

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA
MAGÍSTER EN ANTROPOLOGÍA Y DESARROLLO

**LA PARADOJA MODERNIZADORA DE LA REFORMA
EDUCACIONAL CHILENA : UNA PERSPECTIVA CULTURAL**

**TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO
DE MAGÍSTER ANTROPOLOGÍA Y DESARROLLO**
Mauricio Rojas Alcayaga
Profesor Guía : Juan Carlos Skewes V.

SANTIAGO DE CHILE, JUNIO 2002

“A mi Familia, pareja, amigos y todos aquellos que con su cariño me hicieron ver, en momentos difíciles, que el conocimiento era la forma ética más bella, para reintegrar a la sociedad todas las oportunidades que me ha otorgado, quizás en desmedro injusto de un *otro*; al cual esta misma sociedad no le ha dado la posibilidad de transitar por las aulas imborrables de la Casa de Bello.”

“Mis sinceros agradecimientos a los maestros que guiaron mis primeras letras en la escuela básica, a mis profesores del Instituto Nacional que me inculcaron el valor de la educación pública, a Juan Carlos Skewes por la pertinencia de sus indicaciones para guiar la investigación, y especialmente agradezco a los educadores de La Pintana que hicieron posible este trabajo.”

“Este trabajo de investigación, contó con el apoyo de una beca otorgada por la Dirección de Postgrado y Postítulo de la Universidad de Chile. Gracias por el respaldo y la confianza.”

INDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. METODOLOGÍA.....	5
III. ANTECEDENTES.....	12
3.1. Un racconto.....	13
3.2. Reformas y contrarreformas.....	16
IV. MARCO TEORICO.....	20
4.1. La composición moderna.....	21
4.2. El mito fundacional de la modernización.....	22
4.3. La modernización triunfante.....	28
4.4. Salidas posibles para recomponer la modernidad.....	33
4.5. Modernizar la educación.....	37
4.6. La invitación global.....	45
V. RESULTADOS.....	49
5.1. Desmontando el discurso público.....	50
5.2. La opinión numérica.....	61
5.3. La conversación interior.....	64
VI. CONCLUSIONES.....	70
VII. ANEXOS	
7.1. Encuesta aplicada a profesores municipales de La Pintana.....	79
7.2. Discusión en grupo profesores Jefes de UTP de La Pintana.....	91
7.3. Entrevista Directores establecimientos municipales.....	103

CINCO PALABRAS CLAVES:
Educación, Reforma, Modernidad,
Modernización, Modernismo.

RESUMEN

Esta Tesis de Investigación se propone ser un aporte al debate respecto de la Reforma de Educación que se viene implementando en nuestro país desde 1994. Pero no se enfoca, ni en sus resultados, ni en sus dificultades de aplicación, ni en la evaluación de sus actores. Se centra, en un aspecto hasta ahora poco profundizado. Explorar, si el origen de los problemas que se observan en esta Reforma, quizás se encuentra en el corazón mismo de su diseño matriz. Impidiendo, por extensión, una ejecución adecuada.

De esta manera, el primer aspecto que trata de dilucidar esta investigación es cuál es el concepto madre de este proceso. Se plantea, como hipótesis, que es aquella palabra que se manifiesta y repite inexorablemente en todos los documentos oficiales como el fin último de esta política pública y gubernamental: *Modernización*. Es tal su magnitud que sólo se asume iniciado el proceso de Reforma posterior al "Informe de la Comisión de *Modernización* de la Educación Chilena". Entonces, este será el principal foco de interés, al examinar esta transformación educativa que se pretende aplicar.

¿Y qué es Modernizar?. En primer lugar se plantea una distinción necesaria entre "Proceso de Modernización" y "Proceso Modernizante". El primero hace referencia a un proceso tecnoproductivo que busca maximizar la eficiencia/eficacia de los recursos técnicos y tecnológicos productos de la Modernidad. En cambio, el segundo refiere a un intento de rescatar el proyecto original de la Modernidad (discurso Ilustrado), que más bien pretenden recuperar el rol emancipador y libertario de este paradigma histórico.

La Tesis parte concediendo el hecho que este debate no estuvo presente al momento de su diseño instrumental, pero se asigna el deber de clarificarlo, ya que al analizar sus propuestas surgen de inmediato las contradicciones. Por un lado, declara como misión esencial transformar los procesos pedagógicos hacia una visión humanista, en el sentido de poner al centro de la enseñanza a los propios procesos del educando, en desmedro de una práctica pedagógica mecanicista, lo que la acercaría a una visión constructivista, graficado en la frase ejemplar de "aprender aprendiendo" o "aprender a aprender". Sin embargo, en paralelo a esta declaración de principios, plantea también como misión ineluctable la de integrar al alumno a los procesos de globalización y tecnologización mundial, e inserción efectiva en el mercado del trabajo. Desde ya parece difícil poder conjugar ambos propósitos, y, para efectos de esta investigación, demuestra un aspecto incoherente en su diseño. Ya, que a pesar de su declaración humanista y valórica, es un hecho evidente que todos los indicadores técnicos y de evaluación, se enfocan a hechos tales como conocimiento cognitivo (SIMCE), y competitivo (PAA) e instrumentalidad para acceder al mercado laboral. En cambio, no existe ninguna evaluación cualitativa que aluda a ámbitos de desarrollo sociocultural. Este trabajo concluye, entonces, que a pesar del discurso, la Reforma Educacional Chilena tiene una evidente inclinación a una formación no de ciudadanos, sino de consumidores, dentro de un contexto modernizador. Lejos así, de una formulación innovadora que permitiera ponerse a la vanguardia de una educación que fomente la creatividad, flexibilidad y el espíritu crítico, formando futuros ciudadanos constructores una sociedad donde primen los valores modernos de la igualdad, libertad y fraternidad, por sobre el crecimiento voraz de las modernizaciones.

INTRODUCCIÓN

Es un hecho cotidiano escuchar comentarios, análisis y opiniones acerca de la actual Reforma Educacional, tanto de especialistas, académicos, educadores como de los propios padres y apoderados. Incluso, es posible observar, una fuerte tendencia a transformar este proceso en agenda noticiosa para los medios de comunicación. Y, sin duda, este fenómeno se debe fundamentalmente a la cualificación prioritaria que se le ha asignado dentro de las políticas públicas, ya que según los responsables de su diseño, todos los parámetros internacionales la consideran una herramienta fundamental para provocar la movilidad social y *aumentar la capacidad competitiva de los países modernos*. Destaco este aspecto porque fue la principal inquietud para iniciar esta investigación; ¿se está asociando modernidad con racionalidad económica? o ¿ser modernos se vincula con la racionalidad liberadora e igualitaria?

Dilucidar si esta tensión, que es parte del proyecto moderno, se manifiesta contradictoriamente entre el discurso/diseño y aplicación de la Reforma, se hizo perentorio. Ya que, a pesar de su extendido discurso pro participación, innovación pedagógica y contextualización social e individual; la educación sigue midiéndose por indicadores tradicionales que sólo apuntan a aprendizajes mecánicos y funcionalistas, y éstos tienden a cristalizar las brechas sociales que subsisten. Son los propios mecanismos de evaluación gubernamentales los que demuestran una distancia enorme, en cuanto a resultados de pruebas estandarizadas, entre la educación municipalizada (estrategia modernizadora del régimen militar) y la educación privada. Incluso estas evaluaciones, más que informar a apoderados y opinión pública, han servido para instalar un verdadero mercado educacional, a través de la publicación y difusión en la prensa de rankings de establecimientos, a partir de los puntajes obtenidos en la prueba SIMCE y PAA.

