



Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2009. Fecha de aceptación: 17 de noviembre de 2009

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 9, N° 18, 2009
ISSN 0718-1310

ESCUELA HACIA EL BICENTENARIO: CONTRADICCIONES ENTRE EL PENSAR Y EL QUEHACER EDUCATIVO

David Rojas Contreras

Licenciado en Educación

Trabajo desarrollado en el contexto de la asignatura Ciencias Sociales de Pedagogía en Historia y Geografía. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas

Universidad de La Serena

Chile

drojas2@alumnosuls.cl

RESUMEN

Reflexionando sobre las prácticas educativas del Chile actual, se abordan algunas problemáticas detectadas: cómo se piensa la Educación y qué se hace en el ámbito escolar. Estas problemáticas se agrupan en tres dimensiones. Primero, desde el plano individual, se observa una dicotomía entre la visión del cuerpo, más bien restringida, y la promoción del pensamiento libertario. La Educación promueve la libertad de pensamiento en el discurso teórico, mientras que en la práctica se concentra en torno a la “domesticación del cuerpo”. En segundo lugar se analiza la relación entre el individuo y la sociedad, a partir de los discursos inconcientes instalados en la práctica pedagógica, los cuales tienden a censurar, a controlar, a disciplinar, el sujeto por el bien del colectivo; y, finalmente, la relación entre Culturas y la “integración cultural”.

PALABRAS CLAVE

Prácticas educativas, ciencias sociales, biopoder, integración cultural, construcción identitaria.

THE SCHOOL TOWARDS THE BICENTENARY: CONTRADICTIONS BETWEEN EDUCATIONAL THINKING AND DOING.

ABSTRACT

Reflecting on educational practices in Chile today, some issues detected in educational thought and applications in the school environment are examined. These issues are classified into three areas: first, from the perspective of the individual, a dichotomy between the disciplined body and free thought. Although education promotes freedom of thought, it also concentrates in the domestication of the body. Secondly, from the perspective of the relationship between the individual and society, i.e. subconscious discourses present in the educational practices, which tend to censor, discipline and control the subject for the collective

good. Finally, the relationship between cultures, which deals with absence of “cultural integration” in bilingual-intercultural education is analyzed.

KEYWORDS

Educational practices, social sciences, bio-power, cultural integration, construction of identity.

Es recurrente, en el mundo de la Enseñanza Secundaria, que los docentes discutan sobre la calidad de la Educación Chilena, cuestionando su efectividad y lamentando sus resultados en relación a realidades internacionales, o bien, en el ámbito local, centran sus críticas en las diferencias de la realidad municipal versus la particular, sin encontrar soluciones posibles. Pero, en este transitar de opiniones y afirmaciones se omiten, muchas veces, las preguntas que guíen a mirar más profundo, a buscar y encontrar que la Educación chilena, responde a la lógica, o ilógica, de una realidad cambiante y contradictoria, una sociedad postmoderna, fruto innegable de un avanzar hacia el “Bicentenario” de Historia Educativa como país independiente, de respuestas e inquietudes que han aquejado al hombre por generaciones. En el presente escrito se propone enunciar algunas de las principales contradicciones observables en el diario trabajo escolar a partir de una experiencia educativa, como profesor recientemente integrado al sistema de la educación.

Siguiendo esta idea, hasta el momento es posible identificar, al menos, tres grupos de contradicciones, en el individuo; el individuo y colectivo social; y entre los grupos culturales. Primero, desde el plano del individuo, una dicotomía cuerpo que se restringe y pensamiento que se libera, traduciéndose en que por más que la Educación pretenda promover la libertad de pensamiento, se sigue centrando en la “domesticación del cuerpo”. En segundo lugar, la relación del individuo y la sociedad, con los discursos inconcientes que se encuentran en la práctica pedagógica, tienden a censurar, controlar, y disciplinar, el sujeto por el bien del colectivo; y, finalmente en tercer lugar, la relación entre culturas, tratando las carencias de la “integración cultural” que a través del programa de Educación Intercultural Bilingüe se busca solucionar.

