

¿Estandarizar o apasionar? Narrativas digitales para el fomento y placer lector

Nibaldo Acero

Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación
Cátedra Unesco en Educación en Derechos Humanos
Universidad Academia de Humanismo Cristiano
ncaceres@academia.cl

Rodrigo Marilef

Doctorado en Educación y Justicia Social
Universidad Academia de Humanismo Cristiano
romarilef@gmail.com

Resumen

El artículo nace a partir de una experiencia pedagógica en la que se elaboró un plan lector junto a estudiantes de primero y segundo medio en un colegio de Alto Hospicio, a partir del cual se descubre que sus intereses literarios se distancian del canon tradicional al estar vinculados principalmente con la narrativa digital. Desde ahí, se propone una mirada crítica a la noción de estandarización en educación asociada con la colonización discursiva, poniendo énfasis en la enseñanza de la lectura y la literatura por medio del placer lector y el rol que requiere adoptar el/la profesor/a para abandonar una postura bancaria pasiva o activa. Con este objetivo, se hurga brevemente en los orígenes de esta visión de la educación, dando cuenta de la incongruencia entre homogeneización y socialización, como propósitos centrales de la escuela moderna.

Palabras claves: estandarización, rol del profesor, colonización discursiva, narrativas digitales, placer lector.

ISSN 2452-5855

DOI: 10.5354/2452-5855.2021.64345

<https://revistadepedagogia.uchile.cl/>

Standardize or to impassion? Digital narratives for promotion and reader pleasure

Abstract

This paper focus on a pedagogical experience in which a reading plan was drawn up together with students of first-grade and second-grade at a college of Alto Hospicio. It discovered that their literary interests distance themselves from the traditional canon by being linked mainly with the digital narrative. From there, we propose a critical look at the notion of standardization in education associated with discursive colonization, emphasizing the teaching of reading and literature, through the pleasure of reading and the role that the teacher needs to play in order to abandon a passive or active banking stance. To this end, it briefly delves into the origins of this vision of education, noting the incongruity between homogenization and socialization, as central purposes of modern school.

Keywords: standardization, discursive colonization, role of the teacher, digital narratives, reading pleasure.

Padronizar ou apascentar? Narrativas digitais para o fomento e prazer leitor

Resumo

O artigo trata uma experiência pedagógica na qual se elaborou um plano leitor junto a estudantes do primeiro e segundo grau em um colégio de Alto Hospício, descobrindo que os seus interesses literários se distanciam do cânone tradicional por estarem vinculados principalmente com a narrativa digital. Desde então, se propõe um olhar crítico à noção de padronização em educação associada à colonização discursiva, enfatizando o ensino da leitura e da literatura por meio do prazer de leitura e o papel que requer adotar el professor/a para abandonar uma postura bancária passiva ou ativa. Com este objetivo, remeta brevemente nas origens desta visão da educação, dando conta da incongruência entre homogeneização e socialização como propósitos centrais da escola moderna.

Palavras chaves: padronização, papel do professor, colonização discursiva, narrativas digitais, prazer leitor.

Introducción

La investigación filosófica y epistemológica acerca del sujeto y el despliegue de las subjetividades es un tema que, a partir de la década del '60, tiene un desarrollo importante (Aquino, 2013). Es ineludible la figura de Michel Foucault, quien, a partir de problematizar la noción de sujeto, desarrolla una idea de la subjetividad como efecto de mecanismos disciplinarios existentes en el individuo, alineándolo con las condiciones culturales que lo rodean (Foucault, 2002). Como veremos, otros teóricos, como Guattari y Rolnik (2006), también han realizado aportes en este concepto. Para ambos, la subjetividad era múltiple y fragmentada, por lo tanto, variada. Sin embargo, a pesar de lo anterior, al mismo tiempo existe solo una: la subjetividad capitalista (Tudela, 2001). A su vez, según Añón (2009), el campo de los estudios culturales es uno de los que tiene mayor importancia para reflexionar el concepto de subjetividad. Desde este ámbito, se concibe un concepto como plural y heterogéneo, incluso, en algunos autores se llega a la idea de subjetividades difusas y en constante redefinición. Esto especialmente lo encontramos en autores de “los márgenes”, tales como Cornejo Polar (1993), Bhabha (2002), Mignolo (2000), entre otros, donde la subjetividad se discute a propósito de identidades “en construcción”, (casi) siempre precarias.

Para nuestra meditación, esta discusión adquiere relevancia porque se vincula con un sujeto social en específico: el docente. Frente a una visión que nos presenta la educación como un campo normado, cuyos regímenes de trabajo docente se desarrollan bajo una lógica neoliberal, levantamos una mirada que interrelaciona la identidad del profesorado de manera colectiva, junto a una perspectiva que observa al sujeto de forma individual. Lo anterior revela que se ha producido un cambio ontológico en la noción del término docente, en el cual se ha transitado desde un sujeto que es “objeto de reformas desde arriba, a sujeto (autorregulado y regulado) constructor de los sentidos de su trabajo” (Street, 2003, p.600). Bajo esta perspectiva, apostamos por el surgimiento de una nueva figura docente, autoconsciente de su rol histórico y transformador. Por lo tanto, legitimador de su función social,

aunque no sea garantía, decíamos, ni de épica ni de transformación social, debido, entre otras cosas, a las condiciones materiales, contractuales y relacionales dispuestas en los establecimientos, ante las cuales se siente lanzado a un escenario muchas veces violento.

