



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

**Título: Límites del enunciado educativo
“Formación integral”: lectura sobre problemas de
la enunciación y su impacto pedagógico.**

Profesor Guía: Pablo Solórzano Marchant.

Tesista: Eva María Encina Rivera.

Santiago, agosto de 2016.

AGRADECIMIENTO

Es un honor, en este espacio, agradecer a todos aquello que hicieron posible que en el tiempo, yo me fuese formando en lo que actualmente Soy.

Agradezco, a cada una de estas personas que han tenido en sus manos mi formación integral, que permitieron que actualmente mi lectura de sí misma, sea fiel a mí misma.

Mi gratitud infinita, a mis padres que me enseñaron mis primeros pasos en la vida, que alentaron a que terminara esta etapa y por sobre todo, que han caminado junto a mí en todo momento, que no renuncian a ser mis padres, que en ellos siempre encontraré un hogar donde reencontrarme con aquella niñez tan preciada y maravillosa.

A la fe que puso mi abuela materna en que esto fuera posible, que me mostró que el espíritu debe ser siempre alimentado, y que nunca debemos renunciar a encontrarnos con nosotros mismos, y que la mejor Escuela, es la de la Vida, aquella en que en el prójimo encuentras el rostro de Dios. Sin ella, no hubiese sido lo mismo querer ser profesora y ver en mis estudiantes al prójimo, a alguien que hay que amar por sobre todas las cosas.

Muchas gracias, en especial, a mis dos Facultades que me han visto crecer en mis primeros pasos como profesional. A los de Bachillerato, que no me dejaron renunciar a ser profesional, que me dieron aliento y confianza en mí misma para tomar mi decisión final de entrar a estudiar Pedagogía en Filosofía. Y a esta Facultad que es mi Hogar, agradezco las esperanzas, los lazos, el amor y la maestría con la que me enseñaron a leer mis dos grandes amores: la filosofía y la educación.

DEDICATORIA

En memoria de los alientos que me dieron diferentes personas, esta tesis es gracias a ustedes que pusieran la fe en cada instante.

A ti Madre Eva Rivera y abuela Eva Lara por ser las mujeres que incondicionalmente, dieron todo de sí para que yo me dedicará solo a estudiar y ser feliz.

A ti Padre Rene Antonio Encina, por dejarte de lado cuando más te necesite para que no renunciará a mis sueños.

A ti hermano Víctor Encina, por ser mi segundo padre y protegerme como un adulto chico, incondicionalmente.

A mis maestros (as) Aylin Bravo, Doris Gutiérrez, Francisco Castillo, Ramón Sepúlveda, Antonio Freire y Iván Briceño, quienes admiro profundamente en cuanto a sus filosofía de vida e hicieron de mi estadía en la facultad, un hogar.

A mi profesor guía Pablo Solórzano, quien hizo posible que fuera llevadero todo el proceso de práctica, tesis y fin de semestre, de no ser por su guía, este trabajo no hubiese sido tan apasionante.

Y finalmente, no por ello menos importante, a mi compañero y amigo, Adrián Vidal, quien me enseñó que la calidad no la hace la cantidad si no el amor y dedicación que ponemos en quienes nos importa.

Dedico a todos ustedes, esta tesis que no hubiese sido posible si la vida no cruza mi camino con sus maravillosas formas de enseñar y entregarme amor en todo momento, cada uno a su forma, cada uno un mundo pero todos congeniaron a que yo hoy termine este proceso.

INDICE

INTRODUCCIÓN	5-9 páginas
ANTECEDENTES	10-12Páginas
OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	12-16páginas
CAPITULO I	17-30 Páginas
ENUNCIADO PRIMERO DE LA EDUCACIÓN: LA DEUDA DE LA EDUCACIÓN EN CHILE	
CAPITULO II	31-47
EL ANÁLISIS DEL DISCURSO EDUCATIVO SIN REFERENCIA AL COGITO	
CAPITULO III	48-59
LA OCIOPEDAGOGÍA: REMANENTE EN EL ENUNCIADO EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN INTEGRA	
CONCLUSIÓN: LO OTRO (lo distinto) QUE RESPONDE A LA AUTONOMÍA DEL ENUNCIADO PRIMERO DE LA EDUCACIÓN EN CHILE	60-74 Páginas
BIBLIOGRAFIA	75 Página

I. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de educación media, la finalidad de esta parece evidente: y es que hay una misión ineludible por la que educamos, que se puede sintetizar en el enunciado: “la educación integral del estudiante”.¹ Que compromete a dos niveles específicos según la Ley de Educación General: el personal y cultural.

Como resultado de esta verdad aceptada como tradición en las escuelas, este enunciado se ha transformado en el más impactante sobre nuestra historia local, a tal punto que si nos preguntamos como cultura, para qué educamos a los estudiantes, todos podríamos concordar en que es para su persona y cultura, por decirlo de algún modo, es el conocimiento al servicio de la educación integral del estudiante.

Culturalmente, hemos transformado esta misión y propósito en un monumento, pues su valor es tanpreciado que difícilmente deja de ser parte de lo que define el proyecto país. Ahora bien, esta teoría de la educación basada en lo personal y cultural, se traduce en un discurso de nivel más práctico aún que consiste en la escisión que ocurre entre estas dos esferas que se busca educar de forma transversal a lo cognitivo.

Lo anterior, nos posiciona frente a un problema de los enunciados y leyes de educación Media, pues si bien es cierto, lo que se dice y quiere es la educación integrada y no escindida de la persona y su intelecto; donde lo dicho no agota por completo el impacto de un enunciado que pretende ser el propósito último, en los estudiantes. Y lo que sucede es que lo que se dijo va quedando relegado por el acontecer mismo del enunciado, aquello que no es agotado por el dominio estructural de un documento educativo, si no que tensiona a la teoría con lo que realmente se da a nivel práctico; generando discontinuidades.

Es aquí, donde tiene lugar una forma de importar ideas similar a los productos de la aduana, como libre mercado que se transforman en los Planes de Mejora que responden provisionalmente a las contingencias y emergencia con que se tensionan el discurso nacional con el discurso práctico de la Escuela.

¹ . NA. Este enunciado se evidencia no solo a nivel curricular si no de ley. En la Ley General de Educación de Chile, el artículo 20-sostiene que La Educación Media es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de educación básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad, los cuales son definidos por las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley. Este nivel educativo ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas. Estas son la humanístico-científica, técnico-profesional y artística, u otras que se podrán determinar a través de las referidas bases curriculares. Esto se extrae de la página 7 del documento disponible en la web, de la Biblioteca Nacional del Congreso de Chile.

Desde este planteamiento, lo que se invita al lector no es algo que solo convoque a los actores educativos, nos convoca socialmente, a re pensar lo remanente en estos discursos que evidencian lo que no necesariamente está claro en educación, y es que ocurre una tensión cuando es en incontables veces, relegado este aspecto integrador de la formación y educación en Chile. Entonces se trata de evidenciar problemas teóricos previos a la puesta en práctica de la educación personal y cultural.

La forma de desplegar esta tesis, será a través del pensamiento de Michel Foucault, quien genera una crítica a la tradición de la modernidad, en tanto, a su modo de ser vista, de ser utilizada y posteriormente aplicada. Cuestión similar que haremos respecto al discurso educativo y la tradición de la modernidad que recoge, que tiene importantes consecuencias como la escisión que produce entre persona, cultura y razón.

La afirmación anterior, nos posiciona en una superficie clara y distinta de cualquier otra disciplina y el fin que persigue, y al parecer es el telos más importante para que el proyecto de una sociedad sea efectivo e inmanente. Pero cuando nos proponemos mirar más allá de la superficie, de lo aceptado ordinariamente como tradición y verdad e incluso como la ilusión más preciada de lo que consideramos educación de calidad. Nos remontamos a aquello que queda remanente en el discurso educativo; y aquí la tarea es mucho más que estar de acuerdo o no estarlo, puesto que se trata del sentido de un discurso y su fin último, pero además, de si este sentido es audible o absurdo para la sociedad misma. La tarea es ver porqué a nivel práctico la teoría está fallando, es demostrar estos dominios que no necesariamente están siendo traducidos, vistos o interpretados de manera tal que genere un avance en la educación media.

La tarea se transforma en evidenciar lo que ha quitado el halito de vida a nuestras acciones sociales y culturales, que no siempre nos llenan de orgullo, cuando medimos nuestro telos educativo con los fracasos educativos que se traducen en un descontento generalizado y manifestado en las constantes marchas por la educación de gratuidad y calidad.

Por lo tanto, esto exige buscar evidencias ya no a nivel de la superficie del discurso (lo escrito y legalizado), pues eso ya no contenta a una sociedad como la nuestra, sino más bien, exige evidenciar lo que está en la totalidad de un discurso y por sobre todo del sentido del enunciado educativo: la teoría misma y su remanencia.

Lo que significa un intento de comprender cómo es que un documento como el curriculum nacional pasa a ser similar a un monumento histórico incuestionable y memorable para una sociedad pero no necesariamente lleno de sentido coherente con la realidad y por sobre todo a lo que los jóvenes y niños demandan como calidad de educación. En pocas palabras, es ver el modo en que aparece tal enunciado de la formación personal y cultural, como si no existiese ningún otro más que ese.

Y como ya se dijo, cuando este aspecto queda relegado, se intenta responder a través de planes de mejora educativa, que buscan incansablemente apuntar a la educación integral del estudiante, como una forma de suplir lo que las asignaturas jerárquicamente más contundentes del curriculum como Lenguaje, Matemáticas y Ciencias no responden, pues se centrarán más en las exigencias nacionales del ámbito cuantitativo (PSU, SIMCE y PISA), de tal modo que el ámbito cualitativo quedará como tarea prácticamente extra-curricular, ya sea por falta de tiempo, por desinterés u otra razón, pero quedará relegado como tarea ulterior.

Cuestión anterior, que no necesariamente será un problema del profesor de asignatura y más bien, se transforma en un problema nacional. Que todos concordamos como tarea de todos, desde el Estado hasta la institución más primaria: la Familia.

Por tanto, aquí se cree que se hará un aporte realizando una especie de arqueología del discurso educativo, que muestra esta tensión entre lo que se mira, lo que se usa y el modo en que se aplica lo que llamamos educación personal y cultural. Para ver esto con mayor claridad, me parece valioso, mirar a uno de los proyectos vanguardistas en España que recientemente ha sido puesto en práctica en nuestro suelo: la Ociopedagogía, como respuesta a esta escisión de la educación entre la formación cognitiva y la formación más espiritual, la cual no ha podido ser una integración. Que nos deja carente de espacio-tiempo para la formación del estudiante en tanto persona.

En manos del DAEM de Recoleta, estos se inspiran en una idea importada desde España pero actualizada al suelo educativo de Recoleta, como un esfuerzo de responder a los nuevos desafíos de la educación integral de los estudiantes.

Este análisis servirá para demostrar esta tensión entre la teoría discursiva de lo que se dice de la educación integral se traduce en una forma de importar, recibir ideas nuevas para suplir esta discontinuidad que ocurre en lo que se dice y lo que

ocurre, y aunque no se analizan con plena rigurosidad, por la emergencia de responder a este aspecto relegado, deben ser puestas en marchas sin más.

Finalmente, se espera que este trabajo suscite reflexiones, investigaciones e intereses ulteriores que amplíen la mirada que tal vez aquí pudiera ser e intenta ser, un aporte en nuestra forma de concebir la educación. Es a mi modo de ver, la filosofía al servicio de la educación como pensamiento que abre caminos que esperan generar aportes que aporten al modo de este amor a la sabiduría, a ese fin en sí mismo, a crear propuestas valiosas y efectivas en el nivel más humano.

I.I Antecedentes.

Fue en torno a los nuevos desafíos sociales en Chile, de los cuales la educación no puede evadirse, que comenzó a construirse este proyecto de investigación. Pues se divisó que existe un desafío epocal donde la educación se ha transformado hacia terminologías de oferta-demanda en múltiples sentidos, aún si se trata de la educación integral del estudiante que compromete a dos ejes centrales que la Ley expone como personal y cultural en educación media.

Esta exigencia que aparece en nuestra Ley General de Educación en Chile, en el artículo número 30 en cuestión. Sostiene que deben existir requisitos obligatorios para que la educación media responda al deber ser de sí misma, siendo una exigencia educar al estudiante en los nuevos desafíos sociales, tecnológicos, ambientales, ciudadanos y laboral. Todo ello basado en herramientas que se deben entregar desde las diferentes asignaturas para que se dé una educación social y personal. Y en el caso de Filosofía, es sin duda, el desarrollo de habilidades del pensamiento tales como la crítica, argumentación y autonomía.

El desafío anterior, compromete a los actores tanto educativos como sociales a responder, además, a la inmediatez con que las noticias invaden nuestra consciencia con diversos dilemas éticos en los que se ve afectada la educación; tal como la calidad de la misma, el problema de la diferencia, el asunto de género, colegios quebrados, el uso de las tecnologías, las emergencias sociales y culturales, acusaciones y juicios en contra del fin del lucro, lo que se traduce en una necesidad de formar ciudadanos ya desde la enseñanza misma.

Frente a ello, la Escuela se posiciona indudablemente, como un actor esencial en dicha construcción del Hombre y su Sentido de Ser. Por lo tanto, la pregunta fundamental ¿Para qué educar?, nos exige apostar por una formación integral o personal y cultural, que a la luz de las nuevas políticas públicas, compromete, la demanda por parte del Ministerio de Educación de la formación ciudadana, haciendo énfasis en el pensamiento crítico, la autonomía, y a preparar a los estudiantes para la vida al menos propedéuticamente, desafíos ya puestos en el curriculum.

Cuando notamos que la educación personal y cultural, es decir, la misión que compromete a la educación media, que educamos tanto para lo cognitivo como personal, notamos que existen tensiones entre el discurso nacional y el de la Escuela misma, que de pronto dejan aspectos remanentes que no son evidentes

dentro del espacio en que se crean los lineamientos curriculares y los planes paralelos como los de mejora educativa, pero que se pueden evidenciar haciendo el esfuerzo analítico de los momentos en que ocurren estas tensiones que se traducen muchas veces en desaciertos y fracasos educativos.

