

Política de Reparación y Derecho a la Educación. En el curso de la discusión con Gimeno (o la discusión en curso)¹

María Angélica Oliva

A

José Gimeno Sacristán, Francisco Beltrán Llavador y Jaume Martínez Bonafé:
Mis Profesores

Mi pintura es de dos mundos.
De piel para adentro es un grito contra el racismo y la pobreza;
de piel para fuera es la síntesis del tiempo que me ha tocado vivir.
Oswaldo Guayasamín, en Schávelzon, 1991.

No es moderno aquello que es reciente o novedoso, o hacemos que lo parezca, sino lo que perdura y transforma la vida y la realidad. No se cambia el mundo para hacerlo progresar sin tener en cuenta cómo es, quiénes están en él y cómo lo viven.

José Gimeno Sacristán, 2011.

Pintura & caligrafía para una Reparación. Introito²

Este trabajo versa sobre la idea de Reparación, que germinó al hilo de la tesis doctoral realizada en la Universidad de Valencia, arropada por compañeros y compañeras del Círculo de Estudios de Doctorandos [CEDD] y, especialmente, del Seminario de Radicalización de Espacios Democráticos [RED]. También se acompañó de las enseñanzas de los profesores José Gimeno Sacristán, Francisco Beltrán Llavador y Jaume Martínez Bonafé. La tesis doctoral –personificada, desde sus más tempranos orígenes, como *Thesis*– fue el lugar propicio para su primera enunciación; allí, línea tras línea, escolio tras escolio, se delineó su geografía.

La dictadura cívico-militar chilena, inequívocamente, constituyó su principal antecedente; en su doble imperativo de denunciar el horror y actuar por la restitución del orden democrático, desde la reanimación, el aliento, la vigorización, el arreglo, en fin, el desagravio a las víctimas. Ese doble imperativo, engarzado a la ambivalencia del término reparación, representa esa “primera y originaria significación

¹ La investigación que sustenta este trabajo, ha sido financiada por el Fondo de Investigación Científico y Tecnológico (Fondecyt), de Chile. Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11170096.

² Agradezco al diseñador gráfico Alejandro Délano Aguila, la realización de las figuras de este capítulo.

donde parece que se ocultan, como en una semilla, sus posteriores brotes y ramificaciones (Lledó, 1996, p.105).

Sucesivas travesías por el Turia, el Mapocho y el Maule recalaron en el Pacífico meridional, lugar donde la enunciación germinal de la Reparación, alcanzó contornos más definidos. Por vía ejemplar, puede señalarse: *Profesar una vocación por la educación. Tres cartas en forma de escargot* (Oliva, 2010), donde la tesis de la Reparación aparece formulada y acuñada en un símbolo, el *escargot*; *Pedagogía de la Reparación. Voz de la memoria. Arquitectura de alteridad* (2011), que compromete un ejercicio de Reparación y memoria con las víctimas degolladas en la dictadura cívico-militar chilena; *Grito por el Derecho a la Educación en Chile. Marcha de los paraguas y movilización estudiantil* (Oliva, 2016), emplaza la Reparación en el espacio público e incita la mudanza de la Pedagogía de la Reparación a la Política de Reparación; *Seis epígrafes para la disciplina escolar: política educativa chilena reciente* (2019), donde la denuncia de la magnitud de la desigualdad educativa en Chile, propicia una Política de la Reparación, para impulsar una transmutación ética y política, desde el círculo vicioso de la disciplina, a su espiral virtuosa. Por su parte, la investigación actual (2017) *Derecho a la educación. Enfoque para el análisis del discurso de la calidad de la educación en la política educativa chilena (1990-2016)* es, sin duda, tributaria de la idea de Reparación. El caracol, símbolo germinal de la Reparación, se constituye en el isologo de nuestro Laboratorio de Política Educativa y sitúa a la Reparación, en el centro del centro, del quehacer investigativo que allí acontece. Su presencia en el *Libro I Escribo tu nombre derecho a la educación* (Oliva, Herrera-Urizar, & Plaza, 2018), de la serie *Derecho a la educación para la política educativa chilena*, expresa el compromiso de la investigación con la transformación social, expresión de una Política de Reparación.

¿Por qué y cómo reinventar la Política de Reparación? El estudio de la pregunta permite distinguir 2 razones imbricadas. Primero, Pintura & escritura para una tesis, anima la posibilidad de abordar el reto de diseñar una matriz para la Reparación, mediante un diálogo entre la obra de Oswaldo Guayasamín y la de José Gimeno Sacristán. Segundo, la Reparación, así, reinventada en G² (Guayasamín y Gimeno Sacristán), rememora el talante de Arquímedes, aquél de Siracusa, al disponer de un punto

de apoyo firme y seguro para vivificar la idea de Reparación y su compromiso con la transformación social, en una suerte de ambivalencia virtuosa, donde denuncia y anuncio constituyen su tónica vital. La denuncia del lado oscuro de la condición humana, anuncia posibilidades de hacerse cargo de esa situación, mediante la promoción del lado iluminado de esa misma condición erigido en la dignidad, categoría ética vinculada a la dimensión moral de lo humano y a la concepción jurídica y fuente moral de donde derivan los derechos humanos (Habermas, 2010). Repárese que la reunión, en la dignidad, de lo moral y lo jurídico, posibilita la arquitectura de un orden público fundado en los derechos humanos, lo que anuncia el vínculo entre Política de Reparación y derecho a la educación.

En sus *Memorias De mi tierra a la Tierra*, Sebastião Salgado (2014), representa una vida y una obra comprometida con una Política de Reparación; el motivo que lo inspira es, *La fotografía: mi forma de vivir*, tal como reza la sección séptima de su obra. Enunciado que, precisamente, representa la palabra que aquí se compromete, *La Reparación como forma de vivir; La Reparación: mi forma de vivir*. ¿Podría nuestra escritura, como la fotografía de Sebastião Salgado, la pintura de Oswaldo Guayasamín, o la obra de Gimeno Sacristán, constituirse en un poderoso dispositivo que vivifique la Política de Reparación? Este trabajo pretende avanzar en esa dirección.

Está en el propósito de estas letras, reinventar la Política de Reparación desde un diálogo en G2, Guayasamín y Gimeno Sacristán; distinguir una manifestación de la ambivalencia de la idea de Reparación, entre lo que causa o motiva una urgencia de Reparación, por vía ejemplar, la racionalidad técnico-instrumental y aquella Reparación como causa o bandera de lucha, para el caso, el derecho a la educación; y, descubrir, en el aparente juego semántico, de la Reparación como política y la política de reparación ese punto de apoyo que anima al orden de la Reparación, lo que es lo mismo, que a la matriz de la Reparación.

Llegados a este punto, es imposible soslayar el subtítulo de este trabajo, *En el curso de la discusión con Gimeno (o la discusión en curso)*, exterioriza la tónica vital de nuestra relación pedagógica; la discusión representa el tiempo largo, sobre la cual se van sucediendo sucesivas discusiones, como un fenómeno siempre en curso.

Instituir una relación pedagógica en la discusión, constituyó un reto para mis estudios que templó mi talante de doctoranda. En aquellos trabajos y días de la investigación doctoral, trabajé con el autor José Gimeno Sacristán, modelando un profesor a mi medida. A *Thesis* y a mí, nos favoreció nuestro carácter meridional, fraguado al sur del sur, óptimo para disponernos, con una inquieta placidez, a los vaivenes de la *durée* creativa. Para aquilatar el fenómeno de la discusión, que estas letras intentan expresar, ha de considerarse que el vínculo con José Gimeno Sacristán germinó 6 años antes de encontrar a Gimeno, en la Universitat, en el memorable curso 1996/97. La datación corresponde al año 1990, año mítico en Chile, pues, inauguró el periodo de la *Transición a la Democracia* tras 17 años de una sangrienta dictadura cívico-militar.