El cambio que se ha suscitado en parte del profesorado, también ha sido en términos de subjetividad singularizante contraproduktiva o de contraproduktividad subjetiva (Guattari y Rolnik, 2006), que ha salido a defenderse y contraponerse a la producción de subjetividad capitalista, a esa perversa tendencia individualizante que procura el sistema económico imperante, por ejemplo, al instalar en sus discursos oficiales una nomenclatura empresarial, y naturalizar conceptos como «competencia¹», en su acepción de “disputa entre personas, animales o cosas que aspiran a un mismo objetivo o a la superioridad en algo”². Esta contraproduktividad subjetiva hace de sí una reflexión contextual y situacional que le permite estar mucho más atento a la diversidad de sus estudiantes, lo cual es difícil de consolidar bajo un sistema marcadamente estandarizado. Esto no quiere decir que la docencia comience a desplegarse ajena a los programas definidos por un determinado Estado, sino que hace de aquellos planes académicos y formativos un material a resignificar para transformar la experiencia escolar en una experiencia de vida, centrada en la educación de las emociones, en el desarrollo humano, la formación ciudadana, los procesos de enseñanza–aprendizaje, y ya no solo (y exclusivamente) en los contenidos disciplinares.

Esta actitud contrahegemónica, de resistencia, o de politicidad sensible (Didi-Huberman, 2014) de parte del cuerpo docente, asume posiciones mayormente activas ante nuevas normativas y disposiciones curriculares, que más bien buscan seguir perfeccionando las habilidades técnicas y profesionales que necesita el mercado. El argumento base del profesorado, que ha apostado por estos cambios epistemológicos, son

1. Luigi Zingales, economista y académico de la Universidad de Chicago, declaró en el Congreso Futuro 2020: “La competencia es la esencia del capitalismo para que funcione para todos”. Recuperado de: https://www.cnnchile.com/pais/luigi-zingales-capitalismo-chile-congreso-futuro-2020_20200116/

2. Revisar plataforma en línea de la RAE: <https://dle.rae.es/competencia>

su “experiencia histórica” y la consciencia del papel social que juegan las y los docentes en las comunidades educativas. El autorrelato docente ya critica abiertamente a los modelos impuestos, especialmente al macromodelo neoliberal y cómo ha afectado a la profesión docente. Se miran con suspicacia las políticas de fortalecimiento de la profesión, especialmente cuando las experticias provienen de profesionales desconectados del sistema escolar “profundo”, de aquel caracterizado por la vulnerabilidad, la violencia y la pobreza (Hernández y Cáceres, 2010, p.49). Al respecto, aplicamos nuestro propio testimonio como evidencia y material de análisis, y, por ende, acotado a un contexto en particular (Coady, 1992). Ser una profesora o un profesor de lengua en un sistema salvajemente neoliberal como el chileno, implicaría automáticamente progresar en las competencias lingüísticas que sean acordes para el desempeño de nuestros estudiantes como futuros técnicos o profesionales. Este sino es permanentemente fortalecido en la escuela, donde la comprensión lectora, por ejemplo, es enseñada y aprendida a partir de estrategias fragmentadas y utilitarias, que aseguren mínimos resultados esperados en las pruebas estandarizadas.

Respecto de lo anterior, el Colegio de Profesores de Chile ha manifestado

La estandarización exagerada ha resultado perjudicial para el sistema educativo en su conjunto ya que reduce el proceso de enseñanza y aprendizaje a indicadores cuantificables. Más aún, este enfoque está en abierta contraposición al paradigma de la inclusión que se viene instalando en el país en las últimas décadas (2018).

Es decir, la estandarización exagerada de nuestro sistema tiene un impacto perjudicial en todos los procesos y fenómenos que la cruzan. Entre aquellos, por cierto, está la lectura y el fomento que se hace o intenta hacer de aquella. Vincular por años, y conductistamente, la ejercitación de la lectura con fines puramente cognitivos ha logrado generar, cuando no una resistencia, sí una desfamiliarización de la práctica, sobre todo cuando no se vinculan aspectos afectivos ni experienciales

durante el proceso (Hernández y Cáceres 49). Y si bien es cierto que la lectura por placer es todavía un estándar orientador (“Sabe potenciar la lectura placentera y la interpretación de textos literarios de distintos géneros y épocas”), de lo que se puede dar testimonio es que en el sistema se opera distinto, al punto que no es infrecuente encontrar renuencia de docentes en labores que, pudiendo ser colaborativas y significativas, siguen encuadradas en el tratamiento de conocimientos y en la mantención de prejuicios culturales. Hablamos principalmente de los planes lectores de los establecimientos.

En esta reflexión que presentamos, buscamos articular mediante la yuxtaposición de teoría, crítica y experiencia pedagógica, un relato que configura una grieta pequeña, pero hendedura, en definitiva, respecto de la enseñanza de la lectura en uno de los elementos más importantes para su desarrollo: qué quieren leer nuestras y nuestros estudiantes.

¿Apasionar o estandarizar?