Contradicciones en el sujeto: Cuerpo Domesticado, pensamiento liberado

Es recurrente afirmar entre los profesores decir que la Educación ya no es como antes, aumentan las exigencias al docente y disminuye su autoridad en la sala. Aunque estos hechos, desde una visión más objetiva, no son antojadizos sino que responden a un profundo proceso de transformación de la sociedad, donde chocan distintas líneas de desarrollo, como por ejemplo, el aumento de las libertades y la igualdad de los sujetos en una época en que se consolida el

*biopoder*¹ enunciado por Foucault (1976) en que, según el autor, se sustenta el capitalismo para controlar los procesos de producción.

Durante buena parte del Siglo XX se ha visto como la sociedad se encamina hacia el reconocimiento de la libertad e igualdad entre los hombres, promoviendo incluso la construcción identitaria basada en una autoafirmación personal. Sin embargo, esa promoción del espíritu sigue chocando con un sometimiento del sujeto (Krmotic: 2008)², pues se sigue intentando separar al espíritu del cuerpo, viendo éste último como un resto, al que se debe reparar, sanar o reciclar. En este sentido la práctica pedagógica, como señala Vigarello, se ve como soporte de moralización y normalización³.

Es muy difundida la idea que la Educación puede “curar” muchos males, tales como: la delincuencia, la vagancia, la falta de higiene, la degeneración social, entre otros. Y no deja de ser interesante, observar que muchos de estos males provienen del cuerpo, mostrándose consciente o inconscientemente lo carnal, lo instintivo y las enfermedades propias de la corporalidad, en contraste con la perfectibilidad de la razón. El cuerpo encierra, la mente libera, por tanto, como dijo Bataille (2007) muchos de los “males” actuales sólo se subsanan sometiendo el cuerpo a la mente⁴. En este proceso se presenta el dilema ¿domesticar o liberar? Cuantas veces los profesores de Historia se han encontrado en una disyuntiva, al hablar de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en la Revolución Francesa o la emancipación Americana, donde se promueve la importancia de la lucha por la libertad, y sin embargo al interior del establecimiento educacional, más aún, de la propia aula escolar, se sigue sometiendo al estudiante a un sinnúmero de restricciones que, incluso, se consideran “necesarias” para alcanzar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, al usar la palabra “alumno”, cuyo sentido etimológico es sin luz, ya se le está otorgando un lugar en la pirámide educacional marcado por el yugo de quien tiene la misión de guiarlo hacia la luz del conocimiento, no se le califica como encaminado al pensamiento, sino carente de él.

Se esté concientes o no de dicha situación, se evidencia que dentro del aula, el “alumno” no tiene discernimiento, lográndolo sólo al finalizar su enseñanza. Por ejemplo, hay una serie de iniciativas que el docente debe tomar por ellos, una red de normas y restricciones que cubren toda la gama de momentos por los cuales debe pasar el “alumno”, desde acciones tan básicas como la presentación personal hasta en qué momento puede ir al baño; todo apunta a decidir por él lo que debe hacer con su tiempo “escolar”, sin dar espacio alguno al ejercicio de su propia libertad.

Por otra parte, respecto a la importancia de los estímulos y sanciones en el aula, desde una visión ideal, un sujeto pensante encuentra sus motivaciones en sí mismo y de ese modo aprende a responsabilizarse por sus actos. En el

establecimiento educacional el estímulo y la sanción siempre viene del superior, del profesor, del inspector, donde la “hoja de vida” del estudiante adquiere un protagonismo casi por sobre del mismo sujeto, anulando la imagen social que él diariamente construye y de-construye, por cuanto está en un momento de la vida donde todo es pasajero, inclusive su personalidad. Incluso, la propia calificación es un medio instrumental de sanción o estímulo. Es cierto que el castigo físico y psicológico han desaparecido de la Educación formal, lo cual es un gran avance en esa materia, pero al usarse sistemas de sanción y estímulos ajenos al sujeto, hace persistir en la Educación la idea de educar como “formar” e “instruir” antes que “liberar la razón” o “ilustrar”.