Al analizar estos aspectos, nos remitimos al papel que juega el enunciado educativo de la educación integral cuando nos hacemos cargo de lo que queda remanente, cuestiones que se traducirán en preguntas que antes de excavar los discursos educativos no notábamos. Tal como **¿Cómo pensar la educación integral en un sujeto de educación del curriculum racionalista reconociendo que existe una deuda con este tipo de educación? ¿Cómo es que lo que pensábamos el enunciado primero, termina siendo lo que no sucede? ¿Por qué no funciona la educación personal y cultural como parte de nuestra práctica más preciada por estudiantes y profesores? ¿Qué papel juegan los actores educativos en la imposibilidad de que exista el enunciado en tanto acontecer?**

Y una de las acciones que más se implementan para lograr ese fin relegado a veces sin intención alguna, es la implementación de planes de mejora educativa, que intentan responder a unos de los aspectos más relegados de la educación pero más memorables: la educación que integre lo intelectual, cultural y personal.

En este escenario, existen otras apuestas comunales, orientadas también hacia nuevos espacios que posibiliten la formación integral y la de ciudadanos, y a pesar de que todos podrían interesar en su justa medida. La aquí expondremos a modo de ejemplificar, es el proyecto de la comuna Recoleta, la Ociopedagogía como el libre pensamiento, que se posiciona como un intento de retomar la educación de la Grecia Antigua que promovió principalmente la formación de ciudadanos y el Ocio como una ocupación que actualmente parece fuera de lugar, eso aparentemente.

Con ello se evidenciara que al no atender o suspender nuestra práctica para detenernos en lo que falla en la teoría admitida como tradición, genera consecuencias a veces imperdonables, que puede hacer que sin exagerar, hacer que los estudiantes pierdan su tiempo.

I.II Problema/relevancia teórica/conceptual:

Puesto que el enunciado educativo de la educación personal y cultural, no parece tener continuidad con la traducción que hacen las Escuelas en Chile, y más bien, aparece como una escisión entre lo que es formar cognitivamente y formar lo

personal y cultural, como si fueran cuestiones antagónicas e incluso fragmentadas en un mismo sujeto que se piensa aún desde una concepción moderna.

Lo que aquí se entenderá en adelante por personal y cultural, es lo general, que es compartido por la sociedad que no dista de lo que en filosofía entendemos a modo general.

Por una parte, se entiende que personal, proviene de lo relativo a la persona, y persona a su vez, compromete a una concepción que tanto en latín como en griego, es la misma: es decir, “mascara. –*que cubría el rostro de un actor al desempeñar su papel en el teatro, sobre todo en tragedia*” (Mora, Diccionario de Filosofía , 1994, pág. 2759), es decir, se trata de un personaje. Que posee sentimientos, emociones, una visión de mundo específica y que lo hacen ser un personaje auténtico en la obra.

En este caso, cuando hablamos de la persona estudiante, hablaremos de un rol que cumple, de un personaje en un escenario en este caso educativo que busca cultivar su persona a través de la educación.

En cuanto a cultura, se entiende al cultivo de las capacidades humanas que como resultados culminan en lo que conocemos como cultura, con costumbres, ideales y determinada la forma de ver el mundo. Si bien, existen muchísimos más elementos, lo que aquí detiene nuestra atención no resolverá el concepto como tal, por razones ya aclaradas.

Es interesante ver que frente a la emergencia con la que se intenta responder a estas fisuras y vacíos educativos respecto a la educación más integral, que no cumplen con este fin último como se quisiera, es que se importan proyectos, fenómenos educativos e ideas desde fuera como forma de mejora educativa, que en muchos casos parece más bien un libre mercado de conceptos, enunciados y programas educativos que intentan responder a lo inmediato, emergente y contingente de la educación.

El problema estriba en que entre los mismos discursos que buscan continuidad con el enunciado de la formación integral, se dislocan y se discontinúan en la misma aplicación en los procesos de implementación, por lo que surgen preguntas claras: ¿Cómo evidenciar esto que queda remanente previo a la aplicación de un plan de mejoramiento por ejemplo?, ¿Cuáles son las causas de la discontinuidad en los enunciados que intentan responder a la educación personal y cultural?, ¿En tal caso existe algo que podamos descubrir como el origen de esta escisión entre lo cognitivo y lo espiritual?, ¿Cómo afectaría entonces esta escisión en la lectura que el estudiante se hace así mismo? ¿Qué tensiones ocurren al ser

relegado el propósito último de la educación? Estas son las incógnitas que se abren a la luz de la contrastación entre experiencia pedagógica, enunciados pedagógico escuchados y prácticas pedagógicas avaladas sean desde la práctica como en su argumentación.

De lo anterior, se quiere que al estudiar lo remanente en estos enunciados de la educación integral y los distintos momentos previos a su aplicación clarificaría lo no evidente en la educación, que muchas veces es lo que genera fracasos incomprensibles para los actores educativos. Desde esta perspectiva la hipótesis de trabajo es que identificando los saltos argumentativos entre teoría y práctica y uso en lo práctico, permite evidenciar que aquello que se denomina educación integral parece ser más un dispositivo discursivo de validación argumentativa más que desarrollar en los mismos estudiantes aquellas distintas dimensiones que configurarían a la persona y la cultura misma. Esto se instaura desde un pensar moderno que busca la universalidad en detrimento de las diferenciaciones, cuestión que aparece fuertemente como crítica en autores como por ejemplo M. Foucault, que permiten analizar los despliegues y funcionamiento de los discursos, sean en los macro discursos, como en la micro física del poder.

I.III Objetivos del Seminario

Objetivo general:

- Reflexionar sobre las tensiones que se encuentran en la implementación de la educación integradora a la luz de una arqueología del enunciado educativo para evidenciar las tensiones de su aplicación en el discurso mismo y en despliegue práctico.

Objetivos específicos:

1. Analizar la discontinuidad del discurso educativo a partir de la importación de conceptos de la modernidad desde la lectura de Michel Foucault específicamente el término educación integral.
2. Reconocer las deficiencias del despliegue del discurso y sus tensiones en la aprehensión de la realidad desde el fenómeno del uso.
3. Demostrar a través del Taller de la Ociopedagogía de Recoleta, la discontinuidad del enunciado educativo con las importaciones de conceptos desde la modernidad.

I.IV Metodología

Como la investigación es de tipo exploratoria, basada fundamentalmente en el trabajo bibliográfico, se utiliza el trabajo analítico de textos en diferentes momentos.

Sin embargo, en un principio, esta investigación comenzó confrontando las diversas nociones trabajadas en el proyecto de la ocio pedagogía, y muy especialmente, las nociones de espacio-tiempo que allí se abordan. Sin embargo, en el transcurso del estudio, se descubrió algo mucho más complejo aún, y es que a partir de un ejemplo concreto, se evidenciaban fisuras, tensiones y problemáticas de índole más complejas y que definen a la educación en Chile.

Lo que llevo el interés de esta investigación, hacia el enunciado educativo de la educación integral y la discontinuidad que existe entre este y planes de mejoras educativos como el de la Ociopedagogía que intenta responder a este aspecto relegado.

El análisis se hace a través de diferentes momentos.

En un primer momento, clarificó en qué consiste la importación de conceptos en una disciplina como la educación a través de la arqueología del saber desde Michel Foucault y el valor de estas importaciones.

En un segundo momento, expongo desde la crítica hacia la modernidad desde Michel Foucault, los momentos en que notamos lo remanente en un enunciado. Y cómo esto se traduce en una discontinuidad discursiva que afecta a la realidad en que se aplican los discursos. Para ello, será interesante abordar los conceptos de autonomía y crítica que importan esta tradición moderna y se transforma en parte del enunciado de la educación integral del estudiante.

En un tercer momento, explico los antecedentes del proyecto vanguardista de la Ociopedagogía en la comuna Recoleta, como una forma valiosa de demostrar la tensión entre importar y poner en marcha teorías de mejora educativa.

En un cuarto momento, expongo las conclusiones que se desprenden de lo analizado, se hace un análisis de la aplicación de este proyecto vanguardista como parte de las tensiones que se revelan cuando se excava lo remanente en el discurso teleológico de la educación en Chile.

**CAPITULO I:
EL ENUNCIADO PRIMERO DE LA EDUCACIÓN: LA DEUDA DE LA
EDUCACIÓN EN CHILE.**

Para la realización de la empresa que aquí me propongo, es necesario aclarar el concepto de importación en el discurso educativo, y si estas importaciones poseen el mismo valor unas de otras y el impacto que tienen la teoría de ellos puestos en práctica en la educación.

El concepto de importación, es más bien, un tópico que tiene más que ver con economía que con el conocimiento y la educación, eso aparentemente. Pues bien, cuando se hace un catastro, una búsqueda del concepto.² Abundan libros de economía, incluyendo la Organización Mundial del Comercio, que disponen de un diccionario digital propios del tema y se ven bien empoderados del concepto a nivel internacional.

De lo anterior, podemos decir que cuando hablamos de importación, nos referimos a trasladar ideas ya sean materiales o inmateriales a un país, institución o empresa.

Ahora bien, podríamos preguntarnos, si sucede lo mismo con los conceptos e ideas: ¿Podemos importar ideas como libre mercado y con completa legitimidad? ¿Y todas poseen el mismo valor? ¿Existe importación de ideas, transportamos y producimos consumo de conceptos, enunciados e ideas del extranjero?

Primero, parto diciendo, que el uso de las ideas de otro autor generalmente se hace para poder justificar lo que se dice, y con cierta creatividad intentar legitimar un discurso.

Ya sabemos que tanto las disciplinas sociológicas y la psicología, se prestan unas a otras, conceptos, significados e ideas desde las ciencias europeas, y si bien, no existe alguien que con propiedad hable de importación de ideas, esto si sucede. Ello no nos puede ser indiferente, pues de estas disciplinas se nutre sustancialmente la educación

Ya se adelantó, que la importación tiene al menos dos valores, reconocidos internacionalmente desde la economía: la legítima y la paralela; y nos quedó una tercera: la ilegal. Que para fines de esta investigación no es tan relevante, como las

² Con respecto a esto, la economía, define la importación así: "es el transporte legítimo de bienes y servicios nacionales exportados por un país, pretendidos para el uso o consumo interno de otro país". (ACCION CONTRA EL HAMBRE, 2007-2013). Por lo tanto, el concepto hace referencia a la introducción de productos y/o bienes desde el extranjero o desde fuera hacia el interior de otro país, para su consumo legítimo y aprovechamiento del mismo. Con respecto a esto, la economía, define la importación así: "es el transporte legítimo de bienes y servicios nacionales exportados por un país, pretendidos para el uso o consumo interno de otro país". (ACCION CONTRA EL HAMBRE, 2007-2013). Por lo tanto, el concepto hace referencia a la introducción de productos y/o bienes desde el extranjero o desde fuera hacia el interior de otro país, para su consumo legítimo y aprovechamiento del mismo.

dos anteriores. Sin embargo, hablando de ello sucintamente, se refiere a todo consumo o importación que no está certificado, ni permitido, como por ejemplo, la pornografía, autos o motos usados, plaguicidas letales para la flora y fauna, etc.³ Retomando las ideas que aquí discutimos como importadas, recordemos que se refieren al deber ser de la educación traducido en un discurso que versa en un único enunciado legítimo y reconocido como tradición: la educación integral, que reconoce a la persona y la cultura. Pero dicha empresa espera suscitar valores como el pensamiento autónomo y la crítica. Ideas que recogen una tradición moderna

Si nos remontamos al discurso, que corresponde a la estructura propia de una obra, a su totalidad, encontramos, que cada cierto tiempo el curso de la historia busca desprenderse de la tradición precedente y forjar una historia nueva: en este caso la educación intenta por fin triunfar sobre sus fines. En algunos casos lo intenta hacer a través de la completa originalidad y en otros a través del servicio que prestan las ideas de otros autores, obra o países y logran algo más bien creativo.

Como resultado de lo anterior, podemos decir, que lo que aquí se traduce como importación, referido al transporte de ideas, conceptos y enunciados desde el extranjero hacia nuestro suelo nacional y legitimado internacionalmente. Y en resumidas cuentas, se comienza abordar el conocimiento como se aborda un bien de consumo, pues, este consumo de ideas, enunciados y conceptos como algo legítimo sin hacer primero teoría o reflexión rigurosa de las mismas, pero además, producimos narrativa a veces por doquier sin que exista límites algunos más que ser creativo e innovador en la investigación que se hace de los fenómenos educativos. Justamente, el producto narrativo, también es parte de lo que vende, lo que produce y genera ganancias en ciertos casos, ejemplos abundan en los best seller actuales que son importados desde otros países para la lectura nacional. Y estos además, invaden las pantallas cinematográficas debido al éxito que tienen en el mercado. Un ejemplo actual, es *Bajo la misma estrella* (GREEN); que además de ser importado el libro original, tiene importaciones paralelas en sitios webs, que no contienen mayor contenido bibliográfico que la editorial. Y el contenido es de dos jóvenes que comparten una enfermedad terminal, y se enamoran, en adelante se aman por siempre; temática que se da en la mayoría de los best seller actuales donde se modifica a los protagonistas pero el tópico es similar.

Tras el éxito de ventas y lectores del libro, se crea la película que tuvo el mismo éxito, pues, el mercado narrativo funciona de manera muy predecible, pues quienes negocian en este mercado, estudiando el público que sigue y se fanatiza

³ . N.A. Recomiendo para fines de clarificaciones técnicas de economía y legalización, entrar a la página de Aduanas Chile: <https://www.aduana.cl/importaciones-de-productos/aduana/2007-02-28/161116.html> . En ella podrás encontrar información de interés cultural al respecto.

con estos medios, autores y beta seller, entonces si es el suficiente para hacer de esa narrativa un libro, lo hacen, pues será este porcentaje de personas que tiene asegurado el mercado, quienes además de ir a ver la película como deber ser (por decirlo de algún modo), que incentivarán a amigos (as) o personas cercanas que no gustan de leer, a ver la película. Lo que amplía significativamente más el público que invertirá sus recursos económicos en ir a ver la película.

Pues si bien, el transporte de bienes o consumos materiales se hace por intermedio de las aduanas, no es muy distinto de las ideas, conceptos y enunciados, como ya ejemplifiqué más arriba. Ya que la forma de hacer legítimo este transporte, es por medio de lo que disponemos de la era digital y del conocimiento que está al alcance de todos los países en vías y desarrollados. Que en ciertos casos, puede ser reclamado por el derecho de autor pero en muchos casos, esto no sucede, porque así como en el comercio exterior hay formas de producir sin hacerse cargo de las consecuencias, parece que en la educación, no dista mucho en su afán de creatividad a partir de ideas originarias de otros continentes yuxtapuestas a las propias ideas.