Un problema de esta magnitud, es un elemento tan esencial para el desarrollo equitativo de una sociedad, que las maneras de abordarlo y enfocarlo son tan amplias como necesarias. Por eso, llamó profundamente mi atención, el hecho que la mayoría de los estudios publicados se restringieran a analizar resultados de instrumentos de evaluación cognitiva, y otros tantos, se centren en las dificultades de este proceso al interior de los establecimientos. Y curiosamente, en la mayoría de los casos, infieren que el nudo central del problema de los resultados en la calidad de la educación, se encuentra en la escasa preparación o voluntad de los profesores para llevar a cabo los cambios.

Más allá de parecerme injusta y simplista esta explicación, estimuló mi reflexión respecto a la posible existencia de un problema no considerado u obliterado por las autoridades: ¿Tal vez sea el propio diseño estatal el problema!. Lo que podría sintetizarse en la siguiente paradoja: ¿ Por qué si la Reforma Educacional declara poner su interés en los propios procesos y contextos de los educandos, todos sus parámetros evaluativos están más bien orientados a lo competitivo y funcional?

Esta interrogante, y muchas otras que más adelante desarrollaremos, indujeron este estudio, y se condensaron en un ineludible objetivo de investigación: tratar de

dilucidar la coherencia existente entre diseño, discurso y los objetivos operacionales de este trascendental proceso. Debía descender el velo, indagar más allá de las superficies aparentes, formular preguntas inevitables. ¿Cuál es el sentido profundo? ¿Qué subyace tras el discurso? ¿A qué intereses sirve una educación competitiva? ¿Para qué se moviliza toda esta energía sinérgica del aparato público por transformar la educación en Chile?

Por sobre las disquisiciones morales de los discursos institucionales, enfoqué la investigación en la dicotomía discurso/praxis, aspecto esencial en el éxito de la política pública. Escudriñando, por lo tanto, no en su declaración de buenas intenciones, ni en sus problemas operacionales. Más bien, efectuaré una arqueología de incoherencias entre las intenciones y los sentidos, infiriendo que bajo la formulación de Reforma Educacional hay un objetivo sublimado o no suficientemente explicitado. Tras esa huella va esta indagación. Y si hay un código, a mi juicio, que pudiese servir para descifrar la mirada focal de este proceso reformador es el de "modernización".

Esta palabra - que a estas alturas más parece un lugar común en los discursos públicos - sometí a un acucioso análisis, ya que al parecer, este es el concepto clave que moviliza este esfuerzo público. De hecho es tan notable su centralidad que sólo oficialmente se comienza a hablar de Reforma Educacional en los ámbitos gubernamentales después del "Informe para la Modernización de la Educación en Chile" evacuada por la denominada Comisión Brunner: *"El tema de las orientaciones valóricas del nuevo currículum fue definido en sus rasgos determinantes por los resultados de una iniciativa del gobierno del Presidente Frei Ruiz- Tagle, dos años más tarde que el debate reseñado, a través de un esfuerzo exitoso de articulación política y técnica de nivel nacional, destinado a explicitar los consensos sobre política educacional y relevar públicamente las implicancias estratégicas del sector para el proyecto de desarrollo global. Con estos propósitos el Presidente de la República convocó un Comité Técnico sobre la Modernización de la Educación, (...) que elaboró un diagnóstico y una acabada propuesta de políticas de educación. Esta fue recogida por una segunda instancia convocada por el Presidente, La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, que a fines del año 1994 concluyó con un planteamiento efectivamente nacional de política de reforma educativa."* (Cox; 1999:242)

Esta declaración oficial llamó mi atención, por la profunda determinación de las autoridades, en utilizar este concepto en la nominación de los actuales cambios educacionales, considerando que "modernización", en la memoria colectiva de nuestra sociedad, está más bien asociado a reducción de personal, privatizaciones y la aplicación de criterios empresariales al ámbito público. Pero, también es cierto, que para la mayoría ser "modernos" y "modernizarse" son parte de un mismo proceso. Por este motivo, parecía necesariamente obligatorio, aclarar el sentido del término "modernización". Como una manera más didáctica, lo confrontamos al concepto "modernismo", en el contexto del "proyecto moderno". Era la única manera de saber si mis dudas respecto al proceso modernizador de la educación se debía a una confusión conceptual, o definitivamente confirmaba mis sospechas respecto a las reales características de este proceso histórico, social y político, asociado antes al industrialismo y hoy a la hegemonía tecnoproductiva.

Una vez mapeado este debate, correspondía dilucidar hasta que punto esta Reforma Educacional es efectivamente moderna o modernizadora, y si es coherente con sus declaraciones. Mi conclusión la encontrarán en las páginas posteriores. Finalmente contrasté un segundo nivel de contradicción aparente entre la propuesta modernizadora y la lectura que de ella hacían los llamados a ejecutarla: los profesores. Debía evaluar entonces si las posibles inconsistencias del diseño se reproducían en las prácticas pedagógicas - elemento vital declarado por los mentores de esta Reforma-encontrándome con sorpresas no previstas, pero que en vez de distorsionar mi estudio lo enriquecieron con nuevas preguntas necesarias.

El método utilizado para hacer emerger las coincidencias y contradicciones, sobre la Reforma, consistió en una urdimbre de opiniones, argumentos y críticas, sin respetar categorías temporales, geográficas, ni jerárquicas; estimulando el libre juego de ideas para que las conclusiones surjan por sí mismas, teniendo el lector derecho a disentir o recrear las planteadas por este investigador.

A pesar, del exhaustivo trabajo de campo desplegado en este estudio, reconozco una deuda con uno de los principales actores del proceso educativo: los alumnos. Seguramente hubiese sido un gran aporte contar con la opinión de los estudiantes secundarios y haber sido un observador participante en las aulas de los alumnos de enseñanza básica. Pero una investigación, que se precie de rigurosa, debe seleccionar un camino para confirmar/desconfirmar sus apreciaciones, y tal como ya señalé este trabajo no es un estudio sobre los actores del proceso, sino como afecta a estos actores las posibles incoherencias del diseño matriz. Y estos efectos, después de 10 años de Reforma, ya empiezan a ser conocidos por la opinión pública: La desigualdad educativa no disminuye. Y, sin temor a ser consideradas palabras "políticamente correctas", debo consignar que este estudio siempre tuvo presente los intereses de aquéllos que viven la desigualdad; los jóvenes y niños de educación municipalizada. Tal vez, porque me desenvuelvo laboralmente y en forma cotidiana, muy cerca de ellos, a través del Departamento de Educación de una comuna de escasos recursos de la Región Metropolitana.

Seguramente también este trabajo quede en deuda con los etnógrafos por antonomasia, ya que me atrevo a afirmar que no es puramente antropológico, pero no sé si a alguien a estas alturas del partido "ciencia/humanidades" tiene interés en encasillarse en algún pensamiento disciplinar rígido. Más bien, me inclino por estrategias diferenciadas - como proponen nuevas corrientes de la antropología - donde inclusive lo estético comienza a tomar cada vez más significación. Signo saludable de una nueva era del conocimiento, era a la cual esperaba adhiriera un proceso de Reforma Educativa.

Por tal motivo, este trabajo de tesis se hizo no con la pretensión de dictar clases de cómo hacer las cosas, sino con la modestia de un investigador social, que más que respuestas taxativas busca compartir sus dudas con un oído atento, o algún espíritu inquieto ante las inequidades que nunca parecen acabar.

Y tal vez esa es una de las principales ventajas de esta investigación, ya que se formula no desde el prisma del pedagogo, ni del evaluador de agencias públicas. Tampoco del interesado punta de vista de detractores del gobierno. Más bien, tiene el

placer de situarse equidistante entre los intereses corporativos y los políticos. No porque carezca de visión política, sino porque goza de aquella libertad necesaria, para no hipotecar sus especulaciones, ni en el frío cálculo del mercado, ni de la necesaria autocomplacencia de las instituciones gubernamentales.

