

Rodolfo Gómez Cerda

**EL CURRICULUM OCULTO Y
LO OCULTO DEL CURRICULUM**
Precisiones en torno a la Reforma Educacional

2005

INTRODUCCIÓN

Una tarde, alrededor de las diecisiete treinta horas, me dirigía hacia la Plaza Almagro a comprar un libro que mi hija quería leer y que no era parte de sus obligaciones escolares de estudiante del último año de educación media. En la esquina de Diez de Julio y Nataniel Cox, fui saludado con un “Buenas tardes, profe, cómo le va”. Al volverme para ver quien me hablaba, me encontré con un joven egresado del Liceo, que freía y vendía sopaipillas en la calle a quienes esperaban movilización en esa esquina. Tenía un pequeño carro, con una cocinilla a gas licuado, sobre la que una sartén sonaba con el chisporroteo característico del aceite que hierve, lanzando al aire un humo que impregnaba el lugar.

La pregunta del “¿Cómo te va?” tenía sentido. “Aquí, como me ve, tratando de hacer algo para ganarme unos pesos”, fue la respuesta que acompañada con un gesto, significaba “si no hay otra cosa, algo tengo que hacer para vivir honestamente”.

Fue todo el diálogo, además de la despedida.

Entre esa esquina y las librerías de la plaza, se me vinieron a la cabeza algunas preguntas: ¿Se necesita terminar la enseñanza media para freír y vender sopaipillas en la calle? ¿Es un requerimiento vital o académico cumplir con toda la educación media para dedicarse a este menester? ¿Qué se necesita, verdaderamente, para vender masas fritas en la calle? ¿Es éste el futuro que les espera a los estudiantes pobres que egresan del Liceo? ¿Qué hace la educación, qué hacemos en los liceos para que el futuro de las y de los estudiantes sea algo mejor que el dedicarse a vender en las calles?

Las respuestas que trataba de hilvanar no ocultaban, sin embargo, la contradicción que en ese momento guiaba mis pasos hacia los libros: mi hija, estudiante de liceo público, municipal y gratuito, al igual que ese otro muchacho, me había pedido que le comprara “Juego de Abalorios”, de Hesse, que por cierto no encontré en ningún kiosko.

Lo que tenía claro, sin embargo, era que ella no haría su vida vendiendo sopaipillas en la calle.

Las preguntas que me hice, frente a una situación tan concreta e histórica como la que viví esa tarde, tienen tantas respuestas como quien se las formula o, mejor, las respuestas variarán dependiendo desde dónde se responden. Pero de algo sí tengo certeza: cualesquiera sean ellas, serán siempre políticas, es decir, estarán marcadas por un sello ideológico, por una línea de pensamiento, por un ideario político. No necesariamente partidario o militante, pero sí marcado por una visión de mundo.

Pero en nuestro espectro educacional es muy común que se niegue ese sello político en las propuestas o críticas y se llegue, incluso, a plantearse que es bueno “no ideologizar la discusión”, como se afirma, por ejemplo, a propósito de la polémica en torno a los exámenes de ingreso a la universidad. Sin embargo, los mismos que hacen tal propuesta no escatiman llamados a que “es deber del Estado aumentar los incentivos al sector privado para que amplíen las ofertas educacionales” o “Creemos en el ejercicio de la libertad de enseñanza y el pluralismo educativo”.

Es decir, sólo vale la interpelación ideológica cuando se defienden los intereses económicos de los sostenedores particulares, porque cuando se plantea la necesidad de un mayor control y una verdadera fiscalización de los enormes recursos que el Estado les entrega a título de aporte y de subvención, de inmediato reclaman la “autonomía financiera” argumentando que toda fiscalización “puede inhibir, coartar y obstaculizar el ejercicio de la autonomía de gestión”.

El discurso que confunde la libertad de empresa con la libertad de enseñanza se ha impuesto y, como muchos otros, se ha hecho “natural” para la ciudadanía, que no capta su profundo sentido ideológico y político.

Es claro que la discusión acerca de la educación, entonces, es política, ideológica, aunque no necesariamente, también partidaria. Y es en el sentido plenamente político que formulamos nuestro análisis, con todo lo que significa, además, que la columna vertebral de mis planteamientos esté directamente relacionados con la actual política educativa y, si se quiere, técnica y pedagógica.

Como lo hemos señalado en trabajos anteriores, desde hace ya varios años, la Reforma Educacional ha sido el tema de mayor relevancia en la agenda social. Tanto para las familias como para el mundo político, desde las Universidades hasta las Escuelas más apartadas, se vive el proceso transformador con especial detenimiento, tanto por lo que representa para el futuro de cada persona como para el desarrollo del país.

Sin lugar a dudas, la gente ha comprendido la importancia del proceso de cambios y cada cual, desde su propia perspectiva, ha emitido juicios de valor y opiniones acerca de las medidas que se han ido implementando a través de los años. Para la familia ha sido de especial relevancia la extensión de la jornada escolar, puesto que de una u otra manera ha modificado la cotidianeidad doméstica, ya por la ausencia a la hora de almuerzo de los estudiantes, ya por la carga de trabajo y de estudios o, simplemente, por lo que significa de tiempo disponible para los adultos.

Pero el mundo docente ha sentido el impacto de la Reforma de manera más profunda, porque además de modificarle muchas de las rutinas que son parte de la llamada “cultura docente”, los cambios partieron sin que participara en la propuesta, en el estudio de las medidas que se adoptarían ni, mucho menos, en las decisiones para impulsarlas y ponerlas en práctica. Desde esta perspectiva, el propio Presidente Ricardo Lagos en más de una oportunidad señaló que la Reforma comenzó con el pecado original de la exclusión.

Desde el empresariado escolar -laico y eclesial- las críticas en torno a los montos de inversión que les corresponde realizar y las exigencias de mayores aportes fiscales para el cumplimiento de su función como “cooperadores del Estado”, han sido materia de largos debates.

Por su parte, la academia, con mayor o menor cercanía a las propuestas gubernamentales, ha mirado el proceso desde una perspectiva técnica y también epistemológica, al hacer los análisis acerca de la pertinencia del nuevo currículum.

El Ministerio de Educación, como responsable de llevar a cabo exitosamente los cambios, ha tratado de mostrar con evidente complacencia los avances e intentado, también con autocomplacencia, desvirtuar las críticas que desde todos los sectores se le hacen al proceso. En este sentido, la caracterización que ha hecho de la Reforma Educacional, como un proceso “gradual, incremental y producida desde la base del sistema, es decir, desde las escuelas y liceos... Modalidad que se aparta de la idea de una reforma diseñada desde arriba hacia abajo”, choca con la experiencia concreta y real del mundo docente, que ve, incluso en el momento presente, una distancia mucho mayor entre lo que el Ministerio dice y lo que realmente acontece en los establecimientos.

Las contradicciones entre estos autos de fe democráticos y lo que sucede comúnmente son conocidos por el profesorado y el país en su conjunto. Por ejemplo, la decisión ministerial de impulsar la democratización en el nombramiento de directores y directoras, haciendo participar a la comunidad escolar en su elección, llegó sólo hasta el enunciado. Bastó una pequeña ola de protestas y opiniones de la derecha (al interior del Gobierno y desde la oposición), para que se frenara tal intento y se acallaran las intenciones democratizadoras. Y así con muchas otras medidas que podrían llevar aires más frescos a las decisiones privatizadoras y proempresariales en educación, que a poco andar son detenidas por la reacción desde el propio Gobierno.

Por cierto que el proceso tiene logros y avances que permiten vislumbrar un futuro mejoramiento de la educación chilena; pero no lo es menos el hecho que existen escollos que se confabulan para impedirlo y acerca de los cuales la autoridad gubernamental es reacia a reconocer, aunque sea como mera posibilidad, que son errores que pueden ser enmendados con la participación de los actores educativos.

De los cuatro componentes (Programas de mejoramiento e innovación pedagógica; Reforma Curricular; Desarrollo profesional de los docentes y Jornada Escolar Completa Diurna), este trabajo apunta específicamente a la Reforma Curricular, considerándola como el eje sobre el cual, de una u otra manera, confluyen los otros. En efecto, el mejoramiento de las prácticas docentes y el perfeccionamiento del profesorado, debe estar ligado a la nueva formulación curricular y no sólo a la superación de los problemas didácticos. Si existe una nueva opción curricular, los esfuerzos por mejorar los dominios docentes deben apuntar, además, a la optimización de los conocimientos. De no ser así, sólo tendríamos un “didactismo” que se elevaría sobre exiguos niveles del saber.

Y en ello está, además, el problema del desarrollo profesional, más allá de lo técnico. Está toda la línea de las condiciones de trabajo y de las condiciones de vida docente; del tiempo y del espacio pedagógicos; de la cultura escolar docente.

De la JECD, de los recursos y de la infraestructura, queda casi todo por decir. El fracaso de la planificación, que debió correr el tiempo de cumplimiento de las metas, así como las carencias de los almuerzos, la utilización de los patios para construir más salas, la necesidad de ampliar las horas de nombramiento docente, son falencias que persisten.

En cuanto a su organización curricular, a la distribución del trabajo docente y de los estudiantes, al carácter que adoptan las horas de libre disposición, existe una flexibilidad que considera sólo los intereses de la administración, dejando a su arbitrio los horarios y la forma que adquiere el trabajo lectivo y todo otro que se genere: clubes, talleres prácticos, de reforzamiento, etc.

Es decir, de una u otra manera los componentes de la Reforma descansan en lo curricular y a partir de ello se construye el quehacer escolar.

Como la Reforma Educacional se inserta en un momento concreto del proceso social chileno y el currículum tiene existencia histórica, el análisis que realizamos parte de esta consideración, más que de una metateoría curricular. Nos interesa especificar de qué manera se inserta su formulación en la concepción neoliberal del Estado, por sobre sus características epistemológicas. En tal sentido, apuntamos a la teleología sobre la que se sustenta y que, como es obvio, obedece a supuestos ideológicos.

Por lo mismo, lo relacionamos con el quehacer docente, con el mundo escolar en el que se aplica y con las imbricaciones que surgen de su formulación estatal. Como lo decimos más adelante, refleja una visión del sentido que se le otorga al proceso educativo desde un Gobierno que aspira a crear nuevas relaciones sociales, a partir de las aparentes nuevas relaciones de producción.

Los destinatarios de este trabajo son el profesorado y el estudiantado de pedagogía. En todo caso, el presente trabajo resume muchas ideas expresadas en análisis anteriores y que corresponden, con modestia, al interés de participar con un personal aporte a la discusión y a la reflexión de quienes están creando y haciendo educación en los establecimientos básicos y medios, así como dar elementos de juicio a quienes se están formando como futuros docentes y que, más adelante, deberán asumir la tarea de enseñar en un mundo escolar que requiere de transformaciones profundas.

Al entregárselos, nuestro anhelo más caro es que sea una herramienta que les permita discernir si son éstas, y de este tipo, las transformaciones que realmente se requieren.

1. ACERCA DE LA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

La construcción de un nuevo currículum, cuando se entiende como el elemento base de todo proceso educativo formal, implica consideraciones de carácter conceptual cuyas implicancias abarcan mucho más que el mero logos, pues por tratarse de una acción profundamente social, la educación participa de un ethos que sólo puede ser comprendido desde esa dimensión. No es un proceso individual, personal y privado; su esencia es la de ser colectivo, multiforme, complejo y muchas veces asistemático, que por imperativos de índole diversa, tratan de plasmarse en una sistematización oficial, que muchas veces, o casi siempre, no incorpora en su prescripción la riqueza que encierra lo que separadamente de ese proceso se denomina “cultura”.

Esta separación permite que toda conceptualización de la educación sea formulada como independiente, ajena al mundo del pensamiento y de la creación artística circundante, limitándola a una elemental relación con la técnica y la producción de bienes. Es parte del problema que se hace patente cuando se trata de buscar el porqué de la educación, de su definición como proceso humano y de su particular manera de darse como elemento integrante de toda sociedad.

No es una teorización estéril ni ociosa, sino más bien una ubicación del campo en que se inserta el nuevo currículum y que está en el centro mismo de todo problema educativo. Porque si entendemos que él es el eje o el motor conductor de la actual reforma, o que la reforma curricular es la centralidad misma del proceso de cambios, no podemos soslayar el hecho que en ello subyace una concepción de lo que es (o debe ser) la educación.

Históricamente y originada en la tradición clásica, “humanista”, se advierte una corriente que propone una educación que forme, genere, plasme un tipo de ser humano ideal, que responda a los valores que la comunidad a la cual pertenece tiene como fundantes y que son parte de su peculiaridad espiritual. La preservación, desarrollo y transmisión de esas peculiaridades requiere de formas colectivas, comunitarias que se organizan material y espiritualmente y que dan origen a lo que denominamos “educación”. Por ello que el crecimiento de la sociedad, su destino, su estructuración interna, su desarrollo espiritual, cultural, político es obra de la comunidad, de su esfuerzo continuo e histórico, por influir en cada uno de sus miembros y en cada generación para darle un sello propio.

Y es el ser humano, en su doble condición material y espiritual, que crea sus organizaciones para hacer posible el ideal, utilizando tanto el conocimiento que crea y acumula, como la voluntad de acceder a un fin social. Cómo selecciona, jerarquiza y estructura esas peculiaridades materiales y espirituales, tiene que ver con el ethos, con lo social y muy especialmente, con los intereses de toda la comunidad. Desde esta perspectiva, cada sociedad se fija su propia axiología y los modos en que ella se transmite. Es posible comprender esta concepción desde las experiencias culturales que son el basamento de la llamada “civilización occidental”, tanto a partir de los ideales helénicos, homéricos, de la “areté” griega, del cultivo de las virtudes heroicas, como de las ciudadanas, sean hedonistas o espartanas.

En cada una de estas dimensiones lo que se busca es un ideal humano conforme a lo que en ese momento la comunidad tiene como valor social intrínseco. No es que se utilice o sea un instrumento para, sino que implica un reconocimiento de la cualidad esencial, de ese “deber ser” que está en la conciencia de cada miembro del colectivo social.

Entonces no es extraño que se formulen, por ejemplo, las ideas del bien, de la belleza, de la virtud, como componentes esenciales de la sociedad y que sobre ellas se construya ese ideal educativo humano. En definitiva, la educación como un bien en sí.

Es importante no confundir con lo anterior la transmisión de técnicas (techné) que son parte del acervo cultural y productivo de la comunidad y que corresponden a la base de su vida económica. Aquí, la transmisión ocurre en una organización social específica, que puede o no estar en el seno de la familia o del taller artesanal, por ejemplo.

No puede escapar al lector atento que aún no nos hemos referido a la institución creada específicamente para la transmisión, difusión y generación de saberes y competencias, sean intelectuales o prácticas, y que pasa a convertirse en la organización que tendrá como finalidad social el ser el lugar de adiestramiento, instrucción, formación y desarrollo de las personas que se insertarán al mundo cultural y productivo. Es esta institución la que será encomendada por el Estado, por los grupos religiosos o sociales, para codificar esos saberes y competencias en función de intereses económicos, políticos o ideológicos de poder.

Independientemente de que en la llamada cultura clásica la educación también fuera la realización de una determinada clase social, su característica más notable era que en los términos de su concepción democrática la búsqueda del ideal ciudadano alcanzaba a todos y no sólo a la aristocracia. Por ejemplo, baste recordar la subvención estatal que se entregaba para que todo el pueblo concurrese a las representaciones trágicas, por el carácter que éstas tenían en la formación del ser humano.

Es la institución escolar la que le confiere a la educación otra teleología, llevándola a ser, como acontece, un sistema de dominación, en que los niveles de dependencia del Estado, de los grupos de control económico, ideológico-religiosos, de clase, la instrumentalizan a partir de elementos exógenos a la pedagogía misma. No es extraño que los modos de producción capitalista o socialista hayan generado una educación y un sistema educacional adecuados a su sistema de producción. Como tampoco lo son el grado de desarrollo económico, la distribución de la riqueza nacional, el nivel de ingresos de la población o renta per capita.

En definitiva, en esta concepción de la educación no están ajenas las tasas de crecimiento ni las necesidades de mayor formación, capacitación o especialización de quienes se educan para ser la futura mano de obra del sistema productivo.

El estado actual del desarrollo tecno-científico parece ser la barrera infranqueable para una educación alejada del racionalismo instrumental, como también sería tremendamente reaccionario y ahistórico plantearse una educación ajena a él, centrada en una pura axiología idealista y endógena al quehacer pedagógico. La cuestión radica en la preponderancia que se da a uno sobre la otra, desconociendo la necesidad imperiosa de hacer del conocimiento científico, artístico, cultural, literario, tecnológico parte del crecimiento humano y un instrumento para el perfeccionamiento de las personas y que, como se constata a diario, el Estado ni los medios de comunicación de masas asumen en su real dimensión.

Por ejemplo, la valoración de la maternidad está enraizada en nuestra vida afectiva, cultural y social. Es parte de "lo natural" el respeto y la idealización de la madre, reflejada en muchos casos en la figura religiosa de María. No obstante, al inventar un "Día de la Madre", a esa imagen protectora, amada y amante de sus hijos, benefactora de la humanidad, se le confiere un significado sentimentaloides cargado de consumismo, y se monta toda una campaña de propaganda y promoción de productos, a los cuales se pueden acceder con las tarjetas de crédito comerciales o bancarias. Se trata de comprar y de vender, que es lo mismo que ocurre con la celebración de la Natividad, para la cual moros y cristianos, judíos y budistas, participan del afán de vender y comprar.

En la sociedad de la libre empresa, de la competencia y del mercado, puede esperarse que los agentes económicos actúen en función del capital. La contradicción está en que quienes dirigen la sociedad, sean los políticos, sea la Iglesia Católica, sea la

Masonería, participan en ese carnaval olvidando todos los discursos axiológicos, llevando hasta las mismas aulas el afán por participar en el mercado de la compra y venta de objetos que representen el afecto.

Similar situación puede verse con el “Día del Padre”, el “Día de los Enamorados”, la importación de la “Noche de Brujas”, que, por poner solo un ejemplo, está amparada y promovida desde grupos sociales que acceden a la televisión y hacen de este medio su portavoz, llevando a las casas de todos, incluso de los más modestos, formas culturales o costumbres que son propias del centro irradiador de la globalización. Queda por ver si se impondrá un “Día de Acción de Gracias” o el desfile del cuatro de julio, para saber si hemos llegado al límite de la dependencia cultural.

Si tenemos claro que la responsabilidad del Estado es asegurar la existencia de un sistema educacional que posibilite la permanencia de lo que constituye el ser nacional; que asegure la continuidad del proyecto cultural que la Nación ha ido construyendo a través de su historia; que permita la transmisión de lo que es la idiosincrasia de su pueblo; que, en definitiva, sea responsable del mantenimiento, promoción y desarrollo de los valores culturales, la cuestión estriba en qué momento termina esa responsabilidad y deja que en aras de la ausencia de regulación, de la flexibilización y de la libertad de empresa, otros acometan la tarea de imponer costumbres, valores y objetivos educacionales propios de clases, religiones, elites o poderes transnacionales.

El problema en la sociedad global que se nos ha impuesto aparece como insalvable: se ha definido la educación no como la formadora de un ideal de ser humano, del cómo debe ser, sino que separándola de todo un concepto de cultura, se ha quedado en el intento de formarlos como productor de bienes de consumo, abortando esa integralidad de la que tanto se habla.

Ello no es casual ni gratuito; mucho menos consecuencia de “efectos colaterales no deseables”, como tampoco resultados no esperados. Al contrario. Es claro que toda la construcción del modelo educativo que se genera durante el régimen militar y que continúa con posterioridad a su término (y que ahora es parte de una sociedad concreta como la nuestra), obedece a delineamientos ideológicos que son esenciales para entender esa teleología educativa: son aquellos “principios de la Constitución Política, (de) la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y (del) ordenamiento jurídico de la Nación, así como... la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que está presente en las grandes tradiciones espirituales del país”. (Derechos que, no olvidar, desaparecieron en el gobierno de quienes promulgaron esa Constitución y esa Ley Orgánica, todavía vigentes.)