Otro ejemplo que podemos exponer para explicar lo anterior, es que los documentos educativos, no necesariamente, se hacen cargo de dónde vienen sus ideales a la hora de evaluar esta educación que implica lo personal, cognitivo y cultural, y simplemente redactan sin clarificar lo que quieren decir con estos enunciados. Puesto que depende en muchos casos, de la interpretación, pero no necesariamente de un proyecto nacional, que defina claramente a qué refiere ese vasto enunciado sin mayor límite que una frase del bronce que muchas veces nos emociona cumplir pero que pocas veces sucede.

Por lo pronto, cuando se hable aquí de importación, estaremos aludiendo desde la misma problemática presentada y los autores que deambulan por el análisis de esta reflexión, donde se importan axiomas de la cientificidad europea para lograr conseguir los propósitos educativos. Será como una metáfora de lo que se considera en la economía transporte de bienes materiales al extranjero, con el discurso y el transporte de enunciados extranjeros a nuestro discurso educativo. Que tiene dos opciones: el éxito o el fracaso rotundo en el mercado educativo.

Para comprender si tiene el mismo valor la importación de conceptos e ideas. Es necesario que comencemos un ejercicio más arduo, que nos clarificará el camino a seguir; estudiar el discurso remanente del pasado de esta tradición que se instauró en la educación como fin último y deber ser de la educación.

Lo anteriormente expuesto, se clarifica cuando entendemos que significa la arqueología del conocimiento y porqué en este punto se hizo necesario en la investigación que se presenta aquí. Pues si bien, decimos que queremos una educación integral, sucede que acontece algo muchas veces opuesto: la deformación del aspecto personal y cultural.

Esta disciplina, que surge aproximadamente entre los siglos XV y XVI, como interés de los humanistas (renacimiento) de entender el pasado y el éxito de la Grecia y Roma antigua, suscito este interés por sistematizar el excavar en lo remanente de nuestros orígenes, especialmente, los de civilizaciones gloriosas.

La arqueología, es una forma de remontarse también, a lo anticuario o lo que se cuenta o dice sobre el pasado. Es un concepto que habla de la historia tanto si lo vemos en términos de conocimiento como el estudio de materiales remanentes como por ejemplo artefactos u restos de animales y humanos.

Sin embargo, lo que interesa ahondar en lo que resta de este capítulo, es el problema que suscita la importación de ideas en nuestro enunciados, sin hacer teoría propia de la misma, conformando nuestro discurso educativo con dislocaciones. Donde el problema no es continuar con una tradición sino más bien, de las transformaciones que se perpetúan como verdad legítima e incuestionables muchas veces pero no necesariamente responde a un cambio real, si no a metamorfosis constantes de un mismo enunciado.

Para ello, resulta interesante posicionar esta forma de importar conceptos e ideas en la enunciación y práctica educativa, desde Michael Foucault en *La Arqueología del Saber*.

En efecto, el autor dice:

El problema no es ya de la tradición y del rastro sino del recorte y del límite; no es ya el del fundamento que se perpetúa, sino de las transformaciones que valen como fundación y renovación de las fundaciones (Foucault, 2002, pág. 7)

Cuando el autor habla de que importa más la transformación de dicha fundación (en este caso instaurar un enunciado como fin último) que de la tradición que persigue un discurso, (en este caso del curriculum en Chile); se refiere a que, el discurso en un principio pretende una continuidad en la historia; pero en su transcurso suceden discontinuidades o transformaciones que generan

positividades, que adquieren un estatus científico que domina el discurso de diferentes disciplinas pero no necesariamente es lo cierto, verdadero o correcto sino estatus.

Es desde allí, que se permitirá la fundación de una disciplina pero también su renovación, siendo muy difícil, que dicha importación desde las ciencias hacia una disciplina pueda desterrarse como Verdad pues está constantemente siendo transformada y posicionada en un nivel de dominio. Cada dominio, se corresponde a que cada disciplina, importara lo que hace de una ciencia un estatus científico, con validez y factibilidad, que hace que sea un saber fundacional.

En un primer nivel, consiste en importar a la disciplina (como la educación, por ejemplo) el modelo de científicidad como parte de su demostratividad que la hace válida y factible.

En un segundo nivel, existirá la especificidad de la continuidad del discurso que le da coherencia a la disciplina como ideal.

Y en un último nivel, se trataría de formar enunciados que se hacen admitidos como saberes, a través de la transmisión y enseñanza de los mismos.

A partir de allí, analizará, el método a seguir para realizar esa fundación que se adquiere desde la importación de las ciencias hacia las disciplinas que se instaurarán como saber en la medida en que adquiera el estatus científico a través de regularidades discursivas ya nombradas.

Ya que para el análisis que se propone el autor, historia y discurso están enlazados de tal manera con lo que acordamos como estatus científico, que lo que legitimará todo discurso, podría decir esto hace que los documentos históricos y educativos a monumentos, se asemejen a un monumento histórico según el dominio en que se sitúe pero en cualquier de ellos, para el autor existirá un poder que tiene por sí mismo el enunciado.

Lo que significa, que al ahondar en lo que hay por debajo de un discurso en cualquier disciplina, encontraremos lo que el autor definió como la metáfora del rostro de una época. Pues definirá la faz de una cultura, su forma de ser y de proceder a resolver y trabajar en la contingencia social, que implica decisiones que afectan a toda una comunidad.

Me detendré un momento, en esto de la *metáfora del rostro de una época*, porque esto clarificará que en el momento que analicemos los niveles en que se construye un enunciado, aparecen en una superficie que nos define como cultura: un rostro, una personificación.

Cuando se alude a la palabra rostro, aludimos a muchos aspectos que definen a una personalidad, en este caso, podremos decir, una cultura, una institución u una nación. Es decir, hay rasgos que lo delinear, matices, raza, similitudes, una historia, texturas, simetrías y asimetrías, en fin, un conjunto de caracteres que dan forma a un rostro que nos recordará un nombre sea este Chile, Educación, Familia, u otro, pero todos ellos responderán a este rostro y podríamos decir, que cada parte de ese rostro de la época se conforma por estas entidades sociales, incluyendo la persona como resultado final de la tendencia de esa época a definirse con un rostro específico.

Ahora bien, que tenga un rostro específico no quiere decir que sea del todo evidente, siempre mantendrá un misterio que lo hará un rostro incomprensible para la interpretación y completamente autónomo. Aún si se trata de estados fragmentarios de esta existencia. Esto se clarificará en el análisis que continuaremos haciendo de lo que dice la educación que es nuestro fin último en la formación de estudiante, y lo que aparece como tal, lo que existe, lo que hay.

Pues, el documento (en este caso educativo) en una historia, no podemos decir, que sea completamente originario y claro como ya adelanté, es más bien, en palabras del autor el estatus que logran luego de la formación de dicho discurso desde regularidades discursivas que pasan por distintos niveles:

El documento no es el instrumento afortunado de una historia que fuese en sí mismo y con pleno derecho memoria; la historia es en cierto momento, para una sociedad, de dar estatuto y elaboración a una masa de documentos de la que no se separa” (Foucault, 2002, pág. 10)

En efecto, lo anterior, nos da cuenta de que cuando vemos el curriculum nacional, vemos un documento que versa en un discurso que para nuestra sociedad es la suma del trabajo de no descuidar esta memoria que si bien, el documento en sí no responde a la memoria misma, intenta buscar estatuto y elaboración de este blanco que busca cada sociedad como fin último, o más bien como el rostro de la época sin que eso signifique una síntesis mancomunada de hechos históricos.

En definitiva, busca posicionarse como saber, a través del modelo de cientificidad, que al menos exigirá dos axiomas: demostratividad y causalidad. Me detengo solo en ello porque para efectos de explicar el discurso educativo, son los principios que mejor demostrarán que lo que se dice no siempre es lo que hay en una realidad.

Lo que legitimará al discurso educativo, será que primera, demuestre con hechos que lo que promete se cumpla, y en este caso, al igual que en las ciencias más positivistas, buscan cuantificar dicha demostratividad con resultados reales, a través de contenidos que deberían ser los que aprenden los (as) estudiantes que adquieren lo que la educación llamará saberes prioritarios por sobre otros. Y contendrá su espacio de demostración en contenidos delimitados y especificados a través de pasos a seguir que van demostrando el grado de efectividad de los objetivos, así entonces, el profesor deberá guiarse por un contenido delimitado en un objetivo general, y este a su vez se desplegará en objetivos específicos, lo que se traducirá en una especie de taxonomía que va en orden de complejidad, posterior a ello, se usa el efecto de causalidad, pues, el medio que se utiliza pretende sea casual, esto es, que si el profesor utiliza un análisis de texto para que el estudiante adquiera mayor inferencia en su pensamiento, irá desde el nivel más bajo, que es que conozca por ejemplo, hasta llegar a la inferencia que estaría en el nivel de comprensión, siguiendo estos pasos, se modifica una conducta del estudiante a la hora de leer, y adquiere entonces la actitud de leer comprensivamente. Pero si sucede lo contrario, se demuestra que la causa de ese fracaso es que el estudiante posee el problema y no el método, pues este es parte de lo que concordamos saber, nadie cuestionará el modelo científico tan instaurado, pues ya es una política que se instaura como la Verdad de una época.

Además, lo anterior significa fundar las disciplinas desde una ciencia, que se desprende de toda ideología y opinión, para pasar a ser episteme. Sin embargo, relevando dicho pasado como una ideología legítima.

Más específicamente aún, en palabras del autor:

Si se llama “disciplinas” a unos conjuntos de enunciados que copian su organización de unos modelos científicos que tienden a la coherencia y a la demostratividad, que son admitidos, institucionalizados, transmitidos y a veces enseñados como unas ciencias ¿No se podría decir que la arqueología describe unas disciplinas que no son efectivamente unas ciencias, en tanto que la epistemología describiría unas ciencias que han podido formarse a partir (o a pesar) de las disciplinas existentes?” (Foucault, 2002, pág. 205)

A partir de lo expuesto, hemos llegado al punto medular del valor que poseen las importaciones y el impacto que significa ellos. Pues, el hecho de que las disciplinas se sirvan del modelo de demostratividad de las ciencias, no quiere decir que esto las haga ciencia. Pues la ciencia se ha caracterizado por su grado de autonomía e independencia de tal modo, que no son dependientes de la existencia de otras disciplinas. No obstante, son estas disciplinas aprendidas como ciencias, debido a su grado de institucionalización y aceptación en la sociedad. Entre dichas disciplinas, existe la educación, que si bien, se sirve de una gama de otras disciplinas, es considerada como el escenario donde toda sociedad pone sus esperanzas para la formación del futuro.

Podemos decir, que esto, nos demuestra, que existe una relación entre la continuidad y la discontinuidad de estos enunciados a partir del mismo concepto de transformación en el proceso de las disciplinas que intenta tener estatus científico. Es en este buscar estatus por sobre la coherencia y continuidad del discurso, que genera que las disciplinas, más que ser Ciencia se inspiran en el modelo científico pero no para hacer ciencia, si no para legitimar sus discurso y pro sobre todo sus prácticas, que en muchos casos se reducirá al método demostrativo. Ejemplos de ello, abundan no solo a nivel de pruebas estandarizadas, sino además, en el ámbito conductual como lo es el libro de clases, que sirve como evidencia y demostración de las acciones que se tomen con un estudiante, sea para bien o para mal.

Pues bien, el discurso de cualquier tipo de texto, sea documento u otro, como el Curriculum en Chile, en apariencia tiene una continuidad que lo funda como enunciado válido y legítimo. Sin embargo, al ser puesto en marcha, este cobra cierta flexibilidad, por las tensiones que suceden en la realidad, pues el documento, ya no es un monumento como cuando es presentado en el discurso presidencial, algo inerte y plausible. Se convierte en práctica, y allí, lo que sucede, es que ese estatus se vuelve cuestionable y lejos de ser indubitable.

Y en la medida, en que se languatea estas tensiones por los diversos actores educativos, sucede lo que pasa en una empresa que no funciona el producto importado: se le demanda a esa empresa por parte de sus empleadores y consumidores, una mejora que muchas veces se traduce en un abolir dicha constitución, ley y documento. Pero que tanto a corto como largo plazo, esto se intenta solucionar modificando la forma pero no el contenido de la disciplina educativa, que es justamente lo que aquí se demostrará, que el enunciado educativo, será lo que quedará remanente y se transforma en un enunciado

autónomo del cual prende todo contenido educativo, sin que sea evidente a primera vista.

Es en este consumo interno del país, de dichas ideas importadas, y aceptadas como enunciados de un proyecto educativo nacional, que comenzamos a ver que la coherencia superficial del discurso, al ser vista por debajo, por donde está su sustrato, tiene fisuras y/o vacíos que lo componen legítimamente pero que no necesariamente es Verdad; que pueden ser efectivas o no.

Entonces, notamos, que podemos decir, que existirán dos tipos de importaciones aparentemente en el orden de transportar ideas, conceptos y enunciados del extranjero al interior de otro contexto. Que a continuación explico.

Una, es la importación coherente y efectiva a la realidad en que se funda. Que consiste en que la teoría importada realmente responda a la necesidad, demanda y cultura a la que presta su servicio. Un ejemplo, sería que si importamos los proyectos de jornada completa de Francia, pero haciendo lo que correspondería, sería que a media jornada los estudiantes posean talleres extra-programáticos para recrearse y no para agobiarlos con tareas escolares, y además, los recursos destinados a la realización de oportunidades reales para que la jornada completa como idea importada resulte un cambio como mejora y no deterioro.

La otra, importación sería la paralela, la que si bien, no es reconocida como legal, se utiliza como soluciones momentáneas que luego, no responden necesariamente al contexto, a la realidad ni socio-económica ni socio-cultural. Un ejemplo, es cuando se importa una solución, de disponer de una sala de computación para el trabajo de investigación, pero en la realidad, los estudiantes no poseen el hábito, ni el saber de investigación como parte de su educación y finalmente, más que investigar copian y pegan información, sin que se produzca un aprendizaje significativo, porque no se contextualiza la idea importada, si no que se introduce para que en el medio inserto se las arreglen para ver si funciona o no.

En suma, lo que aquí hemos dilucidado, es que bajo la superficie de toda disciplina que se da como saber, que lo remanente finalmente se transforma en una deuda educativa, el hecho de no dar con la educación personal y cultural de manera real, si no que nos perdemos en promesas que fracasan en una forma de escindir este aspecto personal y cultural con el aspecto más cognitivo.

