

La Reforma Educacional Chilena en perspectiva

Roberto Viereck Salinas
Universidad de Chile

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objetivo, por una parte, presentar una visión panorámica de dos aspectos considerados aquí de importancia para comprender en perspectiva el actual proceso en marcha de la Reforma Educacional Chilena impulsada por los dos gobiernos de la Concertación desde comienzos de la década del noventa. Nos referimos tanto a los delineamientos generales del pensamiento educacional chileno desde fines del siglo XIX y su posterior continuidad, como a la discusión teórica respecto a los modelos y teorías del currículum. Y por otra, pretendemos desarrollar una reflexión que demuestre la confluencia que tienen ambas líneas al interior del proyecto de la Reforma, de modo que al mismo tiempo se evidencien también algunas de las tensiones que éstas comprometen.

A propósito de conceptos como el de “desarrollo” íntimamente ligado al discurso modernizador, y a otros, como el de “transformación” o “equidad”, la actual Reforma se insertaría dentro de una tradición histórico-política del pensamiento educacional chileno caracterizada básicamente por el eje de los proyectos liberal y conservador, los que -en otro momento- tomarán la forma de “centralizador”-“descenralizador”, respectivamente. Como se verá, si bien es cierto que los orígenes del actual sistema educacional chileno se ven caracterizados por un consenso iluminista amplio respecto de la necesidad de impulsar un proyecto educativo de carácter nacional, con miras a fortalecer el orden interno y el progreso del naciente país, también es verdad que este presupuesto no carecía de conflictos internos, tanto en lo que se refiere al modo de aplicación como a cuestiones más sutiles relativas al concepto de desarrollo o equidad que se tenía.

En lo que respecta estas tensiones iniciales, podemos ver que los ideales liberales constituirán la directrices fundamentales para la construcción de un Estado moderno, inspirado en valores laicos, democráticos y pluralistas, siendo asimismo la igualdad una condición indispensable para garantizar el porvenir de la república. De ahí que los intentos de dismantelar -a todo nivel- este proyecto “centralizador” implican también el dismantelamiento de todos estos valores o, por lo menos, una redefinición que muchas veces los deja -al descolocarlos de su línea histórica- carentes de sentido. Es en función de ésto que la “descentralización” puede ser vista como una reacción neoconservadora o neoliberal-conservadora, aunque no debe creerse que los antiguos conservadores no apoyaran la idea de un Estado nacional que controlara la educación del país. Nos parece que el conflicto tendría más que ver, por ejemplo, con el concepto de desarrollo que con la idea de aprobar o no la existencia de un Estado. Al Estado se lo toca en la medida que el proyecto de desarrollo entra en contradicción con todos o algunos de estos valores originales que lo crearon.

Así, ligado al *movimiento democratizador* de la modernidad, el actual proceso de Reforma se insertaría en la línea que “confía en la educación, la difusión del arte y los saberes especializados, para lograr una evolución racional y moral. Se extiende desde la ilustración hasta la UNESCO, desde el positivismo hasta los programas educativos o de popularización de la ciencia y la cultura emprendidos por gobiernos liberales, socialistas y agrupaciones alternativas e independientes”¹. Por lo tanto, no es difícil pensar que dicha continuidad global no va a atraer, al mismo tiempo, todas las contradicciones respecto a otros movimientos que la misma modernidad implica².

En el contexto neoliberal y capitalista de la actual Reforma Educacional se apreciaría nuevamente la necesidad de transformar al país a través de la educación, pero esta vez supuestamente “alejándose” de los modelos anteriores (centralizador y descentralizador), lo cual -a nuestro parecer- es un intento que en sí mismo revela las tensiones históricas que hemos señalado y que desarrollaremos más adelante, pues impulsa un concepto de “desarrollo con equidad”, directamente ligado a la empresa privada, devolviéndole al Estado algunas de sus funciones reguladoras, pero sin revertir los procesos privatizadores iniciados por el gobierno militar. Todo lo cual nos ha hecho pensar en “dobles discursos” o “dobles intenciones” que se nos aparecen como necesarias de abordar en perspectiva.

La Educación: un conflicto entre conservadores y liberales

La historia de la educación chilena es tan breve como la República independiente. Menos de doscientos años han transcurrido desde la firma del Acta de Independencia de 1818. Aún menos tiempo ha transcurrido desde la fundación de la Universidad de Chile en 1842. Inspirados en los ideales de la ilustración europea,

pipiolos y pelucones se entregan a los primeros ensayos educacionales, los que, por cierto, no estarán menos cruzados por las discusiones ideológicas imperantes en el ámbito de la política. El surgimiento de algún foco revolucionario en una república nueva y frágil que recién comenzaba a dar sus primeros pasos era una situación demasiado amenazante que obligaba a un aceleramiento de todo el proceso de transformación institucional. Lo clave era, claro, modernizar el país, lo que no se lograría nunca sin afianzar el *establishment* de un sistema socio-político que exhibía grandes desigualdades. La educación pontifical había reinado hasta entonces y, por vez primera, aparecía un intento serio de concretar, en el ámbito educativo, un proyecto de separación del Estado de la Iglesia. La idea de la educación pública surgía desde el radicalismo con fuertes aires de larga vida, *concertando*³ a pipiolos y pelucones en la supra-tarea de modernizar la nación.

Sin embargo, dicho proceso no estaba ajeno a profundos conflictos de intereses internos, a causa de miradas ideológicas muy divergentes. En el caso de los planteamientos conservador y liberal, incluyendo a la Iglesia Católica que, por supuesto, apoyó al primero en el debate, como lo ha puesto en claro Carlos Raiz.

Y es que cualquiera sea la explicación de la reafirmación de la constitución conservadora de 1833 de la educación pública como “atención preferente del Estado” (art. 153), muy pronto comienza a desarrollarse un conjunto de debates y conflictos en torno a cómo entender y qué privilegiar en el desarrollo de la educación, que tendrá como protagonistas principales a Andrés Bello, Ignacio Domeyko, Antonio Varas y Manuel Montt por los “pelucones” (a lo que hay que sumar el apoyo de la Iglesia Católica al orden pelucón) y a Domingo Faustino Sarmiento, sobre todo, por los liberales. Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui asumirán posteriormente un rol intermedio, aunque con una fuerte influencia de los temas conservadores en sus propuestas globalmente liberales⁴.

El conflicto central de esas posturas va a situarse básicamente en torno al concepto de transformación y afianzamiento de la república que se tenga. Por parte de los conservadores, es evidente que su planteamiento apunta a la *mantención de las estructuras de profunda desigualdad social reinantes hasta entonces*. Lo que se perseguiría, entonces, no es una transformación del pueblo en el sentido estricto, sino más bien un afianzamiento de las relaciones de poder interno para “evitar” desórdenes que pudieran acabar con la independencia ganada tan recientemente. En el proyecto conservador se percibe un ferviente deseo de que el país surja, bajo el alero del positivismo y la *fe*⁵, pero hay que entender que el uso de las palabras “país” o “república” en ese lenguaje se comporta la más de las veces como una metonimia, es decir, como una imagen que va adquiriendo diversas formas, gracias a un ejercicio de sustitución metafórica. “País” puede leerse como “aristocracia criolla”, “clase

política” o simplemente como “clase dirigente ilustrada” que, claro está, representaba a un porcentaje ínfimo de la población. Por lo tanto, cada vez que se está hablando de la educación moderna, se está hablando de una educación al servicio de los intereses de una clase, pues no se cuestiona jamás la desigualdad social ni tampoco se colige intento alguno por transformarla. Es más, dicha desigualdad es percibida como natural, de tal modo que debe ser asumida como parte de los contenidos apriorísticos del proyecto. Tal proyecto educacional, entonces, surgiría al amparo y cómplice de una injusticia que se advierte, pero se aprueba como natural. Todo esto generará, por cierto, mucha ironía, sobre todo al pasar de los años, cada vez que invoca el viejo lema iluminado: “libertad, igualdad y fraternidad”.

Revisemos algunas ideas que apoyan esta argumentación, basándonos en la excelente recopilación de antecedentes históricos que hace Carlos Ruiz en el artículo citado:

En un artículo de 1836 titulado “Educación”, y después de fundar la necesidad de la educación en ideas básicamente utilitarias como la búsqueda del máximo de bienestar y la felicidad común, Bello sostiene lo que sigue:

“Mas no todos los hombres han de tener igual educación, aunque es preciso que todos tengan alguna, porque cada uno tiene distinto modo de contribuir a la felicidad común. Cualquiera que sea la igualdad que establezcan las instituciones políticas, hai sin embargo en todos los pueblos una desigualdad, no diremos jerárquica (que nunca puede existir entre republicanos, sobre todo en la participación de los derechos públicos) pero una desigualdad de condición, una desigualdad de necesidades, una desigualdad de método de vida. A estas diferencias es preciso que se amolde la educación para el logro de los interesantes fines a que se aplica[...]no es sólo una injusticia, sino un absurdo privar de este beneficio a las clases menos acomodadas, si todos los hombres tienen derecho a su bienestar jeneral. Estas clases como las más numerosas y las más indigentes, son las que más exigen la protección de un gobierno para la ilustración de la juventud. Mas como sus necesidades sociales son diferentes, i como su modo de existir tiene distintos medios i distinto rumbo, es preciso darles una educación análoga a esta situación particular”⁶.

Así, de lo que se trata no es transformar en sí a la sociedad desde el proyecto conservador, sino más bien acomodar el proyecto a la realidad ya existente.

Asimismo, para Antonio Varas los objetivos educacionales “no se pueden alcanzar del mismo modo por todos los ciudadanos”⁷, o, al decir de Manuel Montt, que va por la misma línea:

La diversa posición social exige también diversa cultura intelectual. Para la clase que vive del trabajo de sus manos y que desde muy temprano se ve precisada a ganar por sí la subsistencia, la instrucción primaria es todo lo que puede adquirir. Para la clase que con más destreza puede y debe dedicarle más tiempo al cultivo del entendimiento, es preciso proporcionar más extensos medios de instrucción que las escuelas primarias, no sólo por consideraciones del bien del individuo, sino y principalmente a favor del bien social⁸.