Este andamiaje sirve para establecer tanto el sistema educativo como las reformas que posteriormente le son introducidas. “Los principios anteriores, que son asumidos por nuestra sociedad, no agotan la dimensión ética de la educación”, dice el Estado. Pero el ethos a que hace referencia dista mucho de ser parte de la realidad: la brecha existente entre la minoría que posee los privilegios económicos y aquellos que están en la periferia, es sólo la muestra de un sistema injusto y excluyente, basado en esa diferencia cualitativa y cuantitativa sustancial que es parte de su esencia.

Y el claro reflejo está en las cada vez más notorias distancias que se abren entre la educación pública y la privada, comprobadas año tras año con las pruebas estandarizadas aplicadas por el Estado, llámense SIMCE o PSU. Por lo que asumir que la sociedad entera comparte esos principios, es un juicio no sólo arriesgado, sino que representa, con meridiana claridad, la situación de dominación en que se basa este sistema. Además, difícilmente la sociedad toda puede compartir el hecho, a propósito de estas pruebas, que sea el Estado el que financie los estudios en instituciones de educación superior estatales al sector de

mayores ingresos proveniente de la educación media privada, obligando a quienes egresan de la educación pública a pagarla en centros privados.

Contradicción que se repite a lo largo del sistema educacional y que es una de sus características, que responde, con lógica de clase, a una manera de darse la educación en nuestro país.

2. EL CURRÍCULUM: EN QUÉ HISTORIA SE INSERTA.

Es en esta realidad donde centramos el problema del currículum escolar, el de su organización y estructura, definición que lo reconoce como la sistematización de lo que debe ser enseñado, a partir de una prescripción hecha por la autoridad educacional. Concretamente, quien selecciona y organiza los conocimientos y destrezas que se deben transmitir y que el escolar debe aprender es el Estado, a través de su organismo ad hoc. Dicho en palabras de José Gimeno, el currículum no es sino una selección de contenidos culturales, un proyecto selectivo de cultura, que está condicionado cultural, social, política y administrativamente. (Gimeno, 1995).

Pero, además, este condicionamiento está, por supuesto, referido a un momento histórico determinado y a una sociedad determinada, de tal manera que en lo temporal, lo que más debiera definir al currículum es su transitoriedad y perfectibilidad.

Contrariamente a lo que algunos teóricos señalan, el currículum como prescripción estatal es anterior al nacimiento de la educación de masas, es decir, antes de la aparición de una educación obligatoria para todos (al menos la elemental, básica o primaria), el currículum tenía certificación gubernamental. Y, podemos agregar, de legitimación cultural importante: Las Siete Partidas, de Alfonso El Sabio, contienen la explicitación de un currículum escolar, partiendo desde qué cosa es estudio y cuántas maneras hay de él, establece por mandato de quién debe ser hecho; señala en qué lugar debe ser establecido el estudio y cómo deben estar seguros los maestros y los escolares que vinieren a leer y aprender; habla de cuántos maestros a lo menos deben estar en el estudio general, y en qué plazo debe ser pagado su salario; de qué manera deben los maestros mostrar los saberes a los escolares, etc. Y riquísima es la exposición de las “materias o asignaturas” (saberes, dice el Rey Sabio) que componen el currículum.

Por lo tanto, el currículum como expresión educacional del pensamiento gobernante no es privativo de los tiempos modernos ni, mucho menos, del Estado contemporáneo.

Lo que cambia sustancialmente es, evidentemente, la concepción de Estado, de educación, de sociedad. Entre el Estado Medieval y el Estado Moderno, hay, sin duda alguna, diferencias que hacen que sean sistemas absolutamente diferentes y que, por lo tanto, la educación tenga un sentido distinto. Lo que queremos apuntar es que ya en el siglo XII existía una explicitación de lo que más adelante se conocerá como currículum escolar.

Como queda dicho, el currículum tiene explicación sólo desde una perspectiva histórica, en un momento dado y en una sociedad determinada. Cuando se señala que se hace necesario transformarlo para “adecuarlo a las actuales condiciones”, lo que se quiere decir es que algo, en estas condiciones, ha sido modificado, que algo ha cambiado y que, por lo tanto, el instrumento educativo no es eficiente para los nuevos fines que se persiguen.

En lo que concierne al proyecto curricular chileno, se le otorga el carácter de “respuesta a requerimientos del futuro”, así como “pivote de la Reforma” (Cox, 2000), en un momento histórico de transición o de cambio de época.

En efecto, en este fin de siglo, todo el sistema escolar, por ende toda la sociedad, está sometido a grandes fuerzas de transformación: una de ellas es la multiplicación exponencial de la información y su disponibilidad; otra es la globalización de los procesos económicos, culturales y políticos; una tercera, a la base de las dos mencionadas: la innovación permanente y la aceleración de los procesos de cambio como resultado de la aplicación cada vez más amplia,

intensa y sistemática, del conocimiento científico y sus aplicaciones tecnológicas a todas las esferas de la vida humana.

La definición del momento histórico, como transición cronológica y no política (lo real y contingente), es tecnocrática, por decir lo menos.

Si

“El cambio regulatorio en materias curriculares ordenado por la LOCE, consiste en el paso de una definición estatal de planes y programas de estudio obligatorios y uniformes para todo el país, a un marco de objetivos y contenidos comunes, dentro de los cuales y por sobre los cuales, los establecimientos educacionales tienen la libertad de definir sus propios planes y programas” (MINEDUC, 1998)

fue una decisión adoptada durante el gobierno militar que la LOCE “extiende y profundiza”, lo que encierra la nueva formulación curricular es mucho más que un simple cambio de planes y programas. Lo que está en el centro de las Directivas Presidenciales de Pinochet no son meros arreglos formales ni una nueva visión educativa, sino que, fundamentalmente, una nueva concepción del Estado. En efecto, se diagnostica que el aparato estatal ha creado, en el sector que nos preocupa (pero así en todos: salud, vivienda, transportes, etc.), un sistema educativo hipertrofiado, obsoleto, ineficiente, burocrático y corrupto. Así, se apunta a la destrucción del llamado “Estado moderno” y a su expresión solidaria y benefactora.

Se dice que la actual escuela ya no es la que se requiere, porque pertenece al pasado, pertenece a la cultura moderna. A esta escuela que desde hace siglos contribuyó al desarrollo y a la multiplicación del conocimiento, que ha provocado la superación de las barreras de la ignorancia, de las supersticiones, de los prejuicios, que ha permitido el desarrollo de los ciudadanos y de una concepción de la justicia, de la democracia, de la libertad, se le achacan todos los males de las actuales falencias en la formación de las nuevas generaciones.

Cierto es que con el correr de los tiempos, la institucionalidad escolar se fue anquilosando y sus estructuras formales y simbólicas comenzaron a tener una finalidad en sí, más que servir al propósito de educar. La disciplina formal, la urbanidad y el autoritarismo, se transforman en las exigencias inmediatas para los estudiantes, en tanto que la jerarquización, el verticalismo, la arbitrariedad, la no participación y los rituales burocráticos son exigencias de la administración escolar hacia el profesorado. Sin embargo, son estas características de la educación las que permanecen y se exacerban en el período de la dictadura, ampliándose los medios y métodos represivos y de sanciones.

Se suma a ello una concepción curricular que entrega conocimientos fragmentados, en que lo académico intelectual se sobrepone privilegiadamente a las prácticas manuales y activas, en que los contenidos enseñados parecieran no tener relevancia para quienes son obligados a aprenderlos y mediante los cuales se mantiene la diferenciación entre los establecimientos “eficientes” (que son los privados) y los “ineficaces” (que son los públicos y gratuitos).

Este diagnóstico, cuando se hace desde el poder, tales aseveraciones apuntan a una descripción cabal de lo que acontece, pero, evidentemente, en él se evita señalar que la escuela, como institución social, está constituida por personas que son portadoras de una formación sociocultural y que, aunque sea obvio decirlo, son parte de una sociedad en que las relaciones sociales y materiales están directamente concatenadas con la desigualdad en

la distribución de los bienes, materiales y culturales, de los ingresos de las familias, que quiérase o no, tienen mucho que ver con la adquisición y dominio de los conocimientos, así como con el desarrollo cognitivo y académico de los estudiantes.

La historia del siglo XX, nos permite apreciar un período de cuarenta años (algo más de un tercio de siglo), durante el cual la sociedad chilena experimentó un fuerte proceso de crecimiento social, que se caracterizó por tres elementos fundamentales: la incorporación de nuevas capas sociales a la vida colectiva del país; la acelerada industrialización apoyada y en parte realizada por el Estado y la ampliación de la democracia representativa.

Desde 1930 hasta 1973, estos tres componentes, junto con los momentos de crisis y enfrentamiento que fueron parte de su interacción y dinámica histórica, corresponden a lo que se ha denominado período “del arreglo democrático” (Tironi) o “desarrollo capitalista de matriz populista” (Moulian).

Cualesquiera sean los nombres que se le den al período, la realidad nos entrega datos que nos permiten afirmar que fue un momento de vigoroso crecimiento social y de modernización industrial.

En lo que nos ocupa, la expansión de la educación permitió transformarla en el vehículo de integración y movilidad sociales, que abrió las expectativas mesocráticas y populares, toda vez que ella fue uno de los objetivos prioritarios del Estado desde los años 30, que impulsó a través de todos los gobiernos la universalización de la educación primaria y la apertura de la secundaria y superior, asumiendo su gratuidad y predominio del sector público en ella. Existía, efectivamente, un Estado que trataba de crear las posibilidades para darles a todos acceso a la educación en igualdad de oportunidades.

Pero esta modernización del Estado durante el segundo tercio del siglo, tiene un ethos ausente en la “modernización” en educación impuesta durante la dictadura militar, como parte de las “modernizaciones” del Estado: desde un primer momento hasta hoy, su fin es el ajustarla a los avances tecnológicos, a mejorar el currículo y a hacerlo más adecuado a las exigencias del desarrollo; modernizar era y es sinónimo de actualizar, de poner al día, pero con un objetivo instrumental y claramente definido: potenciar la educación para incorporar el “valor agregado del conocimiento” a los bienes de consumo y de exportación, para hacer nuestra economía competitiva en el plano internacional.

De igual manera, modernización, moderno y modernidad serían sinónimos y apuntarían, por lo tanto, a la idea de adecuar lo educativo a las nuevas condiciones del desarrollo, dejando atrás lo obsoleto, lo antiguo, lo desfasado.

Sin embargo, las “modernizaciones” no eran sólo eso. El término apuntaba a poner al sistema educativo en el ámbito de una nueva concepción del Estado, de sus funciones, roles, obligaciones y responsabilidades. Lo que se estaba introduciendo con la palabra era un nuevo concepto ideológico, que se ubicaba paralelamente a una nueva concepción de la economía, y que buscaba explicar los nuevos fenómenos económicos desde las perspectivas de la sociología y de la filosofía. Se acuña el término “postmodernidad” para explicar “lo nuevo”.

El surgimiento de nuevos conceptos, como el de Estado Subsidiario, por ejemplo, dejan en claro que lo que se busca es una transformación del sistema más que un cambio formal.

Las explicaciones acerca de la crisis generalizada de la educación, tienen aspectos teleológicos y epistemológicos: para qué y qué se enseña; cuáles son los fines y objetivos de la enseñanza disciplinar; los procesos de producción, reproducción y transmisión del conocimiento; el rol de nivelador social o de instrumento de inserción social que tiene el proceso de enseñanza, etc. Y es en torno a estas cuestiones fundamentales que los diagnósticos y las propuestas finales de cambio o de reforma se sustentan ideológicamente.

Lo que se gesta en las estructuras gubernamentales es mucho más que una actualización o puesta al día: bajo las nuevas conceptualizaciones del pensamiento neocapitalista, lo que se prepara es ubicar la economía, la política y el mundo social bajo las “condiciones culturales de la postmodernidad”, por cuanto lo que está en ciernes es la fundación de un nuevo orden, de un nuevo Estado.

En lo específico educacional, es el cambio paradigmático: el rol del Estado como educador y su inserción en la estructura socio-política del país, pasa de un carácter “benefactor” a uno subsidiario; y con las políticas de descentralización, traspasando sus responsabilidades al sector privado, etc.

La nueva concepción apunta a la destrucción de la expresión más cercana y que mejor representa el carácter del Estado benefactor, período político que se inicia en la década del 30. Luego del tiempo de desorden e ingobernabilidad de los 20, con las asonadas militares que muestran una constante de intervención conservadora desestabilizadora del sistema político, a partir de 1932 comienza a imponerse cierta estabilidad política. Se superan los treinta años de enfrentamiento de proyectos oligárquico-capitalistas, que dejaron siempre al centro del dolor a los trabajadores, salitreros o campesinos, urbano-industriales, obreros, etc.

Desde los 30 hasta el 73, el desarrollo económico, político, cultural, social, va en ascenso, con las contradicciones propias del sistema, con el enfrentamiento casi cíclico entre trabajadores, estudiantes y las fuerzas represivas del Estado, con los avances en el campo de los derechos laborales producto de las luchas del proletariado y de las capas medias.

El Estado en manos de los intereses políticos y económicos que representaban a una tradición burguesa democrática, permitió que los cambios propuestos por los proyectos emergentes fueran consensuándose entre los sectores que regulaban el mundo político, de manera que la democracia representativa servía a la clase gobernante para sus negociaciones con las organizaciones de trabajadores, con los partidos populares, con la oposición antioligárquica, todos imbuidos en la creencia política de la justicia social, en la libertad, la igualdad, la democracia, la fraternidad y en que “el trabajo es el sostén que a todos de la abundancia hará gozar”. Pero sabiendo, a ciencia cierta, que las contradicciones basales del sistema eran las establecidas por la división del trabajo y por la propiedad de los medios de producción.

Este Estado que pasa por etapas, desde el “Gobernar es Educar”, por la “Revolución en Libertad” y culmina en la “Vía Chilena hacia el Socialismo”, avanza más que los otros de América Latina y logra constituirse en un “modelo democrático”.

Es en la “nueva época republicana”, cuando con mayor claridad el Estado consolida su carácter de benefactor y dignificador, y como tal Estado de bienestar, tratará de romper las barreras de la injusticia social imponiendo políticas redistributivas que, sin terminar con las diferencias sociales, intentará compensarlas.

Se aprueba la ley de sueldo mínimo y vital; se dicta la ley de medicina preventiva; se crea la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos; la Corporación de Fomento de la Producción permite la electrificación del país, levantando plantas hidro y termoeléctricas; se inicia la producción siderúrgica y la explotación del petróleo.

Se levantan hospitales, escuelas y poblaciones de trabajadores (empleados y obreros) con fondos fiscales. La educación primaria, secundaria y universitaria, en los centros públicos y fiscales, es totalmente gratuita y a quienes no tienen medios, se les beca. Hay un aumento sistemático en la matrícula escolar, a pesar de que la universitaria y en parte la secundaria, continúan siendo sólo para un sector social.

Su carácter centralizado, interventor y planificador, lo hace responsable de apoyar, coordinar e intervenir en todos los ámbitos de la producción económica; regula el mercado y

fija los marcos en que debe moverse la oferta y los precios. Establece “bandas de precios” para los productos agrícolas, controla el crédito, grava las ganancias y regula la participación privada en la economía.

Crea la infraestructura vial necesaria para hacer eficiente el intercambio y la distribución de la producción agrícola. Invierte en industrias y es socio de capitales privados; es, por otra parte, propietario absoluto de las empresas “estratégicas”. Controla el transporte, la salud, la vivienda, la educación, la generación, transporte y distribución de la energía eléctrica. Es propietario de las redes de agua potable y del alcantarillado.

En suma, el Estado actúa como garante del bien común, es responsable del bienestar social, responde a las crecientes aspiraciones de los trabajadores con el fin último de establecer una armonía y paz social que permita el desarrollo y la producción económica. No siempre logra sus objetivos, especialmente cuando el poder está controlado por las minorías que, además, son poseedoras de grandes medios de producción.

La década de los 80 da paso a momentos específicos del desarrollo capitalista y de las fuerzas del poder económico que lo sostiene. La relación producción - consumo, como fundamento de la creación de riqueza y acumulación de capital de occidente, entra en crisis con la expansión productiva del Japón y la apertura de nuevos mercados para sus productos, que pasan a sustituir a las importaciones provenientes de Estados Unidos y de Europa Central. Además, la competencia por mercados internacionales está apoyada por un modo de producción que difiere del occidental, toda vez que se comienzan a transformar las grandes fábricas y complejos industriales, reemplazando los conglomerados fabriles por pequeños talleres que se dedican a fabricar, armar y producir pequeños componentes de aparatos mayores, originando un modo de producción diferente al del fordismo. Por otra parte, la gran oferta de mano de obra, los costos más bajos en salarios y las condiciones laborales en que se inicia la nueva forma productiva en los países asiáticos, obliga a la producción capitalista de occidente a buscar una adecuación diferente en un mundo que levanta una nueva dimensión de ese mismo capitalismo.

Sumado a ello, la grave crisis del petróleo acelera el colapso económico occidental. La lucha de las organizaciones sindicales, ya no por mejorar las condiciones contractuales, laborales y salariales, sino que por mantener las existentes; por evitar la cesantía y el cierre de las empresas, hacen más difícil mantener las condiciones productivas occidentales en condiciones de competir exitosamente con las pujantes tecnologías orientales.

En tal situación de crisis, y a punto de colapsar, los Estados capitalistas desarrollados, y luego los más dependientes del centro irradiador de políticas económicas inician una reformulación del carácter del Estado. Comienzan a recortar los presupuestos fiscales y, en ellos, los gastos sociales sacan la peor parte: las inversiones en salud pública, en educación, en previsión social, en vivienda, se descubren como actividades que pueden asumir los propios contribuyentes, dejando los ingresos estatales provenientes de los impuestos sólo para aquellas áreas que, según los economistas del neocapitalismo, debían quedar en manos del Estado: las Fuerzas Armadas.

La crisis financiera de los Estados nacionales, con la repercusión en el empleo y, por consiguiente, con la elevación de las tasas de desempleo, provocan la sensación de un Estado incompetente, caro y sin remedios para la grave situación que enfrentaba. Pero tal visión no nacía de los trabajadores ni de las clases que la sufrían en carne propia.

El capitalismo se reorganiza; las burguesías nacionales, apoyadas por el desarrollo tecnológico que se pone al servicio del gran capital financiero y con una intelectualidad que busca explicar las nuevas condiciones sociales al margen de la racionalidad de la modernidad, piensan el nacimiento de una nueva interpretación de la realidad, creando la

filosofía de la “postmodernidad”. Es decir, tratan de darle una explicación racional no modernista a los cambios que se producen en la racionalidad de la modernidad.

El nuevo pensamiento genera nuevas teorías sociológicas y filosóficas que, aunque a los filósofos no les guste, lo que hace siglos se denunció como “philosophia ancilla teologiae”, hoy traslada la servidumbre hacia la economía, y con una especificidad mayor, hacia el pensamiento económico de Chicago.