Referente al rol punitivo de la Educación, como se anunciaba, se han visto muchos avances en las últimas décadas, pues el castigo físico y psicológico está prohibido; pero a su vez, dichos avances, a menudo, acentúan la contradicción, ya que los estudiantes hoy están aún más conscientes de sus derechos. Cuando el sentido lógico debería ser que el educando logre ser sujeto de su accionar, logre autonomía en sus actos, y que los estímulos y sanciones externos sean comprendidos como innecesarios pues el individuo es capaz, por sus propios medios, de asumir sus logros y faltas, pasando a constituir un sujeto. Pero la sociedad no ha sido capaz de instruirlo en deberes y responsabilidades, todo lo contrario, ha disminuido las posibilidades de que un niño o adolescente pueda alcanzar la racionalidad sobre su accionar, asumir el costo de sus actos. En síntesis, el Educando hoy más que nunca es un individuo conocedor de sus Derechos, pero no por ello más responsable de sus actos y consciente de la importancia de su educación. Todavía peor: no está en condiciones de recibir en sus manos la autonomía para reconocer sus faltas y establecer su propia sanción, sin asumir las consecuencias que dicho poder implica.

Pero los principales responsables de esta situación, que denota esa incapacidad del Educando de autogobernarse, son los profesores, ya que ¿no será también que los docentes no quieren liberar ese ‘poder’ de sus manos? A modo de ejemplo, las instancias de participación con que cuentan los estudiantes al interior del colegio, y que pueden formar esa capacidad de autogobierno en democracia, son esencialmente el Consejo Escolar y los Centros de Alumnos; el primero como el espacio de discusión y resolución donde participan todos los actores de la comunidad educativa, y el segundo como el espacio de integración y coordinación de los estudiantes del establecimiento. Pues bien, algunas investigaciones (Cfr. Pérez:2007) sobre el Consejo Escolar, que debería ser el espacio de discusión de mayor importancia dentro de la Escuela, han revelado que la participación resulta más informativa que resolutoria. Por tanto, si bien existe un espacio nominal donde los estudiantes pueden participar de la toma de decisiones, éste no acaba cumpliendo con dicha función, pues se encuentra totalmente controlado por los adultos, los docentes y directivos; asimismo otras instancias más donde se le

invita al educando a decidir y resolver, pero siempre bajo la supervisión y aprobación de un adulto.

La censura del sujeto por el bien colectivo

Desde analizar las dicotomías del sujeto, entre su cuerpo domesticado y su pensamiento liberado, se llega ahora a las relaciones que éste tiene con la sociedad en que vive.

Antes de comenzar, hay que comprender algunas problemáticas en torno al individuo como sujeto. Desde un punto de vista histórico, mientras en la Revolución Francesa se consolidó el hombre como sujeto de derecho, la Revolución Industrial vigorizó la supresión de tal condición. Heredando la contradicción al hombre del siglo XX (y XXI si así se quiere) del sujeto pensante y liberado, versus, el objeto, aunque humano, mecánico, sometido y funcional.

Si el sujeto es visto como un engranaje dentro del sistema productivo desde fines del siglo XIX, la educación o instrucción busca, por tanto, incorporar la población al mundo del trabajo. No es casual, entonces, el florecimiento en la segunda mitad de ese siglo y comienzo del siguiente, de colegios técnicos en Chile: instruir para el trabajo, formar obreros, reciclar a los desadaptados, enseñar oficios, recordando la máxima del gobierno de Aguirre Cerda "Gobernar es Educar" (Recio: 1998)⁵. Si se es objetivo, para el buen funcionamiento de la economía y del Estado, no se necesita que todos piensen, se necesita que todos cumplan a cabalidad su trabajo. El fin de la Educación Técnico-Profesional es formar futuros funcionarios o empleados en las distintas áreas productivas; incluso en la Educación Científico-Humanista, los estudiantes que ingresan a la Educación Superior hasta han perdido el sentido original de lo que es "ir a la Universidad"; hoy todo mira a cultivar "trabajadores", sean con estudios técnicos o universitarios, útiles al Estado y al Mercado en general.