Lean lo que les guste. En cualquier librería o biblioteca encontrarán novelas, poemas, obras de teatro, cuentos que cautiven su imaginación y su inteligencia. Lean la “gran literatura”, por supuesto, pero lean también buenos textos. Muchas de las cosas que más me gusta leer las encontré por accidente revolviendo estantes. Y no esperen a que los escritores mueran para leerlos; a los vivos les vendrá bien el dinero. La lectura tiene que ser entretenida. Lo de obras literarias es solo un nombre. En realidad, es una forma de juego. Así que jueguen, queridos lectores, jueguen. Y que les vaya bien.

Leer como un profesor

Thomas C. Foster

Hace un tiempo tuvimos la fortuna de conocer *in situ*, a un grupo de estudiantes de un colegio en Alto Hospicio, en la Región de Tarapacá, un sector desértico en el norte de Chile. Se trata de un colegio

que alberga cerca de mil novecientos estudiantes, con alto índice de vulnerabilidad³, emplazado además en un contexto socioeconómico muy poco pudiente y desafiante. El ejercicio era sencillo e innovador para el establecimiento: consistía en juntarse en la biblioteca con parte representativa de los estudiantes de los primeros y segundos medios para confeccionar colaborativamente el plan lector 2019. La experiencia desde el inicio adquirió ribetes inesperados, porque los estudiantes participaron activamente de las decisiones por tal o cual texto, defendiendo con entusiasmo alguna novela de amor o terror, como si se jugaran muchísimo en ello. La experiencia fue reveladora, en muchos sentidos, ya que echó abajo prejuicios instalados que, como profesores de lenguaje, nos inquietaban inevitablemente. Lo cierto es que, junto con confeccionar una lista de más de 100 libros, las y los estudiantes se animaron a hablar más de una hora cronológica solamente de sus lecturas, y fue fascinante apreciar a una treintena de estudiantes de entre 14 y 16 años dedicadas/os a hablar con otros compañeros de sus múltiples hallazgos, sobre todo en plataformas digitales. No está de más señalar que parte importante de aquellos libros eran desconocidos para los profesores presentes, ya sea por temáticas “extemporáneas” o excluidos de los propios cánones por simple prejuicio. Nuestra desvinculación con *su* literatura era explícita y lamentable.

Recordamos algunos de aquellos textos: *Cell*, de Stephen King; la saga de *Los juegos del hambre*, de Suzanne Collins; *La casa de los espíritus*, de Isabel Allende. Aparecieron títulos de manga, como el larguísimo *The Promised Neverland*, de Kaiu Shirai y *Jibaku Shounen Hanako-kun*, de Iro Aida. También un manhwa: *Suicide Boy*. Incluso surgió el nombre de un cómic/juego: *Homestuck*. De *Wattpad*: *Mi desesperada decisión*, de Adriana Godoy (una novela de 48 partes), entre muchos otros

3. La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), que es el organismo responsable de administrar los recursos estatales destinados a las niñas, niños y jóvenes de Chile, en condición de riesgo o incertidumbre biopsicosocial, define la vulnerabilidad como la “condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores, que ocurren en el ciclo vital de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades” (JUNAEB, 2005, p. 14).

títulos. En definitiva, textos desconocidos para nuestros propios (y para los oficiales) cánones, y a la vez parte fundamental de la vida de un grupo de estudiantes. La dicotomía era explícita, la distancia estética, y, por cierto, generacional.

En principio, no es extraño que esta diferencia entre el canon literario, el canon ideado por nosotros los profesores, y la construcción estudiantil de “nuevas” narrativas canónicas, se produzca. El desplazamiento del terreno impreso al digital, no solamente ha sido un cambio de soporte en cuanto material para decodificación lingüística, ha devenido en una nueva forma de entender el mundo, relacionarse con él y transformarlo. Dice Gainza (2018):

La literatura digital es aquella producida para ese formato, y que solo puede ser leída en él. Si es trasladada al formato impreso, pierde su singularidad al romperse sus enlaces, al volverse sus imágenes estáticas y desaparecer sus oralidades [Como en el caso de Homestuck] En otras palabras, pierde su significación. La literatura digital experimenta con las nuevas tecnologías en diversas formas, incorporando el imaginario tecnológico en sus narrativas, generando nuevos formatos de lectura y escritura, y estableciendo puentes entre lo impreso y lo digital. En esta experimentación se generan mundos, relaciones, conexiones. (p.34)

En ese sentido, es probable que gran parte de su narrativa propuesta venga de terrenos digitales, aunque puede que no necesariamente sean hipertextos, su popularidad e importancia surge de estos medios. Es el caso de las series de manga, cuya traducción realizada por fanáticos muchas veces anticipa, y abre paso, a que sean publicadas por editoriales en español. Esta cultura digital libre, al límite con los derechos de autor y que no pocas veces ha entrado en conflicto. No solo crea nuevas formas de producir literatura, también se construyen comunidades dedicadas a esto. La red social *Wattpad* quizá sea una de las más importantes en este aspecto, puesto que las narraciones en formato digital son de acceso gratuito y es muy inusual la intermediación de una editorial (Gainza, 2018).