”El sistema ideológico comprende tanto una “teoría social”, un conjunto de ideas rotundas y apodícticas que operan como filosofía popularizada, como un proyecto propiamente tal. Este último es un plan de acción destinado a modificar las estructuras socioeconómicas, a cambiar el curso de una sociedad, a dotarla de una nueva historicidad. Se elabora una “teoría social” para que opere como sistema de creencias o filosofía popularizada, para que sirva de instrumento en la construcción del proyecto de acción, del plan de “renovación social “. (Moulian, T. 1997)

Así, se levanta la “condición postmoderna”, que trata de explicar las nuevas circunstancias histórico-sociales: se habla del desvanecimiento y la pérdida del fundamento en que se basaron “los grande relatos” que explicaban tanto la realidad como los procesos sociales y la historia humana. De acuerdo con los teóricos de la “postmodernidad”, la condición postmoderna surge como contraposición a toda esta coherencia, continuidad y sentido ordenado del mundo, enfatizando la discontinuidad, la carencia de fundamento, la pluralidad, la diversidad y la incertidumbre del conocimiento. Los metarrelatos, metateorías, metanarraciones, según Lyotard, han caído en el descrédito. La ciencia ya no es capaz de continuar entregando certezas y las existentes, han perdido credibilidad. Lo que prima es la incertidumbre ante el futuro, por cuanto la caída de las verdades contenidas en los grandes relatos ya no pueden afianzar la fe que se depositaba en el futuro.

Para la postmodernidad, son síntomas del cambio el pensamiento pragmático, el hedonismo y la satisfacción inmediata de las necesidades primarias; el desencanto y la indiferencia sociales en un presente sin fundamento que afirme la esperanza. Si no hay historias únicas ni verdades privilegiadas, las parcialidades culturales y nacionales, las culturas de grupos o tribus, el multiculturalismo y la yuxtaposición de patrones culturales, provoca la exacerbación de los fundamentalismos y nacionalismos, que buscan la identidad de esos grupos o culturas.

El fin de los grandes relatos tiene que ver con lo que se llama “el fin de las utopías”, como expresión de la pérdida de los humanos en soñar días y mañanas mejores. La desacralización del mundo con que se inicia la modernidad, ahora se extrema a partir de un relativismo que insiste en dar validez a los hechos sólo en virtud de su contexto o entorno y no como parte de un todo que tiene continuidad y que puede construirse como historia. .

Como proceso, la condición postmoderna crearía nuevas condiciones sociales, políticas y económicas, reconceptualizando todo el sistema de valores en que se sustentaba el mundo moderno, a partir de la globalización de la economía de libre mercado y por el desarrollo de las comunicaciones y de la tecnología telemática y computacional.

Este proceso de globalización conlleva, paradójicamente, el desarrollo de las culturas nacionales y la persistencia de modelos etnocéntricos, provenientes de los países capitalistas más desarrollados, que exportan, gracias al desarrollo de las comunicaciones satelitales, sus visiones de la sociedad, de la naturaleza y de las relaciones sociales.

La imbricación de las culturas tradicionales con la información emanada de los centros irradiadores del poder económico, logran generar incertidumbre respecto a las certezas, creencias, valores y conocimientos tenidos por verdades. Buen ejemplo de ello es que si bien

es cierto que el método científico positivista no se ha superado, los experimentos y la investigación científica en condiciones carentes de gravedad, como las supratmosféricas, han permitido levantar nuevas hipótesis sobre problemas tenidos como superados.

Las características de los procesos sociales, por otra parte, permiten dudar de las certezas definidas como “democráticas” por la modernidad, de tal modo que la práctica política aparece más ligada al interés del mercado que al bienestar de las grandes mayorías. Es así como la participación en la toma de decisiones que afectan al común de las personas, se mantiene como anhelo inalcanzado, toda vez que los organismos sociales intermedios sólo se utilizan como parte del ritual electoral y como apéndices de los aparatos partidarios.

La democracia representativa se transforma paulatinamente en una democracia formal, cuando las personas son convocadas sólo para decidir electoralmente en torno a candidatos que pertenecen a los mismos grupos de poder y que compiten entre sí para continuar, unos como “representantes populares” y otros como “dirigentes del pueblo”, sin que ni unos ni otros se legitimen en el trabajo participativo con las masas que le dan la representación.

La ausencia absoluta del pueblo en la generación de las leyes; los acuerdos consensuados por sobre la discusión libre, general e informada de los ciudadanos; la prevaricación, la corrupción y la utilización del poder político para mantener los privilegios de “clase política”, han permitido que las generaciones más jóvenes se excluyan de la participación electoral, demostrando desconfianza, apatía y, en el peor de los casos, acciones de rechazo violento hacia las estructuras democráticas. La pérdida de credibilidad de las grandes masas es una de las consecuencias del formalismo en que ha caído la democracia.

Al cambiar el carácter del Estado, las decisiones políticas tendientes a la restricción del gasto social como mecanismo de control inflacionario, la privatización de los servicios esenciales, la desregulación laboral y la flexibilización en las políticas de empleo, que son las imposiciones económicas del poder financiero, provocan el aumento de la cesantía y el evidente deterioro del poder adquisitivo de las masas trabajadoras. Frente a los descontrolados beneficios económicos de las minorías que detentan ese poder y la desprotección social de los más deprivados, la brecha cada vez más grande entre los pocos que tienen las riquezas y los muchos que no acceden a niveles mínimos de bienestar económico y social, son hechos demostrativos del carácter deshumanizado del nuevo sistema.

Por otra parte, el centro del poder económico ya no estará en las burguesías nacionales, sino en quienes controlan el libre mercado a partir de las decisiones de política económica, como el Banco Mundial, que globaliza la actividad económica y sus capitales, levantando un nuevo modelo de producción, distribución y consumo. El nacimiento de los mercados comunes, a través de los cuales los países forman alianzas económicas para competir en un mercado definitivamente acotado, parcelado y en muchos casos deprimidos, como los del Tercer Mundo, pero que en virtud a los empréstitos de la banca internacional, no sólo endeudan a los Estados y a los gobiernos, sino que obligan al mundo del trabajo a entrar en la espiral de la deuda personal y del consumo, para dar salida a los capitales que se incorporan al mercado: la mercancía dinero es la más cara y los intereses en el sistema financiero reeditúan a sus prestamistas o vendedores tasas de interés muy superiores a los cobrados por los créditos en el sistema comercial.

La economía de libre mercado, de carácter político neoliberal, flexibiliza el intercambio, la producción, la oferta y el consumo. Las corporaciones y empresas se han expandido por sobre las fronteras nacionales, haciendo posible que los mercados locales, la mano de obra y los propios terrenos arables sean parte de una propiedad supranacional, conectada y

coordinada a través de redes de comunicaciones satelitales y vía fibra óptica, alcanzando una instantaneidad no soñada hace cuarenta años, rompiendo las barreras del tiempo y del espacio, haciendo simultáneos los momentos en las antípodas. Es la mundialización de los intercambios.

Cuando la crisis económica capitalista hace reducir los presupuestos fiscales, el capital financiero se lanza sobre los bienes nacionales de propiedad fiscal, acusando al Estado de ineficiente, burocrático, centralista, oneroso.

Ello lleva a la desaparición del Estado benefactor y a la construcción del Estado subsidiario, compensador de las desigualdades, pero no en forma directa de ayuda hacia los más desposeídos, sino como financista de programas y proyectos realizados por el sector privado. Es decir, los roles del Estado de la modernidad y cuyas definiciones sociales fueron parte del consenso político o logros alcanzados por las luchas reivindicativas de los trabajadores, como la enseñanza pública y gratuita, la protección social a la cesantía, a la vejez, a la discapacidad; la jubilación y la previsión social, la medicina preventiva y curativa, la vivienda social, son traspasados en su integridad al mercado y, por ende, a manos privadas.

Lo que era preocupación del Estado y una manera del bienestar, como la protección a la infancia, por ejemplo, se corporativiza y la asumen entes privados. Surgen, así, los organismos destinados a la ayuda de los niños limitados, de los niños quemados, de los impedidos físicos, de los epilépticos, etc., etc., que se financian con los aportes empresariales descontados de sus impuestos. Es decir, lo que antes era preocupación estatal o caridad eclesial, se institucionaliza ya no como un principio solidario, sino como organismos sin fines de lucro que con administración empresarial, son parte de las garantías que tienen los empresarios para rebajar sus gravámenes.

Sin embargo, el paso de un Estado Benefactor a un Estado Subsidiario, no trajo el fin de los problemas sociales ni, mucho menos, la equidad que tanto buscaban sus epígonos. Baste citar la reciente opinión de la CEPAL, que en el "Panorama Social de América Latina 2000-2001 (CEPAL, 2001) señala:

*En los años noventa, el porcentaje del ingreso captado a nivel nacional por los hogares del decil superior se incrementó en ocho países, disminuyó en cinco (pero sólo en Uruguay de manera importante) y se mantuvo en uno (México). **Es notable que algunos de los incrementos de la desigualdad se dieron en países que en la posguerra poseían distribuciones del ingreso más equitativas, como Argentina, Chile, Costa Rica y Venezuela.***

*También es del caso señalar que en los años ochenta y noventa algunos países mantuvieron sus características distributivas en tanto que otros las modificaron sustancialmente. Argentina y **Chile, que destacaban en los años sesenta por su buena distribución relativa del ingreso en el ámbito de América Latina, se sitúan actualmente en torno del promedio regional, e incluso lo superan en algunos indicadores.***

*Como se señaló anteriormente, en el pasado decenio de un conjunto de 17 países analizados sólo 2 (Honduras y Uruguay) finalizaron el período con resultados que denotan avances en materia de desigualdad distributiva. Más aún, **la evidencia confirma que incluso en aquellos países que lograron mantener un alto ritmo de crecimiento sostenido en el tiempo (como Chile), la distribución del ingreso mostró una enorme rigidez para alterar su elevado grado de concentración, y las disparidades en materia de ingresos***

persistieron como un rasgo no deseado de la estructura económica y social prevalente.

En todos los casos, Brasil aparece como el país con mayor concentración del ingreso, seguido por un grupo constituido por Bolivia, Chile, Colombia, Guatemala, Honduras, Panamá y Paraguay, mientras que Uruguay y Costa Rica figuran como los más equitativos de la región.

Un aspecto esencial en el desarrollo de la llamada postmodernidad está dado por la revolución en las comunicaciones, por el auge de los procesos informáticos y por la nueva cultura tecnológica: la computación. No podría comprenderse el proceso de globalización sin ella. El acceso inmediato a los mercados mundiales, la información comercial, científica, cultural, puede llegar a todo el mundo en el mismo instante. De esta manera, la población mundial está sometida a la incesante entrega de información, mucha de la cual está dirigida ideológicamente desde los centros del poder económico.

La incidencia del desarrollo tecnológico, tanto en comunicaciones como en los procesos computacionales, se vislumbra como una de las posibilidades de mejoramiento de la calidad de la educación, tanto en lo que se refiere al trabajo en aula como a la formación y capacitación docente. Por ello que las propuestas de cambio y reforma educacional hacen hincapié en el manejo telemático de la información y el trabajo multimedial, como una manera de acceder con mejores instrumentos al interés y motivación del estudiantado.

En definitiva, el Estado y la economía son modificados por una nueva concepción capitalista, que, sin embargo, no es una ruptura con el modelo liberal, sino que un perfeccionamiento de las tesis acerca de la libre competencia, de la libertad de trabajo y de la concepción del Estado como cautelador de esos derechos. En toda esta desintegración de la validez conceptual de la "modernidad", la condición postmoderna crearía nuevas condiciones sociales, políticas y económicas, reconceptualizando todo el sistema de valores en que aquella se sustentaba.

Desde esta nueva perspectiva, la educación tendría que vivir todas las contradicciones entre el ser originaria del intelecto ilustrado y el desarrollo socio-cultural postmodernista. Ello implica la entrada a un terreno de análisis que define la institucionalidad escolar como anclada en marcos culturales, sociales y económicos estrechos y estrictamente enmarcados en la racionalidad instrumental. Así, la necesidad de cambio implicaría englobarla en marcos culturales más flexibles y amplios, que le permitan asumir la superación de la crisis de la modernidad.

El juicio lapidario de Hargreaves ejemplifica esta concepción:

"Las escuelas secundarias constituyen los símbolos y síntomas primordiales de la modernidad. Su escala inmensa, sus pautas de especialización, su complejidad burocrática, su persistente incapacidad para comprometer las emociones y motivaciones de muchos de sus alumnos y de un número considerable de sus profesores, son algunas de las formas de expresión de los principios de la modernidad en la práctica de la educación secundaria. En muchos aspectos, la educación secundaria estatal se ha convertido en un componente fundamental de los males de la modernidad". (Hargreaves, 96)

En Chile, para esta llamada postmodernidad el cambio en el sistema de gestión educacional, tanto administrativo como financiero, está regulado a partir de las directivas presidenciales de la dictadura, pasando tanto por los decretos con fuerza de ley que traspasan el sistema a las municipalidades y a las corporaciones privadas empresariales,

como por la ley que modifica la estructura de la educación superior. La culminación de todo ello está en la Constitución y, finalmente, en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), promulgada el día antes de que el dictador entregara la Presidencia de la República.

El cambio es cualitativo: desaparecen el Sistema Nacional de Educación y el Estado Docente y todas las responsabilidades inherentes a ese carácter, se transforman en control de la normatividad, en supervisión y subsidiaridad.

Las acusaciones contra el Estado arrecian y al centralismo se le opone la descentralización; a la rigidez burocrática, la flexibilidad y a la normatividad legal, la desregulación. Desde esta nueva dimensión del Estado, se intensifican las propuestas del cambio educacional a partir de los puntos críticos ya señalados, de tal manera que se inicia un acelerado proceso de descentralización, se aplican criterios de flexibilización en lo curricular y la reglamentación aparece marcadamente ambigua y sin imperatividad, aplicando los términos de la liberalización normativa: la desregulación.

La Constitución de 1980 señala que siendo Chile un Estado Unitario, su territorio se dividirá en regiones y que “La ley propenderá a que su administración sea funcional y territorialmente descentralizada”.

En este camino, se organizaron las 13 Secretarías Regionales de Educación y luego, en 1981, se traspasaron los servicios educativos a las municipalidades y a los privados. Los objetivos de ese proceso, así como su cumplimiento y el logro de las metas establecidas, no es el tema de este análisis. Baste decir que la relación del establecimiento educacional con su entorno local, de tal manera que se asumieran en la instancia educativa las necesidades y demandas de la población, no dejó de ser un mito; tanto como la eficiencia que se esperaba en el manejo de los recursos que el Estado continuó entregando a los nuevos administradores.

La enorme deuda previsional que mantienen empleadores municipales con los docentes, después de 17 años de administración descentralizada, es una prueba irrefutable de ello.

Lo cierto es que las consecuencias inmediatas del proceso de municipalización fueron la caída en la calidad de la educación; la pérdida de los derechos laborales de los trabajadores de la enseñanza; la pérdida de la matrícula del sector público en beneficio de los nuevos establecimientos subvencionados privados; el nacimiento de un lucrativo negocio educacional, que generó enriquecimiento inmediato de muchos sostenedores de escuelas y liceos, como resultado de la apertura del libre mercado en la educación y los enormes incentivos económicos entregados a un nuevo empresariado educacional.

La transformación curricular que comienza a vivir la educación chilena a partir del gobierno militar, apunta no sólo a la eliminación de contenidos que pudieran tener algún sentido reactivo hacia la dictadura, sino que están dentro de una concepción de la educación que terminará por imponerse constitucionalmente y que llegará, sin modificación alguna, hasta hoy, más de un decenio de su término.

3. EL NUEVO CURRÍCULUM: DESDE LAS DIRECTIVAS PRESIDENCIALES A LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS (OF/CMO)

Es en este país, son estas condiciones sociales, políticas, económicas, culturales, las que condicionan el nuevo currículum, que es enunciado por el militar que detentaba el poder en 1979. Al año siguiente, se promulgan los Planes y Programas para la Enseñanza Básica y en 1981, para la Media. Las características de este nuevo currículum, y muy especialmente del de Media, han sido tratados en otro momento (Gómez, 98). Lo que importa ahora es de qué manera la actual Reforma recoge los componentes ideológicos heredados de la dictadura y levanta su construcción curricular.

Los documentos oficiales que desde sus orígenes dan cuenta de la Reforma Educacional (MINEDUC, 98) , fundamentan la necesidad de transformar el currículum escolar (básico y medio), con el objeto de actualizarlos y/o renovarlos, así como de la descentralización en su elaboración, a partir de tres supuestos:

- I) Que los planes y programas vigentes a 1996 habían perdido vigencia, por el nivel de cambios que habían experimentado la civilización, el conocimiento y la realidad nacional y local, luego de 16 años de haber sido utilizados.
- II) La necesidad de elevar la calidad de la educación, logrando pertinencia y relevancia en el proceso enseñanza-aprendizaje, a partir de los avances de la ciencia pedagógica.
- III) El cumplimiento de lo establecido en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, que estableció los nuevos lineamientos para la educación chilena, promulgada el último día del gobierno militar.

El “marco teórico” para emprender la reforma educacional lo entrega la Comisión Nacional de Modernización de la Educación, organismo creado ex-profeso por el Gobierno de Patricio Aylwin:

Ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal; en el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones. (Comité Técnico Asesor, 94).

Para configurar el nuevo currículum se establecen tres categorías:

Los *Objetivos Fundamentales*, que corresponden a las competencias que debe lograr el alumnado al término de cada etapa y período de su proceso educativo.

Los *Contenidos Mínimos Obligatorios*, que corresponde a los conocimientos que deben enseñar todos los establecimientos del país y que son la base gnoseológica.

Los *Objetivos Fundamentales Transversales*, que no son sino la explicitación de contenidos sociales, destinados al desarrollo personal y a las conductas social y moral de la

niñez y de la juventud escolares; es decir, están destinados al fortalecimiento de la formación ética, a orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal y a dirigir la relación personal con el otro y con el mundo.

Junto con esta categorización teórica de elementos curriculares, para la educación media se entra de lleno al terreno de la epistemología, al establecer criterios de articulación y secuencia curricular de los conocimientos a partir de la definición de lo que es “conocimiento significativo”: aquel que se construye desde la propia experiencia vital, haciéndose “conocimiento contextualizado”.

De igual manera, se explicita que todo conocimiento es una empresa humana que se da en un tiempo concreto; que es construido en condiciones determinadas y que, por lo mismo, es relativo en cuanto a las “verdades” que de él pudieran surgir: se habla, por lo tanto, de un “conocimiento historizado, que se construye y que es relativo”.

A partir de estos supuestos, en las ciencias naturales el conocimiento pasa a ser especialmente fenomenológico, reservando “sus versiones más académicas y que requieren más formalización matemática” para la formación diferenciada, es decir, para los niveles de tercero y cuarto medios que definen un camino “científico” en contraposición a los que optan por lo “humanístico”: las ciencias sociales y las del lenguaje, por ejemplo.

El curriculum, por lo tanto, adopta su materialización en planes y programas en los que prima un rol esencialmente práctico en la construcción del conocimiento escolar, por sobre lo teórico-técnico (“enciclopédico”, dicho peyorativamente).

La gestación del nuevo proyecto curricular se hace con la ausencia más absoluta de docentes, padres y apoderados y estudiantes, que trasunta una demostración de desconfianza de la autoridad educacional hacia el magisterio y que se ve reflejada en las propias palabras de quienes dirigen la Reforma.

De acuerdo con lo oficial, los nuevos marcos regulatorios de la educación chilena, parten de los análisis realizados durante el período militar por “centros académicos independientes opositores al gobierno autoritario, que a fines de los años 80 tenían categorías y orientaciones que buscaban superar tanto el ‘Estado docente’ pre-reforma neoliberal, como un sistema descentralizado sin un centro capaz de orientar el sistema hacia nuevos niveles de calidad y que a la vez velara por la equidad” (Cox, 97).