Interesantes son también, por cierto, las palabras de Ignacio Domeyko, sucesor de Bello en el cargo de rector de la Universidad de Chile, por lo que atañen a la educación superior bajo el mismo espíritu de Bello, Varas y Montt:

...observemos[...]que habiendo en Chile como en todas las naciones del mundo dos clases (no hablo de clases privilegiadas, porque aquí no las hai ni debe haber) que son: 1º La clase pobre que vive del trabajo mecánico de sus manos i a la cual ni el tiempo, ni el retiro en que vive, ni sus hábitos, costumbres i ocupaciones permiten tomar parte efectiva en los negocios públicos aunque la Constitución les diese facultad para esto. 2º La clase que desde la infancia se destina para formar el Cuerpo Gubernativo de la República, la instrucción pública debe también dividirse en dos ramos que son: instrucción primaria para la primera; instrucción superior para la segunda clase⁹.

La Iglesia, por su parte, también hace su aporte a esta perspectiva con el canónigo Joaquín Larraín Gandarillas, miembro de la Facultad de Teología de la Universidad de Chile. Así se expresa Gandarillas al incorporarse a la Facultad de Humanidades:

En mi humilde entender a un mismo tiempo debiéramos fomentar i restringir los estudios del curso de Humanidades: fomentarlo, mejorando la enseñanza; restringirlo disminuyendo el número de los que las abrazan. Las haría obligatorias como preparación para las carreras científicas, sobre todo para las del foro y la eclesiástica, de las que han de salir los ciudadanos que tienen que ejercer más influencia en el Estado. No las haría muy accesibles a las clases bajas de la sociedad. ¿Qué gana el país con que los hijos de los campesinos i de los artesanos abandonen la condición en que los ha colocado la Providencia para convertirlos las más de las veces en ociosos pedantes[...] que colocados en una posición falsa terminan por aborrecer la sociedad?¹⁰

Como se aprecia, estos planteamientos revelan el punto de vista de una clase intelectual que no cree ni desea una transformación sustancial de la sociedad en su

conjunto. Sin embargo, las posiciones no serán homogéneas, existiendo otras posturas que aportan un matiz ideológico distinto. A saber: el proyecto liberal, con Domingo Faustino Sarmiento como figura destacada por la importancia que le dio a la educación primaria como camino insoslayable para alcanzar la tan apreciada “civilización”:

La educación más arriba de la instrucción primaria la desprecio como medio de civilización. Es la educación primaria la que civiliza y devuelve la moral de los pueblos[...]todos los pueblos han tenido doctores y sabios sin ser civilizados por eso. Son las escuelas, la base de la civilización¹¹.

La idea de que el sistema educacional sólo debe adaptarse a las condiciones sociales existentes no tiene ningún valor para Sarmiento. La distinción entre ciudadanos y no ciudadanos (o ciudadanos pasivos) ha sido para Sarmiento borrada con la revolución de 1848 en Europa. En esta perspectiva, claro, será por cierto el Estado el que aparecerá liderando la acción educacional, por ser el único espacio legítimo para el ejercicio del bien común. En este sentido, los modelos que recoge este autor para aplicar en Chile son el de los Estados Unidos y el prusiano. De lo que se desprende la idea de que la educación pública es una suerte de *piedra angular* de la república, de que el proyecto de nación pasa inevitablemente por el desarrollo del espíritu humano, entendido éste como un bien común al que todos pueden aspirar. En consecuencia, es el Estado el que debería proporcionar las bases materiales y espirituales para un próspero desarrollo y calificación del ciudadano.

Estos serán, centralmente, los planteamientos dominantes a partir de 1870, delineándose en torno a ellos el marco global del sistema educacional. En el fondo, bajo el auspicio de las ideas positivistas, serán las posturas *laicas e igualitarias* las que predominarán en los criterios del diseño educacional nacional y estos serán los principios que estarán en juego al aplicarse curricularmente el modelo: hay que transformar la realidad usando a la educación, pues es el saber el que libera a los pueblos de la barbarie y, además, dicho saber no es propiedad de unos pocos sino de todos, por lo que sólo un espacio de bien común como el Estado puede garantizar dicha igualdad.

El desarrollo del Estado moderno chileno se hará inspirado en estas ideas, alcanzando su máxima expresión de protectorado a partir de los gobiernos radicales, siendo el de Pedro Aguirre Cerda (1938-1941) el más destacable por la gran importancia que le dio a la educación, según se refleja en su conocida frase: “Gobernar es educar”.

Posteriormente -y haciendo grandes saltos cronológicos, por cierto- volverá a aparecer el concepto de *desarrollo urgente* de las estructuras estatales, pero ahora

ligado directamente a la necesidad de impulsar una segunda industrialización del país. Se vuelve a hablar entonces de una modernización, pero en todos los planos, incluyendo el cultural donde, nuevamente, la educación es puesta en la mira. La evaluación es elocuente: a pesar de todos los “grandes esfuerzos” que ha hecho el país por civilizarse no puede, todavía durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), sino esconder el rostro ante cifras vergonzosas que indican, por lo menos, que la realidad chilena es una “barbaridad”. En este contexto se impulsarán medidas “desarrollistas”, tales como aumentar la tasa de escolaridad a nivel nacional, construyendo más escuelas y promoviendo el trabajo docente en regiones a través de las llamadas “asignaciones zonales”.

Junto a esto, grandes procesos de reforma a nivel nacional emprenden su marcha, como la controvertida reforma agraria o la nacionalización del cobre y la electricidad. El Estado, de esta manera, emprende un camino abierto hacia su fortalecimiento económico, base fundamental para impulsar cualquier reforma cultural en el futuro. El país entraba en el más amplio y ambicioso proyecto de su historia estatal: revolucionar todas las estructuras de desigualdad que había dado a luz a la república. Es el tiempo de la llamada “revolución en libertad”¹¹ por parte de los partidos de centro-izquierda, fundamentalmente la Democracia Cristiana, o “revolución socialista” por los partidos de la izquierda democrática y revolucionaria.

Toda esta tendencia “desarrollista” va a alcanzar su punto de máxima radicalización a partir del triunfo del socialista Salvador Allende G. en las elecciones de 1970, gracias al apoyo mayoritario de la nación y de la Unidad Popular. Durante los mil días de Allende se nacionaliza definitivamente el cobre, se lleva a cabo un proceso progresivo de expropiación de las empresas y, en lo que a educación se refiere, se crea la E.N.U. (Escuela Nacional Unificada), máxima expresión del concepto de educación estatal centralizada. Más allá de la controversia teórica que un proyecto de esta naturaleza pueda provocar, lo cierto es que *representa la voluntad laica y estatal aplicada a la educación sin vacilación alguna*. Puede ser visto también como la concreción de un ideal republicano frustrado por muchos años o como la consecuencia lógica de una sociedad injusta que nunca había sido capaz de estar a la altura de sus propios ideales de desarrollo. De otro modo, por primera vez se llevaba a cabo -por la vía democrática- un intento tan radical y concreto de transformar la realidad estructural y así cumplir con lo que tanto discurso anterior había prometido: construir un sistema educacional de excelencia que generara positivamente una sociedad más justa y auténticamente republicana.

Sin embargo, todo este proceso sería violentamente abortado por el golpe militar de 1973. A partir de entonces, asistiremos a lo que la derecha chilena ha denominado “contrarreforma”¹², término que hace el contrapunto con la “reforma” universitaria de 1967. Como se sabe, este proceso político conllevará fundamentalmente la imposición de un modelo de desarrollo, lo que obviamente no deja intacta a

la educación. Es más: ésta se constituye en pieza clave para el desmantelamiento de la institucionalidad vigente y el aseguramiento de una sociedad adecuadamente adoctrinada para los “nuevos desafíos que enfrentaría la patria”. Como aspectos gravitantes para nuestra reflexión, vale la pena destacar que esta transformación tiene su cristalización más profunda -en lo que a educación se refiere- a partir de la década de los ochenta con la implementación de una política privatizadora de los establecimientos educacionales y la promulgación de una nueva ley que permite la creación de universidades privadas. Todo ello con el afán de descentralizar lo más posible el sistema de educación estatal que había regido en Chile por más de ciento cincuenta años. Se instala la competencia por primera vez como concepto eje de las políticas de desarrollo de la nación y la educación, consecuentemente, pasa a ser considerada como un *mercado* más que debe regularse por la oferta y la demanda.

Como vemos, una vez más, en el nombre del desarrollo se implementan un discurso y un conjunto de medidas políticas que, más allá de las evaluaciones, dejan entrever una constante histórica: la necesidad de desarrollar al país pasa siempre por la educación y la afecta directamente. Esto es registrable desde los inicios de nuestra vida republicana. Pero también se puede señalar otra constante: cada vez que el proyecto laico y estatal se profundiza (proyecto liberal) aparece la fuerza contraria que tensiona la aplicabilidad de tal proyecto (proyecto conservador). Esto se ve muy claramente con la ruptura de la institucionalidad del golpe militar del '73. Por lo tanto, nos aventuramos a decir que, de alguna forma, el viejo conflicto entre liberales y conservadores no ha sido superado en lo sustancial, que sólo han cambiado los nombres de los agentes: un neoliberal, hoy, en realidad correspondería a un “neoconservador”. El concepto de progreso se ha invertido y los que se oponen al cambio neoliberal son tachados incluso de “conservadores”.

Este es el escenario sobre el que se monta la actual Reforma Educacional Chilena, enfrentada a un Estado empobrecido por dieciséis años, privatizado, y heredera de un sistema educacional bastante descentralizado, controlado en un buen porcentaje por los municipios y la empresa privada. A partir de allí, tanto el primer gobierno de la transición (Patricio Aylwin) como el del actual presidente Frei intentarán, nuevamente usando a la educación, recuperar al país y *desarrollarlo* en el contexto de las transformaciones tecnológicas y económicas de un mundo cada vez más complejo y globalizado.