Fundada en 2008 en Canadá, *Wattpad* ha ido adquiriendo cada vez más popularidad hasta tener una base de usuarios de más de 40 millones en 2016. De todos ellos, alrededor de un 80% de esta base de usuarios tiene 30 años o menos, dentro de dicho porcentaje, un 40% tiene entre 13 y 17 años y el otro 40% entre 18 y 30 años (Davies, 2017). En otras palabras, es una plataforma popular entre la población juvenil hacia abajo. En *Wattpad*, las personas son libres de escribir y leer, tienen foros, concursos, recomendación por género, entre varios elementos que conforman una comunidad. Una de las preguntas interesantes que plantea Davies (2017) es cómo la experiencia de dicha plataforma, además de generar quiebres o anticipar transformaciones en las editoriales y el mercado, demuestra que hay una actividad cultural por sobre la comercial, ya que varias personas interactúan y escriben sin buscar una publicación editorial, éxito comercial o impacto público, aunque algunas sí lo hagan, el grueso de usuarios está bajo esta categoría. Por estas lógicas, informales y al límite en cuanto a estilos, intertextualidades, errores ortográficos y características propias de la autopublicación desenfrenada, no sería posible comprender la literatura digital solo desde los elementos interpretativos y analíticos de la literatura tradicional (Gainza, 2018). Por esto, una pedagogía con un modelo y acciones arcaicas, estaría kilómetros atrás desligada de la realidad, no solo literaria, sino de las relaciones sociales que se están produciendo en la contemporaneidad de las y los estudiantes. En el caso exclusivo del presente estudio, nuestra experiencia demuestra la importancia de renovar la acción pedagógica escuchando a las juventudes en los desarrollos de planes lectores.

En relación con la experiencia, esta se hizo todavía más fecunda cuando, terminado el Plan Lector, se les preguntó a los estudiantes qué opinarían si las clases de lenguaje se trataran acerca de lo conversado en ese momento, en otras palabras, que fuera una clase de diálogo en torno la literatura que les interesaba, profundizando en sus temáticas, personajes, trama, los aspectos lingüísticos, su vocabulario, sus paisajes, del impacto que pudo o que puede tener en un lector, entre otras. Qué sentirían si aquella experiencia/conversación se transformara, por ejemplo, en una pretensión permanente de la clase de lenguaje, en vez de estar

“pasando” contenidos. Lo que de ahí surgió no fue solo una respuesta, fue literalmente un grito de alegría que integraba a la vez esperanza y frustración, una vociferación que traslucía el deseo de transformar su experiencia académica, devenida de un sistema escolar desmedidamente poco estimulante. Un aullido que no venía desde la rabia, sino más bien de una menguada esperanza por ver transformado su diario vivir dentro de una sala de clases. Fue en ese momento que una de las estudiantes de Primero Medio propuso que ‘ojalá la clase de Lenguaje se transformara algún día en un club de lectura’. Esta manifestación, realizada enfrente de sus profesoras de Lenguaje, fue desde un espíritu crítico, sin duda, pero también desde un compromiso con su propio aprendizaje, con su propia educación. También fue una propuesta respetuosa, diríamos con humildad incluso, a la usanza freiriana de humildad y criticidad frente al conocimiento (Freire 2006a). Un sentido crítico y humilde, abierto, flexible, características que muchas veces no habita en los enfoques didácticos ni las decisiones de nosotros, las y los profesores de Lenguaje, pues dicha exaltación por una lectura más amplia y democrática, era más esperada y celebrada entre las y los estudiantes que en nosotros, las y docentes presentes. En términos de entusiasmo la brecha era evidente: la pasión por estos textos, que ellas y ellos se compartían a través de su celular, socializando fragmentos desde redes sociales como *Wattpad*, acabó siendo una experiencia formidable en términos de formación docente.

Para nosotros, fue un aullido que aglutinaba quizás un montón de deseos frustrados, de experiencias no vividas, de espacios no construidos, y perfectamente construibles dentro de cualquier sala de clases. Aquel grito endilgó como una luciérnaga que iba delante de nosotros, mostrándonos claramente el camino, mientras íbamos detrás de ella, tropezando, siendo a veces más parte de las piedras del camino que de una guía. En fin, fue una experiencia tan conmovedora como reveladora, junto con ser conmovedora y reveladora la experiencia, justificada en el sentimiento generado que, como profesores disciplinares, no habíamos hecho lo suficiente, ni del todo bien lo que pudimos haber hecho con nuestros estudiantes, pasados y presentes.

Como profesionales de la educación continua, del perfeccionamiento permanente de docentes, reconocemos abiertamente que esta es

de las mejores “asesorías” que pudimos haber experimentado o conocido y celebramos la gestión del establecimiento que motivó dicha construcción de planes con los estudiantes, porque nos permitió la primera pregunta a una de las exigencias hasta ese momento desapercibidas: ¿cuántos estudiantes en nuestro sistema escolar emiten día a día estos aullidos que nuestros oídos perciben apenas como lamentos? Como sonidos imperceptibles e infructuosos, cuántas veces nuestros estudiantes nos han propuesto ‘por qué no hacemos esto, por qué no hacemos lo otro’, sin siquiera hacerles ni un poco de caso, porque ‘la planificación, porque los contenidos, porque la prueba, porque el Simce, porque la PSU...’ Paulo Freire en *Pedagogía de la autonomía* (2006b), señala que “el trabajo del profesor es el trabajo del profesor con los alumnos y no del profesor consigo mismo” (p.63), a lo que podemos agregar, tampoco su trabajo es con un sistema macro ni micro: ontológicamente el profesor es-con-sus-estudiantes, lo que exige un impertérrito proyecto de trabajo colaborativo, con evaluaciones pensadas desde un enfoque diverso y no estandarizado.