Entonces, todo este sistema de normalización impositiva deriva de un modelo productivo, donde el individuo no es sujeto, sino objeto (Foucault: 1976), un engranaje dentro de una gran maquinaria coherente y sistemática; aquí, para coordinar su actuar con el sistema de producción, es fundamental ser obediente y sumiso.

Si bien estas ideas, se supone, han sido superadas igualmente sobreviven como "prácticas latentes", por lo cual aunque el ideal sería que el sujeto se autorregula, en la práctica social sólo vemos individuos regulados desde la autoridad del Mercado, las industrias, el Estado, entre otros.

Por su parte, este *biopoder* (op. cit.) del Estado Moderno ve la Educación como un medio de "control social"; de ahí que la primera habilidad que se debe adquirir en

la Educación Formal es seguir instrucciones, obedecer órdenes es clave para el éxito “profesional”.

Desde los escritos de Rousseau (1762/1990) nos encontramos con la idea de que el individuo es parte de un cuerpo social, cuerpo al cual se incorpora con el fin de unir fuerzas por agregación⁶, y con ello, delega parte de su autonomía: el bien del colectivo es el bien del singular. Este principio que en su lectura más sencilla marca el poder del pueblo, deja entrever otra más compleja, usada ya por el despotismo ilustrado y conservada hasta hoy por el sistema republicano y democrático, ya que toda acción del poder es en bien del Estado, éste tiene plenas facultades sobre la vida y la muerte de las personas. La Educación se reduce, pues, a un “instrumento social” que forma la clase de ciudadanos requeridos por el colectivo. El sentimiento patriótico, de entrega incondicional a la Nación es, claramente, una manifestación de aquel *biopoder* y, ante todo, una responsabilidad del Profesor de Historia, quien debe “inculcar” ese sentimiento en sus “alumnos”. Pero, no deja de ser contradictorio, someter al estudiante a un amor incondicional por los símbolos y tradiciones nacionales, por los héroes patrios y sus hazañas, los que en buena parte y paradójicamente representan la lucha por la libertad y la autonomía nacional. Nada más contrario a las “prácticas” promovidas al interior de las Aulas escolares.

Por tanto, es clara la necesidad de una aceptación recíproca entre el sujeto y los otros, y con ello se entiende, en gran parte, la formación valórica, la búsqueda de la buena convivencia social, la alteridad planteada por Maturana (2008)⁷. Sin embargo, cuando esta armonía recíproca se ve inclinada a favor del bienestar colectivo, terminamos negando al individuo y castigando su individualización. Tal negación se aprecia en los propios establecimientos educacionales –lógicamente no en todos– con el uso de vestimenta “uniformes” y otros mecanismos ordenadores (Foucault: 1975) que, no tiene otro fin que eliminar las singularidades e integrar a la masa, al todo. Por tanto y sólo con este gesto “formativo” se está negando la natural e histórica búsqueda de autoafirmación personal⁸, supeditándola al colectivo.

Las carencias de una “integración cultural”

Finalmente, el último foco de contradicciones a tratar, y quizás el más fácil de reconocer, tiene que ver con los procesos de integración cultural⁹, asociada principalmente a minorías como pueblos originarios.