Perspectiva sobre el currículum

¿Qué es un currículum? En el ámbito de la reflexión educacional, esta pregunta es tan amplia, tal vez, como aquella que se hace en filosofía por la verdad, la libertad o la justicia. Pero no sólo eso, también goza esa pregunta de un *status* de

esencialidad reconocido para aquel conjunto de criterios y prácticas que tienden a establecer y posibilitar, no sólo un camino o carreras¹³ educativas, sino además un concepto de hombre y mundo implícitos en cada uno de esos criterios y prácticas¹⁴. “La contribución especial de Schwab -dice Kemmis- no radica tanto en otra proposición de otra teoría del currículum (poco más o menos que otras tantas), sino en abordar en una concepción alternativa la elaboración teórica sobre el currículum. Puede decirse que su principal contribución consistió en proponer una perspectiva alternativa sobre la naturaleza del currículum y, por lo tanto, de la teoría del currículum. Es metateórica porque se refiere a la teoría de la teoría, adoptando una visión general sobre lo que significa la construcción teórica (incorporando el contraste de Aristóteles sobre la razón técnica y razón práctica), y compara diversos tipos de pensamiento y de elaboración teórica del currículum como una forma particular de estos tipos generales de elaboración teóricas.”¹⁵

Este giro alternativo que le da Schwab a la discusión abre, sin duda, la posibilidad de una elaboración también alternativa del currículum. En otras palabras, se legitima la capacidad crítica en torno al mismo y con ello la libertad de concebir posturas diferentes y, por qué no decirlo, hasta divergentes de pensar y sentir el proceso educativo, cuestión que, por cierto, sirve de aliciente para la perspectiva de este trabajo.

Pero en realidad este no fue un descubrimiento *ab ovo* en el sentido estricto, más bien fue el reconocimiento de una diversidad de posturas que ya venían dándose en la historia del currículum, todas ellas reafirmadoras de la tesis de que cada definición del “objeto” currículum conlleva una teoría propia e implícita que es necesario desentrañar. Dicho de otro modo, lo que podríamos llamar una epistemología del currículum, producir currícula distintos, pero no sólo como prácticas, sino como concepto.

Algunos autores, por ejemplo, prefieren definir currículum de un modo bastante restringido. Por ejemplo, por las experiencias diseñadas para los estudiantes (M. Johnson, 1967). Otros, sin embargo, prefieren ampliar el concepto para incluir otros aspectos de la situación escolar (Kearney y Cook; 1969). Así también, autores como Jackson u Ormell han tratado de incluir la noción de *currículum oculto*, poniendo énfasis en los contenidos implícitos o subtextuales del currículum. Manuel Silva señala a propósito de este tipo de currículum:

De hecho, al interior de la escuela hay un sistema de roles, de expectativas, de funciones, cuya internalización y ejercicio por parte de los alumnos conllevan efectos de larga duración. Todo este proceso genera el *currículum implícito*, como lo denomina Eisner, u *oculto*, como lo denominaban Hargreaves, Sarason, Jackson, entre otros¹⁶.

Especial mención, sin embargo, en la línea de estos ejemplos, merece Lawrence Stenhouse con una definición bastante crítica de la tradición anterior, al pretender una definición de currículum más concreta o explícita. Su propia definición es, como lo cita Kemmis:

El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica¹⁷.

Al decir del mismo Kemmis, su importancia mayor radica en el hecho de poner “énfasis en el currículum como un tipo de puente entre los principios y la práctica educativos, y en las actividades para relacionar conscientemente ambos, así como para revisar los vínculos en un sentido de escrutinio crítico que incluye la prueba de las propuestas curriculares y de las teorías educativas en la práctica”¹⁸. Así, los planteamientos de discusión acerca de los contenidos de un currículum, como los relativos a las prácticas, aparecen como cuestionables y discutibles, potenciándose la discusión en dos sentidos a la vez: en la línea de vinculación entre teoría y práctica y en la línea que relaciona educación y sociedad. Es decir, concibiendo al currículum no sólo como un sistema cerrado, sino también abierto o, quizá, como estructuralmente cerrado, pero dinámicamente abierto o autopoiético¹⁹.

Otros autores han hecho hincapié en la necesidad de distinguir las racionalidades²⁰ que habrían operado históricamente en el modo de pensar y diseñar el currículum. Para Jürgen Habermas, según expone Shirley Grundy²¹, es posible distinguir tres intereses cognitivos u orientaciones fundamentales, vinculadas a la necesidad de una organización humana: el *técnico*, el *práctico* y el *emancipador*, los cuales generarían, a su vez, tres saberes: el *empírico-analítico*, el *histórico-hermenéutico* y el *saber crítico* respectivamente. Dice Grundy:

El interés técnico, como todos los intereses humanos fundamentales, se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie, tanto ella misma como aquellos aspectos de la sociedad humana que se consideran de mayor importancia para lograr este objetivo; las personas muestran una orientación básica hacia el control y gestión del medio. Habermas denomina esta orientación interés técnico [...] Habermas señala la congruencia de este interés con las perspectivas de acción de las ciencias empírico-analíticas²².

Este tipo de saber es un saber basado en la experiencia y la observación. Se le conoce como positivismo y tiene como precursor destacado a Augusto Comte, quien usa la palabra “positivo” para referirse al conocimiento concreto como diferente y superior al imaginario. Asimismo, dicho conocimiento tiene como característica el

no estar únicamente en una cantidad de observaciones experienciales adecuadas, sino también en hipótesis deductivas que permitan dar coherencia a la observación, de ahí el carácter controversial de predictibilidad de las ciencias, al pretender no sólo explicar la realidad, sino también controlarla hacia el futuro. Es en este punto que se abre la polémica entre *saber y poder* que autores como Michel Foucault han sabido lúcidamente profundizar²³. Del mismo modo, para Habermas el interés fundamental que orienta la ciencia empírico-analítica consiste en el control y la posibilidad de la explotación técnica del saber. Grundy:

Así, el interés técnico supone determinadas relaciones de poder en el medio del aprendizaje. En primer lugar, implica que el poder último se encuentra en quienes formulan los objetivos (es decir, quienes controlan el *eidós*²⁴), porque el *eidós* determina lo que debe suceder. Si pensamos en el ejemplo de la construcción de la casa, el poder para determinar la apariencia de la casa se localiza de manera destacada en el arquitecto. Por supuesto, los propietarios que pagan para disponer de la casa construida detentan el poder de veto en última instancia y, si las cosas no marchan según el plan previsto, pueden suspender el pago. En el ámbito del currículum esta cuestión tiene interesantes consecuencias en relación con el poder de quienes proporcionan los medios de financiación para controlar el currículum, ya sean los gobiernos o intereses privados²⁵.

Metáforas como “diseñar el currículum” o “construir el currículum”, igualmente serían indicativos de una racionalidad técnica.

Con Aristóteles, por otra parte, el pensamiento técnico sería diferenciable del práctico en más de un sentido. Para el filósofo griego, la *tekné*, que es el ejercicio de una habilidad, siempre es el resultado de una idea, la que se llevaría a cabo por medio de una acción, de un hacer o *poietiké*. Así, la dinámica de la acción derivada del interés técnico podría representarse en el siguiente diagrama elaborado por Grundy:

Eidos:

Orientador

Disposición

Acción

*Resultado
producto*

Según este esquema rectilíneo, todo producto se lleva a cabo a través de una acción (*poietiqué*), que supone una habilidad o disposición hacia dicha acción (*tekné*), todo lo cual lleva implícita y necesariamente una idea generadora que insufla todo el proceso (*eidós*). De este planteamiento resulta que el currículum es una suerte de *medio* a través del cual *deben* alcanzarse ciertos resultados que son, en última instancia, la plasmación de una *idea* -como en el esquema platónico del conocimiento²⁶-

previa a los actos. Es la prevalencia del eficientismo como “principio generador”, al decir de Julia Romeo:

En el caso de la *perspectiva técnica del currículo*, se observa como principio generador: el eficientismo del sistema de enseñanza; lo que traducido a la acción misma se deriva en la aplicación de prescripciones basadas en, a lo menos, resultados de investigaciones, con fundamento empírico [...] *La misión*: alcanzar altos niveles de producción y, por consiguiente, resultados preestablecidos como logros de aprendizajes necesarios de obtener, bajo el predicamento de tecnificar el “proceso educativo”, al decir de Gimeno (1990), y de buscar soluciones para el problema de rendimiento, antes, desde una pretendida rigurosidad científica [...] *la meta*: prefijar y poner en marcha un diseño preelaborado sobre la base de criterios expertos de especialistas en alguna dimensión teórica²⁷.

Similar postura, sin embargo, no debe confundirse con el interés práctico. Asociado al saber histórico-hermenéutico, que se funda sobre los principios exegéticos de las antiguas escuelas semíticas de interpretación²⁸, la racionalidad práctica establece una relación más posibilitadora con el *eidos* menos determinista. La teoría, en este caso, aparece como un bien alcanzable y -por qué no decirlo- generable a partir de las acciones concretas. Lo importante para este tipo de interés no sería, por lo tanto, el control de los procesos educativos para alcanzar ciertos resultados satisfactorios en la medida en que se ajusten a las ideas implícitas en la planificación, sino más bien el aprendizaje significativo, es decir, un aprendizaje basado en la experiencia del sujeto, sus intereses y sus estructuras cognitivas previas disponibles para aprender. Digamos, tomando un ejemplo citado por Grundy, que el hecho de que un estudiante haga un buen escrito no implica que para él la escritura sea necesariamente significativa. El hacer es un saber en sí, teoría y práctica no son tan separables, pensar es un hacer y las ideas parecen emanar de las acciones mismas como si no las precedieran necesariamente en el proceso:

El interés práctico, en cambio, invita a que los prácticos controlen en mucho mayor grado tanto la teoría como la práctica. Para el profesor, cuyo trabajo está informado por el interés práctico, los enunciados teóricos tienen la categoría de proposiciones para la acción y no de prescripciones; es más, el propio práctico adopta decisiones en relación con la aplicabilidad de tales propuestas a la situación práctica²⁹.