La discusión como pedagogía, en mi voz, Gimeno la representó en su dedicatoria a un ejemplar de su libro *El alumno como invención*; allí tras mi interpelación del equívoco en el título, pues, debía llamarse *La alumna como invención*, en consecuencia con su portada, escribió “Para Angélica: la alumna, la amiga, la contrincante. Un abrazo”, exteriorizando una comunidad de sentido, precisamente, en la condición de contrincante, ya sea en el transcurso de la discusión o, en la discusión en curso, fundada y fundante en un cierto reconocimiento y afecto.

Finalmente, unas breves líneas para referirme al *corpus* de la investigación. Del vasto universo que constituyen la obra de Oswaldo Guayasamín y la obra de José Gimeno Sacristán, se determina como criterio de selección aquellas obras que mejor representen la tesis de la Reparación, focalizando el estudio en 2 obras de cada uno de ellos, no obstante, hacer referencia, cuando el discurso lo amerite, a otras obras vinculadas con las seleccionadas. Este criterio permite formar un *corpus* iconográfico y otro textual.

El *corpus* iconográfico, está formado por los cuadros *Los niños muertos* (1934), de la Primera Época, y *Madre y niño* (1989), de la Edad de la Ternura. Por su parte, el *corpus* textual está formado por *Pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (1982) y *La educación obligatoria: su sentido educativo y social* (2000). Niños, en la calle, lugar de algarabía infantil que cede a la violencia, el

asesinato y la muerte. Hijos, en su inocencia y amor materno; en un homenaje a todas las madres del mundo. Alumnos, sujetos de derechos y libertades fundamentales, como el derecho a la educación, permiten configurar en la tríade niños-hijos-escolares, un *corpus* virtuoso para la reinvención de la Política de Reparación que anima la marcha de estas letras.

I Política de Reparación Reinventada en G2: Guayasamín y Gimeno Sacristán

¿Cuál es, entonces, el orden de la Reparación? El estudio de la pregunta, nos sitúa en la creatividad y su afán de invención o creación de objetos nuevos a partir de la combinación de objetos conocidos, forma creativa *par excellence* (López Pérez, 1999). En cierto sentido, nos alienta el *dictum* de Blake “No razonaré ni compararé, mi ocupación es crear”, donde el sentido de la creación que se ve ampliado por la presencia del prefijo ‘re’. Éste en su significación propia denota un espacio recorrido, ya sea en un sentido inverso o en el mismo sentido; ésta segunda significación envuelve la idea de la primera, pues para recorrer de nuevo un espacio, en un mismo sentido, hay que volver al punto de partida, todo lo cual, conduce a la idea de restablecimiento, renovación, retorno o recuperación (Monlau, 1943). Se trata de volver en sí o volverse sobre sí, para recuperar aquello que constituye lo más propio de algo, ya situados en la Reparación reinventada.

¿Cómo se manifiesta la virtud de la Reparación en Oswaldo Guayasamín y José Gimeno Sacristán? Una simple enunciación, permite recuperar el espíritu la Reparación: tener presente-hacer presente-hacerse presente.

Reparar es darse cuenta, tomar consciencia radical de una situación compleja y multiforme donde la dignidad humana se ha visto vulnerada y, a su paso, los derechos y libertades fundamentales. El curso normal de esos acontecimientos, en un decir de Marcusiano, recalca en Oswaldo Guayasamín e inspira un compromiso ético y político con su tiempo de vivir mediante su denuncia social pictórica, “Mi pintura, dirá, es para herir, para arañar y golpear en el corazón de la gente. Para mostrar lo que el Hombre hace en contra del Hombre” (Gobierno de Mendoza, 2018, s/p). Vida y obra, obra y vida, se imbrican en un hacer que toma posición frente a las crueldades e injusticias de una

sociedad que discrimina y provoca sufrimiento a los pobres, indios, negros, débiles, en fin, que se empeña en borrar la diferencia.

De sus primeros tiempos data su obra, *Los niños muertos*, que registra un episodio de la Guerra de los Cuatro Días, entre el ejército liberal y el partido conservador en Quito, Ecuador, cuyo fatídico saldo fue de casi mil muertos; guerra civil que exterioriza una aguda polarización política y una violencia inusitada tras la elección del conservador Neptalí Bonifaz, pese a la insignificancia ideológica entre liberales y conservadores, mas lo que estaba en juego era el control del ejército y la policía; el alma del ejército liberal corría peligro (Ospina, 2015, p. 103). En su obra, Guayasamín, realiza un gesto de reparación, que es también de auto-reparación, al denunciar el horror: el asesinato de un grupo de niños y niñas en una calle de su ciudad. Su dolor, en el límite, se manifiesta al pintar el cuerpo, sin vida, de su mejor amigo llamado Manjarrés, compañero de juego de barrio, asesinado por una bala perdida. Niños muertos, dispuestos en la calle, amontonados: una pila de niñas y niños muertos.

La calle, otrora, lugar de la algarabía infantil, cede a la depauperación, la violencia y el horror. A la sazón, Guayasamín tiene 13 años y asume el imperativo de la Reparación signada por una denuncia permanente de la injusticia; su pintura no reproduce lo visible, sino que "la hace visible", como enseña Paul Klee, en una manera de dar voz a lo invisible; una Reparación siempre curso, reinvención de la Reparación fundada en la denuncia pictórica. Todo ello, configura, en la denuncia pictórica, su forma de vivir.



Fig. N°1. Oswaldo Guayasamín Los niños muertos.

Recuperado de <https://www.capilladelhombre.com/index.php/obra/primer-epoca/65-los-ninos-muertos>

A la pintura de sus primeros tiempos, sigue su gran serie pictórica denominada *Hucayñan* que, en voz quichua, significa *Camino de llanto*, donde refleja su sentir tras recorrer Latinoamérica; es su camino para la Reparación. Los conflictos bélicos, la violencia generalizada, la injusticia, la desigualdad, intolerancia, constituyen el *leitmotiv* de la siguiente gran serie pictórica llamada *La edad de la ira*, donde su irritación conforma una denuncia social, en un siglo XX de una violencia inusitada, desde la Guerra Civil Española a las dictaduras latinoamericanas, pasando por las guerras mundiales, genocidios, el holocausto y la bomba atómica, entre otros. Escenario de vulneración de la dignidad humana, bien caracterizado en la obra de Primo Levi (2015), *Trilogía de Auschwitz*, donde acuña la noción de yacer en el fondo, fatídico lugar donde la pérdida de la dignidad y de juicio, puede conducir irremediabilmente a la pérdida de sí mismo.

Mientras vivo siempre te recuerdo, titula Guayasamín a su serie pictórica donde rinde un homenaje a su madre, conocida como *Edad de la Ternura*. Situado en las antípodas de la Reparación como denuncia, aparece la serie Ternura, “homenaje de amor a su madre, a las madres del mundo, como símbolo de defensa de la vida y de la Tierra, a los Derechos Humanos” (Fundación Guayasamín); frente a la Reparación como denuncia del agravio, aparece la Reparación como desagravio en un intento de compensar el perjuicio causado, a la dignidad. Sostiene, Guayasamín, “A mí me toca pintar para indagar, para que la gente vea las monstruosidades que se cometen contra los seres humanos y se decida a actuar” (Fundación Guayasamín).