Estos “centros independientes” críticos a la educación que se impone en dictadura, con el tránsito a la democracia, de ONGs pasan a constituirse en consultoras que colaboran con las políticas oficiales, llegando muchos de sus profesionales a ser funcionarios del Ministerio. Es decir, quienes ayer atacaron acerbamente al modelo impuesto, hoy son sus tenaces defensores y sustentadores teóricos, centrandó sus críticas en los actores, especialmente en los docentes, más que en el sistema. Así, ya no se denuncia el modelo privatizador, la municipalización ni la pérdida de preeminencia del Estado en la educación; a lo más, proponen tibiamente modificaciones administrativas, pero nunca desde la estructura misma del Ministerio.

Es más, estos nuevos funcionarios que trabajan al interior de los proyectos o como asesores o funcionarios en las instancias superiores del Ministerio, según el mismo Cox, constituyen cuadros técnicos que reciben nombres como “investigadores o pedagogos reformadores”, “analistas simbólicos”, “con experiencia dilatada en el campo de la investigación socio-educativa y capaces tanto de diseño de programas como de su ejecución”. Para cumplir este rol, en el Ministerio de Educación ha sido necesario “la implantación de un tipo nuevo de equipos de dirección, algunas de cuyas características son multidisciplinariedad, comparativamente alta preparación profesional, relativa irrelevancia de su filiación política, pertenencia a redes internacionales de circulación de conocimiento y expertos, y la combinación referida entre capacidades de diseño e implementación”.

A ello hay que sumarle su estabilidad laboral, toda vez que a pesar de los cambios de Gobierno desde 1990 y a la sucesión de siete Ministros de Educación, “el núcleo técnico responsable ha permanecido desde el comienzo de la transición”.

Ante lo anterior, sólo restan dos alcances, con las consiguientes consecuencias que no requieren mayor profundización: primero, es claro que en esos equipos no existen docentes de aula y lo segundo, que la flexibilidad laboral y salarial a que están obligados los docentes de los establecimientos educacionales, no se aplica para los técnicos del Ministerio.

Estos equipos han creado e impuesto, desde “el criterio de autoridad” (que es otro autoritarismo) un currículum cuyos orígenes se encuentran en uno de esos “equipos de dirección” a que se hace referencia y que muestran a su haber la construcción del currículum para un establecimiento privado, que luego aparece trasplantado para la educación pública. (Gómez, 99)

La similitud no es casual ni una mera coincidencia: existe una relación directa entre los constructores del currículum privado con el ministerial. Sin embargo, no es el parecido formal lo que preocupa, sino aquello que a pesar de explicitarse, queda subsumido a partir de los contenidos y de su organización.

Los enunciados del documento que legaliza los nuevos planes y programas y que diagnostican la realidad nacional, son explicitaciones de carácter ideológico, son principios, valores, que se exponen como verdades indiscutibles y que a poco andar, terminan por asumirse como “naturales” y que nadie ha problematizado ni cuestionado; que subyacen de manera permanente en el proceso educativo y que pertenecen al ámbito de las decisiones u opciones curriculares adoptadas por la autoridad. Nadie (en la escuela o en la familia) se pregunta por qué se incluyen determinados conocimientos y no otros; por qué los contenidos adoptan determinado orden; qué significan, en la llamada transversalidad, aquellos sistemas de valores que se constituyen en socialmente hegemónicos cuando se legitiman por la decisión y luego la transmisión y reproducción desde los centros del poder hacia los establecimientos.

La nueva construcción curricular se sustenta en el “contexto de las exigencias que emanan del ejercicio de la libertad de enseñanza y para garantizar el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades”, y conlleva una especial manera de distribuir los conocimientos, a partir de lo que se denominan “contenidos mínimos”, que aparecen como el piso que, al cabo de cada ciclo, nivel, año o curso, todos deben haberlos obtenidos. Según la norma constitucional, ello garantizaría el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades.

Es importante destacar, además, que el acento reformador se pone más allá del carácter enciclopédico de los contenidos, de tal manera que frente a la vigencia de la enciclopedia como “imagen ordenadora del currículum”, lo que se busca desarrollar son las “habilidades para acceder al conocimiento” (Cox, 00). Pero este conocimiento no puede entenderse como el “viejo, obsoleto y fenecido humanismo libresco”. Se trata de un

Humanismo educativo (que) responde a la necesidad de desarrollar competencias que contribuyan tanto al crecimiento económico como al desarrollo del país.

El Ministerio de Educación explícitamente dice que la formulación curricular es

Una formación de calidad para participar en el desarrollo económico y la competitividad del país en un mundo más globalizado

Entonces, no hay manera de evitar caracterizar el nuevo currículum “como una construcción instrumentalizadora del sistema escolar en función de las necesidades de la empresa moderna. Es decir, el currículum como servidor de la empresa y la economía”. No se trata de hacer de él una “caricatura de la reforma curricular”, pero después de los propios enunciados gubernamentales, no queda situarlo de manera diferente a lo que realmente es: un medio para mejorar la producción.

3.1. Equidad e Igualdad de Oportunidades.

Cuando el MINDUC dice que al *“invertir en las personas y en su educación aumenta la competitividad del país y permite ampliar el rango de oportunidades para todos”*, toma la frase tantas veces dicha por la política empresarial: “a nuestra producción industrial hay que ponerle el valor agregado del componente conocimiento. Y para ello necesitamos una nueva educación y, por supuesto, nuevos estudiantes que sean realmente productivos”.

Los conceptos “equidad” e “igualdad de oportunidades” son el marco en el que se instalan los supuestos de la reforma, como lo señala el ya citado Informe Brünner:

“El principal desafío de Chile es llegar a un estadio de desarrollo donde pueda asegurarse una efectiva igualdad de oportunidades a todos los miembros de la comunidad nacional. Para ello, la condición esencial es superar lo más rápido posible la extrema pobreza y avanzar hacia una sociedad más integrada, con crecientes niveles de equidad... Sólo hay una vía efectiva para alcanzarlo: un crecimiento económico sostenido, que genera nuevos empleos, y una educación de calidad para las personas de menores recursos, que les permita acceder a esos empleos y salir adelante mejorando sus condiciones de vida y la de sus hijos”.

Tal expresión se reafirma en la aseveración

“Ellos saben que, a mayor y mejor educación, aumentan las posibilidades de percibir remuneraciones más altas”.

Frente a los crecientes niveles de pobreza, que muestran la realidad de un sistema en el cual la distribución de los ingresos es cada vez más injusta, como lo señala la CEPAL, reducir el problema del desarrollo social al logro de la equidad educacional, utilizando la palabra “equidad” como sinónimo del concepto “igualdad de oportunidades”, es tratar de esconder lo que sí es necesario: la justicia social. No se trata de sostener que una sociedad es justa en la medida que todos tienen las mismas oportunidades de acceder a los bienes sociales, sino que la distribución de esos bienes sea justa, es decir, que esté expresamente establecido el principio ético de la justicia social. Y ello implica mucho más que una reforma educacional.

La igualdad de oportunidades educacionales no es lo que se dice desde lo oficial: una formulación curricular basada en el igualitarismo, que no considera las reales circunstancias en que está inmersa la educación, yerra al asumir que ésta, por sí misma, es capaz de superar las diferencias. Es un hecho indesmentible que no todos los estudiantes están en las mismas condiciones de aprender, porque viven de manera diferente y sus entornos son diferentes, como lo son los establecimientos en los cuales se educan. Decir que se logra equidad con un currículum igual para todos, es tan falaz como sostener que la igualdad de oportunidades escolares, es decir, la “democratización” de la educación, lleva de manera

mecánica a una democratización de la sociedad, otorgándoles a todos las posibilidades de ascenso porque ello depende de los méritos y condicionamientos personales.

Al respecto, las cifras entregadas por CENDA son más que claras:

Un tercio del gasto total en educación va al 8.9 % de la matrícula. Es decir, el sector privado (el más rico) de la educación (y que son los menos) se lleva un 33% del gasto en educación.

De igual manera, la diferencia entre el gasto público por alumno de establecimientos subvencionados y los particulares es de una relación de 1: 5. O sea, mientras el Estado invierte \$ 1 del gasto público por estudiante de establecimientos públicos o semipúblicos, el gasto privado es de \$ 5.

Así, la propaganda oficial ha comenzado a encarnar en los jóvenes y en las familias la idea que la "promoción individual" se logra a través de la educación, aprovechando las oportunidades que da el sistema. En el evidente intento de convencer a la sociedad de que todo éxito económico y social depende del mejoramiento de la calidad educativa, los mismos Gobiernos han escamoteado la realidad, tratando de ocultar, mediante acciones de promoción y propaganda, lo único que resulta cierto: las condiciones de vida material, la capacidad económica de la familia, es la generadora de las posibilidades educativas de sus miembros y, evidentemente, los que poseen más tendrán acceso a formas superiores de cultura y educación e, inversamente, mientras más pobres, más metidos en el círculo de la ignorancia.

Por ello que resulta especialmente contradictorio con las declaraciones oficiales, la decisión gubernamental de dictaminar que "la igualdad de oportunidades" tiene excepciones, ya sea por razones académicas o por razones económicas.

3.2. La flexibilización curricular.

La nueva concepción del Estado, de sus funciones y del rol que le cabe en la educación, como ya se ha dicho, se ve explicitada en la normativa que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios.

El Estado aparece así, en un primer acercamiento, como tomando razón mediante un trámite administrativo, de lo que solicita una institución escolar. En este caso, de planes y programas propios y no los promulgados por él. Pero la realidad educacional chilena muestra que esto no es nuevo ni novedoso: es la misma facultad contenida en la llamada "libertad curricular" establecida por la dictadura militar en los años 1981 y 1983, al promulgar los planes y programas para la educación media.

Lo cierto es que ahora, en virtud de la LOCE, la flexibilización permite la aplicación de planes y programas diferentes, que consideren las realidades regionales y locales; que sean adecuados a los intereses de las comunidades educativas, de tal manera que representen, de una u otra manera, la diversidad nacional.

Sin lugar a dudas, este reconocimiento a la diversidad educacional que podría ser un avance importante en la formulación curricular, se amplía hacia rumbos más elitistas cuando se dice que

En casos debidamente calificados de establecimientos...de especial singularidad...podrá autorizar mediante resoluciones dictadas "Por Orden del Presidente de la República" la aplicación de planes y programas de estudio con una organización temporal y secuencial de OF y CMO diferente a la establecida

en el presente decreto. A esta autorización de excepción podrán acceder solamente establecimientos que cumplan con los estándares de alta calidad y/o equidad establecidos por el MINEDUC...

Tal flexibilización también se expresa en la desaparición de contenidos curriculares, de tal manera que un establecimiento puede optar por un plan que incluya sólo un subsector artístico (Artes Visuales o Artes Musicales) en la formación general de toda la Educación Media o sólo dos de tres subsectores de Ciencias Naturales (Física, Química, Biología); así como sólo dos planes diferenciados que consideren, también, dos subsectores de un total de cuatro en el caso de la formación diferenciada.

Es decir, en los años 3º y 4º un establecimiento puede, sin pecar de ilegalidad, establecer la “formación diferenciada” dejando fuera de los estudios Filosofía, Educación Física y Artes.

Ya en 1981, al ser aprobado el nuevo marco curricular para la enseñanza media, el problema que surgió fue el mismo actual: la eliminación de asignaturas que restaban áreas del conocimiento en la formación de los estudiantes, bajo el supuesto que por sobre una educación “enciclopedista”, debían establecerse objetivos que condujeran a la juventud a un término de los estudios debidamente acreditados tanto para su ingreso a la universidad, como al mundo productivo.

En los términos de la realidad que se vive en las escuelas y liceos, existe una evidente diferencia en los contenidos que se eligen. No puede haber igualdad de oportunidades ni equidad cuando la flexibilidad curricular permite que en un establecimiento se enseñe mecánica de los fluidos mediante los diagramas que hace el o la docente en el pizarrón (con tiza o tinta, da lo mismo), frente a los estudiantes que, lo menos por dos horas semanales, están en el laboratorio de Física. O hablar de equidad entre quienes hacen Educación Física en un patio frío, de tierra o con barro, y aquellos que poseen gimnasios con implementación de primer orden.

4. LA EVALUACIÓN ESCOLAR: OTRO COMPONENTE CURRICULAR

No se puede hablar de curriculum sin hacer un análisis de aquello que le es propio: la evaluación de los aprendizajes, de los logros en términos de destrezas alcanzadas y del desarrollo de las habilidades intelectuales.

La lógica curricular de la formulación de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, a pesar de los enunciados que se hacen en la fundamentación de la Reforma Educacional, continúa mostrando una tendencia a la insularidad de sus contenidos, que se aprecia en la fragmentación del conocimiento, en la esquematización de las asignaturas, que más allá de ser un problema epistemológico, obedece a una manera de concebir la educación misma. Así, se objetiva en una cadena que parte desde el currículo, pasa a los planes, continúa por los programas, desciende a las asignaturas, llega a las materias, se detiene en las unidades programáticas y culmina en la evaluación.

Esta concatenación de hechos pedagógicos alterna, además, con las maneras de darse la práctica escolar tanto en docentes como en estudiantes, que asimilan de manera "natural" una convención social de larga tradición: que la adquisición de todo conocimiento debe ser medida y, cualquiera sea el sistema utilizado, define escolarmente el éxito o el fracaso, la promoción o la repitencia. Así, una enseñanza se entenderá exitosa si prepara a los estudiantes para rendir de manera positiva las pruebas, controles y exámenes, en todas las materias enseñadas.

La evaluación, como culminación del proceso de aprendizaje, es una de las tantas formas que adopta la reducción del proceso de enseñanza, llegando a constituirse en un rito en que los oficiantes son las y los docentes y los sujetos del sacrificio las y los estudiantes. Llámense exámenes finales, pruebas globales, pruebas especiales, la evaluación siempre encierra la amenaza del fracaso y conlleva la carga de ser medido más por lo que no se sabe que por lo que sí se ha aprendido.

Quizás lo que mejor representa este rito es la parafernalia que acompañaba a la Prueba de Aptitud Académica y que continúa en el nuevo sistema de selección (PSU), que está reglamentada por un código que obliga a docentes y estudiantes a comportamientos llevados al límite: no conversar, no mirar las pruebas, no detenerse demasiado en un solo postulante, no levantarse, no borrar, no preguntar, no cuchichear, etc. Y que se ha copiado en la aplicación de las pruebas SIMCE.

El afán evaluador se inicia, sin embargo, en la base del proceso educativo, pues se han puesto en práctica exámenes que se aplican a los pequeños cuyos padres intentan enviarlos al jardín infantil. Postulaciones y pruebas a niños de cuatro o cinco años, en una carrera por lograr una vacante, en las cuales se miden aspectos de motricidad, hábitos y se aplican exámenes de inteligencia, constituyen una práctica corriente que violenta el hecho mismo del ser niño. Sin ningún respaldo científico, las pruebas de selección para ingresar a jardines infantiles pervierten todo el sentido educativo que pudieran tener las organizaciones que las aplican, lo que nos lleva a una dura crítica a las autoridades gubernamentales que lo permiten pero, por sobre todo, a los padres que utilizan a sus propias hijas e hijos, para participar en la feria de vanidades que les abre el sistema. Es una demostración más de la flexibilización y de la llamada libertad de enseñanza.

Si la evaluación escolar tiene como finalidad medir el logro de los objetivos y de los aprendizajes establecidos en cada uno de los años, cursos, niveles o ciclos que componen el proceso escolar, tiene que ser, necesaria y pedagógicamente formativa. A pesar de ello, cuando la evaluación se transforma en **la nota**, y el guarismo pasa a ser lo más importante, la situación educativa ingresa a otros ámbitos sociales y la calificación se comienza a asumir

como valor de cambio y no por lo que debiera ser: la constancia más o menos objetiva de un determinado aprendizaje y rendimiento.

En efecto, en una competencia por el mercado y la "nombradía", los establecimientos utilizan los niveles de logro como parte de la propaganda para ganar matrículas. Así, por ejemplo, se colocan carteles señalando que tal o cual establecimiento ha ganado el premio de excelencia académica, aunque no sea real y tal excelencia sólo sea un aumento en los indicadores estadísticos.

El problema de la evaluación apunta directamente a un objetivo que no es educacional, y que se relaciona con la utilización de las aspiraciones de éxito del estudiantado, de su inserción social y laboral; con el prestigio del establecimiento donde estudia y con la autovaloración del trabajo docente.

"Hoy en día, las instituciones educativas están sólo en teoría al servicio del estudiante; de hecho, la auténtica misión del alumno de cualquier institución ambiciosa es la de aumentar con su rendimiento escolar el prestigio de la misma" (Holt, 80).

Tan sólo con detenernos en la praxis diaria, en cualquier establecimiento y en cualquier nivel o curso, podemos encontrarnos con el hecho socialmente valorado de "sacarse un siete". Se premian los primeros lugares; se hacen cuadros de honor; se dignifican los mejores rendimientos, pero siempre en cuanto a promedios, a números y a notas: nunca al conocimiento adquirido, a las habilidades demostradas o a las destrezas exhibidas.

La nota vale lo mismo tanto para docentes como para estudiantes, en el sentido de que trata de representar determinado logro, aunque éste no sea relevante o sustantivo. Lo que vale, reiteramos, no es el conocimiento sino que el número que lo representa. Así, entonces, la competencia se centra en lograr el mejor puntaje o promedio, más allá de los medios, transformándose el valor numérico, la nota, la calificación, en un valor en sí mismo, al margen del proceso intelectual que lo produce. Sea en las artes o en las ciencias, en Matemática o en Castellano, en Educación Física o Filosofía, la nota define el proceso educativo como resultado más que como tal proceso, transformándose en el objetivo final de todo logro.

Lo que sucede es que el sentido social que se le asigna a la nota se transforma en la nota misma, al margen del esfuerzo del estudiante e independiente de él. Es la objetivación de lo que debiera ser un resultado de aprendizajes, para transformarse en un objeto diferente y ajeno al propio estudiante, como si al pertenecer a un conjunto numérico tomaran vida propia, como ocurre con la enajenación de la nota, al darle el carácter de "puntaje ponderado" en el proceso de ingreso a las universidades.

Al hacerse exterior o ajena a quien la obtiene, la nota o calificación (que nada tiene que ver con cualidad), es entendida como resultado personal, individual, que sirve para competir y, por lo tanto, para obtener determinadas ganancias sociales: mayores consideraciones de docentes por ser "buen (a) estudiante", acceso a establecimientos de categoría, premios e incentivos familiares, prestigio entre pares, etc.

La nota es, por una parte, el objetivo y no lo es el estudio, el aprendizaje ni el conocimiento; pero, además, se transforma en un medio para la obtención de ciertos beneficios o consideraciones en las relaciones sociales del entorno.

El rendimiento escolar se hace objeto de valor y cuando es bueno, será asumido socialmente por el establecimiento educativo apropiándose de él y usándolo como éxito

propio; en cambio, no se ve la misma responsabilidad cuando los rendimientos son negativos, traspasándola al propio estudiante o a su familia.

Esta contradicción está relacionada con la concepción del aprendizaje que se plasma en la institución escolar, que ve el logro como parte de la inteligencia y a ésta como una capacidad exclusivamente intelectual e individual, que acumula conocimientos escolares previamente establecidos y señalados como los únicos valiosos. Así, sólo lo que se aprende con el estudio es válido, despreciando la experiencia que se adquiere en la interrelación social o el trabajo, por ejemplo. Lo que lleva a concluir que el estudio es no-trabajo y que, por lo tanto, no produce riqueza, contradictoriamente, insistimos, con la instrumentalización que se hace del proceso educativo.

Los aprendizajes sociales que se inician con la experiencia familiar, indudable fuente de la socialización primaria y que se desarrollan para aprender a vivir con el prójimo más cercano, a reconocer y asumir roles, a incorporarse al mundo de las personas, son reforzados por el proceso escolar en lo que hoy se denominan contenidos transversales. Pero, además, esos aprendizajes sociales permiten la aprehensión del conocimiento: de las ciencias naturales y sociales, del cálculo matemático, de las artes plásticas, musicales y literarias.