Si ya sabemos bien que el trabajo colaborativo se consolida cada vez más como una estrategia didáctica válida y pertinente, para la enseñanza/aprendizaje de todas las áreas del conocimiento (Revelo-Sánchez, Collazos-Ordóñez y Jiménez-Toledo, 2017), ¿por qué no escuchar con urgencia a nuestros estudiantes? ¿Por qué no hacerlos partícipes de su propio desarrollo, apostando por un desarrollo integral: formativo, intelectual, socioafectivo, desde sus propias pasiones? ¿Qué exactamente nos frena a tomar las riendas de nuestro propio ejercicio docente, y apasionarnos y apasionar a otros, por ejemplo con la literatura?

Disciplina y homogeneización: el origen

La escuela moderna, tal como la conocemos hoy (occidental, por cierto), tiene su inicio en Europa en el siglo XIX. Ya es casi un lugar común decir que su origen se relaciona con la aparición y desarrollo de otras instituciones: el hospital (especialmente el psiquiátrico), el regimiento, la cárcel y la fábrica, todos establecimientos que desarrollaron

un conjunto de procedimientos para controlar y medir a través de calificaciones, rangos y registros, con la finalidad de producir individuos dóciles y productivos. Si se puede establecer un concepto central para designar los quehaceres, operaciones y objetivos de estas entidades, siguiendo a Foucault (2002), diríamos que ese concepto es la *disciplina*. Disciplina que se expresa concretamente en modos y dinámicas específicas, compartidas por estos organismos: el encierro, la rutina horaria, el uso del uniforme. Y si al principio era una disciplina ligada al control eclesiástico, a través de la escuela cristiana, prontamente, con el advenimiento de la modernidad, esto tuvo un giro pragmático, relacionado con el desarrollo económico. Escribe Foucault:

La minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo darán pronto, dentro del marco de la escuela, del cuartel, del hospital o del taller, un contenido laicizado, una racionalidad económica o técnica a este cálculo místico de lo ínfimo y del infinito (2002, p.127).

Esto demuestra que, ya en su origen, la escuela presenta una debilidad por el establecimiento de indicadores cuantificables, que la validen dando cuenta de su “productividad”.

Siguiendo a Egan (2000), en términos generales, podemos afirmar que la escuela moderna se formuló bajo tres propósitos centrales: primero, ser el espacio principal de socialización de las y los jóvenes; en segundo lugar, que transmita unos conocimientos que entreguen una visión específica de la realidad; y tercero, desarrollar las potencialidades de cada uno de sus estudiantes. Si usted revisa el PEI de cualquier escuela en nuestro país, verá que estas ideas, están de un modo u otro, expresadas como fines o como medios. No obstante, ya en la primera finalidad propuesta por la escuela, la de la socialización, encontramos de fondo una visión que reduce en gran medida las posibilidades de conocimiento del mundo. ¿Qué implica socializar en una determinada cultura? Básicamente, su objetivo es la adaptación a un conjunto específico de credos y valores, expresadas en pautas de conductas aceptadas por la

sociedad en la que le tocó nacer a la niña o al niño (Freire, 2007). Desde esta perspectiva, una de las tareas centrales de la escuela es la reproducción de un grupo limitado de normas y creencias, que aseguren la supervivencia del grupo social. Dicho de otro modo, y robustecidos por Durkheim (1975), lo que se busca es un alto grado de *homogeneidad*. Escribe el sociólogo francés: “La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva” (Durkheim, 1975, p.59). Visto desde esta perspectiva, aparece de forma natural el prurito homogeneizador de la escuela. Pero he aquí algo interesante: esta idea de reproducción igualitaria de una determinada visión de mundo se contrapone de algún modo con el tercer propósito que enunciamos de la escuela moderna: el desarrollo de las potencialidades individuales de las y los estudiantes. Dicho de otro modo, y aunque parezca absurdo, el objetivo homogeneizador de la educación se opone al desarrollo de capacidades y habilidades propias de cada educando.

Bajo esta situación, nos encontramos frente a una tensión entre homogeneización e individualidad, que está en el centro del discurso educativo, y que no pocas veces ha llevado a contradicciones profundas. Hoy, es casi de sentido común reconocer las distintas formas de comprensión que poseen los estudiantes:

... construir métodos de enseñanza que tengan en cuenta las diferentes formas de aprender de los estudiantes, destacar las diferencias individuales entre los estudiantes, fomentar un aprendizaje más activo que pasivo e insistir en que el descubrimiento realizado por el mismo estudiante es inmensamente más eficaz que las “palabras, palabras, palabras” de los enseñantes... (Egan, 2000, p.34).