Madre y niño, de colores vivos reflejan el amor y la ternura filial, también, la inocencia de los niños. Es el desagravio, vestido de amor y ternura, “un homenaje a la mujer de la Tierra, dirá Guayasamín, una defensa de la vida, la defensa de los Derechos Humanos” (Fundación Guayasamín). Situaciones emotivas e íntimas en la relación entre madres e hijos, constituyen un dispositivo para Reparar; porque Reparar desde la ternura puede ser un camino óptimo para colaborar en suturar una dignidad vulnerada, un derecho conculcado.



Fig. N°2. Oswaldo Guayasamín Madre y niño.

Recuperado de <https://www.capilladelhombre.com/index.php/obra/la-ternura/105-madre-y-nino>

En otra tesitura, aparece José Gimeno Sacristán cuya obra, inequívocamente, queda comprendida en una Política de Reparación. Desde sus prolegómenos, aparece la denuncia que problematiza distintos aspectos de la educación “en

el contexto de las realidades sociales y culturales que nos acompañan” (Gimeno, 2000, p.9). Es otro tipo de denuncia que, si bien, se desmarca de la denuncia social pictórica de Guayasamín, puede ser pensada como una denuncia social textual, donde cada letra, cada palabra y cada párrafo, intenta ganar en la comprensión del fenómeno educativo, analizando sus aspectos explícitos y subyacentes, sin desconocer la ausencia, como un fenómeno por descifrar. Detrás del aparente juego, entre presencias y ausencias, que da cuenta su obra, irremediamente, se instala en la denuncia, manifestación de una Política de Reparación. Su voz, a propósito de la escolarización, así lo indica:

La presencia natural y ahistórica de la escolarización hace que carezca de connotaciones problemáticas en muchos casos y para buena parte de la población, incluso para quienes la viven como profesionales de la misma: los profesores. Hoy la escolarización, la que es obligatoria, en particular, es un rasgo que se ha universalizado en las diferentes sociedades y culturas. Lo es no sólo en tanto realidad práctica institucionalizada, sino también como construcción mental; (Gimeno, 2000, p.10).

Por su parte, la Reparación en su vertiente de desagravio, queda expresada en las interrogantes que plantea su obra, que aparecen como un reto frente a la aporía que podría entrañar la denuncia. Ejemplo de lo anterior, es el interrogante por “¿Hay alternativas al modelo por objetivos?” (Gimeno, 1997, p.165), en cuyo trasluz se descubre un dejo de esperanza.

Su disposición a la Reparación aparece ya, en su Primera Época, *Una escuela para nuestro tiempo* (Gimeno Sacristán, 1976), da cuenta de ello. Su estructura, organizada en 2 secciones: *Para lo que sirve la escuela que tenemos*, donde la denuncia se expresa de varias maneras, por ejemplo, la segunda parte intitulada *A la búsqueda de soluciones*, que culmina con *Realizaciones prometedoras*. La Reparación, al parecer adquiere plenitud, cuando en su discurso concurren denuncia y anuncio: acuso, tomo posición y actúo por la restitución de un derecho vulnerado. Nótese su llamada a recuperar el debate por el sentido de la educación obligatoria “porque en determinados sectores sociales y de opinión cobra presencia el discurso de la deslegitimación de lo que es un bien todavía no del todo logrado, reduciéndolo a mercancía que se puede comprar y vender, cuando se trata de un derecho universal” (Gimeno Sacristán, 2000, p.12).

Todo lo anterior, justifica que en la obra de Gimeno, como en la de Guayasamín, se anide a veces, de manera explícita, otras subyacente, la Reparación como política, caldo de cultivo para la Política de Reparación que nos inspira. Planteado el argumento, se presentan razones que lo fundamentan.

Situados en el dintel de la Reparación, este trabajo propone un diálogo de ideas imbricadas entre aquellas atesoradas en el *corpus* e ideas germinadas en nuestra propia escritura. Todo lo cual, podría ser el indicio de avivar un Reparación mediante un *Manual de pintura y caligrafía*, en la memoria de la obra homónima de José Saramago (1999).

III Lo que causa o motiva una urgencia de Reparación. La racionalidad técnico-instrumental: un ejemplo

Para reinventar la idea de Reparación, se selecciona, como se indicó, la obra que José Gimeno Sacristán publica en 1982, *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, se consulta la octava reimpresión que data del año 1997. Allí, en 176 páginas se analiza la pedagogía por objetivos, como modelo de teoría y prácticas educativas y la racionalidad técnico instrumental que conforma, que se somete a crítica desde una perspectiva metodológica, psicológica, pedagógica y ético-social (Gimeno Sacristán, 1997).

En su formulación más general, se lee

Creo que puede demostrarse perfectamente cómo en muy buena medida la llamada pedagogía por objetivos o enseñanza basada en objetivos es una respuesta, dentro del pensamiento pedagógico, coherente con la idea de que la escuela debe ser una institución útil a los valores predominantes en nuestra sociedad, que ha servirlos guiada por los criterios de eficiencia, considerando que ésta es un valor básico en las sociedades industrializadas, orientadas de forma muy decisiva por criterios de rentabilidad material. El movimiento de la pedagogía por objetivos es la búsqueda de un tipo de racionalidad en la forma de actuar pedagógicamente, coherente con una visión utilitaria de la enseñanza, de las instituciones educativas y de la educación en general (Gimeno Sacristán, 1997, p.14).

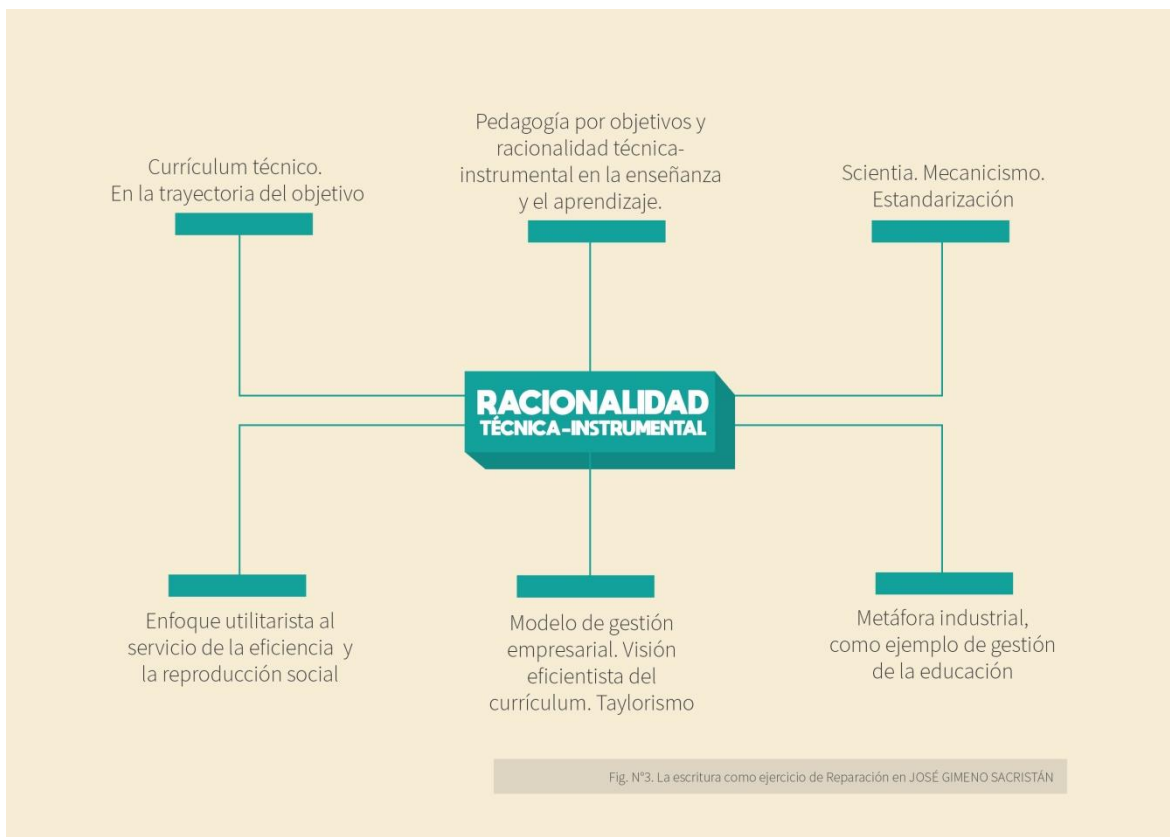
Para nuestro análisis, la opción de examinar a la pedagogía por objetivos como un posible objeto de denuncia social textual, se justifica por su persistencia, de diferentes maneras y con diferentes intensidades, en la política educativa chilena, desde 1965 a la fecha.