En el siguiente, capítulo, abordaremos el análisis del discurso educativo, pero ahora con completa objetividad, sin los restos de la subjetividad, con ello se comprenderá porque la educación prenda de un enunciado que no nos es del todo nuestro y más bien es ajeno e incluso tan autónomo que existe por sí mismo, independiente de lo dicho o no dicho.

CAPITULO II:
EL ANÁLISIS DEL DISCURSO EDUCATIVO SIN REFERENCIA AL
COGITO.

II.1 Lo que recoge el discurso educativo de la tradición moderna: la referencia al sujeto creador de la realidad.

Ya hemos dicho, que al generar una arqueología del discurso nacional del propósito último de la educación media, notamos que importamos, diversas ideas, conceptos y enunciados extranjeros o de otras disciplinas, que nos da estatus científico y validez. Y que como bien, dice esta palabra, resulta muchas veces extraño y ajeno a nuestra realidad.

Y uno de los criterios que recoge la educación del modelo de científicidad es la de los criterios de evaluación. Donde a esta persona estudiante se le clasifica, califica objetivamente y criteriosamente. Dejando de lado la subjetividad por complejo de la persona y la cultura.

Llegados a este punto, es interesante comentar que este propósito último de la educación media se encauza principalmente en los dos últimos años de estudios de los estudiantes 3° y 4° M, puesto que los años anteriores se utilizan para que el estudiante adquiera las habilidades, conocimiento y aptitudes necesarias para lograr en estos últimos años un mayor grado de formación del pensamiento y discernimiento, la forma se hará a través de la formación diferencia; es decir, por una parte existirán dos tipos de formaciones: una, la técnico-profesional y otra, la científica-humanista. Algunos colegios ofrecerán ambas, los cuales se denominan polivalentes. Lo anterior, es visto a la luz del Decreto N220, que será lo que aquí analizaremos en mayor detalle respecto al para qué de la educación.

Sobre esta educación diferenciada en la que se concreta mayormente, lo qué significa formar integralmente, el curriculum lo define a partir de dos ejes; el aspecto de la personal tendrá más que ver con el discernimiento ético y la autoafirmación personal. Y en el aspecto más de pensamiento puro, consistirá en la adquisición de conocimientos y habilidades que lo preparan propedéuticamente para la vida profesional y/o laboral.

Estos los define el curriculum como los objetivos transversales de la educación que son esenciales y medulares. Se sintetiza de la siguiente manera:

Los Objetivos Fundamentales Transversales, junto con profundizar la formación de valores fundamentales, buscan desarrollar en alumnas y alumnos una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social, y en la solución de los múltiples

problemas que enfrenta la sociedad moderna. (Ministerio de Educación, 2005).

Misión que compromete a dos conceptos ilustrados como la autonomía y la crítica que es compartida por el currículum nacional y la mayoría de los colegios de diferentes dependencias. Además, todo orientado hacia una sociedad definida como moderna.

Y si nos remontamos a esta concepción moderna que aquí se remonta en tanto a la idea importada, sobre la autonomía y la crítica. Veremos algunos vacíos y contradicciones que nos llevarán a nuevas reflexiones, que por ahora adelanto pero dejaré en suspenso momentáneamente, todo remitirá a lo que aquí abordaremos como lenguaje.

Dicha tradición ya sabemos que surge en un contexto de la Revolución Francesa, con el lema de Fraternidad, Igualdad y Libertad. Donde el hombre se desprende de toda autoridad y se emancipa.

Sobre lo anterior, decía que no hemos clarificado realmente qué queremos decir con autonomía y crítica o reflexividad de pensamiento, si en tal caso lo hacemos desde su originalidad en la época moderna, entonces tenemos algo que importamos (tal vez no conscientemente) en el enunciado que persigue la educación sobre la formación integral, que se relaciona al menos con dos conceptos modernos: la autonomía y la crítica.

De ello, podemos partir diciendo que estos conceptos nos remontan a la ilustración propiamente tal, y esta se da en una época, en un período concreto, y por la misma razón, una concepción de Hombre específico. Siendo más preciso, en el siglo XVIII- en palabras más concretas- *“se caracteriza ante todo por su optimismo en el poder de la razón y en la posibilidad de reorganizar a fondo la sociedad a base de principios racionales”***Fuente especificada no válida.**; es decir, está directamente relacionado con el Espíritu de la Filosofía Moderna y el legado evidente de los padres de la modernidad (Como Descartes y Kant) donde el Hombre se convierte en autónomo, saliendo de la minoría de edad, se atreve a pensar por sí mismo, es decir, ocurre la famosa revolución copernicana, que debemos al filósofo Kant, I. Donde se parte del sujeto que conoce en lugar de partir del objeto, ya que a este último, el sujeto cognoscente será quien dará forma a la realidad.

Y para ello hablando sintéticamente de este aporte, se puede decir que a partir de aquí, no interesa ninguna autoridad, puesto que, para dar forma a la realidad, el sujeto no necesita de la veracidad divina ni autoridad alguna, más que

la propia razón pura y su propia moral como juicio sintético a-priori. Por lo tanto, el mundo que este sujeto conoce, no es más que lo que éste mismo construye, independiente de la autoridad divina o externa a su facultad crítica de conocer.

Por eso ahora, a partir de ese giro el Hombre puede pensar por sí mismo. Y la pregunta, ya no será metafísica, sino epistemológica, se comenzarán a preguntar ¿Cómo es que ese sujeto que da forma a la realidad conoce dicho mundo que construye para el mismo? Y es esto, lo que significa ser autónomo y a la vez crítico, no es juzgar aquello o lo otro, sino que es más bien el conocimiento de la razón de sí misma, de sus alcances y límites.

Es por ello, que cuando Immanuel Kant, escribe la Crítica de la Razón Pura, en el fondo nos habla del estudio de la naturaleza de la razón en cuanto pensar puro, es decir, sin ninguna relación a lo que la psicología llama experiencia, inteligencia, didáctica u otro que se relacione con psicología educativa, ni tampoco con alguna cuestión que pudiera estar posterior al pensamiento como tal.

Evidentemente, ya sabemos que su teoría del conocimiento parte de las fisuras encontradas en el pensamiento de David Hume, quien al proponer el concepto de conexión de la causa-efecto como una necesidad subjetiva y además originada de la experiencia, no responde, a si esta es una verdad intrínseca independiente de toda experiencia, es decir, no responde a la naturaleza misma del pensar puro.

A partir de generar esta especie de medicina para la metafísica como un enfermedad necesaria en el Hombre; el autor construye todo un edificio de teoría del conocimiento que terminará en una estética transcendental. Donde consigue demostrar la pureza máxima del pensamiento de la autonomía, con dos categorías fundamentales: espacio-tiempo.

Y en palabras del autor-*“Llamo transcendental a todo conocimiento que se ocupe en general no tanto de objetivos como de nuestro modo de conocerlos”* (Kant, 1795, pág. 49). Es decir, desde aquí en adelante la tradición moderna significa continuar entendiendo la forma en que conocemos, es decir, estudiar la naturaleza del pensar puro, y por tanto, significa ello, que el autor parte del presupuesto de que tenemos un Hombre provisto de todo lo necesario estructuralmente y cognitivamente para tener esta facultad de la razón de criticarse a sí misma. Que como facultad conocerá sus alcances y límites.

No obstante, no habla de una facultad cognitiva, ni tampoco espiritual, es sumamente categórico al decir, que se trata de una estética transcendental que estudia una facultad de la razón pura.

Entonces podemos preguntarnos, ¿qué queremos decir realmente con autonomía: estamos refiriendo algo a luz del concepto moderno o queremos hablar de un concepto más propio de la inteligencia de la psicología? Ambos casos no son clarificados, entonces resulta interesante, que al no hacer teoría de lo que queremos decir, finalmente, decimos ambigüedades que dejan al criterio de cada institución lo que harán al respecto.

Si en tal caso decimos lo que la modernidad entendió por autonomía, podemos decir que el autor agrega a ello las categorías de espacio-tiempo fundamentales, y propios de la concepción de la física que no son intuiciones cognoscibles exteriormente, ni tampoco algo en nosotros. Utilizando su método analítico, dilucida lo que no es tiempo ni espacio, y en ambos casos concuerda que no son de la experiencia, en el caso del espacio, ni tampoco es un concepto discursivo, y más bien es intuición pura, y en lo que respecta del tiempo, se trataría de una magnitud infinita que utilizamos también como concepto discursivo. Ni uno ni el otro, serían conceptos si no intuiciones pero pertenecientes al sujeto no a una dimensión material específica ni tampoco fisicalista sino más bien como conceptos puros de la matemática o geometría y por supuesto de la física que aún conserva en gran parte ciertas nociones al respecto sumado al impacto de la teoría de la relatividad.

Y a pesar de que hablemos de diferentes tiempos, existe una única dimensión infinita, pero única. Por ello, cuando se habla de dicho tiempo o aquel otro tiempo, no es más que la extensión de un único tiempo.

Así entonces, llega a las siguientes conclusiones del espacio y tiempo en tanto categorías del pensar puro.

Primero, que el espacio es una intuición perteneciente al sujeto que conoce, más específico aún: *“Todas las cosas están unas junto a otras en el espacio, vale con la limitación siguiente: cuando esas cosas son tomadas como objetos de nuestra intuición sensible”* (Kant, 1795, pág. 54). Es decir, el espacio no es algo que intuimos desde las experiencias y las cosas en sí mismas, pues de tal modo sería concepto y no intuición, además, es necesariamente a-priori no dependiente de los fenómenos como tal.

Por tanto, es al revés, pues los objetos para ser conocidos, dependen de esta condición a-priori del sujeto y no al contrario.

Segundo, sobre el tiempo, el autor, habla de una condición formal- diciendo:

El tiempo es, pues, solamente una condición subjetiva de nuestra (humana) intuición (la cual es siempre sensible, es decir, por cuanto somos afectados por objetos) y no es nada en sí, fuera del sujeto. (Kant, 1795, pág. 61).

De lo anterior, podemos entender por qué desde este punto de partida en el pensamiento moderno, será extraño representar el espacio-tiempo a través de la exterioridad o experiencias del sujeto, pues, fuera de este sujeto no hay un orden cronológico ni espacial, lo que existe fuera del sujeto es caos, que el sujeto desde sí ordena, con estas categorías a-priori que posee.

Por la misma razón, el concepto de cambio y movimiento, son posibles en y por la representación misma del tiempo que es posible solo en el sujeto. Y es importante, que clarifiquemos lo que hay detrás de la importación del concepto de hombre ilustrado o autónomo y crítico del curriculum chileno. Pues como anteriormente, dice Kant, el tiempo es condición subjetiva del sujeto y no una cualidad del mundo exterior en términos concretos, como se ve actualmente, como algo fuera del sujeto.

Entonces, desde este punto de vista el espacio no podría ser la sala de clases y el tiempo, el reloj que dicta segundos, minutos y horas.

Lo anterior, nos sitúa en algo totalmente extraño, que ahora nos deja entre ver que lo que decimos, no es lo que se da en su uso. Porque claramente, no estamos viendo la autonomía de esta forma, pues lo que ocurre normalmente es que entendemos en la práctica la autonomía como una forma de hacer que el estudiante sea capaz de tomar decisiones sea en el ámbito profesional o laboral.

Podemos decir, que es toda una cultura, que el nuevo paradigma que rige al conocimiento es el de la autonomía. Y que como dice la palabra extranjero, nos resulta extraño. A pesar de que hablemos indistintamente de autonomía desde diversas connotaciones según sea la forma en que adaptamos el discurso al contexto específico que acontece fuera del alcance del plano ideal en muchos casos.

Entonces resulta extraño que estos dos conceptos que importan se contrastan con otros conceptos de la psicología como la distribución psicométrica que define quién es inteligente y quien no, es una importación de la psicología, y es

en términos cognitivos y no de pensamiento. Que define quien es parte de lo normal y quien sobre sale para bien o para mal de ello.

Recordemos que el curriculum es profundamente racionalista, y si bien no se hace cargo implícitamente de ello, en la práctica evaluamos a un sujeto de educación profundamente ideal que parece ser similar al de las ciencias europeas que buscan generar comunidades educativas similar en muchos casos a una comunidad científica. Cuestión a la que aún nosotros no hemos aspirado ni pretendido por el momento.

Por lo tanto, a pesar de que ambas disciplinas (la psicología y la filosofía) buscan la autonomía, difieren en el modo de ver y definir el concepto. Pues, ya dijimos que la Ilustración, considera autónomo al hombre que se desprende de toda autoridad divina y se atreve a pensar por sí mismo, empero, en el caso de la psicología educativa, la autonomía, es *aprender a aprender*. Cuestiones completamente diferentes entre sí.

Entonces tenemos dos concepciones que no hemos aclarados a cuál de ellas nos referimos, o si es a otra totalmente diferente y tan implícita que no lo notamos sobre qué estamos diciendo con esos ideales del racionalismo que acompañan la educación personal y cultural del estudiante.

De inmediato notamos que, cuando creamos enunciados, lo hacemos importamos conceptos que ya tienen su originalidad en otro contexto, y si no se clarifican comenzamos a mezclar definiciones y enunciados de diversas índole, todo ello desde el eslogan de la interdisciplinaridad, pero lo que hacemos muchas veces, es construir la educación desde términos lejos de claridad y con consecuencias tales como aún ver al estudiante como un cerebro calificable y no calificable, que tendrá tiempo de educarse a sí mismo como persona cuando salga a la vida real.

Y más problemático aún: escindido entre lo que entenderemos como mente-pensamiento y persona-espíritu. Y de pronto deformamos el propósito último de la educación media.

Así entonces, estos enunciados hacen aparecer algo que excede a dominio de lo dicho; que en la práctica se va dejando de lado la integridad del Hombre pues no están pensando en lo ulterior al pensamiento puro y la neurociencia como tal. Aquella parte del Hombre que se compone de sus diversas dimensiones corporales, espirituales y mentales, no es abordado en la puesta en práctica de las metas

educativas que nos proponemos. No es abordado como personaje lleno de emociones, pensamiento, diferencias, carencias, etc.

Volviéndose necesario entonces, que en términos educativos, nos responsabilicemos de los conceptos en sí mismos que hemos dicho y lo que tiene de importación y de originalidad, y los contextos, y metodologías tan diversas y diferentes unas de otras que cuando son puestas en práctica sucede lo que estamos dilucidando ahora: enormes contradicciones y tensiones reflejados en aquel espacio escolar.