Pero lo anterior se enfrenta a un conjunto de instrumentos cuya finalidad es básicamente medir y evaluar, desde una mirada uniforme, el desempeño y los logros de las y los jóvenes. Para ello, otras disciplinas forman alianzas con la educación:

... lo vemos, bajo la forma de tests, de conversaciones, de interrogatorios, de consultas, rectificar en apariencia los mecanismos de la disciplina: la psicología escolar está encargada de corregir los rigores de la escuela, así como la conversación médica o psiquiátrica está encargada de rectificar los efectos de la disciplina de trabajo. Pero no hay que engañarse; estas técnicas no hacen sino remitir a los individuos de una instancia disciplinaria a otra, y reproducen, en una forma concentrada o formalizada, el esquema de poder-saber propio de toda disciplina (Foucault, 2002, p.209).

Finalmente, la pregunta central es: ¿Podemos socializar a las y los jóvenes, inculcándoles normas y reglas estereotipadas, y a la vez lograr desarrollar todo su potencial individual? Al parecer, en el paradigma pedagógico actualmente imperante, en gran parte de América Latina, y especialmente en Chile, la respuesta es difícil y paradójica, dado el reduccionismo discursivo economicista que inunda los análisis y propuestas de los “expertos”, en el cual conceptos como privatización educativa, desempeño, *vouchers*, capital humano, entre otros, son ya de uso común.

Colonización discursiva y estandarización

Una de las estrategias colonizadoras que mejor se internan en el sistema escolar son las pruebas estandarizadas, por la atención y el impacto que tienen estas en la configuración académica, didáctica y formativa de los y las estudiantes. Este proceso de colonización/estandarización, que sobrevivió a la dictadura de Pinochet, linda desde el aula a la escuela y, luego, a la comunidad educativa prácticamente haciendo carne al neoliberalismo. Esta colonización arrastra consigo distintos objetivos que encuentran un denominador común en la homogeneización, y a la vez en la segregación, de las comunidades y sus territorios. El ejercicio es sutil, porque para *borrar* a una determinada cultura se comienza sutilmente desvalorizando la diversidad cultural a nivel ma-

cro, para pasar al cuestionamiento de las formas de representación y de expresión, para luego estandarizarlas legalmente, a través de estas pruebas, normativizando sus formas de expresión, entre ellas su lengua. La colonización no deja de pensar en el mercado, con el cual inicia y culmina la colonización.

En lo micro, la colonización–estandarización se va consolidando en las aulas –paulatinamente–, por ejemplo, a través de planes de estudios que adoptan sin renuencias las conceptualizaciones y nomenclaturas empresariales, reduccionistas, que procuran colonizar filosófica, lingüística y metodológicamente la forma de comprender la realidad. Comprenderla de forma lineal, adiestrada, naturalizando un lenguaje utilitario, para construir un futuro pensamiento utilitario, porque lenguaje y pensamiento son realimentaciones del otro, imposibles de separar (Steiner, 2009).

Ahora, y entrando en las profundidades de esta consolidación, fue en la década del ‘90, específicamente bajo la administración Frei Ruiz-Tagle, que se desarrollaron los lineamientos fundamentales de la política educativa que rige hasta el día de hoy. Un capítulo central le cupo a la llamada Comisión Brunner:

... la que fue convocada con la finalidad de conformar una instancia de deliberación educativa que reuniera un amplio abanico de personalidades entre las cuales estaban también presentes representantes del Colegio de Profesores y de otros organismos sociales (Assaél e Inzunza, 2008, p.7).

Finalmente, las propuestas emanadas del trabajo de dicha Comisión, en gran medida reprodujeron la visión que había dejado “amarrada” la Dictadura: fin de un Estado docente y aparición de un estado subsidiario, descentralización y privatización del sistema educativo, regulación de la dinámica escolar a través del mercado, entre otras.

En ese contexto, tres años después, en 1997, el Colegio de Profesores de Chile, realiza su Primer Congreso Nacional de Educación. En el Informe Final de dicho congreso, ya se impone una visión crítica, advirtiendo acerca de los riesgos que significaba la instalación de un

discurso neoliberal y una mirada estandarizadora de la educación. Especialmente se apunta al Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y la Prueba de Aptitud Académica (PAA), como dispositivos que no toman en cuenta la pluralidad cultural ni la potencialidad individual de cada estudiante; que discriminan a sectores sociales vulnerables, disminuidos económicamente; que metodológicamente se implementan como mediciones homogéneas, excluyendo las necesidades educativas de las y los estudiantes; que estimulan una visión competitiva de la educación, cuya finalidad es alcanzar recompensas de excelencia y reconocimiento, en detrimento de una mirada colaborativa entre estudiantes y escuelas; y que, finalmente, estigmatizan a la educación pública, castigada por ser la receptora de la mayor parte de las y los educandos que provienen de familias con bajos o nulos niveles escolares y socioeconómicos. Precisamente como nuestros estudiantes descritos y citados al inicio de nuestro texto.

Años después, en 2005, se realiza el Congreso Pedagógico Curricular del Colegio de Profesores, en el cual se ratifican dos escenarios: que la situación educativa del país no ha variado y que sigue siendo fundamental mantener una visión crítica acerca de los modos, instrumentos y fines de las evaluaciones estandarizadas. Durante el desarrollo del Congreso se examinaron críticamente:

... los diversos enfoques curriculares, expresión de decisiones negociadas de política pública de carácter educacional, temáticas que estuvieron silenciadas en Chile durante casi dos décadas e insuficientemente abordadas desde 1990 hasta la fecha (Colegio de Profesores, 2006, p.6).

