*. Ediciones Chile-América
- Serrano, S., Ponce de León, M.; Rengifo, F. *Historia de la Educación en Chile (1810 - 2010)*, I. Santiago: Taurus, 2013.
- Quijano, A. (2015). *Colonialidad del poder y clasificación social*. Contextualizaciones latinoamericanas, 2(5).