Sucede que nos encontramos, visto así el escenario, en un contexto en crisis que afecta a la propia cultura, así también a quienes intenten inspirarse en esta concepción de Hombre escindido entre persona y razón.

Justamente, allí donde las consecuencias de tales carencias teóricas son puestas en práctica en un juego de tensiones entre diversos actores educativos y niveles institucionales. Nos vemos forzados a realizar empresas muchas veces imposibles y carentes de sentido: y comienza los planes de mejoras sea desde ideas completamente originales o importadas. Notamos una tensión entre el discurso formado desde la teoría y el discurso formado en la práctica misma.

Es interesante, que aquí, cuando hablamos de que olvidamos el contexto, el suelo donde decimos que educaremos para tal fin, que me surge la idea de lo que se suele llamar el mundo circundante, que se traducen en los imprevistos y lo que excede a la teoría del conocimiento, nos encontramos con lo que se determinó en filosofía por llamar *Espíritu*⁴. Para el autor Husserl, E. hablando a modo de ejemplo, Este nos dice de esta existencia espiritual que es único y completamente autónoma, y radicalmente científico. Donde no negó, las categorías de espacio-tiempo de la modernidad, sin embargo, para el autor lo que interesa ya no es el pensar puro como tal, sino que también importara el mundo circundante de ese sujeto que piensa en un espacio-tiempo que ordena, formaliza y fenomeniza dicha realidad.

Luego de toda crítica versada sobre la crisis de las ciencias europeas, el autor concluye que existen dos salidas para dicha situación, una, la barbarie del pensamiento, y otra, el renacimiento mismo de la Europa-en palabras del mismo autor-*“El fénix de una nueva interioridad de vida y de espiritualización, como prenda*

⁴ . N.A. Cuando entra en juego en la filosofía cuestiones como la fenomenología y la hermenéutica, se comienza hablar de cuestiones más relativas al espíritu, el lenguaje y la humanidad misma. No hay completa claridad de qué específicamente espíritu al igual que sucede con el asunto del Alma. Algunos lo homologan a pensamiento, lo inmaterial, u otros conceptos.

de un futuro humano grande y lejano; pues únicamente el espíritu es inmortal” (Husserl, 1992, pág. 22). En el fondo, apuesta por un nuevo Renacimiento al estilo del Humanismo, es decir, no desconoce el aporte de las ciencias europeas, sus avances en términos de accesibilidad al conocimiento, investigación y de autoconocimiento del hombre. Pues lo que a él interesa, es porqué dicha evolución ha significado de algún modo un impedimento para la Vida, en términos diferenciados de la Ciencia Naturales y parte de las Ciencias del Espíritu.

Dicha conclusión no fue casual, puesto que el autor quería demostrar que el dogmatismo científico, consistía en querer tratar metodológicamente de igual forma a la ciencia naturalista los problemas pertenecientes al espíritu humano. Es decir, que la importación de la metodología de tradición moderna, en el análisis de los aspectos del mundo circundante, haciendo ver este mundo real o concreto como algo objetivo al modo del conocimiento científico.

Esto compromete a que el hombre, contenga una predisposición hacia actividades que aspiran a la teoría pura, abstrayéndose de todo interés práctico. Se trata de la pregunta por el ser (qaumEzein). Sin embargo, ese ser está sujeto a una existencia cambiante, imprevista y constantemente en devenir.

Ahora bien, lo anterior servirá como puente para entender la crítica que hace Michel Foucault a la modernidad, y porqué sería importante para nuestro curriculum inspirado en el racionalismo, re pensar esta cuestión.

II.2 El enunciado educativo sin referencia al cogito.

Ya adelanté que lo que me interesa recalcar de esta escisión entre lo personal, cultural y racional o cognitivo; se debe en gran medida por la concepción unidireccional de la razón, y para ello ejemplifiqué con Husserl, E. Pero ahora resulta más complejo aún pensar las discontinuidades discursivas desde las consecuencias que nos legó la modernidad a quienes nos hemos inspirado de ella.

Quien lo demostró a través de una crítica será como ya adelanté, Foucault, M.

Hasta aquí tanto la modernidad vista a la luz de su paternalismo y esplendor, y del modo que generalmente se interpreta en nuestro suelo. Podemos decir que estamos frente a un paradigma que nos insta en un sujeto estudiante que idealmente debiese construir la realidad, y la escuela ser la guía que entrega herramientas para ello.

Sin embargo, sucede que en estas nociones, si hablamos de enunciado, de lo dicho, parece ser que hablaríamos de que el dominio practico es referido y

dependiente (si no es del todo) al cogito o sujeto que dice y piensa. Y en tal caso, toda esta tradición moderna que recoge la educación en Chile, es lo que se dice. Pero hemos llegado a una cuestión no del todo visible y evidente: ¿Eso dicho, de la persona y cultura educada a la luz de un curriculum racionalista, es también lo patente, lo que se decreta o se escapó del dominio de lo dicho?

¿Existe el mismo valor entre lo que se dice del para qué educar, hay un decreto a la hora de ser escrito, dicho y concordado institucionalmente? ¿El enunciado educativo hace referencia a un sujeto, a una historia o a una realidad en sí misma? ¿Qué suscita o qué existencia posee este enunciado que si bien, importa concepciones modernas, se da de manera muchas veces divergente?

En este punto se hace necesario, ya no la referencia o a lo que remite el enunciado, pues la tarea de la originalidad de un enunciado no parece hacernos avanzar, pues si bien, nos grafica lo que se importa, no nos habla ni nos clarifica la existencia del enunciado mismo, sea esta efectiva o no. Pues nadie podría decir que es del todo visible que lo que persigue la educación se da realmente. Pero hay algo, y ese hay, es el que perseguiremos en este análisis.

Dicho análisis, es el que presente en un principio, aquel que invita a buscar lo remanente en el enunciado, no lo oculto e invisible, sino lo que hay-diría el autor-*“es tratar de hacer visible, y analizable, eso tan próxima transparencia que constituye el elemento de su posibilidad”* (Foucault, 2002, pág. 190). Pues el enunciado se encontrará bajo el límite del propio lenguaje, por tanto, es algo que si bien, diríamos nos excede, porque va más allá de lo escrito y lo dicho. Se compone de esa cuasi invisibilidad donde más que hallarse en el significado que está claramente delimitado en una definición, este se embarca en esa existencia o ese hay del lenguaje que se aloja más bien en el significante donde los límites de los conceptos no alcanzan a contener al enunciado, porque se compone de los límites del lenguaje que es bien sabido, que no es tan limitado precisamente.

Pero ¿a qué tipo de lenguaje hacemos referencia si ya no hay un cogito al que refiera? Es necesario, recalcar en términos filosóficos, hablaremos algo que si bien guarda relación con la lingüística en su justa medida, dista mucho en términos filosóficos-pues se refiere más bien a la instancia de aparición del enunciado que no será la que recoge la lógica gramatical- será más bien- aquello que se define como discurso para el autor-*“es a la vez plenitud y riqueza indefinida”* (Foucault, 2002, pág. 198). Se trata precisamente, de lo remanente que más allá de la plétora que surja de ello, es ese “hay”, lo que aparece por sí mismo pero que no es completamente visible. Y es interesante, porque este “hay” es el que no refiere a un

cogito que pensó y construyó la realidad, al contrario, es lo que no se pensó previo a su aplicación y su uso.

Ahora bien, ¿qué sucede con la construcción de discursos de índole educativo o cualquier otro (como la psiquiatría, medicina u filosófico), se construyen meramente de lo que se quiere decir y lo dicho? la respuesta parece evidente, empero, cuando notamos que el discurso no es del todo pleno, y que siempre existe bajo la forma de una riqueza indefinida, está aquello que no se dice, aquello que nos hace ver al lenguaje como rarefacción o a través de una cierta rareza.

Esa rareza es el plano donde el hombre deja de ser totalmente autónomo respecto a su construcción de realidad, aquello en que el cogito no puede poner límites como en la estructura lingüística o del escrito mismo. Es la paradoja de la existencia del enunciado. Lo que a la luz de la argumentación y propósito se deforman en la discontinuidad de la propia existencia de lo que se da a cambio de lo que se dijo. Y de pronto es tan raro para el cogito que se cuestiona así mismo porqué fallo, en qué punto el dominio de lo existente comienza a ser como un especie de Poder sin rostro o sin una antropología como acostumbra a ver la tradición moderna, que invita a la comprensión e interpretación constante para buscar el enlace entre lo que se dice, lo que se hace y lo que se da.

Es en esa rareza, donde el lenguaje, no hace referencia al cogito ni a un sujeto, donde es totalmente autónomo, es su límite que no nos pertenece, aquello que nos resulta raro, extraño e incluso ajeno al dominio de lo que se dice, se quiere decir y se hace finalmente. Me detendré un momento, en este punto, porque para efectos del análisis que aquí nos embarga, es necesario.

Cuando hacemos referencia a lo raro, nos encontramos en algo que no es habitual, no es parte de lo que comúnmente se espera en una especie de significado propiamente tal. Esto nos remite al significante que siempre remite a otra cosa distinta a la que el significado da lo que se dice y quiere decir. –Es por ello que el autor nos dirá- *El lenguaje parece poblado siempre por lo otro, lo de otro lugar, lo distante, lo lejano está vaciado por la ausencia* (Foucault, 2002, pág. 182). Precisamente, en ello ocurre que el cogito, no es precisamente lo que domina eso otro, eso raro, eso que se presenta en los límites del lenguaje.

Entonces más que hablar del otro en tanto persona, hablaremos de lo otro, de lo que no tuvo lugar en nuestra argumentación y teorizar mismo.

Es aquí cuando llegamos al punto medular de la investigación, al modo como en el autor, se hace una arqueología de la historia del pensamiento, sucede que en la educación ocurre lo mismo-tenemos una deuda educativa-

No hay equívoco: es de todo punto evidente que desde que existe una disciplina de la historia, se les ha interrogado, interrogándose también sobre ello; se les ha pedido no solo lo que quería decir, sino si decían bien la verdad. (Foucault, 2002, pág. 9)

De lo anterior, podemos aludir al argumento sobre lo que se considera una historia general de una global, pues lo que hace que existe una personalidad cultural o epocal, vendría siendo la historia global, la que describe a partir de una especie de apilamiento del fenómeno a partir de un centro único de axiomas y principios. Ahora bien, si hablamos de historia general, nos damos cuenta que se trata de un estudio a nivel ya no descriptivo si no a nivel argumentativo, se trata de estudiar los problemas teóricos que no se ven en una descripción general.

Por lo tanto, lo que hasta aquí se interroga es si hemos estudiado estos problemas teóricos de la educación, o solo hemos argumentado porqué deben continuar a la luz de los axiomas y principios que a partir de entonces se han vueltos en especies de dogmas que se parafrasean y memorizan cada año pero que no necesariamente atienden a la verdad.

Es del todo conocido que cuando hay manifestaciones masivas por la educación de calidad, no se reclama algo inexistente, al contrario, todos sabemos que se reclaman mejores oportunidades, calidad y exigencias que atiendan a uno de los fines más preciados de una sociedad: la autorrealización de las personas.

Pero, ¿Qué sucede cuando la educación teoriza desde una historia global que atiende solo a un lema y no los problemas remanentes que general discontinuidad?

Sucede que al no suspender estas unidades admitidas, se transforma en una bola de nieve, que difícilmente puede ser atajada, y se transforma en ese acontecimiento que no se puede agotar en la forma en que tradicionalmente significamos la realidad, se transforma en ese significante que dice casi imperceptiblemente la verdad bien que no supimos decir.

A partir de aquí, se hace necesario que todo lo que admitimos como verdadero, como el propósito de la educación de formar en lo personal y cultural al estudiante, sea repasado a la luz de las discontinuidades que se generan cuando

vemos que el estudiante y la sociedad mismas demuestran un descontento tan grande que no ven sentido ni calidad alguno en la educación y reclaman algo diferente. Pero ¿Qué es eso diferente que se reclama en las discontinuidades e impedimentos para continuar con la tradicional práctica educativa?

De lo anterior, intentaremos responder a través de un ejemplo concreto.

En el siguiente capítulo abordaremos un proyecto comunal de Recoleta, que evidencia en tanto plan de mejoramiento educativo, a estas rarezas, fisuras y vacíos que se generan en el uso de prácticas importadas que impiden cumplir este fin último de la educación. Es ejemplificar las consecuencias de que el enunciado educativo sea más bien lo remanente que depende más de sí mismo que del sujeto. El proyecto se llama Ociopedagogía, y es un plan puesto en marcha en Recoleta que también se nutre de importaciones vanguardistas de la Europa.

CAPITULO III
LA OCIOPEDAGOGÍA: REMANENTE EN EL ENUNCIADO
EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL.⁵

⁵ Los conceptos de ocio pedagogía que aquí se analizarán y contrastarán, corresponden por una parte es la del instituto para el Ocio de la Universidad de DEUSTO, España y por otra parte el Programa de Estudios de la Ociopedagogía, proyecto comunal de Recoleta.

III.1 Concepto de ocio: etimología frente a la actualidad

Cuando se habla en la educación en términos coloquiales, sobre el ocio, existen asociaciones concretas y hasta prejuiciosas que se contraponen a la intencionalidad de los nuevos programas en ociopedagogía; impresiones que sin lugar a dudas, no son casuales en nuestro tiempo.

Veremos primero que lo que se dice, es que se crea algo en un contexto europeo donde funciona muy de maravilla para atender a la educación integral y la formación de ciudadanos, pero en el transcurso de su puesta en práctica notaremos discontinuidades que incluso comprometen a la comprensión e interpretación de la realidad.

A continuación, explico la tradición que recoge este proyecto y cómo se pone en marcha.

En la actualidad, tanto en nuestra realidad local como la de otros países de la Europa, de Oriente y el resto de Latinoamérica; nuestras categorías de espacio-tiempo estrechamente relacionadas con la productividad a veces excesiva; Chile, no queda ajeno a estos modelos que ya han sido importados a espacios de la vida cotidiana. Espacios esenciales sobre todo en el nuevo desafío que versa en la formación ciudadana, por lo tanto, espacios como: la Escuela, la cultura y la sociedad misma. Están empapados de este modelo de la productividad alejada totalmente de la noción de espacio-tiempo como categorías del pensamiento puro. Lo anterior, significa que lo que en un principio significó *ocio* propiamente tal, pasó a ser algo fuera de lugar en nuestro contexto local; puesto que las categorías de espacio-tiempo; comienzan a pasar a la esfera de la productividad pero no de lo libre en tanto pensamiento puro, donde Aristóteles justificó la cuestión del ocio, que en sí, era disponer de un espacio y tiempo para pensar.