Por razones culturales, este conocimiento se ha asumido como connatural, como si perteneciera a la esencia misma de la persona, casi como consustancial al ser social, de forma tal que no se reconoce como experiencia escolar válida, asumiéndose sólo como conocimiento reflejo, informal. Porque el niño campesino podrá saber más de botánica y zoología que aquel que tiene en su casa una enciclopedia o ve el mundo natural a través de la televisión, pero la experiencia directa, el saber práctico, el contacto directo, que le confiere a ese conocimiento cierto valor de uso y como tal, un carácter instrumental, se toma como parte del dominio de los saberes colectivos, no como saber individual ni intelectual.

Para el otro, será acumulación teórica, dominio libresco, erudición infantil. De tal manera que lo que aprende el chico urbano en su entorno, las relaciones que establece con su medio, los dominios culturales que adquiere también en forma refleja y experiencial, y que para el niño campesino puede ser tan sólo una visión lejana casi inexistente, no es del ámbito de la reflexión racional.

Cómo se unen ambos conocimientos, el teórico y el empírico, y se orientan como componentes del crecimiento de la persona y de su formación valórica, debiera ser la tarea de la escuela.

Por lo tanto, al no entrar esos conocimientos en la cadena curricular de los planes y programas, como dominios sociales no entran en el ámbito de la evaluación. Es decir, la institución que se estructura como el lugar de la enseñanza común, programada, certificada, con una arquitectura específica y con roles determinados y definidos en términos del que enseña y el que aprende, la institución social cuya función transmisora del conocimiento, no se ha identificado con la creación de él, aunque desde la práctica docente y de la participación infantil existan oportunidades reales de producirlo, reproducirlo y transmitirlo como experiencia educativa, a partir del acervo que poseen los actores primeros del proceso enseñanza - aprendizaje.

Al restarle valor a lo que es no-estudio, sea experiencia social o trabajo (y no nos referimos sólo al trabajo asalariado), se desvalorizan los conocimientos y los aprendizajes que los acompañan. Ya sea porque ellos no están insertos en la malla curricular o en los contenidos programáticos; o porque se mantiene la división entre el trabajo intelectual, reflexivo y teórico y el trabajo manual, de experiencia directa y práctico.

El modelo evaluativo se sustenta en una contradicción interna, que está en el sustento ontológico o en la concepción misma de la inteligencia, del aprendizaje y del conocimiento:

por una parte, se insiste en estandarizar la evaluación, construyéndose pruebas nacionales para medir los aprendizajes de los contenidos mínimos, en una visión homogeneizadora de la educación. Pero por otra, se dice que no hay un estándar estudiantil, que cada estudiante es único o única y que, por lo mismo, la evaluación debe ser individual y personalizada, como lo debiera ser la enseñanza.

Entonces, si se considera que el conocimiento es individual, que se adquiere sólo a través del estudio, resulta difícil insertar en el modelo cognoscitivo las experiencias diarias, cotidianas, tanto del entorno social como natural. No se trata de transformar la escuela en la sumatoria de elementos culturales y ecológicos, sino de qué manera se pueden sistematizar o darles cabida a dichos conocimientos, incorporándolos al modelo curricular.

De esta manera, se hace muy difícil que las evaluaciones del quehacer escolar sobrepasen la lógica estudio - lectura - reflexión - evaluación, que se conforman como el marco en el cual deben desarrollarse las llamadas competencias intelectuales superiores.

Ello se limita toda vez que el currículo y los contenidos programáticos son formas de traspasar solamente los conocimientos y las experiencias adultas ya sistematizadas y organizadas, asumidas como significativas y relevantes, desconociendo las experiencias y aprendizajes del mundo infanto-juvenil. Una de las creencias más enraizadas en la cultura escolar, es aquella que desconoce la posibilidad de organizar y plasmar en contenidos, aprendizajes, conductas y hábitos, las experiencias socializadoras del estudiantado, tanto porque se les ve como irrelevantes y faltas de madurez, como porque el mundo adulto las descalifica por su propio desconocimiento.

Pero por sobre todo, no habría cómo incorporarlas al modelo evaluativo, que se queda sólo en el aprendizaje académico y memorístico, no malo *per se*, pero que al no ser empleado reflexivamente y sin posibilidades de ejercitarlo empíricamente,, poco ayuda al desarrollo cognitivo, puesto que las pruebas, controles y exámenes deben demostrar el dominio "teórico "de todo el conjunto de los conocimientos entregados como "materias" de las asignaturas.

En este modo pedagógico, especial relevancia tiene la dimensión temporal de los aprendizajes, que, de acuerdo con el Ministerio de Educación,

Los nuevos criterios... demandan tiempos de trabajo mayores que los permitidos por la estrecha estructura temporal actual...

Así,

La extensión y calidad del tiempo de trabajo escolar es un factor clave en el aprendizaje de los alumnos.

Como apoyo a las propuestas ministeriales, se citan trabajos de estudiosos norteamericanos, destacándose el Informe de la Comisión Nacional sobre tiempo y aprendizaje "Prisioneros del Tiempo", de 1994:

Tanto alumnos como profesores necesitan más tiempo no para hacer más de lo mismo, sino para usar todo el tiempo de maneras nuevas, diferentes y mejores. La clave para liberar el aprendizaje reside en la apertura del tiempo.

La evaluación, al hacerse casi de manera absoluta sobre la base de los aprendizajes intelectuales y memorísticos, implica una carga de tiempo y de trabajo que no es

compensada en la calificación (como tampoco lo es respecto al reconocimiento remuneracional del personal docente).

Si consideramos que en el caso de la Jornada Escolar Completa Diurna, las y los estudiantes están en clases (lectivas) 28,5 y 31,5 horas en la Educación Básica y en la Educación Media, respectivamente, al agregarle el tiempo destinado a las actividades curriculares no lectivas y el de recreo y colación, no es exagerado decir que la permanencia en la institución escolar se extiende por sobre las cuarenta semanales. Si a esta cantidad se le suma el que deben destinar en sus casas a la realización de tareas, al estudio personal y preparación de trabajos de carácter práctico-artístico, de investigación o confección de carpetas, resulta que el tiempo utilizado por el alumnado supera las cincuenta horas de actividad.

De esta manera, al ser considerado el estudio como no-trabajo, tanto los administradores como las autoridades educacionales no ven lo que significa como carga física, más allá de la intelectual.

Y para ahondar aún más en cuanto al tiempo de trabajo estudiantil, sólo dos pequeños alcances: se insiste en dar tareas para ser desarrolladas durante las vacaciones de invierno, como si el alumnado no tuviera ganado el derecho al descanso. Pero más grave es la práctica de establecimientos pagados, que dan determinados contenidos para ser reforzados durante las vacaciones de verano y así poder comenzar el nuevo año con los prerrequisitos ya desarrollados, de manera tal que el diagnóstico se realiza sobre materias que se asumen totalmente aprendidas.

A propósito de ello vale la pena recordar lo que dice John Holt:

En tales escuelas es muy probable que, después de una prolongada jornada en las aulas, niños de doce, trece o más años se vean obligados a hacer dos, tres o más horas de tareas en casa por la noche, con algunas suplementarias durante el fin de semana. La carga se va haciendo cada vez más agobiante con la edad... Los niños no habían trabajado tanto desde los primeros y brutales tiempos de la Revolución Industrial .

4.1. La práctica de la evaluación light.

Si, como queda dicho, el sistema de evaluación escolar tiene como finalidad medir el logro de los aprendizajes, la nueva normativa para la enseñanza media señala textualmente que

La evaluación es un proceso permanente cuya finalidad es proporcionar información al profesor para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, involucrando a ambos en el logro de los objetivos educacionales propios de cada nivel.

Como apoyo al proceso, la normativa adecua la evaluación al nuevo marco curricular, permitiendo que cada establecimiento genere su propio modelo evaluativo, a partir de los lineamientos que formula el reglamento ministerial. Esto marca una aparente diferencia con respecto a la normativa de la educación básica, que además de extender la flexibilidad a la construcción de instrumentos evaluativos por establecimiento, crea un marco regulador específico.

Lo cierto es que dentro de la lógica del nuevo modelo curricular, lo que verdaderamente tiene validez es el logro de los objetivos fundamentales y de los contenidos

mínimos obligatorios, establecidos a partir de lo que se asume como posibles de alcanzar considerando la edad de las y de los estudiantes y sus niveles de desarrollo intelectual, además del cumplimiento formal de un porcentaje de asistencia.

A partir del enunciado

que es propósito del Ministerio de Educación dar mayor flexibilidad al Sistema Educativo y a la conducción del proceso educativo por parte de los establecimientos educacionales,

tanto en lo referido a la Educación Básica como a la Media, y que en tal sentido la legislación

aumenta la responsabilidad pedagógica de los establecimientos educacionales... (que) deben comprometerse con el aprendizaje de sus educandos...,

velando porque se respete el derecho a la educación establecido en la Constitución Política, y considerando las amplias posibilidades de promoción que se explicitan, no es gratuito afirmar que la visión oficial respecto a la repitencia está guiada por la opinión que ella vulnera el principio del derecho a la educación, atenta contra su ejercicio y es injusta desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades.

En la Educación Básica, durante los cuatro primeros años que conforman los dos niveles educacionales (Primero y Segundo años Nivel Básico 1 y Tercero y Cuarto años Nivel Básico 2), existe evaluación al término de cada Nivel, de tal manera que el paso de primero a segundo y de tercero a cuarto no es evaluado. Lo que se evalúa es el Nivel y no el año, y está referida a los "requerimientos de saber y/o experiencias que deben ser logradas bajo la forma de competencias en un determinado nivel educativo". Es lo que se ha llamado (a nuestro parecer de manera incorrecta) "promoción automática".

Debemos asumir que tal modalidad obedece a consideraciones respecto a los niveles de desarrollo y de maduración de los estudiantes, tanto individual como socialmente, es decir, "atendiendo a las características psicológicas de los diferentes grupos de edades". Sin embargo, la normativa antepone a ello los argumentos que atienden "tanto por razones técnicas como administrativas... (así como) Considerando los procedimientos habituales de organización y calendarización del proceso escolar de la escuela chilena".

Si bien es cierto que anteponer las razones administrativas a las pedagógicas y psicológicas no es, justamente, un acierto de los reformadores y demuestra cierta ausencia de rigor en la formulación teórica, lo novedoso de la normativa es que no asume la obligatoriedad de la evaluación como una necesidad intrínseca al término del año escolar.

Otro tanto es la casuística con que se trató el problema de la repitencia de estudiantes de cursos que se incorporaban a la Reforma. Por ejemplo, si un estudiante de segundo año estaba en riesgo de repetir, la indicación ministerial fue que ello no podía suceder, por cuanto al año siguiente no existiría el mismo curso, pues al entrar en vigencia el nuevo plan de estudios, el estudiante no podría retomar el proceso educativo en que estaba inserto.

Ello nos permite señalar que la flexibilidad evaluativa a que se hace referencia mantiene los anteriores procedimientos excepcionales que privilegian la promoción, aun sin la existencia de la nueva normativa y sin que se obtengan los niveles de logros a que hacen referencia los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, tanto en la Media como en la Básica.

En efecto:

1. La evaluación puede ser diferenciada si alguien tiene impedimentos para cursar en forma regular un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje.
2. Un estudiante puede ser promovido sin cumplir con el requisito del 85 % de asistencia anual.
3. Se otorga la promoción aun sin haber aprobado los niveles de logro de uno o dos subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje, siempre que el nivel general de logro en todas ellas alcance un determinado promedio de notas.
4. El Director (Directora) y/o el Consejo de Profesores pueden resolver situaciones especiales de promoción.
5. Las situaciones de evaluación y promoción que no se establezcan en la legislación o en la reglamentación escolar, pueden ser resueltas por las Secretarías Regionales Ministeriales.

Además de estas consideraciones reglamentarias y legales, existen otras que apuntan directamente a la práctica de la evaluación y al significado que tiene en la vida escolar. Ellas están acreditadas por la experiencia y empíricamente se pueden comprobar en todos y cada uno de los establecimientos educacionales del país.

Por ejemplo, los promedios finales para los efectos de la promoción son susceptibles de adecuar si a la o al estudiante le faltan décimas para obtener el puntaje con el cual puede ser promovido con una asignatura reprobada. De esta manera, se recurre a la voluntad de docentes para modificar las notas finales en alguna asignatura.

De igual manera, y dependiendo de la misma voluntad privada y personal, una o un estudiante puede reprobado el año si nadie le "ayuda" subiéndole alguna décima en su asignatura.

Así, en el caso de estudiantes con un rendimiento bajo el promedio del curso o de aquellos con rendimientos deficitarios en determinadas asignaturas, su continuidad escolar depende de factores que están más allá de lo puramente evaluativo-académico.

La situación escolar es aún más grave, cuando son promovidos en virtud del promedio final, teniendo una o dos asignaturas deficitarias, por cuanto el paso de un curso a otro con esas falencias, no es resuelto con la promoción: en el nivel superior no hay un trabajo que le permita superarlas, lo que se va repitiendo a través de todo el proceso escolar, pudiéndose dar el caso de estudiantes promovidos de primero a cuarto medio, con la misma asignatura reprobada (Al respecto, no es excepcional que suceda, especialmente cuando el fracaso se produce en la asignatura de Matemática).

La normativa pretende modificar tal situación con la realización obligada de pruebas de diagnóstico al iniciar las actividades escolares cada año, para descubrir las falencias, homogeneizar los conocimientos de todos los estudiantes y, a partir de esta nivelación, iniciar el trabajo correspondiente al nuevo nivel escolar con las "conductas de entrada" requeridas. Pero tales pruebas no cumplen con esa finalidad. A lo más, son constituyentes del ritual escolar que servirá para demostrar, una vez más, que desde el término del año escolar y el inicio del siguiente, se produce una "laguna" en el estudiantado que hace que todos los diagnósticos den resultados calificados como de "no logro", cuestión que tiene que ver con los aprendizajes significativos y los conocimientos relevantes.

Y como las exigencias administrativas se antepone a las académicas, en muchos casos las pruebas de diagnóstico se aplican después de una etapa de repaso y se califican, para así cumplir con la cantidad obligatoria de notas que se requiere para los promedios tri o semestrales.

Desde otra perspectiva, para mejorar los promedios generales es práctica común en el alumnado buscar elevar sus calificaciones en asignaturas "fáciles", como Educación Física o Artes, que por razones diversas no tienen la misma consideración que las otras. Aunque no

es del caso analizar aquí, baste decir que en gran parte la diferencia en el rigor del tratamiento de estas asignaturas tiene que ver con lo que ya hemos dicho: hay una cierta predisposición a disminuir los niveles de exigencia en todo aquello que no es teórico, que "no se estudia" o que no requiere de libros, como intermediación de contenidos entre la enseñanza y el aprendizaje.

Como resultante de todo ello, la promoción, a pesar de haberse otorgado sin los niveles mínimos de logro en algunas asignaturas, pasa a ser una formalidad porque quienes así la obtienen, carecerán de los dominios necesarios para obtener el conocimiento siguiente, que los requiere como prerrequisitos o "conductas de entrada", dentro de la gradualidad con que están diseñados y desarrollados los contenidos programáticos. Por lo tanto, al quedar con las falencias que se describen comúnmente como "falta de base", más adelante significarán arrastrarlas hasta culminar la educación.

Si se llega a producir la repitencia, es poco probable que el volver a cursar un mismo nivel o año otorgue a cabalidad los dominios o logros que faltaron para obtener la promoción. La experiencia demuestra que en los sectores populares, cuando ella se reitera puede generar el abandono de la educación regular, de manera tal que esa razón, en muchos casos, lleva a que los estudiantes repitentes sean promovidos del curso que realizan por segunda vez. Así se evita "que dejen de estudiar", que es la explicación que se utiliza administrativamente.

En el caso específico de la repitencia, la opinión generalizada la asimila al fracaso escolar, otorgándole connotaciones negativas, muchas de las cuales están más allá de la institución escolar. Se pondera socialmente y según la explicación o causa, puede provocar la estigmatización en el seno familiar o comunitario de quien repite. Lo cierto es que al no alcanzar los objetivos o los logros exigidos, sea porque no se tenía el puntaje global o porque las asignaturas reprobadas eran más de dos, quien repite suele traspasar la responsabilidad a sus docentes y no asumir la que le corresponde.

Pero también la repitencia suele ser una medida que, al margen de las susceptibilidades corporativas, se suele utilizar con ciertos estudiantes. En efecto, los consejos de evaluación de fin de año deben decidir, administrativamente, a qué estudiantes "vale la pena ayudar", que en términos escolares, significa "a quienes se les da una nueva oportunidad para rendir un examen o una prueba especial" para superar determinado promedio. Pero de manera inversa, significa también la decisión de quien no lo merece y, por lo tanto, debe repetir.

Para ello se toma en cuenta especialmente el comportamiento y la disciplina, momento en que el consejo asume el carácter de tribunal: se leen las observaciones de la hoja de vida, se hacen públicas determinadas actuaciones, se argumenta en favor o en contra y, finalmente, se adopta la medida.

En ninguno de los dos casos entran en juego elementos verdaderamente evaluativos, en términos académicos o curriculares. Esta práctica, por lo tanto, se aparta absolutamente de las normas que se aplican a la generalidad del estudiantado, asimilándose a una forma de trabajo más personalizada, pero lamentablemente, centrada sólo en quienes de una u otra manera presentan niveles de conflictos.

Dentro de la tradición educativa (o cultura docente) la utilización de parámetros conductuales para evaluar lo académico ha pasado por claras etapas: desde un momento en que se calificaba con notas la "conducta" (en realidad, el comportamiento), se pasó a emitir juicios valóricos con carácter temporal (siempre, a menudo, rara vez, nunca) respecto a la "personalidad". El paso de una a otra forma se originó en la decisión administrativa que dictaminó que no era posible calificar (medir con notas) las conductas ni el comportamiento.

Por lo tanto, utilizar los comportamientos para decidir la suerte de un (a) estudiante, pareciera no corresponder con los preceptos; sin embargo, nuevamente vienen las prescripciones administrativas para señalar que los nuevos Objetivos Fundamentales Transversales requieren ser evaluados. Y entonces, como por arte de magia, aparecen siendo evaluadas y calificadas la participación en clases, la responsabilidad (cumplimiento de tareas), la asistencia (medición de atrasos e inasistencias), presentación personal, etc.

Y dentro de estos pases mágicos evaluativos, aparecen notas que ayudan a subir los promedios en asignaturas deficitarias, de tal modo que si un estudiante no ha logrado el 4.0 como promedio semestral, la nota en asistencia, participación o responsabilidad puede agregarle las décimas que le faltan.

Como lo hemos señalado a propósito del tiempo escolar, la otra contradicción que se produce entre las declaraciones ministeriales y la normativa, es la referida al tiempo obligatorio de asistencia a clases. A propósito de la JECD, tal obligatoriedad se inscribe en una doble dimensión social: por un lado, está el carácter de guardería que se le confiere a la institución escolar, que al tener al alumnado durante más horas en su interior lo protegen de

un medio más hostil, preservándolos de situaciones de riesgo, (de tal manera que para) los niños y los jóvenes cuya alternativa es la calle, estarán durante más tiempo en un lugar protegido: la escuela o liceo.

A esta "protección social" del estudiantado, se le suma la productividad laboral:

Se abren mayores posibilidades para la incorporación de las mujeres al trabajo. Por último, y como consecuencia del mayor tiempo disponible para el trabajo remunerado de las madres, se espera que la extensión de la jornada permita reducir, en alguna medida, el trabajo infantil.