Usando el mismo diseño gráfico anterior, diríamos que el proceso de desarrollo del interés práctico se ve así:

<i>Eidos orientador</i>	<i>Disposición</i>	<i>Acción</i>	<i>Resultados</i>
			<i>Interacción</i>

En este esquema podemos apreciar, por ejemplo, cómo la disposición para la acción no está dada por la *tekne* sino por la *phronesis*. En el pensamiento aristotélico, donde la práctica se identifica con la política estrechamente, se establece una distinción entre *tekne* y *phronesis*. Para Aristóteles, la disposición de *phronesis* da origen a la acción práctica. Dicho término se traduce como “juicio práctico” y tiene que ver con el conocimiento convertido en personal propiedad del actor. En este caso, entonces, no estamos en presencia de una destreza o una “acción racional-propositiva” o “estratégica”, al decir de Habermas. Más bien corresponde al ámbito de las disposiciones verdaderas y razonables hacia la acción con respecto a cosas buenas o malas para los hombres³⁰. Para Julia Romeo la perspectiva práctica del currículo tendría como principio generador la criticidad, “el que implica una interacción comunicativa valórica, que se sustenta en una interpretación consensuada del significado, desde una óptica; y desde otra más radical, reconocemos una conciencia crítica que apunta, en última instancia, a la transformación de las estructuras restrictivas, sean éstas institucionales o ideológicas[...] Desde esta perspectiva, se construyen los significados a partir de interpretaciones hermenéuticas; es decir, en relación a las descodificaciones realizadas sobre la base de la comprensión de la diversidad de textos que se esgrimen en las interacciones practicadas y, por lo tanto, en consideración a los contextos que caracterizan un determinado medio educativo [...] La misión: aprender los significados de las interacciones. Se trata de que los significados interpretados contribuyan al proceso de elaboración de juicios acerca de cómo actuar de manera racional (y también moral, para algunos), en la selección, organización y desarrollo de la cultura que se reproduce y genera en la escuela y la comunidad educativa [...] La meta: participar en un currículo concebido como un proceso, en el que educador y educando interactúan con el fin de darle un sentido al conocimiento y a las acciones que se generan”³¹.

Diferente del interés técnico y el práctico, en tercer término tenemos lo que Habermas distingue como interés emancipador, asociado al saber crítico. Antes, no obstante, es requisito abordar aunque sea someramente el concepto de “praxis”, pues de él arranca la reflexión relacionada con este interés.

La praxis, como concepto diferente de la práctica, se encuentra profundamente ligado a la obra del autor Paulo Freire, como apunta Grundy: “la praxis es un concepto fundamental en la obra de Freire y es también fundamental para el interés cognitivo emancipador”³². La praxis, desde la obra de Freire, puede visualizarse caracterizada del siguiente modo: como una actividad humana que vincula estrechamente teoría y práctica, como una actividad que se desenvuelve necesariamente en

el mundo real que es el mundo de la interacción y, por último, como un actuar que supone procesos de construcción significativo de las cosas. Todos estos rasgos, por cierto, no se encuentran desligados del universo ideológico implícito de todo hacer humano. Es decir, no se desvincula de aquella dimensión de las ideas orientadas a la transformación del mundo³³, vale decir, a la política. Es en esta línea que la emancipación (Habermas) o la liberación (Freire) están ligadas a la praxis, caracterizada como más arriba lo hemos hecho. Pero no sólo eso. Además, la praxis, ligada a la emancipación supone, desde la teoría de Habermas, una demostración de la idea de emancipación desde la teoría de la comunicación. Para Habermas, todo acto humano es un acto implícitamente de comunicación que, como tal, aspira a un “poner en común” a un compartir ciertos enunciados o mensajes. Es allí, además, donde se desarrolla la dimensión del habla, de la palabra, la proposición, único lugar donde es posible distinguir entre enunciados verdaderos o falsos. Por lo tanto, la emancipación como interés (como deseo) aparece ligada a la búsqueda de la propia voz, meta sólo alcanzable en una situación de igualdad y justicia; es decir, en un diálogo horizontal retroalimentativo³⁴. Así, cada “decir” como tal conlleva una verdad transformadora de la realidad. Decir es hacer, es una praxis con toda la carga que aquí se le ha dado.

En este planteamiento, teoría y práctica se retroalimentan dialécticamente. Todo hacer es un hacer transformador, ideológico, político, incluso de las ideas mismas.

Continuando con el esquema eidético usado más arriba para los otros intereses, cabría decir al respecto que el *eidós* orientador en el caso del interés emancipador se encontraría en un punto intermedio entre la idea (técnica) y el bien (práctica). Correspondería a un “*eidós* de liberación”³⁵. De allí arrancaría entonces, la necesidad de desarrollar una perspectiva crítica del currículum, la que implica claramente también promover el auge de una comunidad crítica del currículum, capaz de abordar preguntas tan cruciales como si tal o cual diseño curricular realmente cumple el objetivo que promete o, incluso más, si tal o cual currículum se funda en un objetivo o teoría con sentido para lo que realmente se espera. Este pensar crítico, que genera un saber crítico, supone, al mismo tiempo, una enriquecida interacción humana:

La idea de comunidad crítica es importante en este caso. Se trata de comunidades de personas con preocupaciones mutuas, que interactúan directamente entre sí (en vez de que la interacción esté mediada por representantes), cuyas relaciones se caracterizan por la solidaridad y la preocupación mutua³⁶.

Asimismo, este saber crítico, asociado al concepto de un enriquecimiento de la acción comunitaria, conduce a otra idea interesante de esta misma perspectiva.

Nos referimos al currículum negociado, lo que evidencia el trasfondo constructivista del planteamiento.

La importancia otorgada al currículum negociado que promueve el interés emancipador no debe llevar a pensar que “vale todo” en relación con los contenidos curriculares. Puede ser cierto que un interés emancipador proporcione un marco de elección más amplio para el aprendizaje del alumno. No obstante, también queda claro que el aspecto más importante del currículum consistiría en la promoción de la conciencia crítica. Así, mientras las formas tradicionales del saber, dentro de un sistema educativo establecido, pueden proporcionar una base para el estudio, la legitimidad de la construcción y la elección de las parcelas de saber a adquirir deben formar parte del núcleo central de la investigación curricular [...] La negociación del currículum no significa que los estudiantes tengan la responsabilidad de la selección de lo que habrá de constituir el objeto de estudio. Profesor y alumno juntos “negocian” el contenido³⁷.

Finalmente, habría que hacer una mención a lo que Julia Romeo ha denominado currículum holístico, en sus enfoques *confluyente* y *no confluyente*. Dicha perspectiva del currículum, sin duda, viene a ser hoy la más vanguardista desde el punto de vista del desarrollo de las ciencias y las disciplinas occidentales. Aquí nos encontramos con el fondo no sólo de la transformación del currículum, sino de la propia racionalidad occidental. Los contenidos, que Foucault llamaría “otros”, aparecen explicitados y radicalizados en el contexto de un todo integrador que les da sentido. Este todo, en última instancia, es el ser humano:

El modelo holístico sostiene como principio generador el desarrollo humano. Por ello, concibe la selección y organización de la cultura como un medio posibilitador de un proyecto de vida: hecho que involucra un proyecto de sociedad y, naturalmente, un proyecto de cultura. Por tanto, este principio rige, en todo momento, ya sea en los contenidos contemplados, como en las interacciones que se favorecen en las relaciones humanas e, incluso, en los lineamientos de los diseños preelaborados³⁸.

El universo valórico será, sin duda, predominante, el que se percibe íntimamente asociado con el plano afectivo-emocional. De este modo, la percepción del ser humano como un todo integral va a ser predominante para la toma de decisiones al momento de planificar un diseño curricular. Siguiendo con la distinción entre misión y metas, Julia Romeo apunta:

La misión: asumir las oportunidades de actualización de las potencialidades, ya sea a nivel de cada persona como de los grupos de pertenencia e, incluso, los

ajenos al sujeto, dados los fenómenos de transculturación que el mundo de hoy vive [...] la meta: aumentar los niveles de autoestima, sobre la base de un proceso de perfectibilidad incorporado y traducido en beneficio de sí y del mundo, ya sea como cuerpo de conocimiento o como acciones³⁹.

Así, el privilegio del desarrollo personal se torna una característica fundamental de currículo, apareciendo la persona en el centro de atención preferencial. Lo importante es el proceso humano de aprendizaje y no el conocimiento en sí. Además, el contacto emocional es validado como un contenido tan importante como otros, en el entendido que no existen razones neutrales, es decir, sin algún grado de compromiso afectivo. En virtud de esto, la autora reconoce dos enfoques para esta perspectiva holística:

Enfoque confluyente [...] Este contempla una integración armónica, con presencia intencional y sistemática de las denominadas tradicionalmente habilidades intelectuales, habilidades afectivas y habilidades expreso-motoras [...] Enfoque no confluyente [...] Este enfatiza la presencia de las denominadas, clásicamente, habilidades intelectuales, con inclusión de las psicomotoras, siempre considerando las tareas de reproducción y de generatividad de conocimiento y acción humana⁴⁰.

Y agrega:

En todo caso, las formas de enseñanza desde una perspectiva holística, confluyente o no confluyente, implican necesariamente un proceso de sensibilización: su diferencia se concentra en la naturaleza de las formas metodológicas que cada uno usa preferentemente⁴¹.

Importante sería, no obstante, reconocer la perspectiva academicista del currículum antes de avanzar con el desarrollo de este trabajo, pues podría ser de utilidad. Dado que se trata de un planteamiento en la *línea técnica* que hemos más arriba revisado, en tanto el *eidos* orientador supondría una preexistencia respecto a los resultados, no profundizaremos más al respecto. Sólo daremos cuenta de algunos matices que vale la pena distinguir.

En el currículum academicista, lo relevante es, por supuesto, la conservación del conocimiento acumulado, tanto desde el punto de vista de los contenidos como de la estructura que lo sustenta como un saber válido de ser transmitido. Esta perspectiva se caracteriza por una concepción transmisiva del conocimiento, donde los estudiantes son vistos como receptáculos del saber, sin ser considerados en su rol activo (interpretadores) ni menos en sus intereses (aprendizaje significativo). Es

importante destacar este planteamiento, pues está en la base del sistema educacional de nuestro país y es responsable casi totalmente de su estructura profunda. Ligado íntimamente a la perspectiva técnica del currículum, la mirada academicista se hace cómplice desde temprano con los proyectos de desarrollo nacional. La idea de transformar la realidad bajo la iluminación de las grandes ideas civilizadoras hará de la educación su principal aliada para ese propósito y grandes confrontaciones ideológicas verán en el escenario educacional un buen campo de batalla para poner sus presupuestos en práctica. Julia Romero apunta sobre la misión y meta de esta perspectiva:

La misión: dar cuenta del conocimiento acumulado y contribuir a su carácter de legado, de patrimonio [...] La meta: reproducir el conocimiento acumulado con el propósito de conservar la herencia del pasado y con él reconstruir los basamentos que permitieron la conformación de una determinada área del saber⁴².