En sus conclusiones, el Congreso advierte sobre el contexto general: el vertiginoso proceso de globalización en la que está el mundo, pero además el carácter neoliberal de esta globalización. Ello afecta a todos los ámbitos de la vida, continua el informe: "...promoviendo la formación de un individuo básicamente consumidor, competitivo, individualista y poco solidario, que radica la posibilidad de poseer felicidad y bienestar sólo a través de contar con la mayor cantidad de bienes

materiales” (Colegio de Profesores, 2006, p.12). Respecto de las políticas educativas, el Colegio de Profesores, en este Congreso, corrobora lo ya expresado en el Informe de 1997: no se han modificado, en nuestro sistema educativo, las orientaciones y regulaciones establecidas para la educación por la Dictadura.

Respecto de las mediciones estandarizadas, se afirmó que éstas perjudican especialmente a los estudiantes de la educación pública municipal, estableciendo que no hacen más que evidenciar la cada vez más profunda estratificación social que sufre el país. En este escenario, tanto el SIMCE como la Prueba de Selección Universitaria (PSU), aparecen como evaluaciones que van a contrapelo con la supuesta flexibilidad curricular, centrándose en la urgente necesidad de obtener resultados y subir puntajes, dejando absolutamente de lado el desarrollo integral de las y los jóvenes.

Todos estos datos nos hacen volver al relato inicial: nos hacen pensar en las niñas y niños de Alto Hospicio y su justa demanda por una mejor clase de lenguaje y, contra todas las mediciones y estudios, por más lectura... Si no entendemos que la educación es una práctica social más, inmersa en el amplio escenario de la sociedad, y que posee su propia dinámica, su propio tiempo, sus propias rutinas, y que no puede ser forzada a integrarse a una lógica que le es ajena, estamos perdiendo la batalla desde el inicio.

Lo que finalmente presenciamos es la implantación hegemónica de un sistema económico-social, que inunda los discursos pedagógicos con su lógica economicista, y donde las ideas que deberían ser centrales en la educación, son desplazadas por las propuestas estandarizadoras, en detrimento de la diversidad, tanto de las y los estudiantes, como de las propuestas pedagógicas para transferir conocimiento.

El rol del profesor: o pasivo o activo, bancario o transformador

La estandarización entre otras cosas desertifica la individualidad de los estudiantes y su expresividad asociada, su ímpetu y pasión; los homogeniza en favor de la validez de los procesos, a la vez que hace lo

mismo con el docente. Ciertamente, al “estandarizarnos” como profesores, dejamos de promover los aspectos más genuinos de la pedagogía. Paulo Freire, nuevamente, en *La importancia de leer y el proceso de liberación* (2006a) señala: “La educación, cualquiera sea el nivel en que se dé, se hará tanto más verdadera cuanto más estimule el desarrollo de esa necesidad radical de los seres humanos, la de su expresividad” (p.55). Esta educación que Freire llama en una nomenclatura neoliberal como *bancaria*, mata en nuestros estudiantes su curiosidad, su espíritu investigador, su creatividad (p.48).

De plano, las asignaturas que estudiamos como profesores son también llamadas “disciplinas”, es decir, tienen como objetivo el orden, los reglamentos, la inflexibilidad de los procesos, incluso el encierro. ¿Cuál es nuestro rol como docentes ante la estandarización? ¿Estandarizarnos, institucionalizamos nuestras prácticas en beneficio de...? ¿En beneficio de quién? De los estudiantes no, por cierto, sino que, en provecho de una ideología de mercado, de espíritu hipermaterialista y beligerante (Vullamy, 2012) que nos transforma de formadores a administradores de cierta desidia y perversión.

El profesor que no es capaz de rebelarse ante la estandarización y estimular la expresividad y el pensamiento de sus estudiantes no quedará para los anales como un profesional que cumplió con su rol de profesor, sino que será recordado como un profesional de la educación que, precisamente, dejó de hacer su trabajo.

¿Cuál es el rol del profesor de humanidades, y especialmente del profesor de lenguaje, ante la estandarización? Hoy en día, nuestra principal función es no estandarizarnos y agotar así las vías para el desarrollo humano (Esteban y Naranjo, 2015), bajo el tan desafortunado concepto de *capital humano*. Nuestra función es volcar las energías en la renovación curricular y la transformación de nuestras prácticas y didácticas; abandonando de una vez el discurso autocompasivo de tener las pruebas estandarizadas como impedimento, sobre todo, porque ese discurso se transforma en ideología, haciendo de nosotros, a la postre, las verdaderas piedras de tope de una educación centrada en los estudiantes, innovadora y humanizada. No somos víctimas de un sistema, sino muchas veces pasivos receptáculos de fórmulas y recetas que, si

bien no nos convencen, tampoco les ponemos tanta resistencia. Para esta educación hipermaterialista, la función del profesor es simplemente la de promotor de supermercado que realiza un tour por los pasillos, señalando e informando de los productos a la mano; cuando, todo lo contrario, sabemos que nuestro deber y placer es el del maestro que motiva las búsquedas personales y externas, que atiza diariamente el fuego interior de sus estudiantes. Esto nos recuerda a las conversaciones de Freire y Faúndez (2013): “La curiosidad del estudiante, a veces, puede conmover la certeza del profesor. Por esto es que, al limitar la curiosidad del alumno, el profesor autoritario está limitando también la suya” (p.67). En esa lógica, lo que verdaderamente estamos haciendo al estimular a nuestros estudiantes es alimentar nuestras propias búsquedas, como docentes, y conservar vivo nuestro propio fuego interno. Al trabajar colaborativamente con nuestros estudiantes, lo estamos haciendo con nuestro propio espíritu, lo cual honra la frase que anteriormente citamos “el trabajo del profesor es el trabajo del profesor con los alumnos”. Negar u obstaculizar una educación integral, humanizada, innovadora, es negarnos como profesionales.