(Es difícil soslayar el problema: la crisis económica del sistema neoliberal ha elevado las tasas de cesantía, especialmente en el segmento de jóvenes. Qué relación existe entre esta situación coyuntural, pero sistémica, y la incorporación de más mano de obra no calificada al mercado, es un hecho no contemplado en las definiciones ministeriales).

El otro aspecto social del aumento de la obligatoriedad del tiempo está en el carácter paternalista que se utiliza para justificarla: "si a los estudiantes no se les obliga y controla, no asistirían al colegio y harían la cimarra". "Hay que obligarlos a asistir para que estudien y no pierdan el tiempo. Después agradecerán". De hecho, todas las menciones a la libertad, a la responsabilidad, a la formación individual y protagonista, con estos argumentos, se pierden.

Pero cualesquiera sean, lo cierto es que a pesar de toda la exigencia que se haga en torno al cumplimiento de los porcentajes mínimos de asistencia, la propia normativa permite que ellos no sean respetados, se "flexibilicen" y, en definitiva, no sean tomados en cuenta para la promoción. Ya lo dijimos: otra inconsistencia y contradicción.

4.2. La evaluación de los OF-CMO en la Educación Media.

La formulación de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios insiste, de manera reiterada, en su relevancia para la vida integral de alumnas y alumnos, atendiendo a sus habilidades, aptitudes, capacidades e intereses. Además, al

Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos...

reconoce explícitamente que no hay sólo una manera de aprender.

Se habla de "el desarrollo de un sentido de identidad personal del joven"; de "contribuir significativamente al proceso de crecimiento y autoafirmación personal", es decir, se pone en relieve la persona individual y, como tal, su pertenencia a un colectivo.

Junto a esta dimensión de la persona de quien se educa, el sistema entrega libertad a los establecimientos para la definición de sus propios planes y programas, que es la pluralidad de opciones curriculares, basada en proyectos educativos, que integren conocimientos, habilidades y actitudes como las tres dimensiones que debe entregar la institución escolar al estudiantado.

Los contenidos mínimos obligatorios son los conocimientos específicos y prácticas para lograr habilidades y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel.

De carácter nacional, tienen el rol de unificador de los aprendizajes que se buscan, independientemente de las opciones programáticas de cada establecimiento. Por lo tanto, se entiende que tales contenidos mínimos son los que se determinan como necesarios para cumplir con las exigencias de egreso establecidas por la LOCE (artículos 11º y 13º), tanto para el 8º Básico como para el 4º Medio, que tienen el carácter de terminales; es decir, corresponden a la finalización de parte del proceso y posibilitan la prosecución de estudios en los niveles siguientes. Por lo tanto, el requisito fundamental para el egreso es lograr los objetivos generales establecidos en dicho cuerpo legal, que en el caso de la enseñanza media, se extienden no sólo a proseguir estudios, sino que a "desarrollar actividades de acuerdo con sus aptitudes y expectativas".

Insistiendo en el carácter terminal de ambos niveles, la LOCE explicita que será el Ministerio de Educación el que diseñe

los instrumentos que permitan el establecimiento de un sistema para la evaluación periódica...del cumplimiento de los objetivos fundamentales y de los contenidos mínimos...debiendo en todo caso, efectuar pruebas de evaluación, a lo menos, al término de la educación básica y de la educación media.

Desde esta perspectiva, y específicamente para la enseñanza media, si se considera que en la formulación de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios se señala que ellos deben ser adquiridos durante el tiempo que dure el proceso educativo, y cuya temporalidad y gradualidad podría ser decidido por cada establecimiento con planes y programas propios, resulta que la única evaluación verdaderamente válida para los efectos del egreso es la final y que resulta del promedio de los cuatro años anteriores.

La situación es compleja por cuanto la nueva normativa entrega tal grado de flexibilidad, que los establecimientos educacionales continúan transformándose en entes independientes unos de otros, imposibilitando el traslado de estudiantes. Porque si un liceo, colegio o instituto toma la opción de organizar los contenidos curriculares en una secuencia y en una temporalidad diferentes, no hace posible que un estudiante de otro se inserte en esta otra estructura curricular.

La liberalización normativa que continúa insularizando nuestra educación, se comienza a vislumbrar como un medio eficaz para hacer desaparecer por completo lo que estaba quedando de unicidad en los vestigios de un sistema nacional de educación. Baste señalar la desregulación para fijar los períodos anuales en trimestres o semestres, con los consiguientes períodos vacacionales diferidos; las formas, tipos y carácter de los procedimientos evaluativos; los sistemas de registros de las notas; la existencia o no de exámenes finales; las modalidades para informar a la familia de la situación escolar; los procedimientos especiales para resolver situaciones de promoción (que en términos reales significa "procedimientos para evitar la repitencia").

En esta amplitud liberalizadora, el marco regulador queda limitado a:

- * la escala numérica de 1,0 a 7,0, con la nota mínima de aprobación 4.0;
- * la promoción con uno o dos subsectores con nota inferior a 4.0, pero teniendo un promedio de 4.5 o 5.0, respectivamente;
- * una asistencia mínima del 85 %, pero susceptible de ser menor, dependiendo del reglamento interno y de las razones de las inasistencias.

A partir de esta realidad, cobra sentido uno de los considerandos del decreto N° 511: se considera que la repitencia decidida como medida pedagógica no debe entrar en contradicción con el artículo 19° numeral 10 de la Constitución Política de la República. No se trata de darle a la promoción de un curso a otro rango constitucional, pero que se argumente que la repitencia podría vulnerar un derecho consagrado en la Carta Fundamental, es poner las cosas en otro lugar.

Metidos de lleno en la lógica misma del sistema, podemos concluir que ninguno de los años anteriores al cuarto medio, globalmente o por asignatura, se considera en cuanto tal período, sino que como componente del promedio final. De igual manera, se consideran para los efectos de esta sumatoria sólo los años promovidos, saltándose aquel o aquellos que pudieron haber sido reprobados. Pero tal evaluación es una sumatoria de cuatro años y en ningún caso la comprobación efectiva de los aprendizajes obtenidos y de los logros alcanzados. Aunque no existe en la actualidad el mecanismo de medición que establece la LOCE, lo más cercano a una evaluación global en determinadas asignaturas o subsectores corresponde a las pruebas de conocimientos específicos que forman parte del proceso de selección utilizado para el ingreso a las universidades. Dadas las características de este proceso y de su finalidad, no es posible utilizar sus resultados como evaluación de los aprendizajes de la educación media, aunque pudieran ser indicadores de ellos.

4.3. La evaluación y la formación del y de la estudiante en el nuevo curriculum.

De todos los enunciados caracterizadores del nuevo estudiante que aspira formar el proceso educacional, la promoción del

ejercicio de la libertad responsable y la capacidad de autogobierno, con plena participación de las alumnas y alumnos en la definición de normas de convivencia, y de su protagonismo en la vida liceana o colegial, constituye una dimensión crucial en la formación ética y el desarrollo personal...

sea, quizás, el que tiene mayor peso.

La Reforma Educacional insiste en transformar al y a la estudiante en protagonistas de sus propios aprendizajes:

El crecimiento y la autoafirmación personal son objetivos del conjunto de la experiencia formativa que la Educación Media debe ofrecer a sus estudiantes: esto es, estimular los rasgos y cualidades que conformen y afirmen su identidad personal...".

Busca fortalecer y afianzar la formación ético-valorativa, desarrollar en ellas y ellos una actitud reflexiva y crítica. Curricularmente, se busca ofrecerles

unos conocimientos, unas habilidades y unas actitudes, relevantes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores.

Comprendida la educación como un proceso, la autoafirmación personal también debe entenderse como

la libertad que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes (a la cual) le es intrínseca la capacidad de razonar, discernir y valorar, fundamentos a su vez de la conducta moral y responsable... Ello supone ofrecer a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos.

Esta nueva visión del estudiante y de la persona que se quiere formar, centra la educación en el aprendizaje más que en la enseñanza; el protagonismo de los actores estudiantiles implica, también, el traspaso de parte de las responsabilidades del proceso a sus propias capacidades, características personales, experiencias y conocimientos. En ello están explícitas condiciones como la disciplina de estudio y trabajo personal, del trabajo en equipo, del manejo de evidencias, de la verdad y de la criticidad, del diálogo y manejo de conflictos, del entorno natural.

En definitiva,

se busca que los alumnos y alumnas afiancen su capacidad y voluntad para autorregular su conducta y autonomía en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por el otro.

Esta nueva dimensión de los objetivos a que debe apuntar el sistema educacional, destruye definitivamente la visión añeja de una conciencia que, como tabla rasa, debía ser modelada, escrita, estructurada y conformada por los adultos docentes. La metáfora del campo virgen, que la educación roturaba, sembraba y preparaba para que sus frutos fueran cosechados por la sociedad, ha quedado definitivamente desplazada.

Pero todos estos enunciados teóricos no son asumidos en la nueva normativa que se aplica a la evaluación escolar, toda vez que los valores a que hacen referencia no son considerados al momento de la promoción ni de la repitencia. En efecto, no se le transfieren al alumnado las responsabilidades de su propio rendimiento escolar, sino que lo dejan aún dependiendo de calificaciones que al igual que antes, son decididas, en definitiva, por sus docentes. Incluso, al mantener los mismos tres elementos básicos de la promoción, en nada diferencia o modifica la normativa que dice derogar.

Si se entiende que en la educación, en primer lugar, existen procesos que deben considerar los niveles de desarrollo y de maduración, tanto para la secuencia y temporalidad de los contenidos como en las evaluaciones anuales o por nivel, como ocurre en la Educación Básica, y en segundo lugar, que los aprendizajes dependen de esos mismos niveles de desarrollo y maduración, por cuanto son individuales y dependen de cada persona y que, por lo tanto, pueden obtenerse en temporalidades y secuencias diversas, la repitencia por no haber obtenido los logros que fijan los profesores y profesoras, que son quienes "determinan la naturaleza de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el aula", carece de sentido.

Desde el punto de vista pedagógico, y a partir de la caracterización que se hace del nuevo estudiante que se quiere formar, resulta congruente trasladar parte de la responsabilidad del estudio y del protagonismo hacia los estudiantes, para que lo asuman libremente. Porque no tiene sentido ni justificación que después de poner tanto énfasis en las características éticas del nuevo estudiante, se le niegue trabajar por obtener mejores logros desde su propia y personal decisión. Resulta importante establecer, entonces, cuál es la relación o discrepancia entre el ethos educativo y la instrumentalización a que se llega con la Reforma.

Pero para ello es indudable que la concepción de la evaluación sea modificada, porque resulta que ahora no se trata de justificar la promoción, sino que, al contrario, argumentar para mantener la repitencia. La cuestión no es que ésta debe existir para "todos los que no saben o no aprendan", pues lo que entra en juego es el modo en que se produce, reproduce y transmite el conocimiento escolar.

En todo caso, creemos que la argumentación para terminar con la repitencia está ya formulada en los propios cuerpos legales, cuando (lo repetimos) se habla de una "repitencia pedagógica" (como si existiera otra) que no atente contra el derecho constitucional a la educación, pero también en las reiteradas intervenciones ministeriales que demuestran las pérdidas del Estado por la repitencia de cada estudiante.

La cuestión estriba en que mientras se legisla para toda la educación, no cabe duda alguna que a la luz de la realidad y de lo que muestra la dinámica sistémica, las exigencias de mayor esfuerzo cognoscitivo, de mayor rigor intelectual, de niveles superiores de exigencias académicas y escolares, se dan en la educación particular pagada o en aquellos establecimientos cuya matrícula está formada, principalmente, por estudiantes provenientes de sectores medios altos. Y, a la inversa, las mayores deficiencias en los niveles de exigencia académica se dan en aquellos cuyos estudiantes provienen de sectores populares o socialmente deprivados.

Tal situación implica que mientras en estos últimos se hacen esfuerzos por desarrollar las conductas, hábitos y objetivos fundamentales transversales, "flexibilizando" los contenidos cognoscitivos, en los primeros se entienden aquellos como aprehendidos por la formación familiar, por la socialización primaria, que el propio proyecto educativo institucional refuerza. Entonces, el esfuerzo se centra en el conocimiento y en el cumplimiento programático muy por encima de los contenidos mínimos obligatorios, asegurando el rédito educativo de quienes provienen de una privilegiada posición socio-económica..

Es por ello que una de las críticas mayores que se le hacen a la nueva formulación curricular, está en que para los establecimientos educacionales populares esos contenidos mínimos obligatorios son, realmente, casi los máximos o muy difíciles de alcanzar.. Y tal aseveración está sustentada tanto en las condiciones sociofamiliares propias de los estudiantes, como de los condicionantes escolares: carencia de laboratorios, de recursos materiales para la docencia y al aprendizaje, de tiempo docente para el apoyo pedagógico, de sobrecarga horaria, de excesiva cantidad de estudiantes por curso, etc.

Por lo tanto, desde la perspectiva de la evaluación, una medición estandarizada de carácter nacional que no recoja las diferencias de los factores exógenos a la escuela que inciden en la calidad de la enseñanza, sólo será una demostración de la ausencia de la llamada "igualdad de oportunidades".

No se trata de elevar los niveles de exigencias "per se", de aumentar el rigor académico, de insistir en pruebas, controles y exámenes con grados de dificultad crecientes, de pautas de corrección en que la media de aprobación se suba, para así "obligar" a que se estudie más y que alumnas y alumnos "se saquen mejores notas". Tal solución sólo traería como consecuencia elevar los índices de repitencia.

Si la premisa es cambiar el modo pedagógico desde la enseñanza hacia el aprendizaje, la búsqueda tiene que comenzar por entregar a las y a los estudiantes nuevas formas de aprender, que implicará nuevas maneras de evaluar. Porque queda claro que no bastan papel y lápiz. Pero tampoco la solución está en la confección de trabajos de investigación que son copias de textos, fotocopias de otros y, en definitiva, una carencia absoluta de elaboración intelectual.

Los reglamentos de evaluación, a partir de la realidad actual, debieran considerar críticamente, por lo menos:

- si es necesario fijar una cantidad mínima de notas durante el período bimestral, trimestral o semestral, y analizar si ellas están destinadas, verdaderamente, a mejorar los aprendizajes o son, por el contrario, mecanismos que lo dificultan, entendiendo que a mayor cantidad de evaluaciones, hay una mayor carga de trabajo escolar (tanto para estudiantes como para docentes), a la cual no todos ni todas las escolares pueden responder de la misma manera.
- La obligatoriedad de consignar notas con valor doble para una misma evaluación ("coeficiente dos"), primero, porque no existe razón evaluativa que lo justifique y luego, porque repetir un número como reconocimiento a un aprendizaje no obedece a lógica alguna.
- El otorgamiento automático de puntaje por sobre el guarismo 0,5 y su acercamiento al decimal o entero superior. Ello supone que la diferencia entre el logro y el no logro es materia de una simple operación aritmética, sin ninguna relación con el conocimiento.
- La autolimitación para las calificaciones mínimas, que se justifica con la afirmación "no existe ningún (a) estudiante que no sepa nada". Por lo tanto, desde esta perspectiva, la nota mínima, cualquiera sea la escala numérica, no tiene validez.
- La aplicación de una sola prueba para todos los cursos del mismo nivel: si se insiste en que los aprendizajes son individuales y que la enseñanza debe ser dirigida y personalizada, es contradictorio medir a todos con los mismos parámetros, obviando no sólo las diferencias entre los y las estudiantes, sino que entre los métodos y las formas didácticas de los propios docentes.

En cuanto a la práctica concreta de la evaluación, no hay duda que cualquier propuesta de modificar las formas más comunes pasa por una concepción diferente de lo que son los aprendizajes; es decir, evaluar una unidad de aprendizaje mediante pruebas de opciones múltiples puede resultar más fácil de corregir, así como la confección de carpetas quizás sea de cierta utilidad para aprender a buscar en fuentes bibliográficas. Pero distinto es entender la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y no como término de él; esto significa que no se requiere terminar un capítulo y evaluarlo de inmediato a través de una prueba, sino que al contrario: cualquier unidad puede ser trabajada evaluativamente desde las actividades individuales o colectivas, obviando las pruebas, a medida que se va desarrollando. Al contrario, es posible evaluar de manera colectiva una gran cantidad de

contenidos y/u objetivos al finalizar su tratamiento, sin recurrir a las pruebas ni a los controles individuales.

Ello nos lleva a reiterar las preguntas legítimas y necesarias, que dicen relación a la búsqueda de métodos que posibiliten evaluar "objetivamente" sin recurrir a la cuantificación, o sea, sin utilizar la escala numérica; de qué manera podemos medir (si consideramos necesaria la medición cuantitativa) aspectos como hábitos, valores, capacidades, habilidades, es decir, **cualidades**, y si estas últimas deben tener incidencia en la nota.

Lo cierto es que necesariamente deben establecerse dos ámbitos evaluativos: uno, el referido a lo que podríamos llamar "estados de avance" en la aprehensión de los dominios (logros de objetivos y conocimientos), que pueden ser cuantificados y de hecho lo son, y el otro, el relacionado con las percepciones subjetivas de las y los docentes en cuanto a lo que las y los estudiantes muestran en términos de aquellos aspectos no mensurables cuantitativamente.

Los primeros pertenecen al ámbito de las notas o calificaciones numéricas; las otras, a las "cualificaciones" que integran el llamado (¿mal llamado?) "informe de personalidad". Pero como fuere, desde ya hace mucho tiempo se ha insistido en que no se pueden calificar conductas, comportamientos, hábitos, destrezas, valores, etc., es decir, aquello que pertenece al mundo de las percepciones empáticas.

A manera de ejemplo, y sin ningún valor paradigmático, podría resultar de indudable aporte a la transversalidad de los objetivos fundamentales y a los contenidos mínimos de variados subsectores, si las elecciones del Centro de Alumnos fueran una réplica de los procesos cívicos de carácter nacional. O reforzar el tratamiento de las asignaturas relacionadas con la Economía, a partir de las actividades de recolección de fondos para las actividades festivas que se realizan en los períodos de celebración de los aniversarios de los establecimientos. Cómo no utilizar el período de las Fiestas Patrias para realizar actividades integradas, así como la conmemoración del Descubrimiento de América para influir en los conceptos de etnia, de pueblos originarios, de unidad latinoamericana o en el conocimiento de los países del Continente.

Reemplazar los controles de lectura, que se utilizan tanto para comprobar la comprensión de un texto como para verificar el cumplimiento de la obligación, con representaciones, investigaciones acerca del autor y de su tiempo, de modelos de comprensión lectora susceptibles de ser desarrollados con el texto mismo, más que con preguntas acerca del contenido.

El seguimiento de los procesos de germinación y crecimiento de vegetales; la participación grupal en foros; la creación de parlamentos estudiantiles en Liceos y Escuelas; las visitas a centros productivos o museos, etc. En fin, todo aquello que de una u otra manera se hace, aunque en forma esporádica, limitada y, muchas veces, obstaculizada por razones administrativas.

Pero ello dependerá, evidentemente, de que tanto los administradores como las autoridades educacionales asuman la necesidad de modificar los tiempos docentes, las cargas horarias, la distribución de los horarios y el número de estudiantes por curso, en definitiva, de aplicar los mismos conceptos en que se fundamenta y se justifica políticamente la Reforma Educacional, pero esta vez entendiendo que quienes realizan el trabajo docente son, justamente, las y los profesores y que a ellos se les debe escuchar y recoger sus conocimientos y saberes. La actividad pedagógica cotidiana es más rica que cualquier normativa. Debiera ser una preocupación del Ministerio de Educación el generar encuentros en torno a las prácticas evaluativas desarrolladas por el mundo docente, de las cuales hay excelentes ejemplos. Es una manera de perfeccionamiento y de reconocimiento de la creatividad pedagógica que va mucho más allá de la construcción de pruebas y exámenes.