El libro de Gimeno Sacristán es breve si consideramos, por ejemplo, las 349 páginas de *Poderes inestables en educación* (1998), o las 282 págs. de *Educación y convivir en la cultura global* (2001) o las 421 páginas de *El currículum una*

reflexión sobre la práctica (1995) u otros de sus extensos libros. Sin embargo, *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, amén de expresar una cierta erudición, representa un intento multidimensional de abordar un problema que posee una innegable vigencia.

¿Qué aspectos, entonces, del libro *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, permiten el ejercicio de la mentada denuncia social mediante la escritura y, a su paso, contribuyen a reinventar la idea de Reparación?

El estudio de la pregunta permite identificar una espiral de denuncia, nótese algunas de sus circunvoluciones: Currículum técnico. En la trayectoria del objetivo; Pedagogía por objetivos y racionalidad técnica- instrumental en la enseñanza y el aprendizaje; *Scientia*. Mecanicismo. Estandarización; Enfoque utilitarista al servicio de la eficiencia y la reproducción social; Modelo de gestión empresarial. Visión eficientista del currículum. Taylorismo; y, Metáfora industrial, como ejemplo de gestión de la educación. De cómo ello, en cierto sentido, se refleja en la obra *Arquitectura de la política educativa chilena (1990-2014)*. *El currículum, lugar de la metáfora* (Oliva, 2017), también, dan cuenta estas letras.



Currículum técnico. En la trayectoria del objetivo

En su crítica a la pedagogía por objetivos, Gimeno Sacristán (1997), recalca en la denuncia del currículum técnico y su racionalidad técnica-instrumental; a su afán tecnocrático e instrumental de guiar la enseñanza que refiere, finalmente, a un modelo tecnicista; un paradigma de racionalización científica, que configura un determinado orden técnico. Porque:

Se trata de un modelo cuya misión básica es tecnificar el proceso educativo sobre lo que llama bases científicas, sin pretensiones de ser un modelo para entender qué es y cómo cambiar la educación. Es un modelo que ha resaltado en valor de los objetivos de la enseñanza. Su preocupación es técnica, no de discusión teórica e ideológica, cuando, paradójicamente, la crisis fundamental de hoy es un problema de cambio de rumbo, un problema de fines tanto o más que un problema técnico (Gimeno Sacristán, 1997, p.11).

El modelo de objetivos creemos que es tecnicista más que tecnológico, queriendo decir con ello que ha extrapolado exageradamente la interpretación de la técnica desde ámbitos no educativos, sin respetar determinadas limitaciones impuestas por el objetivo al que se quiere aplicar (Gimeno Sacristán, 1997, p.11).

El pensamiento de Ulf P. Lundgren (1997), sobre el sentido del currículum como un conjunto de principios, o código curricular, que indica cómo

deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas para la reproducción social, permite inquirir ¿Cuál es el código curricular que define a ese singular currículum técnico? Junto a tensar el interrogante ¿Qué expresa, en su plano subyacente, ese código curricular? Situado en el corazón de la escolaridad, dirá Gimeno Sacristán (2010), alude a “una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrollará durante la escolaridad” (p.22). Desde esos planteamientos:

Podemos pensar, entonces, en situar al currículum técnico y ponerlo-en-situación, como una referencia a su modo de ser técnico: ¿Cuál es la técnica del currículum técnico?, la ambivalencia de la pregunta permite inquirir, ¿De qué técnica se trata? y ¿De qué técnica se vale? Apertura que sitúa a la medición en el lugar de la interrogación; ya emplazados en la ciencia y su razón técnica no es posible esquivar el estudio de la naturalización de la educación (Oliva, 2017, p.414).

Situado en el ámbito subyacente, Gimeno Sacristán (1997), esclarece el interrogante principal al desvelar un orden mecánico que pretende lograr la mayor eficiencia. Así lo señala “El currículo tiene carácter instrumental justificado por la búsqueda de eficiencia al conseguir objetivos” (p.21) Mas, ¿Qué objetivo? ¿Cuál es el poder de este dispositivo que aparece situado en el centro del código curricular de la pedagogía por objetivos? Para comenzar puede señalarse que su “énfasis está en el producto y en la actividad que lo pueda conseguir más segura y rápidamente. Los objetivos, pues, se pueden precisar, formular, observar su logro. Se pone acento en lo *medurable*” (p.23). Por eso, afirma Gimeno Sacristán (1997), con razón:

La *pedagogía por objetivos* operativos adopta el patrón positivista de objetividad, reduciendo ésta al ámbito de lo observable. El ansia de la medurabilidad lleva a dar importancia a los objetivos operativos, que expresan efectos educativos muy concretos, que tienen una interpretación unívoca, y que permiten; a partir de ellos, programar las actividades pedagógicas con cierto nivel de seguridad. (p.91).

Su persistencia en el caso chileno, como eje de la arquitectura curricular en la política curricular de gobiernos de distinto signo, evidencia su condición de dispositivo principal del código curricular de la racionalidad técnica. En el texto curricular, el efecto camaleónico del objetivo, le permite salvar diferentes contextos y, a su paso, saldar su perenne deuda con la medición.

Todo esto aplicado a la Arquitectura Curricular Nacional y sus estadios de Marco Curricular y Bases Curriculares, permite recuperar la idea de matriz como molde que amolda y como útero que anida y da vida; la racionalidad técnica queda amoldada y arraigada. En efecto, al observar el carácter y función de su dispositivo fundamental, el Objetivo de Aprendizaje es posible sostener que las Bases

Curriculares, escasamente, se desmarcan del Marco Curricular Nacional y su racionalidad técnica-instrumental más bien expresa un renovado estadio de desarrollo de esa constituye la fase de un modelo educativo implantado desde hace 30 años caracterizado por el acoplamiento del currículum eficiente, el conductismo y la psicometría (Casassus, 2010, 2011) (Oliva, 2017, p.421).

Pedagogía por objetivos y racionalidad técnica- instrumental en la enseñanza y el aprendizaje

Todo lo dicho indica, que subyace al planteamiento técnico-instrumental, una razón científica, que busca la mensurabilidad y la objetividad como criterios de científicidad, unido a su función normalizadora. Orden natural, como un orden causal y determinista, que se erige como un orden dominante y frente al cual cede a educación.