Es más, esta investigación se origina en la reflexión y preocupación por los asuntos públicos, ya que son asuntos que nos competen a todos aquellos interesados en mejorar la calidad de vida de nuestros ciudadanos, sobre todo de aquellos que no se benefician con el crecimiento económico y siguen mirando la modernidad desde los márgenes. Y si pudiera tener un sentido extra académico este sencillo estudio, sería el de servir de alarma para no seguir considerando a los alumnos – especialmente los que habitan en los sectores más populares – simples provisiones para el mercado, sin ningún derecho a transformar su medio, derecho esencial de los modernos.

II. METODOLOGÍA

El enfoque de esta tesis de investigación asume una perspectiva cualitativa, acorde con su propósito de demostrar la disonancia existente al interior del diseño de la Reforma Educacional (y las graves consecuencias que provoca en su aplicación por las orientaciones contradictorias que emite), a partir de las propias significaciones de los actores involucrados en su diseño (discursos de textos) y ejecución (discursos construidos). Por ende los instrumentos para abordar este problema son esencialmente interpretativos; notas de campo, análisis de contenido, discusión en grupo y entrevistas. Aquél más asociado a lo cuantitativo, como la encuesta, fue utilizado no para indicar porcentajes, sino para verificar las posibles contradicciones que afloran desde los propios actores al referirse al modelo propuesto por la actual Reforma.

Dada esta combinación metodológica, podría simplificar todo, definiendo este trabajo de investigación como cuali-cuantitativo, pero prefiero sostener que posee un énfasis cualitativo incorporando un instrumento complementario de carácter cuantitativo. Afirmación, por lo demás, ya aceptada en la comunidad de las ciencias sociales, tal como lo plantea Alfonso Ortí (1998:191): *“ De tal modo, los datos y variables métricas, producidos y procesados por técnicas cuantitativas estadísticas, pueden ahora ser reinterpretados mediante su inscripción en el análisis cualitativo de los discursos abiertos (o totales) de los sujetos encuestados, producidos e interpretados mediante técnicas cualitativas de interacción social directa. Situación de mutua colaboración y complementariedad del enfoque cuantitativo y del cualitativo en la investigación sociológica motivacional, que viene a suceder y superar al exclusivismo cuantitavista de otros tiempos”*.

En primer término, me parece importante señalar, que no todas las técnicas y/o instrumentos utilizados en esta investigación fueron finalmente sistematizados para efectos de esta redacción final. Sin embargo, hubiese sido imposible inferir y concluir muchos aspectos estudiados, sin el aporte de éstos. Sobre todo en aquél necesario primer momento, donde a tientas buscaba el dato preciso que me alentara a seguir configurando la situación paradójica, observada intuitivamente, ante los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación en una comuna popular de la zona sur de nuestra capital.

Parece entonces, un momento oportuno para rendir homenaje a aquellas primeras notas de campo, producto de conversaciones con diversos pedagogos, o mejor dicho, profesores de aula, como les gusta definirse con notable orgullo. Educadores de la comuna de La Pintana a los cuales debíamos seducir para iniciar un proceso de mejoramiento de resultados, bajo los indicadores establecidos por el Gobierno Central.

Jamás pensé en ese momento, que esas anotaciones inorgánicas se convertirían en mis principales aliadas para constatar que quizás el problema en los exiguos resultados del proceso de la Reforma, no se debía de manera fundamental a la resistencia del profesorado (dado que comulgan en gran medida con las declaraciones de esta propuesta estatal), sino tal vez el problema estaba en el propio corazón de la Reforma Educacional; principalmente entre su discurso valórico y sus mecanismos de evaluación.

Energía, así, la tan apetecida pregunta paradójica que necesita un investigador. Ahora sólo necesitaba demostrarlo. Y material tenía, y de mucha riqueza, porque surgió no desde un laboratorio social, sino desde una simple, pero exhaustiva conversación, estimulada por la curiosidad científica.

En ese instante me ví envuelto en una repentina transición motivacional. Desde el gestor público (preocupado por la eficacia) transité hacia un curioso observador perplejo, ante el problema que descubría del proceso a intervenir. Ese cambio de rol me obligó a plantearme de un modo diferente la Reforma Educacional. Ya no desde lo administrativo, sino desde lo investigativo. No como un actor interesado, sino desde la perspectiva objetiva del cientista social. Cuando aludo a objetivo, no estoy pensando en aquella obsesión objetivista que imperó por más de un siglo en las ciencias sociales. Situación notablemente descrita por el antropólogo chicano, Renato Rosaldo (1991), cuando señala que los sucesores de Weber, transformaron la ética exigente original de desinterés en una ortodoxia extendida en las ciencias sociales, igualando la objetividad con una actitud de indiferencia emocional, distancia cognoscitiva y desinterés moral.

Y, nada más lejos del punto de observación en que me situé, porque la objetividad la asimilé a rigurosidad en la metodología de estudio y mis planteamientos, pero dejé intacta mi subjetividad crítica ante la inquietud de la transformación educativa propuesta. Porque después de una década, diversos estudios indican que ha logrado reducir en escaso margen las brechas de desigualdad, y más grave aún, fui consolidando en mi interior la leve sospecha que en el fondo de sus propuestas - la Reforma Educacional- no apunta al necesario cambio de las condiciones sociales que sufren fundamentalmente los niños y jóvenes más pobres y discriminados de nuestro país. Por eso más bien me inspiré en el consejo de Clifford Geertz, en relación que se debe ver la sociedad como un objeto pero experimentarla como sujeto, y así transformar las opiniones críticas en argumentos con sustento científico.

Por eso, esta experimentación como sujeto requería optar fundamentalmente por técnicas interpretativas, bajo un enfoque cualitativo que me permitiera un acercamiento más fino a las múltiples aristas presentadas por el problema a abordar, ya que esta perspectiva entraña una forma de aproximación empírica a la realidad social específicamente adecuada a la comprensión significativa e interpretación motivacional profunda de la conducta de los actores sociales, en su orientación interna. (Ortí, 1998)

Una vez definido el prisma y el ángulo desde donde indagaría, debía resolver respecto al universo que sería estudiado. Esta interrogante tuvo pronta solución, ya que mi pregunta inicial ocurrió en un territorio determinado y observando un grupo humano suficientemente acotado; los profesores de establecimientos municipalizados de la comuna de La Pintana. Me pareció de coherencia absoluta mi opción, ya que según el discurso de la Reforma Educacional son las comunas más deprimidas socioeconómicamente las prioritarias para este proceso, y en segundo término deberíamos esperar mayor convergencia entre sistemas públicos a la hora de implementar este proceso, y sobre todo porque en la concepción moderna el mejor mecanismo para distribuir democráticamente el conocimiento es la educación pública, sin embargo en los sectores populares cada vez es más frecuente la competencia privada.

La comuna de La Pintana, no es la excepción. El servicio educacional es atendido por el municipio y el sector particular subvencionado, este último con sus modalidades de escuelas con y sin financiamiento compartido. Ambos sectores atienden niveles de prebásica, básica, media técnica – profesional y científico – humanista. La educación de adultos en sus niveles básico y medio es atendido exclusivamente por el sector municipalizado.

El sistema municipal de educación está conformado por 14 escuelas, distribuidas en el área geográfica de la comuna, consiste en 01 Liceo Técnico, 01 Liceo Humanístico-Científico y 12 que imparten sólo Educación General Básica.