La Cultura está viva, crece, se transforma, se funde, se reproduce, más aún, no es singular sino que para su propia existencia requiere obligatoriamente el plural (Pandin: 2007); las culturas se encuentran y desencuentran constantemente y en todo proceso de relaciones interculturales hay traspaso de elementos, hay pérdida y absorción de otros y generación de elementos nuevos, originales, pero con

huellas de permanencias. Teniendo presente que la educación formal es, esencialmente, el instrumento para todos estos procesos de integración, interacción, absorción o intercambio cultural.

Por ser Chile una sociedad mestiza¹⁰ su modelo educacional ha, inevitablemente, asimilado elementos de los pueblos originarios, tanto en la valoración a través de su presencia en los programas curriculares, como en la incorporación de éstos a la cultura “nacional”. De hecho, en los subsectores relativos a las Ciencias Sociales existen contenidos directamente relacionados con el tema. Respecto a lo segundo, una medida concreta ha sido el establecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe, proyecto que se está promoviendo en varias regiones del país¹¹ y que aún está realizándose. Este proyecto busca incorporar efectivamente a las comunidades indígenas al proyecto cultural del país, a través de una implementación curricular, participación comunitaria y enseñanza de las lenguas indígenas.

Entonces, ¿dónde radica la contradicción, si la Educación aparentemente está cumpliendo con su tarea de integración cultural? Recordando bien, la Educación es, en gran medida, la transmisión de La Cultura y, a lo largo de la Historia, ha ejecutado eficientemente su misión. Pero, como se anunciaba al inicio del apartado, no existe una Cultura, sino varias Culturas, en una atmósfera de democratización de la misma. Hoy la Educación no debe sólo transmitir una Cultura, respetar, reconocer y promover la interacción entre Las Culturas. Y he aquí el problema, pues según lo que se observa, tal integración ha sido incluir “dentro de” la Cultura Oficial una serie de contenidos, más que la promoción verdadera de una “interacción cultural”, un traspaso recíproco de elementos culturales en igualdad de condiciones.

Por tanto, a las comunidades Aymaras, Quechuas, Mapuches o Rapanui no debería enseñárseles en sus Escuelas sobre ‘su’ Cultura en español, pues eso es homogenizarla según la cosmovisión hispano-chilena; ni tampoco sus lenguas, la de sus ancestros, debiera reducirse a frases sueltas o sólo palabras, siguiendo la lógica traducción castellana. La verdadera “interacción cultural” es un proceso aún más complejo y rico. A veces cuesta entender que no todo es “traducible” ya que si un niño Aymara en su lengua nativa usa palabras distintas para referirse a un pariente materno o paterno¹², ¿por qué debe simplificarlo según el castellano?, y si en sus costumbres no están festejos como navidad ¿Por qué debe celebrarlos?¹³

Se hace hincapié en que la idea de una Educación Intercultural Bilingüe es una iniciativa interesante y con muchas proyecciones que puede ser útil para una verdadera interacción entre culturas. Pero, es reconocido que hasta el momento el proyecto no ha alcanzado los resultados esperados, como lo señala una investigación de la Universidad de Chile, cuyas conclusiones recogen:

La investigación permite arribar a la conclusión de que el trabajo del PEIB-P es ineficiente en la medida que las experiencias educativas -valiosas en sí mismas por la originalidad de sus propuestas y los aportes educativos de y para los agentes sociales que participan de ellas-, no permiten identificar una política de desarrollo definida de la EIB. De estas experiencias se destaca que:

- Cubren un porcentaje exiguo del sistema educativo, que no alcanza a ser el 5% de los establecimientos educativos al alero de la educación pública en la región.
- Son discontinuas, en la medida que perviven hasta que el proyecto que les da impulso o sustento concluye.
- Están aisladas, no disponiendo de mecanismos de retroalimentación teórica y práctica, ya sea con sus pares y/u otros agentes educativos preocupados de la materia.
- Logran escasos impactos curriculares en interculturalidad, tanto en los contenidos como en las metodologías y las prácticas pedagógicas que dan sentido y cuerpo al trabajo en las salas de clases (Hernández et. al: 2004).