Cerramos y dejamos abierto este breve análisis crítico, volviendo al caso del colegio de Alto Hospicio: no deja de sorprendernos que el aullido por el cambio no surge de la boca de nosotros los profesores, sino de los estudiantes. A fin de cuentas, si un profesor, si cualquier persona, es capaz de sobrevivir a un sistema, se adecúa incluso logrando ver los beneficios, para de a poco acomodarse. En ese escenario, y en términos de Freire, dejamos de ser profesores y nos transformamos lisa y llanamente en funcionarios, en secretarios, que devienen en piedras de tope para la singularidad y la expresión. Todavía somos más enfáticos: si no somos capaces de conmovernos al apreciar la pasión de un estudiante por experimentar un cambio, por ejemplo, en la clase de Lenguaje, si no somos capaces de emocionarnos al ver tanta algarabía en un grupo de adolescentes que hablan de libros y confeccionan colaborativamente un plan lector de 100 libros, en fin, si no somos capaces de sacudirnos y llevar esa conmoción y transformar nuestras didácticas, deberíamos estandarizar mínimamente nuestra dignidad y dejar para siempre de hacer clases.

Referencias bibliográficas

- Añón, Valeria (2009) “Subjetividad”, en Mónica Szurmuk y Robert Mckee (coords.), *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*, México: Siglo XXI, pp. 260-265.
- Assaél, J. e Inzunza, J. (2008) “La actuación del Colegio de Profesores en Chile”. En: *Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires*, N° 33. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Aquino, Alejandra (2013). “La subjetividad a debate”. En *Sociológica*, 29(80), pp.259-278.
- Bhabha, Homi (2002) *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Coady, C. A. J. (1992) *Testimony and observation*. *American Philosophical Quarterly*, v. 10, n. 2, pp. 149-155.
- Colegio de Profesores (2006). “Conclusiones Finales Congreso Pedagógico Curricular 2005”. Santiago: Revista Docencia, N° 28.
- Colegio de Profesores (25 abril de 2018) Superar la estandarización para avanzar a concepciones educativas integrales y complejas. Recuperado de: <https://www.colegiodeprofesores.cl/superar-la-educacion-estandarizada-para-avanzar-a-concepciones-educativas-integrales-y-complejas/>.
- Cornejo Polar, Antonio (1993) “Ensayo sobre el sujeto y la representación en la literatura latinoamericana: Algunas hipótesis”. *Hispanamérica* 66, pp. 3-15.
- Davies, Rosamund (2017). “Collaborative Production and the Transformation of Publishing: The Case of *Wattpad*”. En: Graham, J. and Gandini, A. (eds.). *Collaborative Production in the Creative Industries*. Londres: University of Westminster Press, pp.51-67
- Didi-Huberman, Georges (2014). “Volver sensible/ hacer sensible”. En: AAVV, *¿Qué es un pueblo?* Buenos Aires: Eterna Cadencia, pp. 69-100.
- Durkheim, Emile (1975). *Sociología y educación*. Barcelona: Ediciones Península.

- Egan, Kieran (2000). *Mentes educadas: cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós.
- Esteban, Javier y Naranjo, Claudio (2015) *Claudio Naranjo: La vida y sus enseñanzas. Un encuentro con Javier Esteban*. Barcelona: Kairós.
- Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2007). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2006a). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2006b). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo y Faundez, Antonio (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gainza, Carolina (2018). *Narrativas y poéticas digitales en América Latina. Producción literaria en el capitalismo informacional*. Santiago: Cuarto Propio.
- Guattari, Félix y Suely Rolnik (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Hernández, Isaías y Cáceres, Nibaldo (2010). "Autoestima y literatura: metodologías para derribar el cerco entre la vida de los estudiantes y la lectura". Tesis no publicada.
- JUNAEB (2005). *SINAE Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB: Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Recuperado de: http://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf
- Mignolo, Walter D. (2000). *Local histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Revelo-Sánchez, Oscar; Collazos-Ordóñez, César y Jiménez-Toledo, Javier (2018). "El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación:

- una revisión sistemática de literatura”. *TecnoLógica*, Vol. 21, No. 41, pp. 115-134.
- Steiner, George (2009). *Diez (posibles) razones para la tristeza del pensamiento*. Madrid, Siruela.
- Street, Susan (2003). “Trabajo docente y subjetividad magisterial: viejos debates en nuevos contextos”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, N°19, pp. 599-602.
- Tudela, Antonio (2001) “Tiempo y espacio de la vida. Félix Guattari y la producción de la subjetividad”. *Universalismos, relativismos, pluralismos, Thémata*, núm. 27, pp. 341-347.
- Vullamy, Ed. (2012). “América. Guerra en la frontera”. Barcelona: Tusquets.