La misma autora además establece una distinción al interior de la perspectiva que generaría dos enfoques: uno *enciclopédico* y otro *comprensivo*. Para el enfoque enciclopédico, señala Romeo:

Consecuente con el concepto de aprendizaje que se considera pertinente, en términos de repetir el conocimiento acumulado, las formas de enseñanza están sustentadas, básicamente, en las diversas modalidades que aseguran una recepción y un dar cuenta de la información que se dispone. Mientras mayor sea la cantidad y profundidad de los contenidos que se entregan, mayor será la estimación que se tenga del profesor⁴³.

Respecto al enfoque comprensivo, establece:

A diferencia del anterior, en este mismo enfoque de la misma perspectiva academicista, el docente no es sólo un ordenador y acumulador de información, es un conocedor de la estructura de la disciplina, es capaz, mediante la investigación pura o aplicada, de hacer penetrar a otros en las interacciones que caracterizan la identidad del conocimiento en cuestión. De este modo, permite que su alumno sea su discípulo, pero -al mismo tiempo- su colaborador. Lo introduce en la metodología de la incertidumbre y de la búsqueda permanente de nuevas relaciones, en el tenor de provisionalidad de los resultados de la investigación humana...⁴⁴

De este modo, hemos hecho una revisión panorámica de las posturas diversas sobre el currículum, al menos las más atingentes para el propósito de este trabajo.

Sólo restaría agregar que las posturas aquí esbozadas de algún modo se tocan, compartiendo sectores comunes de implicancia. Si bien los presupuestos cambian radicalmente en algunos casos, eso no impide que en la práctica no exista alguna posibilidad de complementariedad entre ellos. Lo importante va a ser el énfasis que se le da a una u otra perspectiva.

La Reforma Educacional chilena se hará cargo de esta discusión curricular, con todas las consecuencias metodológicas e ideológicas que implica. Dentro de una posición sistémica, intentará transformar productivamente al país, dentro de un marco de equidad, haciéndose cargo de la tensión histórica entre las visiones liberal y conservadora de la sociedad y la educación, pero ahora en un contexto económico neoliberal. Para ello, una vez más se recurrirá a la educación como eje fundamental para la transformación, la que se hará eco, al mismo tiempo, de las últimas tendencias teóricas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De tal modo, tener una perspectiva más o menos clara de la evolución del pensamiento educacional en Chile, por una parte, y los aspectos fundamentales de la discusión teórica del currículum, se hace capital para la comprensión del sentido de la Reforma Educacional, puesto que son dos líneas centrales que se imbrican en tal proyecto transformador.

La Reforma Educacional

Como antes, pero ahora en el escenario de un Chile que intenta cruzar con éxito una difícil transición política tras los años de dictadura militar, la educación vuelve a estar en la mira para las transformaciones del país. La herencia de un sistema autoritario ha dejado importantes marcas en la institucionalidad y la convivencia social que se hace urgente abordar para llevar a cabo un proyecto de gobernabilidad democrática. Asistimos a un contexto de generalizado desmantelamiento de las instituciones del Estado y privatización, proceso que se impulsa desde los primeros días del gobierno autoritario, pero que logra -en lo que a educación se refiere- su cristalización más notoria a partir de la década de los ochenta, con la intervención directa del sistema estatal centralizado que había regido en Chile por más de cien años. Dicha intervención se caracterizó -según Cox- por tres medidas principales:

En primer término, se aprecia una transferencia de los establecimientos escolares, hasta entonces dependientes del Ministerio de Educación, a los 325 Municipios del país (hoy 334), los que pasaron a manejar su personal, con poder de contratar y despedir profesores, y administrar su infraestructura, mientras el Ministerio de Educación mantenía funciones normativas, de definición del currículum y de los libros de texto, de supervisión y evaluación [...] En segundo lugar, cambió la

forma de asignación de los recursos, de una modalidad basada en los presupuestos históricos de gasto de los establecimientos a una modalidad basada en el pago de una subvención por alumno atendido; adicionalmente, el pago por alumno fue de modo de operar como incentivo económico para el ingreso de gestores privados dispuestos a establecer nuevos establecimientos de educación básica y media; [...] Por último, la reforma traspasó la administración de un número de establecimiento públicos de educación vocacional (nivel medio) desde el Ministerio de Educación a corporaciones constituidas *ad hoc* por los principales medios empresariales⁴⁵.

Los planteamientos “contrarreformistas”, inspirados en la tesis neoliberal de la escuela Chicago, con Milton Friedman como su figura señera, se encuentran en la base ideológica de la nueva implementación de la competencia y la productividad económica como ejes del desarrollo eficaz de una sociedad libre y democrática. Se supone, en dicho planteamiento, que cualquier intervención sobre el libre mercado sería la causa de la imperfección del sistema económico y, por ende, la causante de la baja del rendimiento empresarial y la miseria.

En lo que atañe a la educación, ésta es vista como un mercado, cuya optimización es posible si se instala abiertamente la competencia como motor del crecimiento, lo que se ve claramente reflejado en las medidas de transformación que hemos expuesto más arriba. Esta política -más allá de ser muy controvertida⁴⁶-, se inserta históricamente como la más profunda reversión al proyecto liberal de una educación nacional pública y gratuita que garantice el fortalecimiento de un proyecto de nación. De tal manera, se podría entender, entonces, a la actual Reforma Educacional como un intento de contrarrestar los efectos de esta política neoliberal-conservadora, llevada a ultranza por el régimen militar. Sin embargo, de otro modo, también puede ser vista como un *perfeccionamiento* de esta tendencia descentralizadora, dependiendo de dónde se coloque el énfasis ideológico al momento de interpretar.

Si revisamos algunos aspectos centrales de la propuesta de la Reforma, vemos que el modelo es de inspiración mixta, tanto en el plano económico como en el ideológico, es decir, intenta mantener los “logros” del sistema neoliberal (que se reflejarían en los altos índices de productividad macroeconómica), pero combinándolos con una mejor regulación estatal en pro de garantizar mayores índices de “equidad”. Dicha inspiración mixta, sin embargo, tampoco debe ser vista como una innovación de los gobiernos de la Concertación, pues ya se exhibía en educación dicha cualidad.

En términos de organización institucional y administrativa, en 1990, al iniciarse la gestión del gobierno de la transición, el sistema escolar exhibe rasgos mixtos.

Las escuelas primarias y establecimientos secundarios municipalizados están sujetos a una doble dependencia: de los municipios en aspectos administrativos y del Ministerio de Educación respecto al currículum, pedagogía y evaluación [...] Como se dijo, esta organización mixta, fruto de la acción reformadora del gobierno militar sobre la matriz históricamente centralizada de la educación chilena, fue aceptada por la Concertación, aunque con contrapesos importantes en términos del rol del Ministerio de Educación y sus políticas de intervención directa a través de programas de mejoramiento de la calidad, y de discriminación positiva como principio orientador respecto a las inequidades en la distribución social de los resultados del sistema⁴⁷.

Económicamente, además, se supone que la implementación de este modelo estaría financiada gracias a las favorables cifras que exhibe el país como herencia del proceso modernizador del gobierno militar. Es decir, que el Estado contaría con unos recursos históricamente excepcionales que le permitirían, a su vez, recuperar paradójicamente parte importante del protagonismo perdido durante los mismos años anteriores.

El segundo (factor coadyuvante) es la estabilidad macro-económica del país en un contexto de crecimiento, que asegura recursos financieros, por supuesto limitados, pero sin precedentes en su envergadura, para sostener la inversión y los cambios en el sistema escolar⁴⁸.

Como se aprecia, la actual Reforma se encuentra a caballo entre dos concepciones políticas históricamente confrontadas no sólo a nivel nacional, intentando proporcionar una síntesis que permita avanzar hacia el mismo lugar eidético que vio surgir antaño a la República: la sociedad justa, soberana y participativa gracias a la educación. Este planteamiento de *progreso*, estrictamente ligado a los procesos económicos globalizados, por cierto implica unos grados de adaptación importantes a los códigos de la *modernidad*, lo que supone una “entrada” a ésta, parafraseando a Néstor García Canclini, pero también una “salida”⁴⁹. En textos del Ministerio de Educación, como por ejemplo el referido al Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP), se lee:

El Ministerio estimó en 1997 que después de una experiencia de cerca de dos décadas de crecimiento y diversificación del sistema, en particular a partir de reformas introducidas por el Gobierno Militar en 1981, era necesario configurar un marco superior de políticas adaptadas a la actual realidad del sistema y de las instituciones, así como a los desafíos que el presente desarrollo del país plantea a la educación superior [...] La nueva sociedad del conocimiento y del aprendizaje

que se avecina formula nuevos requerimientos a la educación superior en una variedad de campos que resultan particularmente cruciales en un país que se abre a un desarrollo exportador: la formación de los recursos humanos más calificados; la generación, transformación y transferencia del conocimiento científico y técnico; la reflexión cultural y el análisis crítico, riguroso y con base técnica de los grandes retos y problemas nacionales⁵⁰.

Como puede verse, este proceso de transformación educacional se encuentra en estricta dependencia del contexto neoliberal de políticas de desarrollo económico que le sirve de marco y que lleva aproximadamente dos décadas gestándose. Sin embargo, por otra parte, es ampliamente reconocido el costo social que ha implicado, sobre todo para los sectores más vulnerables, lo que se refleja en índices de distribución de la riqueza que francamente nada tienen que ver con las originales utopías civilizadoras. Por lo tanto, la pregunta vuelve a ser la misma de antes: ¿transformar para adaptar? Es aquí donde se inserta estratégicamente el concepto de *equidad* como nuevo paradigma de las políticas de la década del noventa.

Inspirada en más de una década de investigación independiente, opositora al régimen militar⁵¹ e influida por la “Conferencia Mundial sobre educación para todos” (Jomtien, Tailandia, 1990), así como por las ideas de la CEPAL y UNESCO⁵², la Reforma procura paliar la desigualdad que el sistema ha generado a nivel general, haciéndose cargo primero y particularmente de los efectos que presenta en concreto la educación. Para ello, introduce una serie de medidas orientadas por el concepto de “discriminación positiva”, idea que persigue el apoyo directo del Estado sobre los sectores más desposeídos, que por su precariedad no pueden competir con igualdad de condiciones:

Así, equidad en los años 90 es: provisión diferenciada para la obtención de resultados similares; atención especial a los requerimientos de los grupos que social y culturalmente están más distanciados del lenguaje de la escuela; y localización y discriminación positiva en la provisión de insumos y apoyo técnico. El programa de las “900 Escuelas”, así como las acciones referidas al sistema de educación básica rural, se articulan según estos principios; el orden de ingreso de los liceos al programa MECE-Educación media, también siguió criterios de discriminación positiva⁵³.