En conclusión el modelo de la pedagogía por objetivos tiene que ser analizado no sólo como una forma de técnica pedagógica que es, de diseño de la acción, sino también en función de las bases científicas de las que explícita e implícitamente parte (Gimeno Sacristán, 1997, p. 65).

Significa que debajo del planteamiento tecnicista e instrumentalista hay unos fundamentos científicos (...) en los enfoques tecnicistas de la *pedagogía por que busca, sobre todo, objetivos* hay una forma de concebir la objetividad y la científicidad (Gimeno Sacristán p.65).

Pero estas bases psicológicas llevan a una pedagogía mecánica y atomista que, buscando efectos y objetivos precisos, tendrá que desarrollar un diseño atomizado de la enseñanza, previniendo planes específicos para cada objetivo, lo que indudablemente llevará a una educación mecanicista que es difícil motive al alumno (Gimeno Sacristán, 1997, p. 108).

La palabra mecanicista exige interrogar por ¿Qué utillaje dispone la *scientia* a ese proceso y cuál es su ideología subyacente? problema que, a continuación, reclama nuestra atención.

Al volver a la hipótesis foucaultiana que inspira esta sección, es posible observar cómo los señalados sistemas de enmarcamiento controlan, seleccionan y redistribuyen la producción del discurso, mediante procedimientos que tienen una función normalizadora, dentro de ellos destaca la medición, dispositivo disciplinario principal en la configuración del orden escolar (Oliva, 2017, p.418- 419).

Claves galileanas, cartesianas y newtonianas sobre el orden científico como orden natural, aportan antecedentes para esclarecer la tónica vital del currículum técnico; proceso *in crescendo* de naturalización de la naturaleza a instancias de la medición, que configura el orden natural, como un orden causal y determinista, en suma, científico, frente al cual cede el orden social y el escolar. En ese orden de cosas, Foucault (1999), en una renovada apreciación cartesiana plantea que todos los asuntos de medida se resuelven, finalmente, en los de orden (Oliva, 2017, p.414).

Desde estas claves es oportuno examinar la estandarización del conocimiento escolar en el Marco Curricular Nacional y en las Bases Curriculares

Nacionales, mediante un proceso de normalización impulsado por la medición y el objetivo de conducta (Oliva, 2017).

Este ejercicio para la comprensión de la Política Curricular premunido de la metáfora recala en la pregunta ¿Las Bases Curriculares, se desmarcan del Marco Curricular Nacional y su racionalidad técnica-instrumental? Al emplazar la respuesta en el tiempo largo, es posible observar la persistencia del objetivo de conducta que, no obstante presentar diferentes ropajes -Objetivo Educativo, Aprendizaje Esperado y Objetivo de Aprendizaje- responde a un carácter y función similar (...)Esto es, para el caso el utillaje que dispone la ciencia al currículum técnico; no es menos relevante, el régimen de verdad que ella prescribe desde el texto de la Arquitectura Curricular Nacional que, a menudo, aparece naturalizado o cosificado, desatendiendo al proceso socio-histórico que llevó a su elaboración (...)Esta racionalidad técnica erigida en la medición y el objetivo de conducta constituye el desiderátum de la técnica que inspira al currículum técnico o eficiente; su indagación en el currículum, lugar de la metáfora, constituye nuestro desiderátum(Oliva, 2017, p. 420).



Enfoque utilitarista al servicio de la eficiencia y la reproducción social

Desde sus primeras páginas *La Pedagogía por Objetivos* resalta el vínculo que posee con el utilitarismo, al servicio de la eficiencia y la reproducción social, de modo tal, que la tríada utilitarismo, eficientismo y reproducción social resulta ser el marco de la pedagogía

por objetivos, en cuyo perímetro está la razón técnica-instrumental, donde se anida el objetivo de conducta, dispositivo matriz de orden científico, que es un orden disciplinario. Al determinar el lugar de la Pedagogía por Objetivos, Gimeno Sacristán (1997), señala

Creo que puede demostrarse perfectamente cómo en muy buena medida la llamada *pedagogía por objetivos o enseñanza basada en objetivos* es una respuesta, dentro del pensamiento pedagógico, coherente con la idea de que la escuela debe ser una institución coherente con la idea de que la escuela debe ser una institución útil a los valores coherentes en nuestra sociedad, que ha de servirlos guiada por criterios de eficiencia, considerando que ésta es un valor básico en las sociedad (p.14).

El pensamiento de BOBBIT (1918) se encuadra perfectamente dentro de lo que SCHIRO (1978) llama la *ideología de la Eficiencia Social* en la teoría sobre el *currículo*. Para BOBBIT la escuela y el currículo tienen que dar una respuesta eficiente a lo que la sociedad pide de ella (Gimeno Sacristán, 1997, p.18).

Es indudable que se trata de una posición conservadora que ve en la educación y en la técnica del desarrollo de la enseñanza un instrumento eficiente, una tecnología, al servicio de la reproducción social (Gimeno Sacristán, 1997, p.19).

Los objetivos surgen junto a la idea n dentro de una *concepción reproductora de la educación*, de lo establecido en la sociedad presente. Se centran en reproducir *lo que es* y no en producir lo que *debería ser* (Gimeno Sacristán, 1997, p.23).

En ese orden de cosas, cabe reparar en el protagonismo del objetivo de conducta en la política curricular chilena, en su Marco Curricular Nacional y sus Bases Nacionales Curriculares. Sitio, este último, donde el objetivo de aprendizaje es sinónimo de estándar de contenido. ¿Qué enmarca, entonces, el Marco Curricular Nacional?

Como puede observarse, el Marco Curricular Nacional es una versión renovada de la pedagogía por objetivos, instaurada en la reforma de 1965 y profundizada en la dictadura; la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, es el dispositivo para esa permanencia. En este contexto, el acoplamiento de los dispositivos: subsidiariedad, subsidio a la demanda y *currículum* técnico persigue establecer y preservar el orden neoliberal, ello exige extremar el control, la vigilancia, y el buen encauzamiento en la institución educativa (Foucault,2011), en sus dimensiones: institucional, organizativa y curricular, todo ello, tiene profundas consecuencias en la organización escolar, generándose un círculo de disciplinarización de sujetos y saberes (Varela, 1995), a instancia del *currículum* técnico que propicia la reproducción de una sociedad desigual y fragmentada (Oliva, 2017, p.418).

La nueva institucionalidad establece la definición de estándares de aprendizaje para ordenar a los establecimientos educacionales que de acuerdo al logro de aprendizaje y al grado de cumplimiento de estos estándares, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas Bases Curriculares que son el instrumento fundamental del Currículum Nacional(Chile, MINEDUC, 2009b). En estas bases, la nueva fórmula de prescripción curricular es el Objetivo de Aprendizaje o Estándar de Contenido, que define los aprendizajes y logros terminales esperables para una asignatura al final de cada año escolar y contempla: Objetivos de Aprendizaje por curso y asignatura y Objetivos de Aprendizaje

Transversales para el ciclo (Chile, MINEDUC, 2013). Su formulación también reclama un nivel de especificidad para identificar y operacionalizar el aprendizaje a lograr, *conditio sine qua non* es que el desempeño sea observable, todo lo cual permite definir una progresión de los aprendizajes (Chile, MINEDUC, 2013) (Oliva, 2017, p. 420).