CUADRO RESUMEN MATRÍCULA ESCUELAS MUNICIPALES
JUNIO DE 2001

ESTABLECIMIENTO	MATRÍCULA	ESTABLECIMIENTO	MATRÍCULA
D-523	1076	F-37 "VÍCTOR JARA"	1444
D-528	1017	F-516	852
D-530	851	F-525	216
D-531 "Violeta Parra"	786	C.E.M.M.L.	1417
D-536	825	EL ROBLE	1553
D-537 "Villa la Pintana"	1128	M.A.C.	1431
D-539	1376	P.A.R.B.	1321

MATRÍCULA TOTAL DEL SISTEMA MUNICIPAL	15239 ALUMNOS
--	----------------------

La matrícula del sistema particular subvencionado asciende a 23.511 alumnos. Este crecimiento del sistema particular se inició a mediados de los 80', pero tuvo un incremento exponencial a partir de los 90', aumentando la oferta educacional para una comuna que duplicó su población en una década. Los resultados en términos comparativos, a partir del Sistema de Medición de Calidad Educativo (SIMCE), indican un resultado como promedio levemente superior de los establecimientos particulares subvencionados (233.50) sobre el sistema municipal (222.52). Teniendo en consideración los mayores recursos que perciben, y de las estrategias empresariales que utilizan los particulares subvencionados, se puede afirmar que la diferencia es mínima. Esto reafirmó mi opción por el sistema público, dado que su desprestigio me parece más una estrategia ideológica que un dato de realidad, ya que en comunas pobres la educación financiada por el subsidio estatal (municipal o particular) es igualmente deficiente respecto a la educación privada de sectores acomodados.

Definido el universo de estudio, el segundo paso consistió en diseñar los instrumentos a aplicar para detectar la posible inconsistencia/disonancia de la Reforma, y según lo ya señalado decidí combinar dos tipos de técnicas investigativas: cualitativas y cuantitativas - como una forma de otorgar mayor rigurosidad a la investigación - pero siempre bajo el enfoque cualitativo.

En este contexto, la primera herramienta diseñada fue una entrevista semiestructurada, en carácter pre-test, cuyo propósito fue entregar orientaciones

respecto del nivel de información de los profesores sobre el proceso de Reforma Educativa, y el grado de manejo conceptual sobre tópicos educativos. Se aplicó a un grupo de profesores (12) que a fines del 2000 habían asistido a un perfeccionamiento en el área cultural. El principal valor, que le otorgo a este instrumento, fue demostrar la necesidad de estructurar un cuestionario que obligara a definiciones más concretas, evitando así la dispersión y divagación innecesaria. Otro de sus aportes sustanciales fue constatar la necesidad de contar con una herramienta de mayor representatividad como muestra comunal.

En esta lógica, y con la certeza de no desviarme de mi camino interpretativo, decidí que el primer instrumento a aplicar fuese cuantitativo. Este instrumento resultó ser el diseño de una encuesta de alternativas múltiples y con escalas, que se debía aplicar a 200 docentes de establecimientos municipales, considerando un error muestral del orden del 5%, cifra recomendada en este tipo de instrumentos. Retornaron un número muy cercano de encuestas contestadas, lo que se podría señalar como un éxito dado el carácter voluntario que poseía. Sus datos fueron muy interesantes, porque si bien no tenían toda la coherencia de un constructo teórico, son un buen reflejo de las señales contradictorias que emergen del proceso investigado, y por ello fue de mucha utilidad al diseñar los instrumentos cualitativos, porque ya sabía que sentido o opinión debía tratar de acceder de manera más certera.

Correspondía ahora, consecuentemente con el enfoque que sustentó mi estudio y por la prioridad metodológica asignada, aplicar los instrumentos cualitativos-interpretativos, para lo cual se diseñaron una discusión en grupo con los jefes de Unidades Técnico-Pedagógicas de los establecimientos municipales y entrevistas en profundidad con los Directores de los mismos.

En el caso del primer instrumento se tomaron todas las medidas recomendadas. Se invitó a la totalidad de los establecimientos municipales (14) sabiendo que es casi una norma que nunca llega el 100% de los convocados, de esta manera el número de participantes no superó los ocho. La discusión no se efectuó en ninguno de sus espacios laborales, pero tampoco en un lugar descontextualizado, ya que se escogió una cómoda casona de su propia comuna frecuentemente usada para sus reuniones sociales. La citación no la efectuó quien debía guiar la reunión (el propio investigador) y fue un colaborador – un reconocido educador de la comuna- quien tuvo el rol de recepcionar a los participantes para provocar un ambiente distendido antes de iniciar la discusión. Se desarrolló en un ambiente participativo, con motivación por parte de los pedagogos, asumiendo que siempre alguien pretende erigirse como el líder del debate, y es misión del moderador morigerar su afán de protagonismo. Una de las ventajas para dirigir el debate fue sin duda el adecuado nivel de información de los participantes del tema que se discutía, pero este mismo hecho provocó un cierto riesgo de dispersión que fue adecuadamente controlado, sin necesidad de modelar sus opiniones.

Posteriormente, y después de realizar un pequeño pre-test (cuestionario abierto), apliqué entrevistas en profundidad a siete Directores de establecimientos municipales (número similar a los jefes de UTP que participaron en la discusión en grupo), dado que por su naturaleza este es un instrumento que contribuye como ningún otro a la contextualización significativa de los hechos observados, *“ya que al devolverle el uso de la palabra libre el sujeto entrevistado nos permite acceder a su preconsciente*

ideológico" (Ortí:1998:196). Y en esta confusión generalizada de discursos autoimpuestos - para no ser tildados de anacrónicos o obstaculizadores - era necesario buscar un camino que permitiese llegar con la menor interferencia posible a la impresión primaria y original que tienen los profesores que ejercen roles directivos sobre el proceso de la Reforma, y el sentido que le otorgan a su implementación, fuera del discurso institucional que generalmente está contaminado por la presión del medio.

Sin duda que la aplicación combinada de estos dos instrumentos cualitativos arrojaron los hechos más concluyentes para mi investigación y permitió significar de una manera más adecuada los resultados del instrumento cuantitativo, que por sí sólo no hubiese aportado la información necesaria para el objetivo planteado, pero que a la vez le reconozco una contrastación necesaria para mis propósitos.

Finalmente, y como un deber ineludible de alguien formado en la disciplina historiográfica, inicié la clásica recolección de material para contrastar los resultados del trabajo de campo con documentos públicos provenientes de distintos ámbitos: gubernamentales, gremiales, prensa escrita, expertos y académicos. Pero esta tradicional búsqueda de fuentes de información contenía un nuevo elemento que ha tomado mucha fuerza en la disciplina de las ciencias sociales como es el análisis de discurso. Técnica que era muy funcional a mis propósitos de rastrear contradicciones en los discursos explícitos e implícitos, pero que en ningún caso planteé ponerla al centro de mi investigación. Y, nuevamente me apoyo en Alfonso Ortí (1998:189), cuando señala: "*No menos engañosa resulta ser la aparente simplicidad y transparencia de los discursos(...). Para ser comprendidos los discursos se interpretan y se analizan bien a partir de cualquier texto (documentos históricos, declaraciones a los medios de comunicación social, textos literarios, etc.) bien mediante la producción de los propios discursos en situaciones de comunicación interpersonal más o menos controladas que suponen las entrevistas abiertas o semidirectivas y las discusiones de grupo*".