Dicho concepto de equidad se constituirá en el *leitmotiv* que, según Cox, “distanziará”⁵⁴ al actual modelo de Reforma de los modelos anteriores (centralizador y descentralizador). Bajo tal idea se procurará mantener los niveles de desarrollo macroeconómicos, pero ahora insertándolos dentro de una regulación estatal de mayor igualdad. Desde el punto de vista de nuestro análisis, la Reforma más bien

tensionaría estos modelos anteriores antes que alejarse de ellos. Se trataría de una nueva forma de reedición de las tensiones entre los proyectos liberal y conservador, puesto que -al mismo tiempo que se revela una intención de devolver ciertas funciones reguladoras al Estado- toda la transformación se sustenta en la *no reversión del proceso de privatización iniciado por el gobierno militar*. Es más: como hemos señalado antes, hasta puede concebirse como una legitimación de este modelo en tanto se constituye en la base económica de la transformación. De tal modo, la Reforma se insertaría históricamente en la línea conservadora no-estatal de la educación, a pesar de los marcos reguladores que al Ministerio de Educación se le reconocen y de las ayudas directas que éste debe prestar para el cumplimiento de la “discriminación positiva”. El control económico se encuentra, así, indiscutidamente en manos privadas, de las que depende también el gobierno indirectamente. Sería, por lo tanto, la “superación” del modelo centralizador gracias al desmantelamiento del sistema público general. Dice Carlos Ruiz:

El actual intento de desmantelar las instituciones estatales de educación en Chile se propone revertir, junto a otras, estas orientaciones fundadoras de nuestro sistema educacional. Más allá de las limitaciones de éste, el intento actual busca por sobre todo eliminar los rasgos más profundos y positivos del sistema: su carácter laico y pluralista, entendidos como una negativa a subordinar la educación a ideologías o creencias ideológicas, y su carácter igualitario, que se patentiza en las ideas sobre la función social y sobre un derecho inclusivo a la educación que sanciona justamente la relevancia política de la enseñanza como condición de existencia de un régimen republicano y democrático⁵⁵.

Ahora bien, esta tesis de lo que podríamos llamar el “perfil continuista” de la Reforma respecto de este carácter mixto heredado del gobierno militar, que los gobiernos de la concertación “perfeccionan” combinándolo con la devolución de algunas atribuciones centralizadoras al Estado, alcanza todavía un mayor grado de coherencia si se contextualiza adecuadamente en el entorno político de lo que se conoce como la “transición a la democracia”. A la luz de una mirada más amplia, vemos que el sistema que sirve de marco para estas transformaciones también está directamente implicado -voluntaria o involuntariamente, eso sería materia de otro análisis- con cierta línea de continuidad reflejada en lo que se conoce como “enclaves autoritarios”, hecho que afecta directamente a la gobernabilidad y credibilidad del actual sistema. Según Carlos Ruiz:

Para entender cabalmente estos proyectos, me parece importante considerar, en primer lugar, que el modelo democrático de la transición chilena no restaura simplemente la democracia mayoritaria anterior a la crisis de los años 70, sino que

instaura una democracia de nuevo estilo, con muchas limitaciones, que provienen, por una parte, de lo que se ha llamado “enclaves autoritarios” de la Constitución de 1980 que continúa vigente y, por otra parte, de un estilo de hacer política basado en el modelo de una democracia consensual, que importa también severas restricciones a la lógica igualitaria de las mayorías⁵⁶.

Tal marco, sin duda, va a condicionar los modos de actuar y delinearé también aspectos centrales de las políticas de gobierno. Si a esto se le agrega -como opinan Carlos Torres y Daniel Schugurensky- que para la comprensión de todas estas transformaciones, como por ejemplo, la Reforma Educacional (sobre todo en el ámbito universitario), “no se puede ignorar la emergencia de un nuevo orden económico internacional, que incluye una serie de procesos interrelacionados. Entre ellos destacan la acentuación de las dinámicas globalizadoras y la consolidación del capitalismo internacional”, entonces, asistimos a un proceso más *tensionado* que “alejado” del conflicto histórico entre educación centralizada o descentralizada o educación estatal o no estatal, con todos los pormenores que este conflicto conlleva -según hemos visto en la primera parte de este trabajo- en términos de los alcances ideológicos y prácticos que implica el concepto “transformación de la sociedad a través de la educación”⁵⁷.

Por otra parte, dadas estas características neoliberales que enmarcan el proceso, es que, al mismo tiempo, se requiere de una metodología para su aplicación que se ajuste a las necesidades de un mundo globalizado y altamente dinámico, donde la calificación de las personas está directamente ligada a la capacidad de responder a los desafíos de velocidad y capacidad de integración de las diversas informaciones de que se dispone. Tal requerimiento (que encuentra como símbolo privilegiado a la red INTERNET) exige un paradigma diferente que otorgue sentido a las herramientas tecnológicas. En este caso, dicho paradigma es de carácter “sistémico”, al decir de Bárbara Eyzaguirre⁵⁸, encontrando que el principio de “totalidad”⁵⁹ guía la propuesta de la Reforma.

Se supone, en este planteamiento, que la descentralización es posible en la medida que a los diferentes subsistemas (por ejemplo, las escuelas, las universidades, las facultades) se les reconozca la autonomía relativa que los organiza en objetivos y metas comunes y específicas sin que obligatoriamente el poder central determine el rumbo de su sinergia. De tal modo, estos subsistemas responderían a sus particulares intereses y se organizarían en la figura de la *autogestión*, reproduciendo, a escala, el diseño organizacional del sistema mayor que le da sentido como totalidad. Digamos que el centro teóricamente sólo cumpliría una función planificadora y directiva en términos generales, no impositiva ni sobreprotectora. De tal manera, se lograrían, a la vez que mayores niveles de productividad local, mejores

índices de integración entre subsistemas, lo que redundará finalmente en una adecuada adaptación a la economía globalizada y a los cambios vertiginosos de la innovación tecnológica.

Asimismo, este planteamiento -basado en los principios de totalidad- encuentra su correlato curricular en el *modelo holístico* de la enseñanza-aprendizaje, según hemos revisado en la segunda parte de este trabajo. En tal planteamiento, como se sabe, es el desarrollo humano el objetivo más importante a alcanzar. De inspiración constructivista, valorador de los conocimientos previos y, por ende, en la línea del aprendizaje significativo, el modelo holístico del currículum despliega su especificidad orientado por el interés entre práctico y emancipador que le permite la incorporación de objetivos transversales que atañen, además, a los aspectos emocionales del proceso educativo.

La nueva orientación pedagógica está claramente expresada en la sección “La Política de Modernización de la Enseñanza y Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos” del Ministerio de Educación, la que orienta el nuevo marco curricular al principio de que “el aprendizaje debe tener lugar en una nueva forma de trabajo pedagógico, que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características y conocimientos previos. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que la enseñanza exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de un alumnado heterogéneo, y reorientar el trabajo escolar desde su forma actual, predominantemente lectiva, a una basada en actividades de exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos, tanto individualmente como colaborativamente y en equipo. Por último, el aprendizaje buscado se orienta en función de destrezas de orden superior [tales como descripción, clasificación, análisis, síntesis, capacidad de abstracción...], a través del conocimiento y dominio de unos contenidos considerados esenciales para constituir el núcleo cultural común de las nuevas generaciones del país [...] Junto con estos cambios se incorporan los objetivos transversales que buscan fortalecer la formación ética de las personas, orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal, y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo”⁶⁰.

Más allá de estar de acuerdo con los planteamientos curriculares concretos que la Reforma exhibe y de los aciertos teóricos que la mirada holística aporta sobre el tradicional modo educativo de inspiración técnica y academicista, lo cierto pareciera ser también que su implementación actual se debe a que es un modelo que posibilita la integración de las partes implicadas en el proceso, el desarrollo individual y la experiencia práctica personal, todo lo cual armoniza con las exigencias de un contexto mundial de globalización inspirado en los preceptos capitalistas de la economía neoliberal.

Por tanto, podríamos señalar que la actual Reforma Educacional chilena tensiona los proyectos liberal y conservador de la educación, en tanto su carácter mixto implica la continuidad de una serie de transformaciones iniciadas por el gobierno militar en orden a dismantelar al Estado y descentralizar la educación. Es lo que hemos distinguido como proyecto *neoliberal conservador*. Sin duda que esto reactiva las tradicionales confrontaciones político-ideológicas de antaño en orden a cuál debe ser el rol del Estado en la conformación de un proyecto nacional, todo lo cual, indirectamente levanta una vez más el problema de adaptar o no la educación a las desigualdades existentes o transformarlo desde su estructura. Más allá de las buenas intenciones de los gobiernos -en las diferentes épocas- pareciera que nunca se ha podido impulsar una reforma que realmente alcance los objetos de transformación y desarrollo prometidos y, en este sentido, se nos aparece como evidente que toda vez que se ha querido profundizar en los ideales liberales que vieron nacer al sistema educacional chileno, ha habido una confrontación con sectores conservadores que ven con malos ojos cualquier transformación (sobre todo en educación) que pueda implicar alteraciones estructurales respecto a la economía y la política. Sobra decir cuál es la más reciente y paradigmática de estas reacciones en nuestra historia.

En el orden particular e interno, en lo que a educación se refiere, el contexto de la globalización exige un nuevo tipo de calificación humana para el trabajo en el orden de las capacidades superiores de integración, innovación y habilidad para dar respuestas rápidas ante un entorno cada vez más impredecible y cambiante. Los sujetos deben estar preparados para nuevos desafíos “modernos” que la tendencia nacional e internacional imponen. Para ello, se requiere una “mirada global” que acompañe este proceso. De allí la necesidad también de una metodología “sistémica” y un “currículum” holístico que se fundamente en los presupuestos del aprendizaje significativo.