Sin duda, en la actualidad, existe poco espacio para vivir y el tiempo está a alero de la demanda del trabajo y de las tareas escolares.

Sin embargo, al adentrarnos a los antecedentes del concepto ocio propiamente tal, notamos que estos prejuicios de la actualidad, respecto al ocio, engórrense lo que realmente significa y mucho más cuando intentamos agregar a este concepto la dimensión de la pedagogía actual, que demanda utilizar el mayor tiempo (si no es que todo), en tareas escolares tanto dentro del aula como fuera y el espacio queda hipotecado por las exigencias a veces excesivas del colegio (en el caso de los estudiantes) y el trabajo(en el caso de los apoderados o padres).

Justamente, el concepto como tal, tiene un origen al cual hemos renunciado por las condiciones excesivas de productividad, y de algún modo, se puede decir que no estamos actuando con completa fidelidad. Es cuestión de repasar la etimología y su relación con la Escuela.

La palabra Ocio, proviene del griego “*schóle*” y en latín del “*otium*” ambos, significan en primera instancia *tiempo libre*, sin embargo, de inmediato vemos que de este concepto latino se desprenden otros conceptos relacionados pero distintos, tenemos así, la palabra ocio como tiempo libre, el verbo ociar como descansar, el calificativo ocioso de cesante, y la cualidad de ociosidad que se le adjunta al ocioso, es decir, al que está cesante.

Sin embargo, aunque parezca fuera de lugar, con Aristóteles, esta concepción está estrechamente ligada a la Escuela; pues, esta palabra se forma de la palabra latina Schola (lección) y la palabra griega Schóle (ocio); que para el estaragita, significa por una parte el descanso y trabajo como una necesidad, pero a su vez, el ocio como lo libre, se puede decir, que es la forma de cultivar el espíritu de Grecia.

Empero, cuando se introduce con énfasis en la era industrial, el concepto de negó-ocio (negotium), se busca una sociedad sin ocio literalmente. Y por lo tanto, cualquiera que desee actuar desde el plano de lo libre, desde el ocio, tendrá una única posibilidad: quedar cesante, para disponer del ocio, y a éste hombre, lo llamaremos ocioso.

A partir de allí, concebiremos la palabra ocio como algo de un hombre fuera de lugar, alguien que no se toma en serio su rol de ciudadano y trabajador en la sociedad. Y aunque a simple vista parezca, algo inadecuado de estudiar, las consecuencias demuestran lo contrario. Es por ello, que en los que resta de este capítulo abordaré la problemática que existe detrás de esta aparente irrelevancia, pues, de ello se desprende una evidencia del posible fracaso de nuestro propósito último de la educación en Chile: el paraqué educamos.

III.2 Perspectivas de la ociopedagogía en España y Chile como una necesidad y desafío epocal.

Respecto al ocio pedagógico como proyecto comunal, este contiene una fuente expresa a modo de ejemplo, como es el caso del colegio de la comuna

Recoleta, José Miguel Carrera y las fuentes del trabajo en España desde donde se importa.

Lo anterior, servirá como demostración de lo que hasta aquí hemos definido como la discontinuidad discursiva traducida en tensiones entre el propósito último de la educación y la escisión que se da entre lo espiritual y cognitivo en la formación que damos al estudiante.

Ya adelante, los antecedentes que compone al ociopedagógico desde su originalidad, es decir, de su estatus ya abalado en el contexto europeo y por tanto legítimo para quien vea como respaldo el discurso de estos como válido para nuestro contexto.

Desde el punto de vista de la implementación de estas nuevas propuestas pedagógicas que intentan (re) posicionar el ocio como un espacio en nuestro tiempo; dichas propuestas presenta ciertas tensiones al ser puestas en práctica en nuestro contexto educativo.

Frente a esto, me refiero específicamente, a la perspectiva de la ociopedagogía vanguardista en España y la actual propuesta puesta en marcha este año, de la Ociopedagogía como proyecto comunal de Recoleta.

Al ser puestas en contrastes, estas propuestas nos demuestran un desafío y una tarea no menor de ahondar en el *para qué* de la educación en Chile. Y si bien, en ambas puestas concuerdan con el punto de inicio pero diferirán en el camino o método a seguir, no necesariamente responden a la realidad local nuestra. Me permito adelantar, que respecto a ambas puestas, tenemos que desde la perspectiva de la Universidad de Deusto, el Ocio es más una forma de enseñanza de la administración tanto del tiempo y espacio libre. Pero para la Ociopedagogía propuesta por la Municipalidad de Recoleta, consiste –en–“*Más que la enseñanza del manejo y administración del tiempo libre; la enseñanza del manejo y administración del pensamiento libre*” (DAEM Recoleta , 2016). Es decir, ambas apuestas por nociones de espacio-tiempo diferentes entre sí, una es la del espacio material, concreto y cronometrado, y en el caso, de la Ociopedagogía, es más bien la noción de espacio-tiempo del pensamiento.

Por lo tanto, desde este punto de vista, es necesario (re) mirar la propuesta de Ociopedagogía de la Universidad de Deusto⁶, España, vanguardista en el

⁶N.A A pesar de que existen otras propuesta europeas de las cuales se inspiran los autores del proyecto comunal de Recoleta, es la Universidad de Deusto quien tiene mayor estudio y sistematización en términos formales, filosóficos y pedagógicos. En esta vertiente estos estudiosos del Ocio, crean el Instituto de Estudios

asunto, pues ello clarificará lo que se importa desde un contexto europeo a nuestro suelo educativo nacional.

Basado en esta lectura, es interesante que todo ello, responderá por sí solo, sobre si existen las condiciones estructurales en cuanto a recursos tanto materiales como humanos y a la disposición y habituación del pensamiento puro de los estudiantes, para que se dé esta propuesta en nuestro contexto.

De antemano, es evidente que tenemos dos propósitos de enseñanza, y además, que ambos se inscriben en el plano de lo libre: por su parte, la ociopedagogía que se propone en España, busca generar espacio-tiempo libre como parte de una educación no formal, que se traduce en palabras de los autores;

A través de programas de ocio y tiempo libre, colonias de verano, aulas de naturaleza, campamentos al aire libre, campamentos urbanos, acampanadas, la utilización del juego en sus diversas modalidades (populares, predeportivos, de simulación, etc.)” (López, 2009, pág. 24).

Lo anterior, nos pone un plano totalmente diferente al que significaba para el Espíritu de Grecia, cuando Aristóteles e incluso antes Sócrates, se dedicaban al ejercicio de pensar puro como algo profundamente serio y comprometido con la sociedad y su cultura.

Pues, posicionar al ocio desde colonias urbanas o actividades más lúdicas, fuera de ser muy diferente al ocio y más bien, diríamos que ociosidad o educación más informal, se vuelve cuestionable desde la misma propuesta, la que exige a la misma España tomarse en serio la cuestión del Ocio, y en la misma línea de exigencia, estos generan todo un análisis de significado real desde su origen más fiel, que fue con Aristóteles. Y reconocen allí, a la cuestión del ocio como una actividad puramente filosófica.

Es por ello, que hasta aquí, encontramos tensiones de tipo más que teórica, además metodológicas. Pues si bien, en la teoría hay claridad del significado del Ocio, es en el proceder y la forma en que se entrega a las escuelas, lo que genera una tensión sobre la misma teoría.

Entonces, de inmediato notamos, que en esta perspectiva, el plano filosófico del Ocio, se pierde en el plano de lo lúdico y artificial de la cuestión, no es tanto

de Ocio de la Universidad de Deusto, que busca integral el Ocio como un derecho humano y parte de la formación integral de la persona.

pensar, sino más bien disponer de tiempo libre para recrearnos, se deforma lo que se quiere decir. Y además, socialmente en nuestro contexto, parece ser visto como ociosidad y es algo del cesante o quien no tiene nada útil que hacer con su existencia.

Lo que buscan en la Universidad Deusto, es que la educación, en su tarea del paraqué, de la educación, que es la formación integral del estudiante, se comprometa a generar *“espacios y tiempo libre-de satisfacción, vivencia de la libertad y autotelismo”* (López, 2009, pág. 20)- sin embargo, están consciente que las sociedades actuales, no se toman con seriedad al ocio, puesto que a pesar de que para España el ocio debiese ser uno de los valores más respetado y deseados en una sociedad carente de tiempo para descansar y gozar de la experiencia de la libertad; simplemente el ocio, no forma parte consciente de las experiencias autotéticas que proponen, es decir, que no se respeta el fin en sí mismo, que compromete al ocio.

A partir, de este desafío epocal que reconocen a nivel mundial; la tarea principal de la Ocio Pedagogía de Deusto; compromete partir de la problemática de la poca seriedad que nuestras sociedades productivas, se toman al ocio. Es por ello, que la tarea compromete dos medios para dicho fin.

Por un lado, la educación personal del ocio, que significa preparar y formar a personas para que vivencien el ocio como parte de sus vidas. Y por otra parte, precisa de la educación comunitaria del ocio, cuestión que se define como una motivación hacia la búsqueda del cambio en las diversas comunidades en beneficio de posicionar al ocio como un derecho y como parte de la mejora de la calidad de vida de las personas.

Por lo tanto, el actor principal que precisa de habilidades y capacidades específicas para esta formación es justamente el Profesor (a). Lo que exige un desafío también en la formación docente.

Cuestión anterior, que exigirá una investigación ulterior, de la cual en esta ocasión dejaremos sobre la mesa pero no nos haremos cargo. Ahora bien, aclarados los aspectos fundamentales de esta propuesta, podemos ver que existe un punto de encuentro entre ambas propuestas, difiriendo en gran medida en la forma en que proponen educar en el ocio.

Si bien es cierto, la Ociopedagogía propuesta en Recoleta, parte de este desafío epocal de la carencia de espacio-tiempo para pensar y ser en el plano de lo libre,

en este sentido el programa no apunta tanto a un espacio lúdico, sino más bien a un espacio relacionado directamente con el racionalismo excesivo del currículum educativo de Chile, que genera que el espacio-tiempo donde vivimos signifique la renuncia a nosotros mismo, a nuestro pensamiento libre.

Pues, lo que sucede con el espacio-tiempo, que en un principio parece que ser importamos de la concepción moderna, como condición a-priori del pensamiento autónomo y libre; extrapolado a la tradición del currículum educativo nuestro-aboga por un paraqué inscrito en una concepción de trabajo alienante y por tanto, a categorías del espacio fuera del pensar puro, y más bien miradas en términos materialistas. Es el racionalismo al servicio del neoliberalismo, por decirlo, de algún modo más clarificador.

Es decir, busca que el espacio sea precario para vivir pero aprovechado al máximo para producir, y a su vez, el tiempo, entonces, está hipotecado por esta demanda laboral y de tareas escolares. Esto significaría para los autores, un afán de ilustración, lo que quiere decir que nos volvimos tan ilustrados que hemos negado a la propia ilustración, puesto que lo que surgió como forma de desarrollo de la facultad de nuestra razón, ahora de algún modo dicha concepción del conocimiento, se deforma, produciendo tensiones a la hora de intentar introducir cualquier asignatura a fin a la filosofía y el pensar puro.

Dicho de otro modo, la Ociopedagogía de la comuna de Recoleta, aboga por enfrentar esto que llaman desafío epocal, que homologó, la ilustración con la excesiva forma cognitiva de ver a la razón, prácticamente difuminada en el concepto de cerebro e inteligencia a la razón. En palabras de los autores:

El pensar no compromete aquello que se ha dado por llamar capacidades cognitivas, pues este lenguaje responde a una perspectiva neurocientífica que dominó gran parte del siglo 19 y 20, conveniente para concebir el cuerpo social como una campana de Gauss” (DAEM Recoleta , 2016).

Es decir, lo que quiere decir, la frase anterior, es que dicha teoría de la distribución psicométrica, si bien es cierto, ha sido aceptada hace siglos en nuestro país, no es fiel al concepto de autonomía ni mucho menos a la libertad del pensamiento- es más, me parece interesante-parafrasear lo que los autores discuten al respecto, lo cual es que esta concepción es más bien parte de una teoría del dominio, que evidentemente etiqueta a los(as) estudiantes, de inteligentes o no inteligentes.

Entonces ocurre, que intentando responder a este aspecto relegado de la persona estudiante, nos encontramos que queremos decir algo que todos concordamos como laudable: dar un espacio-tiempo para dicha formación. Sin embargo, contrastado a lo que dice la otra contraparte lo que es curricular y no extra-curricular, sucede que exige un sujeto estudiante que debe ser evaluado por criterios racionalistas.

Pero además, acontece que no funcionan estos planes de mejoramiento cuando son vistos como una especie de relleno en el espacio educativo, pues de ante mano hemos enseñado a los estudiantes a sobrevalorar la calificación por sobre el crecimiento personal. Entonces cuando una visión o paradigma intenta responder aún con las mejores intenciones a mejorar este proceso, si cae fuera del dominio de validez que damos a la educación que promete una calificación y mejora en lo que me miden, no prende ni motiva una formación que busque fines en sí mismos importantes para la existencia como ser feliz, pensar, reír, dialogar, ociar, etc. Pues eso no es productivo, útil ni práctico.

En resumidas cuentas notamos que el modelo de cientificidad que domina al interior de cualquier discurso, se instauró de tal forma que hemos olvidado teorizar sobre estos vacíos educativos, a la luz de un sistema de diversos dominios no solo científicos, sino políticos y otros, que no permiten que se forme al estudiante en su aspecto personal y cultural. Cuestiones que veremos en la síntesis de este trabajo.

Las consecuencias de lo anterior, es que los planes de mejoramiento educativo en general, intenta responder a la validez que en un principio parecía evidente, de que es necesario formar el aspecto personal y cultural. Pero de inmediato, vemos que esto más que responder a lo que exigen los descontentos y resultados que evidencian que el estudiante generalmente está desmotivado en la escuela. Sucede que se instauran estos planes que si bien es cierto, tienen su justificación teórica a nivel social, no la tiene a nivel educativo, es donde notamos que la propia educación no se hace cargo de sí misma, y pide auxilio de otras disciplinas, teorías y planes sin necesariamente buscar decir bien la verdad. Haciendo de estos espacios, espacios muchas veces fuera de lugar y como aquello que lo estudiantes consideran espacios para no hacer nada.