Es decir, cuando hablo de análisis de contenido, no me refiero a un análisis estructural de discursos como enfoque de mi investigación, sino a un diseño instrumental para aprehender en forma más precisa los textos que servían de verificación/contrastación de mi tesis de investigación, y que utilicé como una tercera vía dentro de las ricas posibilidades que ofrecen las técnicas cualitativas. Por ello no se encontrará en estas páginas un análisis sistemático de discursos, sino al igual que los otros instrumentos cualitativos utilizados, la información que se desprenden de ellos sirven para fundamentar las conclusiones a que llega esta investigación.

Toda la investigación de campo se realizó entre los meses de diciembre del 2000 y marzo del 2001, lo que permitió aplicar los instrumentos en dos contextos motivacionales bien diversos; la finalización de año y el reinicio de las actividades docentes, con la satisfactoria conclusión que sus opiniones no se veían sustancialmente afectadas por condiciones situacionales. Pero, el diseño de mi tesis, se había originado en el segundo semestre del 2000, tiempo durante el cual la idea fue germinando - de tal modo - que al momento de iniciar la investigación de campo **la hipótesis se encontraba suficientemente madura para guiar este proceso: los problemas en la ejecución de la Reforma Educativa se deben a las incongruencias existentes en su propio diseño;** por lo tanto, el principal objetivo de la investigación consistió en demostrar tales disonancias.

Paralelamente, había ido recolectando el material que permitiría adentrarme en el intrincado mundo de los discursos alojados, tanto en publicaciones institucionales como en los masivos medios de prensa escrita, los cuales evidencian cuál es el enfoque que despliegan en el papel los grupos de poder - económicos y políticos - respecto a la misión actual de la educación.

Y a juzgar por la riqueza de la información obtenida, y considerando lo complejo del discurso del profesorado y a los otros actores involucrados, creo que la combinación de técnicas e instrumentos señalados me permitió acceder de manera satisfactoria y coherente a la disonancia que pretendí demostrar. Y por sobre todo el enfoque cualitativo que inspiraba esta investigación permitió introducirme en un tema tan trascendente como el de la educación, no desde la perspectiva de los inertes resultados, sino desde las significaciones de sus propios actores axiales, y contrastarlo con el discurso oficial, lo que produjo interesantes interrogantes y conclusiones que a continuación les invito a compartir.

III. ANTECEDENTES

Un "racconto"

Parece necesario, antes de analizar los textos sobre la Reforma Educacional que se implementa en nuestro país, acudir a antecedentes previos, que permitan contextualizar el actual proceso. Específicamente me refiero a las experiencias históricas de programas estatales de similares alcances y objetivos. Cabe consignar, que desde los albores de la nación, la preocupación por la educación siempre ha estado en la mente de la clase dirigente de nuestro país. Destacan los aportes de hombres tan notables como Bello, Sarmiento, Amunátegui, Barros Arana y Letelier, cuyo principal interés fue incorporar el espíritu republicano y democrático en la formación de los futuros ciudadanos. Sin embargo, no fue sino hasta comienzos del siglo XX cuando la educación se transforma en un problema de toda la sociedad, como lo indica el investigador nacional Andrés Guzmán (1995:212): *"El surgimiento de una postura crítica sobre la realidad nacional, sostenida preferentemente por un conjunto de ensayistas sociales, que perciben el país en una crisis latente y que sienten necesario hacerla explícita a la comunidad para desarrollar una actitud de cambios, pone en el tapete de la discusión otros aspectos significativos de la educación"*.

De esta manera, el comienzo del siglo XX, ve ejecutarse dos importantes congresos de educación. Primero el de 1902, que tuvo un carácter más bien general y evaluativo, cuya principal preocupación fue el desafío que significaba tener que atender a grupos sociales cada vez más heterogéneos y cómo incorporarlos al desarrollo nacional. El segundo congreso se efectuó en 1912, y se centró en la temática de la educación secundaria, y en buscar alternativas que la adecuaran a las necesidades de desarrollo del país.

Podemos apreciar de esta manera que los primeros años del 1900 se transformaron en testigos del proceso de consolidación de la educación moderna en Chile, al generarse la vinculación entre educación y desarrollo, lo que queda muy de manifiesto en la famosa obra escrita por Darío Salas en 1917 "El Problema Nacional", que plantea esencialmente la necesidad de tomar conciencia de la gravedad de los niveles de analfabetismo existentes y de la falta de una educación popular.

Sin embargo, el problema no se abordó integralmente y se centró más bien en la promulgación de una Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, la que finalmente dio a luz en los inicios de la década del 20'. Hubo que esperar hasta 1927, durante el primer gobierno de Carlos Ibañez del Campo, para que la educación se abordara desde una perspectiva más integral con el proyecto de Reforma del 27'. *"El proyecto de reforma no sólo intenta insertar la educación dentro de un nuevo marco de desarrollo del país, sino que trata de ser más específica en la determinación de las políticas educativas y reformularlas en un sentido integral (...) la propuesta concibe la educación como un todo interdependiente con el conjunto social."* (Guzmán;1995:213)

Es sorprendente, al revisar los artículos de esta Reforma, lo actual que parecen sus propuestas. Revisemos algunos de sus propósitos en la síntesis formulada por el investigador Andrés Guzmán:

- Atender a las diferencias individuales y a las etapas del desarrollo del educando (art. 3°)
- Acercar la familia a la escuela (art.17°)
- La unidad, continuidad y correlación del proceso educativo(arts.4°, 6° y 30°); la diversificación y funcionalidad de la enseñanza. Para lo cual se propone crear instancias de participación, ejecución y administración descentralizada.
- Racionalizar y democratizar la función administrativa, creando para ello una Superintendencia, como organismo normativo y coordinador, articulado con los Directores Provinciales y Consejos Provinciales.
- Crear y reconocer una comunidad educativa: **“Toda escuela será organizada y considerada una comunidad de vida y de trabajo, en el cual colaboren maestros, padres y alumnos”**(art.10°)

Por lo visto los estadistas, intelectuales y educadores de aquella época coincidían con las actuales preocupaciones educacionales, sobre todo en lo que respecta a participación y descentralización, pero lo que le da el carácter propiamente “moderno” a aquella Reforma es su concepción desarrollista y estatal:

- El Ministerio cuidará que los propósitos de autonomía (...) no sean desviados por ninguna fuerza o tendencia extraña, por cuanto la educación, como toda función al servicio colectivo, tiene normas y finalidades propias” (art.2°)

Esta concepción moderna de la educación se acentúa durante el Gobierno Radical de Pedro Aguirre Cerda al plantear el problema educativo en estrecho vínculo con las ideas de desarrollo económico, democracia y justicia social, donde el Estado tiene un rol activo y fundamental. Fue el sucesor del fallecido Presidente Aguirre Cerda - el también Radical Juan Antonio Ríos - quien dio un paso trascendental y profundamente innovador en el ámbito educacional el histórico **Plan de Renovación Gradual**, que se planteaba no como una experimentación cerrada en sí misma sino que buscaba proyectarse en forma gradual. Esta propuesta contenía el diagnóstico de que la Educación, principalmente la Secundaria, destacaban los siguientes problemas:

- El liceo centraba su función en preparar para la universidad, sin tener un fin en sí mismo.
- No respondía a las nuevas condiciones y exigencias de una población escolar en constante aumento y cada vez más heterogénea.
- Sus planes de estudio eran rígidos y no respondían a las diferencias individuales y a la heterogeneidad de la población escolar.
- Los contenidos eran vistos como un fin y no como un medio formador.

Y frente a esta situación el programa gubernamental se planteó las siguientes metas:

- Una Educación Secundaria que cree las condiciones necesarias para que los adolescentes puedan alcanzar el máximo desenvolvimiento y la decidida defensa de un régimen de convivencia social basados en los superiores ideales de solidaridad y respeto a la persona humana.
- La transformación del liceo en un centro formativo y orientador.