Conclusiones

Como hemos visto, el proceso de Reforma Educacional que nuestro país exhibe hace algunos años, tanto en los niveles básicos y medios como en la enseñanza superior universitaria, no puede comprenderse con adecuada profundidad si no se la considera en perspectiva histórica respecto de las tensiones ideológicas que ven nacer nuestro sistema educacional y si no se visualiza, al mismo tiempo, el desarrollo interno de la teoría del currículum. Ambas líneas, aunque aquí las hayamos abordado panorámicamente, confluyen al interior de la propuesta de la Reforma, otorgándole sentido de aplicabilidad a ésta en el contexto político-económico neoliberal.

A la luz de esta mirada creemos contribuir con un acercamiento al fenómeno de una manera más ampliamente contextualizada, que supere el escenario

inmediatamente anterior a los gobiernos de la Concertación. De tal forma, pensamos que así pueden observarse mejor los conflictos que esta transformación produce, sobre todo en términos de credibilidad respecto de sus verdaderas intenciones. Tales legítimas controversias -a las que se han sumado otras tantas propias de cambios tan amplios⁶¹- de alguna manera vienen a revelar las tensiones internas que esta Reforma debe administrar desde su posición mixta y supuestamente “alejada” de los modelos centralizador (gobierno militar) y descentralizador (hasta la década del setenta). Dicha tensión, como hemos demostrado, hunde su historia hasta los comienzos de la república, revelándose el perfil conservador de los planteamientos neoliberales en boga.

Por otra parte, en lo que al desarrollo de la teoría del currículum se refiere, hemos querido cumplir con dos propósitos. Primero, entregar una panorámica de las principales posturas, de tal forma que se comprenda mejor el origen de las nuevas metodologías y fundamentos de la Reforma; es decir: colocar al currículum mismo en perspectiva. Y segundo, permitir una mejor explicación del porqué político de elegir estos específicos paradigmas curriculares. En otras palabras, queremos proveer de una doble mirada que recoja los dos aspectos centrales que desde siempre han constituido cualquier proyecto educacional: el currículum y la política. En ambos casos creemos que tanto el tipo de currículum como su aplicabilidad no son casuales y responden a propósitos pedagógicos al mismo tiempo que políticos.

Ante tales planteamientos, confluencias, tensiones y desarrollos históricos, diremos que la Reforma Educacional se presenta como un tema que requiere todavía mayores niveles de análisis, pues compromete -como suele suceder en todos los casos en que se intenta intervenir la educación- no sólo al proyecto de ser humano (lo que ya es delicado), sino además, a las bases históricas del pensamiento educacional chileno. Así, este trabajo, más que responder o calificar este proceso en curso, prefiere mantener una posición crítica más centrada en las preguntas que en las respuestas. Es decir, persigue reflexionar, abrir debate y proponer posibles miradas que enriquezcan la discusión sobre este nuevo intento de transformación al que aboca al país.

¿Esta Reforma conseguirá una transformación significativa de las estructuras materiales y simbólicas preexistentes o sólo logrará una adaptación diferente a ella?, ¿prevalecerán los valores y objetivos del desarrollo humano que inspiran al nuevo currículum por sobre los intereses técnicos mercantilistas?, ¿la utopía de la modernización tiene realmente un “lugar” donde establecerse dentro de nuestra realidad subdesarrollada? Si las preguntas se repiten..., ¿también se repetirán las respuestas? A lo mejor, las humanidades todavía tienen algo que decir, pero lo que finalmente se entienda en la práctica como “desarrollo” será la última palabra.

NOTAS

- ¹ Néstor García Canclini. *Culturas Híbridas*. Buenos Aires. Editorial Sudamericana, p. 32.
- ² Junto al movimiento democratizador, García Canclini identifica otros tres movimientos que al desarrollarse entrarían en contradicción junto con el primero: el *emancipador* (racionalización de la vida social e individualismo), el *expansivo* (posesión de la naturaleza) y el *renovador* (liberación de prescripciones sagradas y reformulación de los signos que el consumo masivo desgasta).
- ³ Nos referimos con el término a la mancomunidad que existía no sólo entre pelucones o pipiolo respectivo a la necesidad de privilegiar la educación, sino también al acuerdo tácito mismo que había entre ambos bandos de la importancia de dicha empresa. Nadie cuestionaba la importancia de aplicar un currículum que plasmará las mejores ideas (*ideos*) de la ilustración. El diseño estaba en cómo, lo que comprometía diferentes posturas ideológicas.
- ⁴ Carlos Ruiz. "Escuela, política y democracia. El caso de Chile en el siglo XIX". *Realidad Universitaria, Revista del Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea* 7 (1989), 14.
- ⁵ "Todas las verdades se tocan, -dice Bello- y yo extendiendo esta aserción al dogma religioso, a la verdad teológica. Calumnian, no sé si diga a la religión o a las letras, los que imaginan que pueda haber una antipatía secreta entre ella y éstas. Yo creo, por el contrario, que no existe, que no puede menos que existir, una alianza estrecha entre la revelación positiva y esa otra revelación que habla a todos los hombres en el libro de la naturaleza. Si entendimientos extraviados han abusado de sus conocimientos para impugnar el dogma, ¿qué prueba esto, sino la condición de las cosas humanas? Si la razón humana es débil, si tropieza y cae, tanto más es necesario suministrarle alimentos sustanciosos y apoyos sólidos. Porque extinguir esta curiosidad, esta noble osadía del entendimiento, que le hace arrostrar los arcanos de la naturaleza, los enigmas del porvenir, no es posible, sin hacerlo al mismo tiempo, incapaz de todo lo grande, insensible a todo lo que es bello, generoso, sublime, santo; sin emponzoñar las fuentes de la moral; sin afeardar y envilecer la religión misma". Andrés Bello. "Discurso en la instalación de la Universidad de Chile (17 de septiembre de 1843)". *La Universidad de Chile: 1842-1992 (Cuatro textos de su historia)*. Santiago de Chile. Universitaria, 1993, 15-16.
- ⁶ Ruiz. *Op. cit.*, 16.
- ⁷ Vid. *El Seminario de Santiago*, 28 (12 de enero de 1843), 231. (Citado por Ruiz: *Op. cit.*, 16).
- ⁸ Vid.: "Memoria del Ministerio de Justicia. Culto e Instrucción Pública" en *Sesiones del Congreso, Cámara de Diputados*, 5 de septiembre de 1845. (Citado por Carlos Ruiz propósito de una referencia de Sol Serrano en el mismo documento: *Op. cit.*, 16).
- ⁹ Vid. "Memoria sobre el modo más conveniente de reformar la instrucción pública en Chile" en *El Seminario de Santiago*, 26 y 27 (1842 y 1843) (Citado por Ruiz: *Op. cit.*, 16).
- ¹⁰ Vid. "Discurso de incorporación a la Facultad de Humanidades", 29 de abril 6 de mayo de 1863. *Anales de la Universidad de Chile*. Santiago de Chile. Imprenta Nacional, p. 645. (Citado por Ruiz: *Op. cit.*, p. 17).
- ¹¹ Vid. Domingo Faustino Sarmiento. *Textos fundamentales*. T. 11. Buenos Aires. Compañía General Fabril Editora, 1959, pp.214-215. (Citado por Ruiz: *Op. cit.*, p. 21).

- ¹² Son los términos que usa, por ejemplo, Bernardino Bravo Lira en su libro *La Universidad en la Historia de Chile (1622-1992)*. Santiago de Chile. Pehuén, 1992. En este texto dedicado a la universidad privada Santo Tomás, el autor procura demostrar, sin ninguna profundidad a nuestro juicio, que la aparición de las universidades privadas a partir de 1981 es una recuperación histórica del concepto de "autonomía universitaria", perdido en 1970, al pasar la educación totalmente a manos del Estado.
- ¹³ Nótese que en latín esta palabra significa "carrera" o "camino". De allí que un "*currículum vitae*" sea literalmente el "camino o carrera recorrido en la vida por una persona". En un sentido más preciso, S. Kemmis (1993), citando a David Hamilton y su colega María Gibbons, señala que el término "currículum" aparece registrado por primera vez en países de habla inglesa en la universidad de Glasgow, en 1633, aclarando que en latín este término significaba una pista circular de atletismo. Asimismo -apunta Kemmis- la palabra "disciplina", utilizada por los jesuitas a fines del siglo XVI (orden estructural más que secuencial) y "*ratio studiorum*" (esquema de estudios más que una tabla secuencial) fueron las formas más usadas para describir los cursos académicos.
- ¹⁴ Es lo que se reconoce como el universo ideológico del "currículum", sobre todo desde "las perspectivas teóricas críticas", al reconocer la plurivalencia de sentido que una misma racionalidad puede comportar a partir de distintos agentes pesantes y ejecutantes de ella. Es decir, en concordancia con lo que se ha llamado "currículum implícito" u "oculto" (Jackson, 1968; Ormell, 1979), toda vez que establecemos un punto de vista sobre los criterios para la selección y práctica educativa, también estamos comprometiendo una idea, un "estilo de pensamiento", como diría Mannheim, sobre la realidad en conjunto y la educación en lo específico. Por lo tanto, bien vale la pena hacerse la pregunta al respecto: ¿al servicio de qué intereses están las estructuras escolares?
- ¹⁵ Stephen Kemmis. *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata, 1993, p. 27.
- ¹⁶ Manuel Silva. "Conceptos y orientaciones del currículum" en *Presencia* 1 (marzo-abril, 1984). Con relación a este mismo concepto se articulan otros dos tipos de currículum también citados por Silva: el "explícito" y el "nulo".
- ¹⁷ Kemmis. *Op. cit.*, 1993, p. 28.
- ¹⁸ Kemmis. *Op. cit.*, 1993, p. 29.
- ¹⁹ Interesante sería comparar, sobre todo en lo relativo a los enfoques metateóricos, al currículum con una organización autopoietica en el sentido que usan el término Humberto Maturana y Francisco Varela en *De máquinas y seres vivos (autopoiesis: la organización de lo vivo)*. Los autores plantean la idea sugerente de que lo que hace a un sistema ser autopoietico es la posibilidad que tiene dicho sistema para generar nueva organización a partir de la propia. "Podemos decir entonces -señalan estos autores- que una máquina autopoietica es un sistema homeostático que tiene a su propia organización como variable que mantiene constante [...] para que una máquina sea autopoietica es necesario que las relaciones de producción que la definen sean continuamente regeneradas por los componentes que producen" (p. 69). El currículum, como idea de unidad, ciclo cerrado, totalidad de lo que debe saberse y transmitirse, respondería a la idea de una estructura autorreferencial donde cada elemento o componente establece una relación funcional con los demás en pro de un objetivo superior cuya organización se desprendería de un principio de totalidad jerárquicamente superior a la suma de dichas partes. Tal organización podría, según lo que venimos planteando, ser considerada viva en