No existe verdadera interacción, ni respeto por una Cultura si ésta reduce las Culturas a lo meramente entendible según la lengua oficial, pues se pierde la igualdad de condiciones, se pierde la interacción, quedando sólo el reduccionismo y sometimiento a la integración en la Cultura Chilena Occidentalizada e Hispanoparlante. El respeto por una cosmovisión, no es tomar frases ni palabras sueltas de su lengua, como tampoco tejidos o artefactos rústico para el anecdotario escolar; el respeto cultural implica la promoción en igualdad de condiciones de ambas culturas.

Por su parte, y para alcanzar este respeto en igualdad de condiciones, para una verdadera integración, o mejor aún, una interacción cultural, ésta no debe estar enfocada sólo a esos 'otros', de quienes en realidad no nos sentimos tanto parte, sino también a "los chilenos corrientes", vale decir, ¿porqué un Mapuche debe ser bilingüe aprendiendo Español y Mapundungún?, ¿acaso no debería todo chileno aprender también esa lengua, así como el Quechua, Aymara o lengua Rapa Nui? En este sentido el programa de Educación Intercultural Bilingüe debería, desde una óptica pluralista, asumirse como una necesidad nacional, donde todos sean integrados en la rica gama de culturas que existen y no perderse en el reduccionismo de integración en la cultura oficial. Alcanzar efectivamente la idealizada sociedad mestiza, donde la diversidad cultural no sea un contenido más dentro de Historia y Ciencias Sociales, sino que, como se pretende para dichas comunidades, sea un subsector adicional llamado Cultura y Lengua indígena, pues a partir de él, la integración recíproca y en igualdad de condiciones entre culturas podrá ser una constante de nuestra sociedad, más equitativa y tolerante.

A modo de Conclusión

Si la Educación se transforma en el punto donde convergen las contradicciones de la sociedad, debe ser ahí mismo donde surjan las soluciones para enfrentarlas, que, con voluntad y actitud de encuentro puedan actualizar las prácticas educacionales, y dejen la disonancia de los lineamientos filosóficos de la Educación para el siglo XXI.

No es deber del docente tomar estas contradicciones como derrotas en su labor, sino tomarlas como punto de partida de la búsqueda colectiva por una mejor Educación. ¿Cómo enfrentar las contradicciones del sujeto?, ¿cómo resolver la pugna del bien colectivo e individual?, ¿cómo lograr la integración cultural? Las tres interrogantes que deben haberse producido con la lectura de este artículo.

Primero: ¿Cómo enfrentar las contradicciones del sujeto? Partiendo por considerarlo como tal, sujeto racional, capaz de asumir deberes y responsabilidades reales, y que su participación democrática no se reduzca a conocer simplemente sus derechos; o que su existencia en espacios como los centros de Alumnos o el Consejo Escolar no sea sólo nominal sino de intervención efectiva. Como anuncia Maturana (2008), la Educación debe consistir fundamentalmente en un espacio de convivencia¹⁴, en el cual alumnos y profesores conformen un lugar de encuentro, acogida y respeto mutuo. Allí se formarán niños capaces de tomar decisiones desde sí mismos, capaces de respetarse y respetar a los demás, capaces de aprender cualquier cosa.

Segundo: ¿Cómo resolver la pugna del bien colectivo e individual? Lamentablemente este puede ser el aspecto más difícil a resolver, la práctica educativa siempre ha estado asociada al orden controlador sea de la Religión, del Estado o del Mercado. Aún así está en manos de los docentes vencer la homogenización para alcanzar en los educandos un desarrollo autónomo, equilibrando el bien individual con el bien colectivo, para ello, y asociado al punto anterior, la participación democrática escolar es fundamental; la formación en responsabilidad que promueva la toma de decisiones autónomas en el sujeto, formando ciudadanos reales y concientes, y no sólo productos de Mercado.