Modelo de gestión empresarial. Visión eficientista del currículum. Taylorismo

El modelo de gestión empresarial, se instala en la Pedagogía unido a una visión eficiente del currículum, fundada y fundante de un esquema taylorista que, desde la producción industrial, se proyecta a la institución educativa. Se trata de la organización científica del trabajo que queda instalado en la escolaridad unido a las categorías de eficiencia, utilidad, incentivo, en fin, estandarización, entre otras.

La pedagogía por objetivos hunde sus raíces en el movimiento utilitarista en educación de comienzos del presente siglo en los Estados Unidos de América, en paralelo al auge que la aplicación del enfoque taylorista está teniendo en la industria, mostrando sus posibilidades para aumentar la cantidad y calidad de la producción industrial. Es en ese momento cuando la industria como modelo de organización de la producción se toma como esquema-patrón en la organización y desarrollo del currículo escolar. La metáfora industrial presta valores y el modelo procesual adecuados a los esquemas teórico-prácticos del currículo (Gimeno, 1997, p.15)

El concepto de <<gestión científica>> del proceso de producción industrial se copia en educación desde los primeros comienzos en que el currículo surge como un tema de discusión dentro del pensamiento sobre educación (Gimeno Sacristán, 1997, p.17)

La formación profesional de los operarios se basará, pues, en un análisis riguroso de las tareas que han de desempeñar. El concepto de trabajo deja paso a ese otro más específico que es *la tarea* (...) El entrenamiento, la enseñanza y el aprendizaje de unas competencias bien específicas, se convierten en un elemento clave de esa visión eficientista en el mundo de la industria (Gimeno Sacristán, 1997, p.16).

Para el caso de la aplicación de la Pedagogía por Objetivos en Chile, se observa un desequilibrio entre la continuidad y el cambio a favor del primero. En efecto,

al observar el carácter y función de su dispositivo fundamental, el Objetivo de Aprendizaje es posible sostener que las Bases Curriculares, escasamente, se desmarcan del Marco Curricular Nacional y su racionalidad técnica-instrumental más bien expresa un renovado estadio de desarrollo de esa racionalidad (Oliva, 2017, p. 421).

En el cumplimiento de su desiderátum, la metáfora revela lo implícito y encubierto por lo real: el currículum técnico prescrito en la Arquitectura Curricular Nacional, en sus estadios de Marco Curricular y Bases Curriculares (Oliva, 2017, p.421).

Metáfora industrial, como ejemplo de gestión de la educación

Pensada la institución escolar como el modelo de una empresa industrial, cabe reparar en las metáforas que esta asociación permite enunciar y que pueden ser comprendidas en su condición de dispositivo.

En su despertar el artículo se inspira en las metáforas presentes en la política educativa y curricular chilena que se examinan en su condición de dispositivo; el currículum es un *hábitat* para la metáfora, la Arquitectura Curricular Nacional, su Marco Curricular Nacional y sus Bases Curriculares Nacionales, lo ponen en evidencia (Oliva, 2017, p.)

Identificar y encarar las metáforas existentes en la política educativa y curricular chilena reciente es consonante con la naturaleza del currículum, *v. gr.* con el complejo territorio que subyace a su discurso, revelar esa dimensión implícita o encubierta por lo real, es propio del pensar metafóricamente. Al permitir el tránsito de lo semántico (sentido) a lo hermenéutico (referencia) (Ricoeur, 2001), deja ver que ninguna teoría es neutra, científica o desinteresada sino que está implicada en relaciones de poder (Silva, 1999, p.6). También en relaciones históricas, éticas, políticas e ideológicas. (Oliva, 2017, p.)

Al respecto, Gimeno nos recuerda que el taylorismo representa una importante continuidad en nuestros sistemas educativos, presente en la organización didáctica y en los esquemas para el diseño, desarrollo y evaluación del currículo, su interrogante. Varios años después, dirá “Educar por competencias. ¿Qué hay de nuevo?” (Gimeno Sacristán, 2011, p.13).

“Sabíamos que existe la tentación de refugiarse en el principio de Lampedusa según el cual “algo tiene que cambiar para que nada cambie”, cuando no se quiere plantar cara a los problemas reales o uno se siente impotente ante la realidad adversa, cuando nos vemos acobardados ante lo que nos desborda. Los males de la educación no residen en la falta de definición de los aprendizajes que queremos lograr en términos de competencias” (Gimeno Sacristán, 2011, p.13).

Para el caso chileno, en la política educativa oficial de la dictadura cívico-militar donde la Pedagogía por Objetivos se regula como una Pedagogía por Competencias en el Marco Curricular Nacional (Oliva, 2010). Lo cual, reafirma el interés por el esquema taylorista que concurre a la configuración de la Pedagogía por Objetivos.

Los esquemas taylorista de organización del proceso de producción industrial encuentran una traslación directa a los esquemas de organización didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje y podemos encontrarlos todavía hoy en los esquemas de diseño y desarrollo del currículo, tal vez con un lenguaje cambiado, como decíamos antes, tal vez derivados de otros esquemas científicos, pero claramente semejantes a los principios que TAYLOR propuso para la gestión rentable y eficiente del proceso de producción industrial en una fábrica (Gimeno Sacristán, 1997, p.16).

Los esquemas tayloristas preconizan el análisis detallado de todas las operaciones que forman parte del proceso de transformación de materias primas hasta la obtención de un producto elaborado aceptable en el mercado. Los obreros se especializan en pequeñas fases de proceso ese de producción, no

pudiendo tolerarse, en aras a la eficiencia, que se invierta más tiempo en cada una de esas tareas que el empleado por el obrero –promedio. El tiempo es una variable de rentabilidad (Gimeno Sacristán, 1997, p.16).

La síntesis de todo lo expresado, permite irradiar el espíritu de la Reparación, donde lo pictórico y lo textual concurren en la denuncia social. Su denuncia, acuñada en el término leviano, yacer en el fondo, porque la dignidad humana ha sido vulnerada, hasta el límite de la muerte, o hasta el límite de la enajenación por la pérdida del sentido de la educación, por el pandemónium que la razón técnica produce en la institución escolar, caldo de cultivo para la pregunta: ¿Cómo, entonces, reparar?

III Derecho a la educación como bandera de lucha o razón de la Reparación

Este trabajo compromete un saber, dirá Pierre Bourdieu (2002), por el derecho a la educación como bandera de lucha de la Reparación, que convoca a hacerse cargo de una situación, donde se ha producido un agravio a la dignidad humana. En la contraposición a la denuncia, el derecho a la educación puede ser un medio para suturar, arreglar un estado de cosas, desagraviar y constituir en razón o causa de la Reparación. Así como, mediante la serie Ternura, Oswaldo Guayasamín, repara mediante el amor y la ternura. La argumentación requiere recuperar la tríade niños-hijos-escolares, para continuar su indagación en un *corpus* virtuoso e inquirir por ¿En qué sentido el derecho a la educación puede ser un medio para Reparar?

El estudio de la pregunta, permite distinguir dos aspectos imbricados que conducen a nuevas preguntas ¿Qué educación es objeto de derecho a la educación? Unido a lo cual, aparece su emplazamiento en el dominio escolar ¿Cuál es el concepto de obligatoriedad escolar? Por su parte, el contenido del derecho a la educación en su marco jurídico internacional, permite articular la pregunta por ¿Qué derecho a la educación? Lo que exige atender a la controversia situada en el corazón del derecho a la educación, entre el enfoque de los derechos humanos y la visión de reconstrucción intercultural de los mismos, que critica el imperialismo cultural de los derechos humanos y propicia transformarlos en una red de política cosmopolita mutuamente inteligible y traducible a los lenguajes nativos de la emancipación; una política progresista de los derechos humanos (Santos, 2010). Crítica sustancial que en el futuro ha de atender la

Política de Reparación. La pregunta por el derecho a la educación es, también, por ¿Qué derechos humanos?