En palabras Michel Foucault:

En nuestros días, la historia es lo que transforma los documentos en monumentos, y que, allí donde se trataba de reconocer por su vaciado lo que había sido (...) Por detrás de la historia atropellada de los gobiernos, de las

guerras y de las hambres, se dibujan unas historias, casi inmóviles a la mirada, historias de débil declive. (Foucault, 2002, pág. 11)

Entonces, en este caso este plan de mejoramiento, como documento se transforma en un principio en un dominio de lo que se dice que es correcto hacer: atender a esta emergencia de carencia de espacio para pensar, para ser ciudadano. Pero luego ocurre que queda en un monumento que se archiva como una idea que hubiese sido interesante que se diera. Pues no llena el vaciado que deja la carencia de acciones, teorías y metodologías certeras para que ocurra un despertar del espíritu de la educación.

Se busca más dominar y cautelar completa tranquilidad, y aunque sean masivas las manifestaciones, las conductas rebeldes, y otras que muestran el descontento de una sociedad, frente a un dominio como el de la historia actual, lo que sucede es un débil declive que termina en diálogos insatisfactorios, en propuestas al azar, en proyectos de Ley que se aplazan en su aprobación, en modificaciones curriculares a nivel formal pero no sustancia, que finalmente, impiden que proyectos que podrían ser valiosos como mejoran se den, pues como vemos este débil declive genera carencias de estructuras para se den estos espacios. Entonces podrías concluir diciendo ¿cómo enseñar el ocio (libre pensamiento) o planes a fines a la formación ciudadanas si en nuestra propia historia el diálogo es silenciado por el legitimarse más que por el decir bien la verdad? ¿Cómo en condiciones en que la escuela no posee implementos ni materiales para despertar la imaginación el estudiante piense libremente? ¿Cómo enseñar a pensar libremente a un estudiante que teme dar una respuesta incorrecta?

CONCLUSIÓN:

**LO OTRO (lo distinto) QUE RESPONDE A LA AUTONOMÍA DEL
ENUNCIADO PRIMERO DE LA EDUCACIÓN EN CHILE.**

En vista de lo presentado, analizado y demostrado en los capítulos anteriores, me resta en este caso, comenzar a concluir nuestra investigación, con importantes descubrimiento sobre el enunciado educativo. Lo que aquí se intenta demostrar no es una verdad indubitable, pero si el camino al menos provisorio de una investigación que exige mayor entrega y compromiso para excavar esta arqueología del saber educativo y sus diferentes aciertos y fracasos.

Es por ello que llegados a este punto, se hace necesario, retomar el asunto de nuestra investigación a la luz de la inspiración que suscito la arqueología del saber. Y es que hasta acá, solo hemos abordado cuál podría ser el enunciado educativo que hemos de tomar en cuenta en nuestra investigación; pero no hemos clarificado, en qué consiste estudiar lo remanente de este mismo.

Al retomar las ideas del autor, podemos clarificar lo qué significa un enunciado y lo mucho que dista lo remanente de lo oculto o invisible. Pues, lo que se hace desde su teoría de la arqueología del saber, es más bien, un análisis histórico y en ningún momento, se trata de una interpretación.

Concretamente, nos referimos a la pregunta sobre el modo en qué aparece el enunciado educativo, y no tanto a qué dice y qué quiere decir. Y como es sabido o concordado en muchos casos, un enunciado siempre estará a la luz de una formación discursiva, es allí donde nos remontaremos, a lo que hace que este enunciado sea parte de un discurso educativo y no de otra índole.

Ya sabemos que el enunciado abarca más que lo que comúnmente conocemos, como un expresar o exponer una idea. Ya que lo aquí se demostró con esmero es que el enunciado es más bien ese acontecer de la historia misma del pensamiento en este caso, educativo. Y lo que se descubrió desde esta investigación, es algo ciertamente importante de tener en cuenta cuando hablamos de teorizar la realidad educativa.

Se trata de la teoría que se desprende del aporte de esta investigación. La cual consiste en afirmar que las discontinuidades en la educación media respecto a su propósito final de formar lo personal y cultural. No se debe a un único nivel de dominio ni tampoco a la práctica y teoría. Se debe a algo mucho más macro, se debe a la historia general de una época que genera un sistema de pensamiento, que si bien es aparentemente coherente del todo con lo que dice y hace. En aquellos enlaces teóricos que dialogan los diferentes dominios, se dan las discontinuidades aparentes solo cuando llegamos al último nivel que consiste en el uso o aplicación misma.

La forma en que se da esto, se ha descubierto que se da al menos con tres niveles de dominios que dialogan por sí solos, y conforman la autonomía del enunciado que aparece no cuando se dice, ni cuando se hace, aparece cuando notamos que hay algo distinto, diferente, otra cosa de la que se comenzó diciendo. Así entonces, el primer nivel consiste en lo que se dice que es el propósito de la educación media, que es lo que valida a la educación traducido en una Ley General de Educación y el Curriculum Nacional, nivel que además corresponde a un nivel de fundamentación y teoría que se hace desde profesionales a quienes se les encarga esa misión desde lo interdisciplinar.

En un segundo nivel, sucede la interpretación de esto que se dijo sería el deber ser de la educación media que está sujeto al menos a tres instituciones. El Estado por una parte quien dirá algo más de eso, aludiendo a la contribución de la educación media para el proyecto país, que consistiría en la formación de ciudadanos capacitados para responder a los nuevos desafíos sociales. La Escuela, por su parte buscara que eso que se dice coincida con el deber ser más interno de sí, que consistiría en dialogar, lo dicho con niveles más políticos, administrativos, legales y curriculares. Por otra parte, existen los actores educativos que conformarían el nivel más concreto de la interpretación, quienes están sujetos a un contexto lleno de cambios e imprevistos constantes. Y deben no solo responder a un deber social, sino que también a que esta misión se traduzca en alguna evidencia como espacios en que los estudiantes tengan la oportunidad de formar su parte más personal y cultural.

Ahora bien, como último dominio del enunciado está la aplicación o más bien el uso mismo de la cuestión. Que no siempre será lo que se concuerda en el último nivel por actores educativos, en este nivel se hace patente el aspecto más individual, donde se toman decisiones en distintos niveles: primero a nivel institucional (la escuela), luego a nivel de profesorado y directivos, finalmente del diálogo entre estudiantes-profesor. Donde no necesariamente las decisiones de cada nivel serán concordantes unas con otras.

La anterior conclusión, produce un efecto contrario a lo habitual, producirá un efecto de rareza, porque como bien hemos adelantado, es un análisis fuera de la interpretación que acostumbramos hacer, y lo que aparece remanente, no es algo que se espera o induce, sino que es este por sí solo que se muestra como aquello paradójico, pues consiste en demostrar que la naturaleza del enunciado educativo, es desdeirse de lo que en un principio quería.

A pesar de que el enunciado no es algo oculto, no es inmediatamente visible, porque veremos en este análisis que no se trata a un enunciado de igual forma que a una frase textual, que puede ser vista a luz de la lógica gramatical. Recordemos que consiste en un análisis histórico y por la misma razón producirá rareza, pues al parecer, el lenguaje se construye desde lo lejano, desde aquello que enunciamos como un ideal, que tiene un lugar que queremos alcanzar en la realidad, es una forma utópica muchas veces.

Para ser más claro con lo que queremos decir con enunciado, resulta provechoso introducir las palabras del autor:

En una palabra, lo que se ha descubierto, no es el enunciado atómico-con su efecto de sentido, su origen, sus límites y su individualidad-, sino el campo de ejercicio de la función enunciativa y las condiciones según las cuales ésta aparecen unidades diversas. (Foucault, 2002, pág. 179)

Lo anterior, nos pone en un suelo claro y distinto de otro, y es que aquí no se trata de un análisis lingüístico como se podría pensar, puesto que cuando buscamos más allá de la lógica gramatical, de algún modo, buscamos encontrarnos con el sentido de la cuestión. Y es que ahora, notaremos que cuando analicemos a un enunciado, lo haremos como función enunciativa, es el modo en qué existe sencillamente, en unidades diversas de su campo de ejercicios, en este caso, su campo es la educación.

Es a partir de esta clarificación, que se puede hablar con propiedad de discursos que dependen de un mismo sistema de formación de enunciados que le dan carácter de especificidad, así existen diversos discursos que atente a un mismo campo, sea medicina, psiquiatría, sociología, etc.

Pero como el enunciado no es visible inmediatamente, se genera algo así como un vacío y rareza- es lo que el autor describe como el lenguaje mismo. Aquella ausencia, es el no tener lo que está fuera del alcance interno de sí, de aquello que es otro, lo que se encuentra remanente en el discurso: el enunciado mismo. Es aquella ruptura y transformación que aun dándose como un declive débil, genera fisuras importantes en la historia general.

Por lo tanto, para comprender como es que enunciado y discurso coexisten es importante que retomemos el significado del enunciado, pues consistirá en algo completamente distante (tal vez) a lo que lingüísticamente nos han legado de la definición de discurso. Se trata de ver al discurso como un conjunto de enunciados

pero dependientes de una misma formación discursiva, pero no es una unidad formal como la de la lógica gramatical, pues como ya se dijo, siempre aparecerá como la existencia otra.

No puede ser analizado sino antes se dice o escribe algo, porque es desde aquí que existen. Se pregunta por el aparecer del enunciado. Es lo manifiesto en el lenguaje. Es decir, se dice que la educación media forma al estudiante en lo personal y cultural. Pero aparece por debajo de ello, la carencia de la formación personal y cultural. Siendo urgente que se generen nuevos espacios, como la formación ciudadana, los espacios de debates, el libre pensamiento, talleres que atiendan a las emociones, pero aunque en un principio sea intensamente necesario, en su existencia pierde fuerza y declina en más de lo mismo: calificar al estudiante en diferentes contenidos de los cuales invisibilidad a la persona estudiante y buscan medir a un sujeto que piensa y que debía haber adquirido la capacidad de aprender a aprender o la autonomía.

De acuerdo a lo analizado, en este punto, podemos concluir que si retomamos lo que detuvo la investigación presente en un principio, que consistía en comprender cómo es que este enunciado estatificado o momificado como el de la educación integral, parecía ser una verdad indubitable del *para qué* de la educación. No obstante, al examinar más allá de lo aparente, notamos que lo que hasta aquí habíamos reconocido como el enunciado de la educación, no era más que lo dicho pero no el enunciado en sí mismo.

Y es esto lo que nos causa que nos encontremos de rostro con lo que no era evidente en un principio, que de tanto y tanto decir educación integral en la historia, lo que finalmente, apareció, fue lo que no se dijo, lo que excedió al poder del sujeto de perfilar la realidad con su palabra escrita y dicha. Es el lenguaje que se escapa de los documentos, de los textos y se trata de un discurso que se manifiesta como extraño, lo que no estaba escrito ni dicho en lo que se concordó que sería la finalidad de la educación.

Atendiendo a la tesis planteada en un principio, y a los aspectos concluidos hasta aquí, podemos asumir que se cumplió en el momento en que se amplió más la mirada de lo que se teorizó, además, esto trae como consecuencia nuevos desafíos y problemáticas, que generan necesidad de una investigación ulterior. Pues si bien, logramos demostrar que el enunciado de la educación se traduce en una autonomía que tiene la forma de una escisión del estudiante entre su aspecto personal y cognitivo, esta investigación no se hizo cargo de explicar en mayor

profundidad lo qué es espiritual, personal, cognitivo, mente y pensamiento, porque lo que nos embargó, primero fue demostrar este aspecto remanente.

Ahora bien, cada uno de los capítulos nos aportó diferentes ideas que nos dan una coherencia de porqué en muchos casos la educación integral continua siendo un tópico sin lugar (utópico) y no una realidad.

Así entonces, en el primer capítulo. Fue crucial la clarificación del concepto importación desde la economía y hacer un símil con la importación de ideas en educación, puesto, que ello ayudó a entender por qué finalmente, la educación en Chile se construye desde lo otro, lo ajeno y lo raro.

En el segundo capítulo, se amplió la mirada de lo que significa analizar el enunciado educativo sin referencia a un cogito, nos cambiaba totalmente del escenario moderno, donde los enunciados prenden de un sujeto que perfila la realidad. Y aquí existe algo fundamental que sería el lenguaje como aquello que está remanente en lo dicho, no es oculto si no que no es visible del todo a primera vista, porque precisa un mayor análisis y esfuerzo para que notemos que aquel enunciado que se forma, lo hace desde los límites del lenguaje, es por ello, que podríamos decir lo siguiente ¿Dónde llega el límite del lenguaje, existe un límite? Y es allí donde notamos que el lenguaje es muchas cosas pero también no es esas muchas cosas (lo dicho, la gramática, los textos, etc.). Pues sus límites no son perfilados por el sujeto. Porque no se trata de un instrumento, al cual podemos poner límites, método y dominar. Pues finalmente, lo que siempre queda en la historia tras la muerte aún de los escritos ¿no es lenguaje? ¿Podemos enajenar a la historia del pensamiento del lenguaje?

Es por ello, que en el tercer capítulo, al agregar la demostración desde un plan de mejoramiento educativo, como el de la Ociopedagogía, notamos que ese aspecto remanente del lenguaje que no limita al enunciado si no más que lo amplía, es que notamos que estos planes de mejora son la viva imagen de eso que nos extraña, lo raro, lo otro que se inserta como una respuesta a las fisuras y vacíos que genera la práctica educativa con la formación del estudiante. Que intentan responder desde lo otro; a la siguiente cuestión ¿Cómo suplir el aspecto relegado de la persona estudiante frente al fracaso de nuestras casi completas energías entregadas a la mejora de resultados cognitivos positivos en el estudiante?

Es aquí cuando notamos que existen al menos tres desafíos que se desprenden de lo anterior.

Primero, que la importación de ideas en la educación, al no ser necesariamente una respuesta que genere cambios como mejora, y pueden empeorar la situación. Que un desafío, ineludible sería encontrar nuevas formas de atender a la problemática de nuestro qué y para qué de la educación, pero no solo a nivel de literatura (currículum y documentos) si no al cómo vamos atender a lo extraño, a lo que no estaba previsto.