- La superación de un liceo selectivo, para abrirlo a sectores más amplios de la población.
- Basar la educación en los problemas fundamentales de la vida y, a partir de ellos, desarrollar las distintas áreas de la personalidad.

Paralelamente se diseñó un nuevo plan de estudios flexible que organizaba los contenidos culturales a partir de la experiencia de los alumnos, y consideraba un plan común, un plan variable y un plan complementario. También se cambió la organización interna del liceo bajo criterios de fomento de la participación entre cuyas medidas destacaron la creación de las organizaciones estudiantiles, los consejos de curso, el departamento de orientación, etc.

“ En síntesis; se buscó cambiar toda la relación educativa, centrándola en el educando, sus experiencias, sus etapas de desarrollo, y perfilar una acción cada vez más profesional del profesor en un trabajo integrado y creador, con un sistema de cátedra abierta, más con un sentido formador y orientador que el de simple instructor” (Ibid:217)

A simple vista se puede apreciar lo profundo e innovador de los cambios, a tal punto que estos mismos objetivos si se plantearan hoy nos parecerían absolutamente atingentes. Quizás el principal factor que impidió mayor impacto de este visionario plan fue su carácter experimental, lo que implicó implementarlo sólo en algunos liceos pilotos para posteriormente proyectarlos al resto de los establecimientos.

Pero hacia 1950 las condiciones sociales y políticas del país sufrieron profundas transformaciones, provocadas por un cierto grado de estancamiento en el desarrollo industrial y de la economía agraria, y la toma de conciencia de la profunda injusticia social que imperaba en Latinoamérica, lo que impulsó el desarrollo de fuerzas sociales y políticas, de carácter obrero, profundamente críticas del sistema imperante. Esto significó que en el campo educacional las reformas graduales y experimentales se desacreditaran, abriendo paso a una concepción de cambios estructurales y globales.

Por paradójico que parezca, fueron gobiernos de derecha los primeros en enfocar el problema de la educación desde una perspectiva estructural. Fue en el segundo gobierno de Carlos Ibañez que el esfuerzo se concentra en la creación de instituciones públicas que puedan sustentar futuras reformas, lo que derivó en la creación de la Superintendencia de Educación Pública, cuyo decreto de creación retoma algunas ideas de la reforma del 27', y de la renovación gradual, pero incorporando una perspectiva más técnica, proponiéndose inclusive dar una nueva estructura a los servicios del Ministerio de Educación Pública para obtener de ellos un rendimiento más eficaz.

Esta línea técnica fue continuada por el Presidente Jorge Alessandri. Basado en las tendencias mundiales que considera a la planificación como el mejor vehículo para lograr el desarrollo, crea la Comisión de Planeamiento Integral. Más acorde con una mirada más capitalista, esta comisión, tiene una dependencia no sólo del Ministerio de Educación sino también de Hacienda, lo que le otorga un sello distintivo reflejándose en el propio decreto de creación de la comisión:

“Los programas de desarrollo impulsados por el Supremo Gobierno necesitan coordinarse con un plan educativo tendiente a cultivar y difundir los valores, actitudes, conocimientos y técnicas en que se funda el progreso social, económico, y a formar, en un número suficiente, los diversos tipos de personal que éste requiere” (Ibid:221)

Es indudable que aquí se aprecia una diferencia con las propuestas de los gobiernos radicales, pero no una ruptura total, sino más bien un énfasis en la formación productiva de los individuos por sobre el aspecto social, pero siempre inscrito en el modelo moderno de desarrollo económico y social. También se aprecia una continuidad con el gobierno antecesor ya que en una primera instancia se había creado la Oficina de Planeamiento, dependiente de la Superintendencia, lo que demuestra la similitud de preocupaciones y soluciones estratégicas, ya que se consideraba a la educación no sólo desde su aspecto político, sino también técnico.

“Reformas” y “Contrarreformas”

Pero este panorama sufrirá una profunda transformación durante el Gobierno Demócratacristiano de Eduardo Frei Montalva. En concordancia con las tendencias teóricas y políticas de los movimientos “progresistas” de la época, el Presidente Frei Montalva encabeza el proyecto más profundo de reformas estructurales llevadas a cabo hasta ese momento, lo que cristalizará en la Reforma de 1965. Antes de referirnos a los aspectos específicos de esta Reforma, me parece significativo señalar que a pesar que todos los gobiernos apenas asumidos presentaban propuestas de cambios en la educación, hay una evidente línea de continuidad, al concebir la educación como un mecanismo de desarrollo económico-social, y esta nueva iniciativa estatal no es la excepción: *“Desde el punto de vista de continuidad histórica, en ella se retoman criterios orientadores que están presentes en la creación de la Superintendencia de Educación Pública y los aportes que realizó la Comisión de Planificación Integral, lo cual se puede apreciar en la visión integradora de la educación y su interacción con el conjunto del sistema social” (Ibid:222)*

Esta Reforma se desenvuelve en un complejo contexto social y político de Latinoamérica, sobre todo por la influencia que ejercía la Revolución Cubana en amplios sectores de la población, lo que en educación se tradujo en la fuerte presión de grupos populares por una real posibilidad educacional para sus hijos. Seguramente esta presión y la propia convicción del Gobierno introducen elementos nuevos en los planes de educación: el combate a la uniformidad y la idea de *liberación del hombre*. El Ministro de Educación de la época, Don Juan Gómez Millas, deja muy claro estos principios estableciendo los siguientes criterios rectores de la Reforma: una educación al servicio de la unidad nacional, pluralista, democrática y al servicio de la liberación del hombre. Proponiéndose las siguientes metas:

- La educación como proceso de toda la vida
- La responsabilidad socio-cultural de la educación
- La formación para la vida activa
- Las garantías educacionales
- La necesidad de una expansión significativa del sistema escolar en su cobertura, buscando fórmulas para desarrollarla cualitativamente.

Es evidente que esta Reforma - al igual que sus antecesoras - se plantea con relación al desarrollo nacional e incorpora los aportes científicos en boga, teniendo al centro de sus preocupaciones aspectos políticos ante la imposibilidad de consensuar un proyecto nacional de desarrollo. Por ello, no es de extrañar que posterior al gobierno de Frei Montalva se inicie una época más ideologizada, que coincide con la llegada al poder de la Unidad Popular encabezado por el Dr. Salvador Allende Gossens.

Este nuevo Gobierno, acorde con su concepción de clase, se propone cambios radicales para superar la profunda injusticia social que imperaba en nuestro país, en favor de los sectores populares. En el campo educacional esto se traduce en profundizar la cobertura de educación básica, media y superior, un plan especial de educación de adultos, y junto a ello el plan de Escuela Nacional Unificada, que pretendía igualar la calidad educativa, lo que fue profundamente resistido por los sectores conservadores. Pero todas estas iniciativas fueron violentamente truncadas por el golpe militar que derrocó al Presidente Allende.

Por consiguiente, ante la propuesta ideológica popular del gobierno anterior, las nuevas autoridades militares contraponen un proyecto neoliberal denominado "modernización", que en términos generales se propone reducir la influencia del Estado en la educación, incorporar elementos de racionalización económica, y fomentar la descentralización administrativa. Es imprescindible detenerse en este proceso, ya que como se apreciará, más que los paradigmas desarrollistas que inspiraron a los gobiernos radicales, demócrata cristiano y de la Unidad Popular, será el modelo modernizador el que servirá de base a la Reforma Educacional de los 90'. ¿Cuáles son esos aspectos que los unen indivisiblemente?. En primer lugar comparten el diagnóstico, iniciado por Milton Friedman, en relación a la ineficiencia de los sistemas públicos centralizados, y la necesaria adopción de políticas que estimulen la participación económica del sector privado, disminuyendo de esta manera los aportes públicos, en una época de competencia intersectorial por los recursos del Estado. Esta corriente no tardó instalarse en Chile facilitado por el neoliberalismo impuesto por el régimen militar: *"Una vez que se afianzó la liberalización del sistema económico y la redefinición de las funciones públicas del Estado a fines de los 70', se dio curso a un programa que el gobierno llamó las siete modernizaciones, y que tuvo por objeto reducir la participación y conducción estatal en aquellos servicios sociales considerados más relevantes a la vida nacional(...). Los principios orientadores de los cambios emprendidos son la mercantilización de las relaciones, la competencia, la negociación individual y la sobrevalorización de la iniciativa privada"* (Espínola;1991:8).