Gimeno Sacristán (2000), posee la convicción, que los fines y objetivos que dan sentido a la educación pueden organizarse en 5 aspectos, a saber: la fundamentación de la democracia; el estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto; la difusión e incremento del conocimiento y la cultura en general; la inserción de los sujetos en el mundo; la custodia de los más jóvenes. Por su parte, Mariano Fernández Enguita (1997), al someter *La escuela a examen*, sostiene que la educación “no es un proceso de autoproducción del individuo sino de producción de este y de reproducción de la sociedad” (p.24), recuperando los procesos de traducción, reproducción y producción de la cultura, que dan forma a las funciones sociales de la educación institucionalizada.

¿Cuál es el concepto de obligatoriedad escolar que sugiere lo anterior? Al preguntarse sobre la educación obligatoria y su sentido educativo y social, Gimeno Sacristán (2000), repara en su estatus de escolarización obligatoria y su universalización en diferentes sociedades y culturas, como una práctica institucionalizada y, también, como una construcción mental (pág.10). Instituida en un derecho humano universal, donde cada persona es sujeto o titular de derecho, que el Estado debe garantizar.

Inspirado por el imperativo de Reparar, - ya sea mediante lo pictórico y lo textual- con el derecho a la educación, aparece la obra *Escribo tu nombre derecho a la educación*, Libro Primero de la Serie *Derecho a la educación para la política educativa chilena* (Oliva, Herrera-Urizar y Plaza, 2018), - construye, mediante el enfoque de derecho y Reparación, que se aventura en la arquitectura de la tríade de política, filosofía y medición, para escribir el nombre del derecho a la educación, su contenido y alcances prácticos. Su propósito es proporcionar un referente para ponderar críticamente la cuantía de la política educativa chilena.

Escribo tu nombre derecho a la educación, destaca al derecho a la Educación como ejemplo de la indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos y es apertura a todos ellos (Nogueira, 2015). Regula la obligación del Estado a respetar, proteger, garantizar y satisfacer o tomar medidas por el cumplimiento del Derecho a la Educación, en sus propiedades de cobertura, disponibilidad, accesibilidad,

aceptabilidad y calidad (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [Pidesc], 1972; Desc, 1999). La disponibilidad, regula la suficiencia de servicios, instalaciones, mecanismos, procedimientos para materializar el Derecho a la Educación; la accesibilidad, refiere a que los medios por los cuales se materializa el derecho a la educación sean accesibles a todas las personas, sin discriminación; la calidad, alude a que los medios y contenidos mediante los cuales se materializa ese; la adaptabilidad, indica que el medio y contenidos para materializar el derecho humano sean flexibles para adaptarse a las personas a los cuales están dirigidos; finalmente, la aceptabilidad, refiere a que sea aceptado por las personas a quienes está dirigido acorde a la pertinencia y adecuación cultural (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos [Oacnudh] México, 2010).

Repárese en la evolución en el contenido y alcances del derecho a la educación, desde su visión tradicional, que regula la garantía de acceso universal a la escuela, escolaridad obligatoria y obtención del certificado escolar, a una visión multidimensional, cuyas dimensiones son: derecho a la escolaridad (acceso, promoción, egreso de los ciclos escolares fundamentales); derecho a una educación de calidad; derecho al aprendizaje (socialmente relevante y según las capacidades de cada uno); derecho a un trato digno y a condiciones de igualdad de oportunidades) (Unicef-Unesco, 2008; Unesco, 2013).

Pese al entramado normativo del derecho a la educación, Gimeno Sacristán (2000) alerta que se trata de un derecho satisfecho parcialmente y en desigual medida, máxime al considerar la amenaza que representa el orden neoliberal funcional al mercado y a la razón técnica-instrumental. ¿Alguna responsabilidad posee en ello la razón técnica?

Finalmente, el derecho a la educación como un dispositivo en la matriz de la Reparación, adquiere todo su sentido al considerar tres dimensiones inseparables de la experiencia jurídica: el hecho o elemento fáctico; la norma y el valor; el derecho es un producto histórico-cultural; la persona constituye un valor en sí misma y es fuente de todos los valores (Reale, 1997). Síntesis, que permite pensar y actuar por el derecho a la educación, como un punto de apoyo de la matriz de la Reparación.

Denuncia de agravio y Anuncio de desagravio, mediante la pintura y la caligrafía, constituyen la tesis que este trabajo ha desarrollado donde pintura & escritura, en Guayasamín y Gimeno Sacristán y su influencia en nuestro pensamiento, proporcionan puntos de apoyo para la matriz de la Reparación. Nótese la tensión entre las palabras, agravio y desagravio, que quedan enlazadas por el prefijo ‘des’. Parece posible pensar, entonces, en las ideas de oposición y de tensión, en una suerte de armonía, heracliteana, donde surge la idea de orden y unidad que son, en parte, cosa de justicia (Ferrater Mora, 1999). Lo que prepara la pregunta por ¿Cuál es, entonces, el orden de la Reparación?

De la reparación como política a la política de reparación. A modo de conclusión

Este trabajo ha mostrado algunos significados y alcances de una Política de Reparación, destacando sus elementos fundantes, la Reparación como denuncia y la Reparación como anuncio, lo que es lo mismo, que la Reparación como grito frente a la vulneración de la dignidad humana y la Reparación fundada en acciones por el desagravio. Todo ello, queda atesorado en una enunciación, en apariencia, simple: tener presente-hacer presente-hacerse presente, es decir, Reparar. O, dicho de otra manera, darse cuenta, dar cuenta y actuar en consecuencia. Entre la denuncia y la acción se configura el hábitat político para Reparar. Se trata de un hábitat que, José Saramago, escoge como epígrafe de su *Ensayo sobre la ceguera*: “Si puedes mirar, ve. Si puedes ver repara”. Está en el empeño de este trabajo, llegar a establecer un *Dictum* de la Reparación, cuya trilogía política permite encarar la reparación. Darnos cuenta, es tomar conciencia, manteniendo una conciencia lúcida y vigilante respecto del objeto a conocer, considerando que las cosas aparecen sometidas a la multiplicidad y la contradicción, también que, a veces, están solapadas, confundidas e incluso son invisibilizadas. Luego, darse cuenta, exige la práctica de la *aletheia*, esto es, la búsqueda de la verdad como descubrimiento, de lo que la cosa es, de su esencia, que se encuentra oculta bajo el velo de la apariencia, según la tradición griega. Por su parte, dar cuenta, es comunicar, poner en común, compartir y, desde ahí, tomar la parte que a cada uno le corresponde en el lugar de lo común. Darse cuenta y dar cuenta, instan a actuar en consecuencia, para el caso, la reparación como desagravio, restauración, cura, arreglo, en

fin, compensación del estrago causado, con referencia a los valores que constituyen el acervo de la civilización, dentro de los cuales, los derechos humanos, la democracia y la dignidad que los sustenta, ocupan un supremo lugar (Oliva, 2011).