5. EL TRABAJO DOCENTE EN EL NUEVO CURRÍCULUM

La naturaleza del hecho educativo se define, casi de manera exclusiva, en el aula, espacio en el cual las profesoras y los profesores son quienes determinan las prácticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las interrelaciones personales, tanto docentes-estudiantes como de los estudiantes entre sí; las intermediaciones curriculares; las prácticas, metodologías y culturas juveniles y docentes, se expresan en la clase.

Las así llamadas "prácticas docentes" o "prácticas pedagógicas", dan cuenta del tipo de relaciones entre unos y otros, y de las maneras que adopta el proceso de enseñar. Sea sólo la transmisión de conocimientos o una forma de utilizar los contenidos como intermediación activa, así como de los componentes transversales del proceso de formación ética, la práctica pedagógica es, también, un proceso comunicativo y afectivo. Cuando se alude a que los docentes enseñan de la misma manera como fueron enseñados, y que modificando esta práctica pasiva, repetitiva y frontal es posible cambiar el sello del paradigma, hemos dicho que no es lo esencial. Importante sí, pero no lo esencial.

En todo caso, no es extraño que las ideas de renovación pedagógica en el sentido de las prácticas estén relacionadas, en gran medida, con lo que señaláramos antes: la crisis basal está en las concepciones "modernas", ya superadas con el nacimiento del nuevo momento "postmoderno". "La docencia moderna está obsoleta".

Al respecto, la idea de que para que la educación cambie deben cambiar los docentes y adecuarse a las exigencias que plantea la "nueva educación", tiene un numeroso respaldo bibliográfico, especialmente en Canadá, Estados Unidos e Inglaterra. Sólo por dar algunos ejemplos: de **Andy Hargreaves** está "*Changing Teachers, Changing Times. Teacher's work and culture in the postmodern age*"; "*Culture of teaching: a focus for change*". De **R. Wideman**: "*How secondary school teachers change their classroom practices*"; "*Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*", de **J. Smyth**; "**Reconstructing teacher education**", de **J. Elliot**.

Tarea para los teóricos del currículum es establecer las relaciones que se producen entre estas visiones, los momentos de la Thatcher y de Reagan; de cómo reaccionan, ya el laborismo, ya el sector más liberal cercano a la socialdemocracia, y de qué manera se asumen como válidas para los procesos educativos nacionales, en Latinoamérica.

Ahora, el cuestionamiento de la educación en términos de su productividad económica y de la preparación de un tipo de ser humano que se adecue a los nuevos tiempos, muestra al profesorado como personas que no son capaces de asumir el reto de los cambios, obsoletas en sus conocimientos y pegados en prácticas pedagógicas institucionalizadas y de mala calidad.

Se describe a los docentes como anclados en una cultura escolar añeja, que no es capaz de responder a los retos de este nuevo milenio. Se reclama por el carácter transmisor que adopta la educación, tratando de desvirtuar la función docente haciéndola ver sólo como una mera "reproducción". Al respecto, Delors apunta:

Nada puede sustituir a la relación de autoridad, pero también de diálogo, entre el maestro y el alumno. Todos los grandes pensadores clásicos que han estudiado el problema de la educación lo han dicho y lo han repetido. Es el maestro quien ha de transmitir al alumno lo que la humanidad ha aprendido sobre sí misma y sobre la naturaleza, todo lo que ha creado e inventado de esencial (Delors, 96).

Al concentrar las críticas a la enseñanza en este aspecto, se soslayan las condiciones en que se realiza el trabajo docente, exigiendo un determinado comportamiento sin considerar que éstos se dan en espacios y tiempos materiales bien definidos y determinados, al margen de las consideraciones teóricas.

En sus establecimientos el profesorado está inmerso en espacios fácilmente caracterizables: uno propio, privilegiado en términos de pertenencia individual, cual es la sala de clases. Desde la puerta hacia adentro, se le reconoce autonomía en su trabajo profesional, en cuanto el planeamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a su evaluación, a la aplicación de los textos de estudio y materiales didácticos, la relación con los padres y con la familia; todo ello en concordancia con el proyecto educativo de la institución escolar.

Este espacio individual es el que permite que el o la docente puedan reconstruir el conocimiento que poseen y lo entreguen a los estudiantes, de tal manera que no sea una mera reproducción personal de dominios cognitivos. Es claro que una manera repetitiva, carente de atractivo para los estudiantes, hace que el proceso de enseñanza sea de un absoluto reduccionismo: el profesor entrega la parte de los contenidos curriculares oficialmente reconocidos que a él le parecen relevantes; esta parte es recibida por los jóvenes, que memorizan un segmento de ella según sus intereses y, finalmente, la o el docente evalúa otra porción de ella. En definitiva, la utilización de ese conocimiento puede ser desechada si más adelante no es útil para la vida de quien lo aprendió.

Pero nadie puede asegurar que todos los conocimientos que se imparten en la enseñanza sean efectivamente utilizados, ni que la educación propenda a eso. Lo cierto es que el ideal de trabajo al interior del aula sea traspasar conocimientos relevantes a través de aprendizajes significativos. Qué significa eso para los estudiantes, es una definición que tiene que asumir necesariamente el o la docente a partir del propio contexto, de la propia realidad de sus alumnos.

Es en este sentido que la formulación curricular siempre es una propuesta ideal de contenidos, es un proyecto selectivo, es una opción intelectual. Que trata de ser universal en el sentido de que todos puedan acceder a él y que, dentro de esta universalidad, se conjuguen ideales democráticos de equidad y de igualdad de oportunidades, es otro supuesto. Pero con sólo conocer los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios decretados por el Estado, podemos darnos cuenta que para cierto nivel socioeducativo esa formulación curricular de carácter mínimo puede ser, exactamente, mínima, tanto como para otros será máxima, como queda dicho.

Los conflictos entre el o la docente que asume la sala (su sala) como el espacio individual, inviolable e inaccesible, pueden iniciarse cuando el contenido de la clase, cualquiera sea éste (asignatura, jefatura de curso, orientación, etc.) se piensa, de la misma manera, como conocimiento privado y de propiedad exclusiva y personal. Entonces el espacio autónomo se transforma en individualismo, segregación del colectivo, aislamiento del entorno social propio de un establecimiento.

El aislamiento es el caldo adecuado para el cultivo del pragmatismo, la pasividad, la reproducción conservadora o la aceptación acrítica de la cultura social dominante. La ausencia de contraste, de comunicación de experiencias, posibilidades, ideas, recursos didácticos, así como de apoyos afectivos cercanos refuerza el pensamiento práctico y acrítico que el docente ha adquirido a lo largo de su prolongada vida en la cultura escolar dominante (Pérez, 97).

Cuando tal situación se produce hay una evidente alteración en las formas colectivas de trabajo y se desvirtúa el derecho a la autonomía docente, porque el espacio individual no

es, en lo absoluto, un espacio disgregado o disociado del entorno educativo, sino que, en un símil ambivalente, un eslabón más de la cadena de interrelaciones sociales que se crean al interior de todo establecimiento.

Este es uno de los argumentos que se utilizan para criticar la práctica docente, sumándolo a la insularización de los departamentos, señalando que el trabajo aislado impide una interrelación de los contenidos, un trabajo curricular integrado, un manejo pedagógico que permita a los estudiantes acceder a niveles superiores de conocimientos. Pero no estamos frente a un problema sistémico, sino que a formas de trabajo que apuntan más a una casuística. Ello no quiere decir que sea extraño o poco frecuente. En realidad, es una práctica que aunque no haya sido erradicada totalmente, entorpece los aprendizajes y es claro que requieren de corrección, sea a través de la capacitación o mediante la intervención didáctica colectiva, desde el Departamento o Dirección.

Por otra parte, cuando este espacio docente individual está formado por un grupo de 45 estudiantes, implica una seria dificultad para el proceso de enseñanza - aprendizaje. Más allá de las acciones normales que cada docente emprende al llegar al aula (detener el desorden inicial, acallar el murmullo como "ruido ambiental", obtener silencio para pasar la lista, etc.), un número tal crea evidentes problemas para un trabajo adecuado, consciente y productivo: por una parte, tensiona la relación docente – estudiantes, al dificultar la comunicación grupal y, del mismo modo, entorpece el acceso del grupo, tanto colectiva como individualmente, a la producción, transmisión o comprensión del conocimiento que se genera. En este caso, la economía, lo financiero, atenta contra la enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Así, se pierde la posibilidad de atender las necesidades de aprendizaje específico de cada estudiante, como no se hace posible el proceso de re-creación del conocimiento de manera social, dejando que en el complejo proceso de aprendizaje se manifiesten los elementos exógenos que hacen, una vez más, limitado el acceso al conocimiento: las y los estudiantes deben realizar en su hogar las acciones y actividades que no se concretan en el aula. Entonces, los que tienen acceso a los bienes culturales logran los aprendizajes que otros no pudieron obtener en el aula y que al no acceder a ellos en su casa, quedan al otro lado de la brecha.

Es la disyuntiva que se plantean los administradores de los recursos económicos cuando de enfrentan a sus presupuestos: más estudiantes por aula es financieramente adecuado, independientemente de la calidad de la enseñanza, contradicción que está presente y que no se resuelve a favor de la calidad, sino que de la eficiencia en la gestión. En este sentido, la propia UNESCO-Santiago tiene una opinión similar:

La puesta en práctica de modelos de aprendizajes exitosos ha sido relativamente lenta... por ejemplo, los recursos se destinan para trabajar con clases más pequeñas en lugar de aumentar las horas anuales de clases...

No se trata de achicar los cursos para hacer una enseñanza personalizada, individual, tutorial, de preceptor, sino que para facilitar el trabajo colectivo que permita, justamente, la producción del conocimiento, su re-producción, re-creación, multiplicación y transmisión dentro de un colectivo. Es decir, entendiendo que la clase es una instancia de aprendizaje en que se produce la interacción entre capacidades, habilidades e intereses individuales con la búsqueda de objetivos educacionales colectivos.

La promoción social de los valores relacionados con el individualismo se concreta en la escuela en torno a la concepción del aprendizaje como un

fenómeno individual. La mayoría de los estudiantes y de las escuelas asumen que el aprendizaje es una experiencia esencialmente individual, de modo que la preocupación fundamental de la actividad docente es orientar y estimular el progreso individual, mediante el desarrollo de trabajos y tareas también individuales. En este sentido, el aprendizaje individual y aislado apoya y refleja a la vez una concepción competitiva del aprendizaje, creando en el aula y en la escuela un ambiente de competitividad e insolidaridad (Pérez, 97).

La enseñanza y el aprendizaje en colaboración, en cooperación, en un proceso en el cual se inserte la totalidad del grupo, permite no sólo tratar el problema disciplinario (si se da como tal), como responsabilidad colectiva, sino que también el modo de tratar los contenidos, de desarrollarlos, de lograr que el conocimiento, su producción y asimilación se colectivice. Así, el éxito escolar de cada miembro del grupo, además de aparecer como éxito propio, es en la preocupación del colectivo por evitar el fracaso que se asume solidariamente.

Cuando el éxito se ve desde la perspectiva individual, personal, en que el logro propio es lo que otros no obtienen, se impone la máxima del sistema social, en el cual el éxito de uno es el fracaso de otros, imponiéndose la idea de que lo verdaderamente importante en la vida académica, y por extensión en la vida social, son las propias adquisiciones, resultados y éxitos, en que valen los primeros lugares como expresión del mecanismo válido para el éxito social.

El otro espacio de los docentes es el social, el compartido, aquel que los une y que se siente como de propiedad colectiva: es la sala de profesores, que aunque no exista materialmente como tal lugar, y se adapten salas de clases, comedores, piezas, bodegas o lugares de dudosa calidad material, la "sala de profesores" es un espacio social muy diferente a la sala de clases.

En este espacio, cada persona se siente liberada de las tensiones que se generan al interior del aula, dando paso a comportamientos informales en que la distensión se expresa a través de bromas, chistes, conversaciones variadas, gestos de solidaridad, incursiones en las vidas privadas y familiares. Es un espacio en el cual se cultiva la amistad y los comportamientos propios de la cultura docente.

El momento de mayor actividad es, obviamente, el de los recreos y el profesorado se apropia del espacio, de tal modo que cualquier actividad oficial proveniente de la Dirección es postergada hasta el término del período. El espacio colectivo no es parte del espacio de la administración escolar, es decir, no pertenece a la Dirección del establecimiento; la inserción en él de quienes no son docentes de aula, genera conflictos en cuanto a la relación informal, puesto que el carácter jerarquizado de las relaciones sociales privilegia lo simbólico, la representación del cargo o de la función, provocando incómodos silencios o cambios de comportamientos o de conversaciones ante la entrada del o de la Directora.

Este espacio colectivo permite la organización y la posibilidad de establecer relaciones "contestatarias" frente a las decisiones de la autoridad, creándose con ello complicidades que reafirman vínculos afectivos, ideológicos o sindicales, como también de desconfianza.

La reforma educacional, al establecer la jornada completa diurna, pretende trasladar el espacio colectivo de la sala de profesores hacia los patios, con el objeto de que el profesorado participe más de cerca en el proceso de socialización de los estudiantes. En este sentido, se pretende reproducir la práctica común (aunque ilegal) de la escuela básica, de hacer que el profesorado cuide el comportamiento estudiantil, haga turnos de vigilancia y realice actividades paradocentes durante los recreos.

Tal práctica tiende a desarticular las relaciones sociales que se establecen en el espacio cerrado y colectivo, así como a impedir la creación de identidades grupales que

podieran actuar de consuno. Por lo mismo que dentro de las prioridades de muchos administradores no está el crear espacios cómodos para los docentes, sino que al contrario, posibilitar la organización de aulas aisladas, de "propiedad" de cada docente, para evitar la confluencia de todos en un mismo espacio, al término de cada período lectivo.

El espacio común, social, informal de la sala de profesores, cambia cuando el espacio colectivo es asumido para el trabajo del Departamento, del Nivel o tiene carácter técnico; ahora las relaciones se formalizan y las constantes laborales espacio - tiempo - trabajo se entrecruzan.

Desde el ámbito del trabajo, el tiempo docente no es, cronológicamente, igual al tiempo real. Es decir, para los docentes la hora no siempre tiene 60 minutos, sino que dependiendo de la distribución de las clases, una hora puede tener 45 o 90 minutos, si se unen dos en un bloque entre recreos.

El tiempo está distribuido en horas de clases, en horas no lectivas y en recreos. La legislación iguala la cantidad de horas de contrato o nombramiento, con la cantidad de horas de clases frente a aula, por lo que el tiempo restante, debe distribuirse en múltiples actividades, de tal manera que para un nombramiento por 30 horas, la distribución del tiempo se da dentro de las siguientes constantes:

Horas de aula (incluyendo la de Jefatura de curso y otra de orientación).	30
Horas de trabajo técnico (Grupos Profesionales de Trabajo, reuniones de Departamento o nivel, etc.)	2
Hora de atención individual de apoderados.	1
Hora de atención individual de estudiantes	1

De un total de posibles períodos de 45 minutos (horas de clases), las 30 horas cronológicas permiten 37, de tal manera que por sobre las cuatro horas básicas no lectivas que tienen los profesores jefes, hay que establecer las relacionadas directamente con su labor de aula, es decir, corrección de instrumentos evaluativos y la planificación y preparación de clases.

Además, debe agregarse el tiempo destinado a las asesorías de los Centros de Alumnos, de los Centros de Padres y Apoderados, a las jefaturas de los Departamentos, a las múltiples actividades comprendidas dentro de las actividades curriculares no lectivas en el decreto 453, que reglamenta el Estatuto Docente.

Si el horario de nombramiento aumenta, se mantiene la relación horas de nombramiento = horas de clases, aumentando en 11 minutos por cada hora lectiva el tiempo para las actividades fuera del aula o no lectivas. Esta distribución del tiempo no es de responsabilidad de los docentes y corresponde a la administración, de tal manera que en reconocimiento a esta situación, el Ministerio de Educación establece legalmente que todo docente que tenga más de 20 horas de nombramiento y trabaje con el régimen de jornada escolar completa diurna, destinará dos horas semanales para reuniones técnicas, las que se pueden acumular quincenal o mensualmente.

El tiempo destinado al trabajo en equipo, los llamados Grupos Profesionales de Trabajo, tienen por finalidad el establecer colectivamente los proyectos educativos y planificar, de manera estratégica, el desarrollo de la unidad educativa, especialmente en materias curriculares y de gestión pedagógica. Sin embargo, la constancia efectiva de que tal labor se realiza para cumplir con determinadas exigencias de la administración escolar, no

hacen sino burocratizar la tarea docente y sobrecargar la exigua posibilidad de tiempo que tienen los docentes para dedicarse, verdaderamente, a su gestión de aula.

La rendición de informes, la entrega de propuestas escritas, el papeleo incesante de planificaciones mensuales y semestrales, son labores que nada agregan al mejoramiento de la calidad educativa. La formulación de proyectos, con el consiguiente llenado de formularios, es otra práctica impuesta por una nueva metodología para la obtención de recursos. Y todo ello recae en el profesorado, que se ve cada vez más limitado en su tiempo y cada vez más exigido en las responsabilidades administrativas.

La saturación de tareas, bajo el prisma de trabajos grupales y de colaboración colectiva, no tiene ninguna espontaneidad ni, mucho menos, nacen de las reales necesidades de los docentes. Son imposiciones desde la autoridad, manejos burocráticos extremados en beneficio de una aparente eficiencia, que al final terminan como labores inútiles, no consideradas por quienes toman las decisiones y que insisten en promover actividades que no producen efectos alguno en el desarrollo educativo.

Esta realidad, que es la se vive al interior de los establecimientos, choca con la visión ideal de las propuestas gubernamentales, que pretende que el tiempo docente se maneje con autonomía y flexibilidad para permitir que los estudiantes

*sigan **diferentes itinerarios** relacionados con sus gustos o preferencias, con sus necesidades de reforzamiento, o con la posibilidad de conectarlos con sus opciones futuras.*

En el caso de la formulación curricular de los OF/CMO, los establecimientos que no tengan la jornada completa, la distribución temporal no se modifica en absoluto con relación a la existente, en tanto que para aquellos que extienden la jornada a 38 o 42 horas, el aumento de horas sólo generaría mínimas posibilidades de nuevas horas no lectivas, por cuanto también se aumentan las horas lectivas o de clases.

Dentro de estos ámbitos socio-educativos, las propuestas de cambio pretenden establecer factores que, de asumirse, confluirían para hacer de escuelas y liceos instituciones eficaces, en términos del cumplimiento de sus objetivos educacionales, así como eficientes en la utilización de los recursos disponibles.

El Informe Brünner es claro al señalar que

El éxito será difícil, cualesquiera sean el profesor y su método, sin un máximo adecuado de alumnos por curso, sin textos de calidad para maestros y discípulos, y sin que el docente tenga un tiempo suficiente, pagado, para prepararse y corregir pruebas". "Un adecuado trato salarial de los profesores es un prerequisite para el fortalecimiento de la profesión docente y una condición necesaria para mejorar la calidad de la educación y ponerla a la altura de los desafíos del futuro.

La UNESCO, en el documento preparado en la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe UNESCO-Santiago, 1996, señala que una de las principales estrategias "para cambiar las prácticas en el aula (identificadas como el centro del problema)", es "mejorar los salarios de los docentes para que cumplan un horario normal de trabajo". Sin embargo, el mismo organismo se hace cargo de los argumentos de los empresarios de la educación al señalar que

Aumentar el salario de los profesores sólo podría mejorar la calidad de la educación en el largo plazo ya que seguirá enseñando el mismo personal (sin cambios en su formación y habilidad). Hasta ahora, ningún sistema de incentivos salariales ha tenido éxito, salvo la contratación por comunidades locales.