Tercero ¿Cómo lograr la integración cultural? Todo parece indicar que la Educación Intercultural Bilingüe es un buen punto de partida, pero cuyas medidas deben ser más difundidas y pluralistas, ya que por sí sola no resuelve los temas de fondo.

Sin embargo, la inclusión y reflexión del tema de la pluralidad cultural en la escuela por sí sola no puede conducir a una descolonización del sistema educativo. El dilema principal de la escuela es que ella se mantiene como parte de



Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2009. Fecha de aceptación: 17 de noviembre de 2009

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 9, N° 18, 2009
ISSN 0718-1310

la institución estatal, como un lugar de reproducción de la “cultura legítima” dominante.

Por consiguiente, participación y responsabilidad individual en el campo de la educación y sus administraciones son parte de las exigencias trascendentales de la población indígena. La aplicación de esta exigencia es impensable sin el abandono de la ficción de una homogeneidad nacional (Rother: 2005).

Para cerrar, y entendiendo como lo hizo Habermas, que toda práctica social debe tener presente en todo momento las consecuencias de su acción, tanto en el planteamiento que le da origen como en la necesaria reflexión continua que el proceso de concreción de ese planteamiento debe tener como inherente al mismo¹⁵. Algo que, como hemos visto, se ha perdido en Educación, como consecuencia de los cambios sociales y los choques culturales. Por tanto, debe ser recuperado por un trabajo conjunto, con el compromiso real de todos los actores sociales, incluyendo los propios estudiantes –y no ‘alumnos’-, el cual daría una honesta coherencia al Proyecto Educativo de un país, tal vez la única forma de erradicar nuestras contradicciones.

Referencias bibliográficas

Bataille, G. (2007) *El Erotismo*. Barcelona: Ed. Tusquets.

Ferraris Del Conte, G. (2003) *Creen Educar... ¿y si sólo domestican?*. Santiago: Ed. Edebé.

Foucault, M. (1976) *Historia de la Sexualidad V.1 La Voluntad de Saber*. Madrid: Ed. Siglo XXI

Foucault, M. (1975/2003) *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI

Hernández, R.; Aravena, L.; Contreras R.; Cubillos L.; Donoso A. (2004) *Evaluación de la Eficiencia Programática y la Pertinencia Intercultural del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación en Escuelas de la Región Metropolitana*. Santiago: Departamento de Antropología Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile

Pantin Guerra, B. (2007) *Mestizaje, Transculturación, Hibridación, Perspectivas de historia conceptual, análisis del discurso y metaforología para los estudios y las teorías culturales en América Latina*. Der Freien Universität Berlin

Pérez, M. (2007) *Democracia y Educación Una reflexión a partir del significado que le otorgan los alumnos a su participación en el "Consejo Escolar" y en las "organizaciones estudiantiles"* Tesis para optar al grado de Magíster en



Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2009. Fecha de aceptación: 17 de noviembre de 2009

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 9, N° 18, 2009
ISSN 0718-1310

Educación, mención Curriculum y Comunidad Educativa. Santiago:
Universidad de Chile

- Porzecanski, T. (comp.) (2008) *El cuerpo y sus Espejos*. Montevideo: Ed. Planeta.
- Rother, T. (2005) *Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche*. Revista Austral de Ciencias Sociales
- Rousseau, J. J. (1762/1990) *El Contrato Social*. Madrid: Ed. Sarpe
- Instituto Nacional de Estadísticas (2002) *Informe Censo de Población y Vivienda*. Santiago. Extraído el 14 noviembre, 2009, de http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/estadisticas_sociales_culturales/etnias/etnias.php
- Maturana, H. (2008) *¿Qué queremos de la Educación?*. Universidad de Chile. Extraído el 13, noviembre, 2008 de <http://www.sabernet.cl/quequeremos.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2004), *Informe Sobre el Desarrollo Humano: La Libertad Cultural en el Mundo Diverso de Hoy*. Extraído el 13 de noviembre, 2009, de <http://www.pnud.cl/boletin/julio/cont02.htm>
- Recio Palma, X. (1998) *El Discurso Pedagógico de Pedro Aguirre Cerda*. Serie Monografías Históricas Nº10, Instituto de Historia, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Católica de Valparaíso. Extraído el 13 noviembre, 2009, de http://www.archivochile.com/lzquierda_chilena/pr/de/ICHprde0016.pdf
- Vila Merino, E.S. (2003). *De la ética del discurso al discurso de la educación*. Reval. Revista de humanidades y su enseñanza. Diciembre 2003. Extraído el 13 noviembre, 2009, de <http://www.auladeletras.net/revista/articulos/vila.pdf>