Este trabajo ha pretendido reinventar la idea de Reparación. Un cuaderno de pintura y caligrafía ha contribuido a vivificar la idea de Reparación, para bosquejar su matriz. Para ello, la investigación se ha focalizado en el estudio de un *corpus* representativo de la denuncia social pictórica y la denuncia social textual. La obra de Oswaldo Guayasamín y de José Gimeno Sacristán, que poseen una comunidad de sentido, precisamente, en su afán de denuncia, por un lado, y de desagravio, por otro, ha permitido construir poderosos significados sobre el sentido, significado y cuantía de Reparar. Pareciera que existe una gran distancia entre *Los niños muertos de Guayasamín*, y los escolares debilitados por la *Pedagogía por Objetivos* y su obsesión por la eficiencia, sin embargo, una mirada atenta es capaz de descubrir que en su aparente vitalidad hay, paradójicamente, un menoscabo a la condición de niño y de alumno y, a su través, de sus familia, de su condición de ciudadano en fin, del espacio público en que participan. A *contrario sensu*, las obras *Ternura* de Guayasamín y su homenaje a todas las madres, junto a *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, alientan al otro vértice de la Reparación; frente al desaliento, el amor y la ternura, es el *locus* para impulsar una acción política y reafirmar el sentido de la política como hábitat para la Reparación, para asegurar la vida en el sentido más amplio (Arendt, 1997).

La política, se dice, es una necesidad ineludible para la vida humana, tanto individual como social. Puesto que el hombre no es autárquico, sino que depende en su existencia de otros, el cuidado de ésta debe concernir a todos, sin lo cual la convivencia sería imposible. Misión y fin de la política es asegurar la vida en el sentido más amplio. Es ella quien hace posible al individuo perseguir en paz y tranquilidad sus fines no importunándole –es completamente indiferente en qué esfera de la vida se sitúen dichos fines: puede tratarse, en el sentido antiguo, de posibilitar que unos pocos se ocupen de la filosofía o, en el sentido moderno, de asegurar a muchos el sustento y un mínimo de felicidad (Arendt, 1997, p.67).

Recuperemos, pues, el espíritu de la invitación de Sebastião Salgado (2014), la Reparación nuestra forma de vivir; la Política nuestra forma de vivir.

He aquí, pues, la discusión en curso, sustentada en el transcurso de toda discusión: la Reparación como Política; la Política de Reparación.

Referencias

- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós Ibérica e Institut de Ciències de la Educació.
- Bourdieu, P. (2002). Por un saber comprometido. *Selección de Artículos de Le Monde Diplomatique*. Santiago de Chile: Editorial Aùn creemos en los sueños con la colaboración del Instituto Cultural Franco-Chileno.
- Fernández Enguita, M. (1997). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide
- Ferrater Mora, J (1999). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Fundación Guayasamín (s/f) Biografía de Oswaldo Guayasamín. Recuperado de <http://www.capilladelhombre.com/index.php/oswaldo-guayasamin/biografia>
- Gimeno Sacristán, J. (1976). *Una escuela para nuestro tiempo*. Valencia: Fernando Torres editor.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención* Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno Sacristán, J. (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (p.21-43). Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J. (2011). Introducción. En Gimeno, J. (2001). Comp. *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gobierno de Medoza, Prensa (2018). *Guayasamín: Mi pintura es para herir, para arañar y golpear en el corazón de la gente*. Recuperado de [http //www.prensa.mendoza.gov.ar/oswaldo-guayasaminmi-pintura-es-para-herir-para-aranar-y-golpear-en-el-corazon-de-la-gente/](http://www.prensa.mendoza.gov.ar/oswaldo-guayasaminmi-pintura-es-para-herir-para-aranar-y-golpear-en-el-corazon-de-la-gente/)
- Habermas, J. (2010). El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Diánoia*, LV (64), 3-25. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502010000100001
- Levi, P. (2015). *Si aixó és un home*. Barcelona: Edicions 62, s.a. labutxaca
- Lledó, E. (1996). *Tiempo e historia*. Madrid: Santillana S.A. (Taurus).
- López Pérez (1999). *Prontuario de la creatividad*. Santiago de Chile: Bravo y Allende editores.
- Lundgren, U.P.(1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

- Monlau, P. F. (1943). *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Nogueira Alcalá, H. (2015). El derecho a la educación y sus regulaciones básicas en el derecho constitucional chileno e internacional de los derechos humanos. *Revista Ius Et Praxis*, 14(2), 209 - 269. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/iusetp/v14n2/art07.pdf>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2012). Indicadores de derechos humanos. Guía para la medición y aplicación. Nueva York y Ginebra: ACNUDH. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/Publications/Human_rights_indicators_sp.pdf
- Oliva, M.A. (2010). Profesar una vocación por la educación. *Neuma: Revista de Música y Docencia Musical* 3 (1), 158-183.
- Oliva, M. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15 (44), 311-328.
- Oliva, M.A. (2011). *Pedagogía de la Reparación. Voz de la memoria. Arquitectura de alteridad. Rescaldos. Revista de Diálogo Social*. (24), 23-30.
- Oliva, M.A. (2012). *El tiempo un modo de orden. Una paradoja en la historia como disciplina escolar* (Tesis Doctorado). Universidad de Valencia, Valencia, España. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/71005679.pdf>
- Oliva, M.A. (2016). Grito por el Derecho a la Educación en Chile. Marcha de los paraguas y movilización estudiantil de 2011. *Revista Altre modernità*. Número Especial. 201-217. Editor Università degli Studi di Milano. Recuperado de <http://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/7105>
- Oliva, M.A. (2017). Arquitectura de la Política Educativa Chilena. El currículum, lugar de la metáfora. *Rev. Bras. Educ.* vol.22 no.69 405-428. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226921> (Scopus/Scielo)
- Oliva, M.A. (2019). Seis epígrafes para la disciplina escolar: política educativa chilena reciente. *Revista Lusófona de Educação* 43, 11-26.
- Oliva, M.A. & Gascón, F. (2016) *Estandarización, calidad de la educación y racionalidad política neoliberal*. Cadernos CEDES, Universidad Estadual de Campinas, Sao Paulo, Brasil. Recuperado de: <http://submission.scielo.br/index.php/ccedes/article/view/168019>
- Oliva, M.A., Herrera- Urizar, G. & Plaza, R. (2018). *Libro I Escribo tu nombre Derecho a la Educación*. Serie Editorial Derecho a la Educación para la Política Educativa Chilena (programas, instrumentos y criterios políticos). Recuperado de https://issuu.com/olivaangelica/docs/libro_i_serie_editoria_vf
- Organización de las Naciones Unidas. Pacto Internacional Derechos Económicos, <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos OACNUDH. (2010). *Políticas públicas y presupuestos con perspectiva de derecho humanos. Manual operativo para servidoras y servidores públicos*. México: OACNUDH México.

- Ospina, P. (2015). *La Guerra de los Cuatro Días: ejército liberal y Partido Conservador* Procesos: revista ecuatoriana de historia. 42. 99-119. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10644/5069>
- Reale, M. (1997). *Teoría Tridimensional del Derecho*. Madrid, España: Tecnos.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: TRILCE, Universidad la República.
- Saramago, J. (1995). *Ensayo sobre la ceguera*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Saramago, J. (1999). *Manual de pintura y caligrafía*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Schávelzon, D. (1991) Arte y realidad social en América latina: la pintura de Oswaldo Guayasamin. *Demócrito. Artes, Ciencias, Letras*”, año 1, número 3, al mes de enero de 1991, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.danielschavelzon.com.ar/?p=1131>
- Salgado, S. (2014). Con la colaboración de Isabelle Francq. *Memorias. De mi tierra a la Tierra*. Madrid: La Fábrica
- Unicef – Unesco. (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. Nueva York: Unicef – Unesco.