Segundo, al ser la educación una formación de la humanidad, responde a un fin ontológico, que acompaña a la persona en su formación tanto humana-como cognitiva y mental. Ahora bien, como demostramos anteriormente, el desafío estriba, cuando la educación forma de manera escinda ambas partes, como si existieran habilidades parciales y especializadas para una parte y para otro. Como si fuera tarea del estudiante intentar unir ambas cuestiones. Y aún sucede que al estudiante, se le castiga por expresarse en los ámbitos que justamente se intentan potenciar. Por ejemplo, sería un desafío cuestionar porqué anotar negativamente a un estudiante porque utiliza su discernimiento (autonomía) para no estar en clases o por reírse, divertirse y ser feliz.

Tercero, el desafío que sin duda nos embarga, es si la formación docente a mediano plazo se formara con herramientas para la formación integral y no escindida como cambio de paradigma educativo. Esto implicaría, que la metodología y la forma de enseñar no estuviese solo orientada al modelo de científicidad, que también buscará una cierta originalidad en formar desde un paradigma que enseñe a formar a un Ser y no a un producto, cuestiones completamente diferentes entre sí. Por ejemplo, se me imagina que en un plan común, se pudiera ofrecer a los profesores clases para desarrollar las habilidades blandas y de relaciones humanas, pero asumidas más en terreno, como podría bien ser una cátedra que enseñe la actuación como recurso educativo y que esto finalice siendo expuesto en alguna institución que el mismo estudiante decida. Es decir, que el desafío sería que la institucionalización no fuera un abstracción si no el punto de inicio para ampliarse a que el estudiante investigue, estudie la realidad y se interese en ella, más allá de lo que piense y lea.

A partir de estos desafíos, como bien se dijo, existen propuestas que intentan responder a los múltiples factores, habíamos expuesto como demostración el Ociopedagógico, y es interesante ver que si ampliáramos esta instancia en las aulas de Chile, nos encontraríamos con un aporte valioso por una parte, pero problemático por otra parte.

El aporte valioso consistiría en instalas nuevas formas de educar y de instar la formación integral. Eso por una parte. Sin embargo, instalado en un escenario como el que expuse de la escisión con la estamos formando a los estudiantes;

resulta algo muy problemático, pues, toda instancia que sea para ahondar en la formación personal y valórica, incluyendo religión y filosofía, compromete acarrear un sesgo social que tienen estas instancias en termino peyorativos, lo que consiste en que generalmente, se ven estas instancias como las asignaturas poco serias y con poco peso en el curriculum, lo que se traduce en que los estudiante solo tomarán en serio estos espacios bajo ciertas condicionantes como una nota que pese en alguna de las asignaturas más respetadas como matemáticas o lenguaje.

Entonces, quienes por antonomasia debiesen modificar la concepción que tienen sobre la formación personal como completamente ajena a la cognitiva, somos los actores educativos que precisamos desde un paradigma más serio lo que vendría siendo el espacio y tiempo en el plano de lo libre como en caso de la ociopedagogía que invita al estudiante a pensar desde sí mismo, que implicaría un desafío mayor, pues la lectura que se hace así mismo el estudiante, escindido es reflejo de la formación que como Escuela y cultura hemos legado. Por lo pronto, parece ser, que la formación platónica, de ver el alma completamente pura respecto a la corrupción del cuerpo, que encarcela a dicha alma, parece estar alojada en la educación en Chile, que no está estructuralmente preparada para aportes como estos talleres que invitan a buscar lazos entre los estudiantes y leer desde ellos lo que significa la vida, la educación y la sociedad.

Implicaría que la estructura educativa, que las jerarquizas de las asignaturas no fueran tan marcadas a la hora de inculcar a los estudiantes la importancia de la educación. Pues bien, si continuamos diciendo que los preparamos para vida, pero finalmente, esto se traduce en una sobre exigencia en los resultados de PSU, evidentemente, la educación continuará con vacío y escindiendo al estudiante, y enajenándolo de su derecho a descubrirse desde su corporeidad, que implica, la risa, el disgusto, el no querer algunas cosas, el conversar de su realidad, de la confianza, de muchos aspectos que la educación ve como amenaza.

Por otra parte, implicaría recursos humanos y económicos específicos, salas temáticas para el cine, una biblioteca equipada con el preparamiento para incentivar la lectura de los estudiante, una sala de enlace dispuesta y disponible para enseñar la investigación, pero por sobre todo, que esas lecturas e investigaciones hablaran desde el plano de lo libre, de lo que el estudiante ociosamente dese investigar sin buscar una nota, si no por el goce de conocer, por aquel goce que muy bien definió Aristóteles como la naturaleza intrínseca del hombre, de querer conocer.

Finalmente, el desafío radica, en que el Ocio visto a la luz de nuestra época que contiene todo tiempo y todo espacio planificado para determinados quehaceres y producciones, tuviera un espacio real, fuera un estilo de estudio, en que se invite al estudiante a entender que la vida no siempre corre tan rápido, que no todo debe ser tan inmediato e instantáneo, si no que allí, cuando se da tiempo de pensar, de

mirarse así mismo, puede entender que la vida no solo exigirá ser alguien que responda correctamente determinadas preguntas y exigencias, sino que también tiene la posibilidad de crear, de querer y sentir nuevas experiencias. Solo así, tal vez, la creatividad y la imaginación podrían ser una realidad y no solo indicadores de evaluación en un fragmentado y artificial tiempo-espacio.

Todo lo anterior, demuestra que la educación no está atendiendo a las diversas dimensiones que componen al propósito último de la educación media, cuestión que se ve claramente cuando notamos que de este enunciado de la formación personal y cultural, hablamos en diversas lenguas sin entender finalmente qué se quiere decir con persona y cultura, no se define previo a su aplicación, al menos no a nivel teórico.

Además, notamos que muy pocas veces se cultiva las capacidades que componen lo personal y cultural, tampoco se las evalúan, pues la evaluación se homologa a calificación y medición, y difícilmente, calificaremos actitudes y habilidades, no solo por prejuicios, sino porque el sistema tradicional de la educación y actual no está capacitado ni preparado para asumir este tipo de formación como parte importante de la formación del estudiante.

Así entonces, lo que en un principio se dijo que era prioridad y propósito fundamental de la educación media, se conjuga en los diversos niveles de dominios, en algo totalmente secundario, agregado y no necesario para fines académicos.

Es en el aula donde acaba por ser visible este declive, visible solo fuera del dialogo interno de cada nivel de dominio, es desde una suspensión donde podemos observar estas discontinuidades que deforman la enunciación de la educación persona y cultural; sin que ello sea visible para los propios agentes educativos que toman decisiones constantemente tras los fracasos de no conseguir dar con este tipo de formación, quedando relegado a categorías extra-curriculares.

Expuesta así la cuestión, los desafíos que se desprenden de esta tesis se sintetizan en la misión especialmente de la pedagogía.

Primeramente, nos encontramos con un escenario teórico insuficiente para plantear la educación personal e integral. Esto por al menos dos razones que se desprenden de esta tesis.

La primera, es que tanto la Ley como el Curriculum Nacional, son bastantes ambiguos con lo que quieren decir con la formación personal y cultural. Pues si bien, definen los elementos que componen a estos dos propósitos, no dicen bajo que concepto de persona y cultura hablan, es decir, no hay claridad. Y además, se

agregan otras categorías yuxtapuestas como la de ciudadanía. Lo que desafía a preguntarnos por la conjunción entre persona y ciudadano, así como sus relaciones. La segunda razón del primer desafío, es que al no estar del todo claro la meta de la educación media sobre qué es personal y cultural. Queda sujeto a la libre interpretación de los diferentes dominios en que el enunciado cobra existencia. Cuestión no menor, ya que son estas interpretaciones que se traducen en divergencias muchas veces: esto es, que se potencia al estudiante su parte personal y cultural solo en aristas y fragmentos, siendo muy difícil que conjugue o integre la educación académica con la educación de carácter más personas, mostrando a una persona estudiante, que por un lado puede sentirse la mejor persona, pero por otro el peor estudiante. Aquí nos encontramos con un desafío de suma urgencia, que es que no solo se comete una escisión del estudiante en lo referente a su aspecto personal respecto a su aspecto más académico. Si no que también se le evalúa, prepara y enseña de modo divergente lo que en un principio se dijo que debía ser integral.

Como segunda consecuencia, se ve que no existe un diálogo que haga avanzar la cuestión de relegar la educación personal y cultural. Puesto que dichos diálogos se transforman por una parte en una discusión de cuestiones más políticas muchas veces que pedagógicas. Y por otra parte, dicho diálogo acaba en ideologías que si bien son muy laudables, no necesariamente se transforma en un avance, a veces se transforma en el estancamiento de la educación.

Lo anterior significa que luego de los fracasos y desaciertos educativos que no contentan a la sociedad con la calidad que se exige de esta. Los eslogan políticos promete lo contrario uno del otro, quedando en una competencia de quién formula la mejor promesa y propuesta de todos. Y los proyectos quedan más bien en documentos apilados que no lograron quedar más que en una actualización pero no en un cambio evidente a nivel de Ley General de Educación y Curriculum Nacional, más parecen juegos de sinónimos que de teoría, no hay límites claros de lo que abarca la educación, más que a nivel técnico, es decir, lo que sí está claro es cómo proceder a enseñar desde un marco para la buena enseñanza, que enseña cuestiones como el tiempo, selección, metodología, objetivos, y cuestiones que se pueden sintetizar más allá del deber ser de un profesor, en una estandarización de la enseñanza, que no abarca a la concepción de persona ni cultura, quedando esto plasmado como monumento o el documento educativo que menciona este propósito más laudable de la educación media, pero en el despliegue no hay responsabilidad alguna para hacerse cargo de la situación que aqueja: no hay espacios, tiempos ni una teoría como tal en que se posicionen el propósito fundamental en lo principal y no secundario como ocurre.

Dicho de esto de paso, puedo recoger los aspectos más personales de esta tesis, aquello que como profesional de la educación, no puedo dejar de desconocer, sentir y pensar.

Y es que esta discontinuidad del enunciado de la formación personal y cultural, me parece que podemos ver esta investigación como el ante-sala más oportuno para producir teoría educativa; que significaría hacerse cargo de sí misma, haciendo de una vez por todas las tareas de ir más allá de la validación del discurso y los cuestiones de recursos. Se trata ahora de que al ver estos fracasos de la educación de orden más integral, podemos comenzar a revisar los diferentes dominios argumentativos y repasar por qué no hay enlace, coherencia y continuidad entre uno y otro.

Me parecería muy laudable que la educación se empoderara de sí misma, que no tuviera un color político ni ideológico más que la humanidad o persona. Es transformar al espacio educativo en lo que siempre debería haber sido: un lugar de investigación, reflexión y teoría propia. Fiel a sus propósitos y fines más ingenuos, pues son estos, los que por alguna razón e pierden en el camino. Y la grandes discusiones se generan no para mejorar si no para destruirnos unos con otros, a través de la temida competitiva laboral y el aseguramiento de un lugar.

Aún sueño la verdad, con una Escuela que responda a la naturaleza de ser niño y joven, aquello que hace que estos sean creativos, imaginativos, y pensativos; donde no se les enseña desde el miedo a decir lo incorrecto. Aquellos espacio donde el adulto no es el centro de la educación, si no que el diálogo, la empatía y por sobre todo el descubrimiento a nivel integrativo, esto sería que no enseñáramos a través de la divergencia y escisión entre lo personal y académico; si no que lo académico esté al servicio de la formación personal. ¿Por qué no enseñar lenguaje y comunicación para aprender a solicitar un proyecto comunal? O ¿qué tal si a través de un espacio abandonado lleno de basura, las disciplinas se ponen al servicio de crear una cancha? Se me ocurre, que matemáticas ayudaría en los presupuestos, medidas, geometría, y otras áreas en el nivel más discursivo, o tal vez la química y biología en lo sustentable de dicha cancha. En fin, se me ocurre que la sala de clases no fuera la única forma de enseñar, si no que nos abriéramos a enseñar desde la comunidad, que se involucren en los espacios de su comuna, de su cultura. ¿Cómo hacer formación cuidada meramente de diálogos si no creamos la conciencia de las necesidades más locales de sus propias vidas? Tiene que haber algo que afecte a los estudiantes, que los toque, que haga que tiene sentido para lo que ellos consideran su vida y su mundo: sus familias, la calle, la cultura juvenil, la tecnología y todos los ámbitos que lo conforman.

Termino con una frase de uno de los grandes de la historia, a modo de reflexión final:

Para con propiedad, el Estado no puede ser lo más importante: lo es el individuo creador, sensible. La personalidad. Solo de él sale la creación de lo noble, de lo sublime. Lo masivo permanece indiferente al pensamiento y al sentir. (Einstein, 1980, pág. 8)

Bibliografía

ACCION CONTRA EL HAMBRE. (2007-2013). *EXPORTACION E IMPORTACIÓN DE LA EMPRESA*.

DAEM Recoleta . (2016). Programa de Estudios de la Ociopedagogía . Santiago , Santiago , Metropolitana.

Einstein, A. (1980). *MI VISIÓN DE MUNDO* . TITIVILLUS.

Foucault, M. (2002). *LA ARQUEOLOGÍA DEL SABER* . BUENOS AIRES : SIGLO VEINTIUNO EDITORES.

GREEN, J. (s.f.). *Bajo la misma estrella*. nube de tinta .

Husserl, E. (1992). *LA FILOSOFIA EN LA CRISIS DE LA HUMANIDAD EUROPEA*. BARCELONA: PAIDÓS.

Kant, I. (1795). *Crítica de la Razón Pura*. Santiago: CENTRO GRAFICO LIMITADA .

López, J. C. (2009). *La pedagogía del Ocio: Nuevos Desafíos*. Madrid: Axac.

Ministerio de Educación, R. d. (2005). Obtenido de <http://www.docentemas.cl/docs/2014/Educacion%20Media/Marco%20Curricular%20-%20Decreto%20N220.pdf>

Mora, J. F. (1951). *Diccionario de Filosofía* . BUENOS AIRES : SUDAMERICANA.

Mora, J. F. (1994). *Diccionario de Filosofía* . Barcelona : Ariel .

ORGANIZACION MUNDIAL DEL COMERCIO. (2016). *GLOSARIO DE TERMINOS*. Obtenido de https://www.wto.org/spanish/thewto_s/glossary_s/glossary_s.htm#top

Recoleta, C. (2014-2018). *PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL CENTRO EDUCACIONAL JOSÉ MIGUEL CARRERA* . Recoleta : recoleta .