Es evidente la abierta yuxtaposición de estas propuestas con el modelo de educación pública, que se había asentado en Chile desde la década de los 40', por lo tanto, más que una "reforma" lo que produce la modernización educacional es una "contrarreforma". Este fenómeno viene a ser ratificado por la implementación de la descentralización administrativa de la educación, que basado en análisis de excesiva burocracia del Ministerio de Educación, inicia el traspaso de responsabilidades del aparato central a los municipios: *"Las medidas más importantes de descentralización son las que se implementan a partir de 1981, cuando se traspasan los establecimientos fiscales a los municipios para su administración, se incentiva la creación de establecimientos particulares financiados por el Estado, y se sustituye el mecanismo de*

financiamiento según el gasto escolar, por otro que financia a los establecimientos de acuerdo a los alumnos que efectivamente atienden" (Ibid:10).

Este último elemento se transforma en una figura clave de la modernización, ya que incorpora desde lo privado, el concepto de "competencia", hacia el ámbito educacional; suponiendo que el saneamiento del sistema se provocará por la competencia múltiple entre los establecimientos, y se verán forzados a captar mayor número de alumnos, y así, velar por su asistencia para obtener los recursos necesarios para su operación, y la calidad de la educación la evaluarán los padres al demandar - como un consumidor - matrícula en el establecimiento que satisfaga sus expectativas.

Otro aspecto central en el desmantelamiento modernizador es el propio papel del Estado, el cual reducen a la definición marco de las políticas sectoriales, a su supervisión y evaluación, infiriendo que la forma privada competitiva será mucho más eficiente que cualquier organización pública. Esto indicará, que esencialmente esta "contrarreforma", es una transformación donde la distribución social de la educación depende necesariamente de decisiones económicas y financieras. Pero este paroxismo ideológico, aplicado autoritariamente por Pinochet, no ha tenido la fortaleza suficiente para disminuir las sospechas que pesan sobre él: *"Aún cuando las expectativas respecto a las eventuales ventajas d este tipo de esquemas era muy alta, lo que primó en los 80' fue el ensayo error, e incluso al finalizar la década no era posible contar con evaluaciones que permitieran distinguir los aciertos de los fracasos" (Ibid:8).*

Este es la historia, y complejo contexto, que le corresponde asumir a las nuevas autoridades democráticas que asumen en 1990. Heredaban una larga tradición de intentos reformistas - y una reciente modernización (contrarreforma) educacional - que habían permitido a Chile ubicarse con cifras muy destacadas en el concierto latinoamericano: cobertura en educación básica del 97%, cobertura de enseñanza media del 75%, y un nivel de analfabetismo apenas superior al 5%. Por ende, la cobertura ya no era problema al inicio de la última década del siglo, su mayor problema era la calidad y equidad. De esta manera, y como todos los gobiernos del siglo XX, el Gobierno de Patricio Aylwin se propone efectuar cambios en la política educativa, y así, nuevamente se gesta un proyecto de reforma. Curiosamente el nuevo gobierno evita el concepto "reforma", quizás por considerarlo un esquema inviable para los nuevos tiempos: *"La ausencia del concepto reforma no es un simple problema semántico. Tampoco implica inmovilismo. El sistema educativo, y más particularmente, la educación escolar, viene experimentando una serie de importantes cambios cualitativos en el orden pedagógico y en la gestión, y está por iniciarse una significativa renovación curricular, de tales magnitudes que, en el pasado, se les habría denominado reforma educativa. Sin embargo, el modo como están ocurriendo los cambios es muy diferente a lo que fueron las prácticas históricas." (Nuñez;1995:175)*

Es curioso observar, que la propia autoobservación de este proceso de Reforma contiene un alto grado de contradicción, ya que se asume como profundamente innovadora en el sentido de incorporar las propuestas del gobierno predecesor: *"La combinación de continuidad y cambio ha sido la respuesta de los años 90' a la discontinuidad de las reformas históricas. Hay continuidad cuando la política educacional de Aylwin asume diversos componentes de la política de su predecesor y evita partir de cero. No toca en lo grueso la arquitectura del sistema educativo*

levantado desde 1980, incluida la descentralización de las escuelas públicas y el fomento a la educación privada. Opera con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), dictada en los postreros días del gobierno de Pinochet. Mantiene los planes y programas de estudio de la Enseñanza Básica y Media, aprobados a comienzos de los 80' y no se apresura en renovarlos" (Ibid:179). Sin embargo, hemos podido apreciar –en el recorrido histórico efectuado– que no es el único proceso de reforma que incorporaba la experiencia o orgánica del gobierno antecesor, quizás la mayor novedad es que siempre hubo un cierto nivel de continuidad entre regímenes democráticos, a diferencia del proceso actual que se refiere a proyectar un modelo “impuesto” por una dictadura militar.

Incluso, es el propio Nuñez, quien reconoce los aportes de los distintos procesos de reformas que se habían sucedido desde los 20' hasta los 70', caracterizadas por la tendencia crítica a la educación tradicional, la extraordinaria expansión del sistema educativo desde una concepción oligárquica a una popular, lo que derivó en propuestas *modernizantes y democratizadoras*. Es muy importante que nos detengamos en este punto, dado que este tipo de conceptualizaciones serán claves en el desarrollo de la investigación, sobre todo cuando este autor nos ilumina respecto a la manera adecuada para nombrar este proceso de cambio educacional *“En curiosa coincidencia con el gobierno militar, el gobierno del presidente Frei ha empleado el término modernización, y por lo general, ha reservado la expresión reforma para referirse a los cambios estructurales y curriculares que se harán a la Educación Media.”* (Nuñez, 1995:175)

Este hecho me parece de suma trascendencia, ya que efectivamente marca una profunda diferencia con las transformaciones educacionales llevadas a cabo hasta 1973. En efecto, más que distinguirse de éstas por el carácter de “integrales” o “graduales”, lo que las diferencia es la manera de concebir el “proyecto moderno”. Por ello no es casualidad que el segundo Gobierno de la Concertación encabezado por Eduardo Frei Ruiz-Tagle, más que una línea de continuidad con las reformas democráticas, establezca un lazo comunicante con las modernizaciones iniciadas por Pinochet, porque a pesar de las notables diferencias – políticas y morales– entre ambos gobiernos, al parecer, coinciden en el diagnóstico respecto de la necesidad de “modernizar” el modelo de “educación moderna”. No es un afán lúdico-literario lo que motiva esta aseveración, sino una convicción fundada en los antecedentes expuestos; modernización no es sinónimo de modernidad, hecho especialmente reflejado en el campo educativo. Por la importancia de esta disyuntiva, he reservado la información más específica de la actual Reforma Educacional para páginas posteriores, momento donde investigador y lector posean mejores bases conceptuales para analizar los datos que emanen de las palabras oficiales, para así confirmar de primera fuente si este es un proceso “moderno” o “modernizador”, y cuales son las implicancias de esta opción.