tanto es capaz de generar una reflexión sobre sí misma como variable constante. De hecho, si biológicamente funcionamos así, por qué la cultura y los sistemas de transmisión no habrían también de hacerlo. Es más, la posibilidad de que un enfoque epistemológico metateórico, autorreflexivo y filosófico, aparezca liderando la polémica en torno al currículum en educación puede ser vista como la asunción de la organización autopoietica, pero a niveles cognitivos, con la consiguiente concordancia con posturas holísticas e integradoras más de vanguardia. Así, tanto las relaciones que establece el currículum consigo mismo como las perturbaciones que recibe desde el entorno (sociedad) quedarían incluidas e integradas en el seno de una organización (teórico-práctica) viva capaz de generar más organización curricular a partir de sí misma. Por lo tanto, esto destacaría la idea de que hay UN conocimiento que enseñar, UN saber, finito y constante o UN modo de enseñarlo, ya que el saber genera, al mismo tiempo que respuestas, preguntas, y quizá hasta más de éstas que de aquéllas. En pocas palabras, genera saber, no sólo cuantitativamente mayor sino también cualitativamente *distinto*. Pensamos, entonces, que *una estructura curricular debe poseer o garantizar un nivel de dinamismo y apertura al cambio como la vida misma*, siendo eso lo único constante para no dañar su organicidad.

- ²⁰ Jürgen Habermas ha distinguido lúcidamente entre racionalidades sujetas a medios o fines en el marco de la reflexión comparativa entre *ciencia y técnica*, siendo destacable dicha distinción para abordar aquellas posturas curriculares -como la de Julia Romeo- integradoras u holísticas. Además, su teoría de los intereses también se encuentra en la base de grandes clasificaciones ordenadoras.
- ²¹ Shirley Grundy. *Producto o Praxis del currículum*. Madrid. Morata, 1991.
- ²² Grundy. *Idem*, 27.
- ²³ Recordemos que para Foucault todo en última instancia es una manifestación de *poder*, implícito en todo acto humano por anodino que parezca. A causa de esa mirada -llamada por algunos paranoide-, habría que reescribir la historia desde los intersticios de la oficialidad, desde los márgenes, desde las fracturas y las incoherencias: desde *lo otro* ubicado en el espacio "heterotópico". Para mayor profundización en el tema sugiero revisar algunos títulos tales como: *Vigilar y castigar*, *Historia de la locura en la época clásica*, *La microfísica del poder*, *Historia de la sexualidad* y una conferencia titulada "Los espacios otros".
- ²⁴ La "idea" o "concepto generador", como veremos más adelante.
- ²⁵ Grundy. *Op. cit.*, 52.
- ²⁶ Para Platón la realidad sensible era nada más que formas, reflejos o sombras proyectadas por el mundo superior de las ideas.
- ²⁷ Julia Romeo. "Perspectivas del currículo en la educación superior" en *Revista Enfoques Educativos* 1 (1998), 61.
- ²⁸ Autores como Heidegger o Gadamer han profundizado los enfoques hermenéuticos en el contexto de una metodología fenomenológica. Dicho planteamiento tiene como antecedente original el concepto de "enciframiento textual"; es decir, que tras el significado aparente existiría otro, más oculto, que requeriría ser descifrado. A esto también se le denomina "codificación" y "decodificación". La hermenéutica como disciplina se abocaría, por lo tanto, a la decodificación del mensaje oculto tras la estructura "hermética" del texto.
- ²⁹ Grundy. *Op. cit.*, 145.
- ³⁰ Vid. Aristóteles. *Ética a Nicómaco*.

- ³¹ Romeo. *Op. cit.*, 65.
- ³² Grundy. *Op. cit.*, 171.
- ³³ Éste ha sido uno de los planteamientos fundamentales del marxismo, haciéndolo distintivo dentro de las corrientes materialistas de la filosofía. A saber: la exigencia más profunda que se le pueda hacer a un sistema filosófico no es tanto la de explicar el mundo, develar su ser, sino más bien transformarlo. Este es el contrapunto más importante con el idealismo hegeliano en su búsqueda de unir la filosofía con la historia.
- ³⁴ Es lo que se ha denominado “horizontalidad”, para referirse a un tipo de diálogo donde los interactuantes se perciben esencialmente como iguales, aunque jueguen roles diferentes. Este mismo rasgo -entre otros- es el que ha diferenciado por bastante tiempo lo que es “comunicación de masas” de la “comunicación alternativa”. Asimismo, en el caso de la práctica pedagógica, pensamos que la horizontalidad es una plataforma posibilitadora para el proceso de enseñanza, en tanto permite el surgimiento de la espontaneidad de los interactuantes, de tal forma que su subjetividad se hace parte de los contenidos del currículo de un modo más explícito. Creemos que así la educación se “humaniza” en el sentido de que se enriquece integralmente con nuestra complejidad existencial.
- ³⁵ Grundy. *Op. cit.*, 168.
- ³⁶ Grundy. *Op. cit.*, 171.
- ³⁷ Grundy. *Op. cit.*, 172-173.
- ³⁸ Romeo. *Op. cit.*, 69-70.
- ³⁹ *Ibíd.*, 70.
- ⁴⁰ *Ibíd.*, 71.
- ⁴¹ *Ibíd.*, 71-72.
- ⁴² *Ibíd.*, 58-59.
- ⁴³ *Ibíd.*, 59.
- ⁴⁴ *Ibíd.*, 60.
- ⁴⁵ Cristián Cox. *La reforma educacional chilena: contexto, contenidos, implementación*. Santiago de Chile. PREAL, 5.
- ⁴⁶ Interesante resulta, sin embargo, la reflexión de Gimeno Sacristán al respecto. Para este autor la educación no puede ser vista como un mercado. Más allá de las objeciones filosóficas del tipo: “La educación no es una mercancía..”, Sacristán expone algunos puntos muy lúcidos, entre los que se cuenta, por ejemplo, que un mercado realmente libre no existe en ninguna parte, que en educación no es cierto que todos tengan libre acceso a ella, que la información acerca del “producto educacional” que se compra no es transparente, que no hay posibilidad de elegir (aspecto central del modelo) modelos educacionales realmente distintos más allá, claro, del tipo de establecimiento que la imparta, que no hay posibilidad de volver atrás con un tipo de producto que no ha satisfecho las necesidades que motivaron su compra, etc. (Vid. Gimeno Sacristán. *Poderes inestables en educación*. Madrid. Morata, 1998, pp. 298-310).
- ⁴⁷ Cox. *Op. cit.*, 5.
- ⁴⁸ Cox. *Ibíd.*, 4.
- ⁴⁹ Vid. García Canclini. *Op. cit.* Según García Canclini, la modernidad, sobre todo en América Latina, ha sido entendida de un modo maniqueo donde ciertos códigos se imponen únicamente desde afuera. Para este autor, sin embargo, dicho proceso de inserción y exclusión del

proyecto modernizador es bastante más complejo, siendo más propicia una mirada multidireccional que se ajuste al hibridismo que en múltiples planos consistiría el tejido socio-político y simbólico de nuestro continente.

- ⁵⁰ Ministerio de Educación. *Proyecto de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación superior (MECESUP) 1998-2003 (Fundamentos, elementos de política y componentes. Versión preliminar sólo para análisis y discusión)*. Santiago de Chile. MINEDUC, División de Educación Superior, 30 de abril de 1998, p. 3.
- ⁵¹ Destacan dos libros en esta línea: J.E. García-Huidobro, ed. *Escuela, Calidad e Igualdad*. Santiago de Chile. CIDE, 1989; y del PIIE, *Educación y Transición Democrática. Propuesta de políticas educacionales*. Santiago de Chile, 1989. (Citado por Cox. *Op. cit.*, p. 6).
- ⁵² CEPAL. *Transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, CEPAL, 1990.
- ⁵³ Cox. *Op. cit.*, 22.
- ⁵⁴ Cox. *Op. cit.*, 6.
- ⁵⁵ Ruiz. *Op. cit.*, 23.
- ⁵⁶ Carlos Ruiz. "Educación, universidad y política en Chile. Notas de investigación". *Revista Chilena de Humanidades*, 17 (1996-1997), 38.
- ⁵⁷ Carlos Torres y Daniel Schugurensky. "Globalización, neoliberalismo y educación superior". *Revista Chilena de Humanidades*, 17 (1996-1997), 38.
- ⁵⁸ "Esta es una reforma de carácter sistémico -dice la autora- por tanto cada una de las medidas guardan relación entre sí". (Bárbara Eyzaguirre. "Una mirada a la reforma curricular". Trabajo inédito presentado en ponencia al Seminario sobre la Reforma Educacional en Chile, organizado por Programa de Educación Continua y Programa de Investigación en Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. Santiago de Chile: mayo de 1999, p. 2).
- ⁵⁹ La Teoría General de Sistemas, desarrollada por el biólogo Von Bertalanffi, resalta este principio como fundamental para comprender el comportamiento de todo sistema, abierto o cerrado. Tal principio puede resumirse en la conocida máxima: "el todo es mayor que la suma de sus partes". Junto a esta idea se encuentran, no obstante, otras de igual interés, como la *multicausalidad* y la *equifinalidad*, entre otras. Sin embargo, para el objetivo de nuestra reflexión amerita también destacar la idea de *subsistema*, *recursividad* y *retroalimentación* pues son conceptos directamente ligados a lo que en el ámbito de la organización humana y de la administración de empresas se distingue como *autogestión*, una de las ideas claves y más controvertidas de la Reforma.
- ⁶⁰ Eyzaguirre. *Op. cit.*, 4.
- ⁶¹ Cox. *Op. cit.*, 23. (Cox destaca algunas tensiones que el proceso ha producido llevado un tiempo de aplicación. A saber: problemas de desalineación o asincronías entre distintos ámbitos de intervención de las políticas; sobrecarga de la agenda de cambio; ausencia de un discurso o de unas prácticas comunicativas de la política e insuficiencia de las políticas respecto a equidad).