Tal declaración no deja dudas respecto al argumento de que antes que mejorar las remuneraciones está el mejorar las prácticas, por cuanto del profesorado que actualmente se desempeña en el aula no se pueden esperar cambios y que, por lo tanto, los incentivos económicos sólo significan un real mejoramiento de la calidad en la educación si ellos se negocian en el ámbito local, a nivel de las municipalidades

El Ministerio de Educación, de igual manera, insiste en que el cambio de la educación chilena se inicia con el cambio docente y no con las condiciones materiales en que se desempeña. La reiteración de que el espacio privilegiado del cambio es el aula, y que en él quien asume la responsabilidad de provocarlo es el o la docente, la modificación de las prácticas pedagógicas pasan a constituirse en el motor, en "el corazón de la reforma".

Otro aspecto de relevancia está relacionado con las condiciones de salud en que se desempeña gran parte del profesorado. De acuerdo con los antecedentes entregados por la Dirección de Educación de la Municipalidad de Santiago, entre los meses de enero y junio de 1998, hubo un total de 1.488 licencias médicas:

	BÁSICA	MEDIA	TOTAL
MUJERES	598	572	1.170
HOMBRES	96	222	318
TOTAL	694	794	1.488

Fuente: Dirección de Educación. Municipalidad de Santiago. Serie de documentos, PADEM 1999. (La dotación docente a julio de este mismo año, ascendía a 2.167 docentes).

En este mismo sentido, el informe preparado por el Dr. Manuel Cifuentes Delgado a propósito de la salud de los docentes, señala que el profesorado es otro de los grupos laborales altamente expuesto a estrés, que también presenta "significativa asociación entre patología mental y condiciones de trabajo. La probabilidad de presentar un trastorno mental es muy alta en profesores municipalizados (32,4 %), asociado a falta de autonomía laboral, mala alimentación por trabajar, sobrecarga laboral.

El mismo informe señala que el 18,3 % de profesores abusa al menos de una sustancia: alcohol, tabaco, medicamentos o drogas.

Por su parte, el Instituto de Salud Pública declara, taxativamente, que

está demostrada la relación existente entre la organización del trabajo y la producción de estrés, neurosis y otras enfermedades relacionadas con el trabajo, las que hasta la fecha no se reconocen como tales y en consecuencia, no son asumidas, cubiertas ni contempladas por los organismos aseguradores. Las Mutuales las rechazan, las ISAPRES les dan baja cobertura y FONASA no cuenta con recursos para satisfacer la demanda, agravando la sensación objetiva y subjetiva de desprotección señaladas en el informe del PNUD.

No cabe duda, entonces, que el problema no está radicado unilateralmente en el profesorado. Insistimos en que el problema es sistémico.

CONCLUSIONES

Los tres gobiernos que han sucedido a la dictadura militar han apostado a la educación como una de las piedras angulares del desarrollo nacional. Los tres han desarrollado una política de Estado, continua, congruente, sistemática, destinada a transformar la educación chilena, realizando evidentes esfuerzos para revertir los bajos índices de calidad, de infraestructura, de desmedro salarial de los docentes, que dejó como herencia el régimen militar.

Queda claro que los esfuerzos realizados por el Estado durante la década de los 60 y en los tres primeros años de los 70 sufrieron una caída y un grave deterioro en los tiempos de la dictadura. Que en la década de los noventa intenta una recuperación, pero que, dadas las condiciones económicas en que se debaten las economías nacionales del Tercer Mundo, ese esfuerzo se ve frenado en los dos primeros años del presente siglo.

La fuerza de los hechos, sin embargo, se antepone a las intenciones gubernamentales y los resultados no se ven, desde los establecimientos, con la complacencia con que hacen sus balances las autoridades. Los llamados “nudos” persisten y se hacen más difíciles de resolver cuando desde el Estado no se asumen, crítica y objetivamente, los factores que retardan o imposibilitan la consecución de los objetivos.

Modificar los plazos para la inserción de todos los establecimientos a la Jornada Escolar Completa Diurna, es un hecho que ejemplifica la ausencia de aceptación de otros criterios u opiniones en torno a hechos en los cuales el magisterio tiene opinión. En efecto, cuando el Gobierno del ex Presidente Frei hace su propuesta y luego la transforma en ley de la República, desde diferentes ámbitos se señalaron errores en la concepción del proyecto: se le señaló al Gobierno que los costos y la inversión fijada eran exiguos; que los plazos no eran reales; que la población objetivo era superior a la contemplada; que los establecimientos, las familias, los estudiantes y el profesorado no habían sido consultados y que, en gran medida, esa exclusión podría llevar, si no al fracaso, al menos a una ampliación de los plazos prefijados. El tiempo y “las condiciones objetivas” dijeron que el Gobierno se había equivocado.

La nueva formulación curricular se hizo desde las oficinas ministeriales, para luego, en una caricatura de participación, se encuestara a los docentes respecto a las decisiones ya adoptadas. Más allá de algunos aciertos en la concepción de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en la creación de un nuevo curriculum queda la duda respecto a los criterios selectivos que dejan fuera de él al Idioma Francés; a la eventualidad de la enseñanza de la Filosofía; a la optatividad del Arte; a los criterios comunicacionales para la enseñanza de la Literatura.

Tal como aconteció con la propuesta de reconversión de Liceos Científico-Humanistas en Técnico-Profesionales, que a poco andar debió ser desechada, se ha planteado el “reciclaje” de los docentes que quedarán sin horas de clases.

Lo cierto es que en el plano educacional, las reformas impuestas por el Gobierno (y que tienen su origen en la organicidad constitucional y en la concepción neoliberal del Estado) pretenden aplicar medidas que nacen en el recetario económico del Banco Mundial.

No en vano se le rendía cuenta anualmente de los desembolsos del préstamo para implementar el Programa MECE, cuyos informes de avance establecían los pasos que el Gobierno de Chile debía dar para invertir los millones de dólares en las empresas extranjeras proveedoras del Programa.

No hay dudas que los niveles de inversión por parte del Estado son superiores a los que se hicieron en la década del 80. El esfuerzo de los Gobiernos de la Concertación por superar el gasto público en educación hecho por la dictadura militar ha sido notable, pero aún

no llega a lo que debiera ser el punto de partida: la inversión de 1972. De acuerdo con el estudio de CENDA, el gasto público en educación con relación al PIB ha evolucionado entre 1970 y 1999, de la siguiente manera:

1970	5.1 %
1971	6.5 %
1972	<u>7.2 %</u>
1973	2.6 %
1999	4.2 %

No nos cabe la menor duda respecto a la enorme extensión que tiene la reforma; a la celeridad con que se proponen los cambios; al inmenso esfuerzo comunicacional y de propaganda empleado para el convencimiento de la sociedad en su conjunto; al gran ámbito de consenso logrado en el ámbito parlamentario y a las posibilidades de éxito legislativo que tienen las propuestas gubernamentales. Por una parte, está el apoyo de los sectores financieros que ven con agrado la continuidad del proyecto privatizador de la dictadura; por otro, la complacencia de los sectores eclesiales por la ampliación de los conceptos de libertad de enseñanza y el financiamiento estatal a su labor educativo-empresarial; en tercer lugar, por la receptividad que tienen en los sectores gubernamentales las posiciones más conservadoras en materias éticas y axiológicas.

Sin embargo, y a pesar de todo ello, los Gobiernos han prescindido y desestimado las opiniones del profesorado; de sus preocupaciones e intereses; de sus necesidades y esperanzas en la democracia. Los cambios se están imponiendo en un contexto en el cual no se le da crédito a la experiencia ni al conocimiento docente; en el curso del proceso transformador, la autoridad no ha querido reconocerle a los profesores su capacidad para discernir entre lo que es susceptible de cambiarse de inmediato y aquello que es de mayor plazo. Asumiendo que sus "investigadores, pedagogos reformadores o analistas simbólicos" poseen las claves del cambio educativo, ha centrado el esfuerzo en convencer que lo educativo requiere, prioritariamente, del cambio de los docentes. Desde la perspectiva de los "descentralizadores" y "flexibilizadores", pareciera ser que el profesorado no realiza los avances y los cambios porque simplemente no tiene interés en ellos, culpándolos y apuntando que las dificultades en las transformaciones están en el ámbito de las decisiones docentes.

Se llega a explicar la dificultad de levantar proyectos de desarrollo educativo en los establecimientos municipales, por la falta de "figuras fundadoras, figuras o modelos personales a las cuales recurrir como fuentes de ejemplos educativos", como acontece en los colegios confesionales.

Las decisiones políticas y administrativas no consideran, para nada, los propios deseos de cambio del profesorado. Los pasan por alto, los dejan de lado, los interpretan según las conveniencias oficiales, pero no los aceptan como uno de los insumos para el cambio educativo.

Así, quienes investigan la realidad docente pretenden que los bajos niveles educativos, el fracaso escolar, la deserción o la abulia estudiantil, son resultados de la práctica deficiente o de una mala orientación de la enseñanza. Se les achaca la carencia de metodologías innovadoras, de falta de destrezas, de carencia de conocimientos. Las llamadas prácticas pedagógicas se transforman en el centro del cambio, planteando la paradoja que en la medida que ellas se modifiquen y los docentes sean capaces de hacer mejor su trabajo, los rendimientos escolares serán superiores.

Para tal efecto se proponen instrumentos de cambio, especialmente capacitación y perfeccionamiento en metodologías innovadoras en la sala de clases, como métodos de

enseñanza de eficacia comprobada por las investigaciones socioeducativas; se crean sistemas de evaluación estandarizados para poder medir la eficacia de los cambios; se ofrecen incentivos económicos vinculados a la productividad, comprendiendo por tal la elevación de las tasas de promoción y, por consiguiente, la disminución de la repitencia y de la deserción.

A ello se suma la competencia entre escuelas y liceos, que son incorporados al ránking de la eficiencia y del rendimiento, que tiene por parámetro el puntaje obtenido en las pruebas nacionales estandarizadas, que miden de igual manera y homogeneizan los resultados, sin considerar otras variables, como son los componentes sociales, económicos y culturales de la población escolar y de sus familias, las condiciones de ruralidad o de riesgo urbano, etc.

El problema del cambio en el aula va mucho más allá del diagnóstico de la práctica y de la asunción de nuevos métodos. Las recetas metodológicas encaminadas a transformar el trabajo docente para hacerlo holístico, constructivo y eficiente, que no parten de los propios deseos de cambio de los profesores, que no consideran el entorno en que se realizaría, los intereses personales de los docentes y las posibilidades reales de ser aplicadas, dan como resultado la frustración de quienes las proponen y, lo que es peor, de un sentimiento de menoscabo de quienes son los destinatarios del discurso del cambio.

No es iterativo afirmar que el proceso de enseñanza-aprendizaje descansa sobre realidades concretas, sobre contextos de aprendizajes diferentes según sea el establecimiento y el origen sociofamiliar. De esta manera, cuando se plantea que a partir de las modificaciones de las prácticas pedagógicas al interior del aula se resolverían problemas como el aburrimiento, la desidia y hasta la fobia a la escuela y al aprendizaje, lo que se hace es acusar a los docentes de ineficientes, extremando la importancia de las metodologías activas, de las metodologías innovadoras, de los recursos tecnológicos. Pero no se está atendiendo al problema educativo total.

Las actuales necesidades de cambio en el aula son sistémicas y están interrelacionadas. Ello significa que se requiere de algo más que la simple constatación de la necesidad de algunas reformas específicas, como la gestión escolar, por ejemplo.

Es preciso considerar la situación laboral, como la estabilidad en el empleo, en el caso del profesorado que trabaja en establecimientos particulares o con contratos de plazo fijo, en el caso de las municipalidades; de las condiciones salariales, para saber con qué frecuencia se asiste a una obra de teatro, a un concierto, al cine; qué acceso tiene a la compra de libros técnicos, de literatura de ficción, de revistas o del periódico semanal.

La propuesta del cambio de la práctica pedagógica no contempla el saber anterior ni la diversidad de su aplicación cuando el o la docente trabajan en más de un establecimiento. Tampoco las condiciones de vida material, para conocer si la corrección de pruebas o de los trabajos escritos se realizan en el comedor o en el dormitorio de las casas de las y de los docentes.

Por otra parte, queda la discusión que surge desde la visión de los especialistas ministeriales, en el sentido de que el cambio es posible en la medida que el docente se perfeccione en la superación de las prácticas pedagógicas institucionalizadas, por sobre el perfeccionamiento disciplinar. Para algunos reformadores, la mejora de la enseñanza consiste, sobre todo, en elaborar mejores métodos de aprendizaje, en perfeccionar la instrucción. La tarea principal consiste en formar al profesorado en nuevas técnicas de gestión del aula, en el aprendizaje activo, el aprendizaje cooperativo, en el consejo individual y demás actividades semejantes (Hargreaves).

Nadie puede dudar que de esto también se requiere en la escuela y en el liceo. Pero los métodos y estrategias que utilizan los docentes están sustentados por los conocimientos

básicos que justifican esos métodos y esas estrategias. Se enseña siempre algo y, en el caso de la escuela, además se enseñan conocimientos, cualquiera sea la ruta o el respaldo teórico empleado por la o el docente, consciente o mecánico, conductista o constructivista, por señalar sólo dos.

Si consideramos el acelerado avance de la ciencia y de la tecnología, la distancia del tiempo en que egresó de la Escuela Normal o de la Universidad, el costo que tiene la actualización del conocimiento y las condiciones económicas del profesorado, podemos comprender las razones del atraso conceptual en que se desarrolla la profesión docente. Cómo no va a ser necesario que se fomente y desarrolle el conocimiento disciplinar, si las falencias en materias tales como la biogénesis, la genética experimental, la física en condiciones de gravedad cero, la mecánica de los fluidos, la química orgánica e inorgánica del medio ambiente, todo ello en el marco de las actuales Ciencias Naturales; de las teorías de la comunicación, de la nueva literatura hispanoamericana y chilena, del teatro actual, de la poesía post-Neruda, para las y los docentes de Castellano; las nuevas teorías sociológicas, el trabajo en desarrollo local, las nuevas fronteras de la historia, en Ciencias Sociales; repercuten no sólo en la formación de los estudiantes, sino en la credibilidad intelectual de los propios docentes.

El mejoramiento de las prácticas debe estar acompañado de la necesaria actualización del conocimiento y de la ampliación del marco cultural del profesorado, máxime si se le entrega la función de facilitador de aprendizajes relevantes y de constructor de conocimientos significativos. Estamos con Pérez cuando señala que el status social de quien enseña se ha deteriorado, especialmente porque sus condiciones materiales de vida le han impedido acceder a las formas superiores de cultura. Ya no es, el o la docente, la figura más culta de la comunidad ni quien goza de la preeminencia del conocimiento, como en algún momento se le señaló, especialmente en los sectores más deprimidos social y económicamente.

Los docentes han de vivir la aventura del conocimiento, de la búsqueda y del contraste crítico y reflexivo si quieren provocar en las nuevas generaciones el amor por el saber y el respeto a la diversidad y a la creación. Vivir la cultura es amarla, reproducirla y disfrutarla tanto como trabajarla y recrearla en cada disciplina, en cada problema, en cada huella, en cada proyecto (Pérez, 97)

Las condiciones actuales del trabajo docente se han inscrito en la larga lista de las pérdidas sufridas por los trabajadores en el período dictatorial, las cuales no se han revertido en el presente.

Respecto al tiempo y al trabajo docente, debe reglamentarse de manera categórica la distribución de aquel destinado a las actividades curriculares no lectivas, de la misma manera como se establecieron las dos horas para reuniones técnicas, para quienes tienen contrato o nombramiento por más de 20 horas, en el caso de los establecimientos con jornada única. Debe regularse el tiempo mínimo para la planificación del trabajo en aula, para la preparación de material didáctico, para la corrección de pruebas y trabajos escritos, incluyendo tales labores en el horario escolar, con el objeto de sacar del horario docente el tiempo privado y personal que se utiliza en el trabajo docente doméstico.

El perfeccionamiento debe estar comprendido dentro de la programación anual y como parte de los derechos y deberes docentes, a partir de una planificación desde el establecimiento, para luego configurar un plan comunal y posteriormente uno regional. De esta manera no habría dudas respecto a su pertinencia y el financiamiento estaría asegurado al ser parte del Plan Anual de Desarrollo Educativo. Para ello debiera establecerse un

programa de concursos y de becas, con requisitos y especificaciones objetivas, que posibiliten el acceso generalizado y no excluyente.

Estas medidas elementales y mínimas apuntan a regular la especificidad de la profesión docente, a insertarlas dentro de un nuevo concepto de trabajo del magisterio.

La situación actual de desregulación, de flexibilidad y de descentralización del trabajo docente, no tiene nada que ver con el cambio de paradigma sociológico ni con una nueva conceptualización de las relaciones sociales. Tampoco pueden asumirse como la inserción del mundo educativo en la nueva condición de la postmodernidad. Son, en realidad, prácticas que se adoptan dentro del proceso de desarrollo de una nueva etapa del capitalismo, enmarcado en las concepciones neoliberales de mercado.

La concepción de un Estado subsidiario que compensa las desigualdades y a través de las subvenciones a los sostenedores, privados o municipales, pretende entregar equitativas oportunidades a los más deprivados, es sólo una nueva forma que adopta el gasto social sin comprometer a ese Estado. Pero lo cierto es que esta forma de compensación no soluciona el problema de la injusta distribución del ingreso ni modifica las relaciones de producción. Tampoco reduce las diferencias de calidad en la educación ni posibilita un adecuado financiamiento del sistema.

Plantearse que hemos entrado a una nueva etapa en el desarrollo de la humanidad, en la cual han desaparecido los paradigmas de la modernidad, que no existen los metarrelatos y que las utopías han desaparecido, pueden ser las explicaciones que dentro del capitalismo han creado sus epígonos. Lo cierto es que los trabajadores y, en forma muy especial el profesorado, siempre creará en días mejores y en un futuro con justicia y libertad, aunque ello sea producto de la modernidad.

BIBLIOGRAFÍA

- COX, CRISTIAN: *La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación.* Documentos de Trabajo. MECE. MINEDUC. Santiago, 1997.
- Nuevo currículum: respuesta a requerimientos del futuro. Pivote de la Reforma.* En Contextos. Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Año I, Nº 6. Diciembre 1999.
- COMITÉ TECNICO ASESOR DEL DIÁLOGO NACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN. *Los desafíos de la Educación Chilena.* Presidencia de la República, Santiago, 1994.
- DELORS, JACQUES *La educación encierra un tesoro.* Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación par el Siglo XXI. Compendio. UNESCO, París, 1996.
- GARCÍA-HUIDOBRO, JUAN EDO. ET ALTER: *La Reforma Educacional Chilena.* Editorial Popular. Madrid.1999.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ: *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Ediciones Morata, Madrid, 5ª edición, 1995.;
- GÓMEZ, RODOLFO: *El Liceo Municipal: Crisis del orden educativo y del modo pedagógico.* Colegio de Profesores de Chile, Santiago, 1998.
- Equidad e igualdad de oportunidades. Acercamiento al sustento ideológico de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del Decreto 220/98.* En Contextos. Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Año III, Nº 5. Diciembre 1999.
- HARGREAVES, ANDY: *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado).* Colección Pedagogía. Manuales. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1996.

- HOLT, JOHN: *El fracaso de la escuela.* Alianza Editorial. El Libro de Bolsillo, Sección Humanidades. Madrid, 1980.
- MOULIAN, TOMÁS: *Chile Actual: Anatomía de un Mito.* Serie Punto de Fuga. Colección Sin Norte. LOM_ARCIS, Santiago, 5ª edición, 1997.
- MINEDUC: *La Reforma Educativa en marcha.* Santiago, 1998.
- PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Colección Pedagogía. Manuales. Ediciones Morata S.L. Madrid, 1997.