Notas

- ¹ Michel Foucault, *Historia de la Sexualidad V.1 La Voluntad de Saber*. En esta obra el autor alude al término para referirse a las prácticas de los Estados Modernos con el fin de subyugar los cuerpos y controlar la población.
- ² Claudia Krmpotic, *Cuerpo Joven, penalización y Crisis de Autoridad*. Extraído de *El Cuerpo y sus Espejos*. Ed. Planeta, Montevideo 2008 p.165.
- ³ G. Vigarello, extraído de Claudia Krmpotic, op. cit. p.167
- ⁴ George Bataille, *El Erotismo*, Tusquets Ed., Barcelona 2007.
- ⁵ El presidente Pedro Aguirre Cerda hizo célebre la máxima "Educar es Gobernar" en sus discurso de campaña para hacer hincapié en que el desarrollo económico y político del país

pasaba en primera instancia por la educación (pública), explicitando claramente el utilitarismo de la educación para el poder estatal. Ximena Recio Palma, *El Discurso Pedagógico de Pedro Aguirre Cerda*, Serie Monografías Históricas N° 10, PUCV.

(http://www.archivochile.com/lzquierda_chilena/pr/de/ICHprde0016.pdf).

6 Jean Jacques Rousseau, *El Contrato Social*, Ed. Sarpe, Madrid 1990, p. 40.

7 Humberto Maturana, *¿Qué queremos de la Educación?* Paper Universidad de Chile (web).

8 Este es uno de los Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación Media en Chile

9 Integración cultural es todo el proceso de incorporación oficial de una comunidad minoritaria en las políticas públicas de un país, respetando costumbre, lengua y creencias. A partir del Informe del PNUD de 2004 se establecieron los lineamientos para esta integración que considera desde educación bilingüe a discriminación positiva.

(<http://www.pnud.cl/boletin/julio/cont02.htm>)

10 Según el censo del año 2002, son ocho las etnias aun existentes, con tradiciones y lenguas propias, las que buscan ser integradas a la cultura hispano parlante.

(http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/estadisticas_sociales_culturales/etnias/etnias.php).

11 El programa apunta a las comunidades Quechua, Aymara, Mapuche y Rapa Nui, localizadas en las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Araucanía, Bio-bio, Los Lagos y Los Ríos, Valparaíso.

12 En la lengua aymara existe una enorme variedad de palabras para referirse a la parentela, distinguiendo incluso si viene de línea masculina o femenina. Como ejemplo, sobre la palabra castellana hermano(a) podemos mencionar: Panantin (hermano), Turantin (hermana), Curak huaoqquey (hermano mayor), Sullkahuauqquey (hermano menor), Cisca huauqquey (primo hermano del varón), Cisca turay (primo hermano de la mujer).

13 Citado de la ponencia del profesor Gilberto Sánchez en el XI Seminario Sobre Patrimonio Cultural. DIBAM.

14 Esta es una de las ideas fundamentales en la mayoría de los trabajos de dicho autor. Humberto Maturana, *¿Qué queremos de la Educación?* Paper Universidad de Chile (web).

15 J. Habermas, extraído de Eduardo Vila, *De la Ética del Discurso al Discurso de la Educación*. Revista de Aula de Letras, Málaga.