IV. MARCO TEÓRICO

La composición moderna

Hasta el momento he tratado de desnudar, diacrónicamente y a partir de la opinión de especialistas, las orientaciones que han sustentado los diversos periodos reformistas, y si ese espíritu se manifiesta en el actual proceso de Reforma Educacional. Sin embargo, al parecer, hay coincidencia en que el fin último del "habitus" presente, se encuentra en su afán de "modernizar" nuestra "educación moderna". ¿Y no es lo mismo modernidad que modernización?. Aquí la clave de nuestro contexto conceptual-teórico. Estamos observando el proceso educacional chileno, insertos en la discusión de fin/comienzo de siglo, acerca de las características y vigencia del proyecto moderno. Pero no situó el debate frente a un contrincante externo, como lo sería la matriz cultural posmoderna. Antes de afrontar esa discusión, es necesario a mi juicio, agotar las querellas internas que presenta este proyecto histórico-cultural, los cuales se podrían sintetizar en la dicotomía "Modernidad Modernizadora" / "Modernidad Modernista", disyuntiva que se refleja casi a la perfección en la tensión que manifiesta el proceso de cambios educativos, impulsados por los gobiernos democráticos de la Concertación, en la última década del siglo XX.

Por ello, parece un hecho básico, antes de profundizar en esta bifurcación moderna, establecer **¿qué es la modernidad?**. Jürgen Habermas (1987), nos relata que los primeros rastros de ésta se encuentran en el siglo V, en la expresión latina "modernus", a fin de "distinguir el presente que se había vuelto oficialmente cristiano, del pasado romano y pagano". Este autor señala, que mucho antes del Renacimiento la gente se consideraba moderna, y que éste aparecía y reaparecía en Europa, cada vez que se formaba la conciencia de una nueva época a través de una relación renovada con los "antiguos". Pero, según Habermas, lo que distingue a la "era moderna" de las otras concepciones, es la creencia inspirada en la ciencia, en el progreso infinito del conocimiento y el avance infinito hacia la mejoría social y moral.

Esto no significa, que los modernos del Renacimiento, no se opusieran a sus antiguos, ya que muchas de sus concepciones son una contradicción abierta al mundo medieval. Pero sería un reduccionismo limitar la cosmovisión moderna a una reacción histórica. Su riqueza sobrepasa con creces una mera definición opositiva, ilustremoslo en palabras de Alain Touraine (1994:18):

"La idea de modernidad reemplaza, en el centro de la sociedad, a Dios por la ciencia y, en el mejor de los casos, deja las creencias religiosas para el seno de la vida privada. No basta con que estén presentes las aplicaciones tecnológicas de la ciencia para poder hablar de sociedad moderna. Es necesario, además, que la actividad intelectual, se encuentre protegida de las propagandas políticas o de las creencias religiosas; que la impersonalidad de las leyes proteja contra el nepotismo, el clientelismo y la corrupción; que las administraciones públicas y privadas no sean los instrumentos de un poder personal; que vida pública y vida privada estén separadas, como deben estarlo las fortunas privadas y el presupuesto del Estado o de las empresas (...) la particularidad del pensamiento occidental en el momento de su más vigorosa identificación con la modernidad, consiste, en que la modernidad quiso pasar del papel esencial reconocido a la racionalización a la idea más amplia de una sociedad

racional, en la cual la razón rige no sólo la actividad científica y técnica, sino también el gobierno de los hombres y la administración de las cosas(...) ante todo hay que describir esta concepción de la modernidad y de la modernización, como creación de una sociedad racional.

Es a partir, de esta extraordinaria síntesis de la modernidad, que podemos advertir la permanente tendencia a distinguir entre modernidad y modernización, ya sea para describir su punto de unión, o sea para enfatizar su distinción. Pero es innegable, que lo "moderno", contiene en sí mismo, esta imagen irrevocable de unidad y diferencia.

El propio Touraine (ob.cit:37), nos relata que en los inicios del proyecto moderno, inspirado en la razón, la modernización era considerada la modernidad en acto y como un proceso enteramente endógeno. Pero que el paso del tiempo ha demolido esa pretensión: *"Este intento de concebir una sociedad racionalizada ha fracasado. Ante todo porque la idea de una administración racional de las cosas que sustituyera al gobierno de los hombres es una idea dramáticamente falsa y porque la vida social se imaginaba transparente y regida por decisiones racionales se manifestó como una vida llena de poderes y conflictos, en tanto que la modernización misma se revelaba cada vez menos endógena".* Para finalmente afirmar el definitivo divorcio entre ambos proyectos: *"A fines del siglo XX la separación de la modernidad universalista y de la modernización, que moviliza siempre recursos particulares, nacionales o locales ha tomado fuerzas más radicales que en el siglo pasado"* (Ibid:139)

No sólo este sociólogo francés advierte esta separación intramoderna, diversos autores la señalan, siendo probablemente, una de las más atractivas la del actualísimo; Marshall Berman (1998:82): *"El pensamiento moderno sobre la modernidad está dividido en dos comportamientos diferentes, herméticamente cerrado y separado entre sí: la modernización en economía y política; el modernismo en el arte la cultura y la sensibilidad"*

El Mito Fundacional de la Modernización

¿Cómo se explica esta disección del proyecto moderno?, ¿En qué momento la modernización se autonomiza al grado de convertirse en el antagonista principal de la modernidad?. Para encontrar las respuestas debemos retroceder hasta encontrar la huella de aquél momento fatídico, que rompe la utopía de Los Ilustrados, aquella que pretendía a través de la razón lograr la libertad y felicidad plena: *"El proyecto de modernidad formulado en el siglo XVIII, por los filósofos de la Ilustración, consistió en sus esfuerzos para desarrollar una ciencia objetiva, una moralidad y leyes universales y un arte autónomo acorde con su lógica interna (...). Los pensadores de la Ilustración, con la mentalidad de un Condorcet, aún tenían la extravagante expectativa de que las artes y las ciencias, no sólo promoverían el control de las fuerzas naturales, sino también la comprensión del mundo y del yo, el progreso moral, la justicia de las instituciones e incluso la felicidad de los seres humanos."* (Habermas; 1987:28)

Pero esta utopía repentinamente comienza a extraviarse, empieza a llenarse contradicciones e interdicciones, y es aquí donde emerge la notable figura de Jean-

Jacques Rousseau, quizás el primer crítico moderno de la modernidad. Su distinción con sus contemporáneos se debe esencialmente a su rechazo radical a la desigualdad social, por lo cual, según él, la voluntad general dirigida hacia el bien común - planteada por Diderot - debe ser un instrumento de lucha contra la desigualdad; y para Rousseau sólo el Estado, como comunidad de ciudadanos, puede evitar la diferenciación social que resulta de la modernización misma. Acogiéndonos a la dualidad bermaniana podríamos decir, he aquí un modernista de la modernidad: "...es una crítica de la modernidad, pero una crítica modernista; es una superación de la filosofía Ilustrada, pero es una superación ilustrada. Después de Rousseau, prolongado en esto por Kant, y hasta mediados del siglo XX, los intelectuales habrán de asociar sus críticas de la sociedad injusta con el sueño de una sociedad transparente en sí misma, el sueño un retorno filosófico al ser y a la razón" (Touraine, 1994:28).

Hay indudablemente un tono melancólico en esta descripción, tal vez porque Rousseau intuyó el drama de la modernización. Por eso, suenan tan certeras las palabras del crítico cultural argentino Nicolás Casullo (1997:75), al comentar la pesadumbre que debió significar, para este filósofo emblemático del movimiento Ilustrado, enfrentarse a la catástrofe de la modernización: "*Rousseau crítico, plenamente moderno, quien se carnaliza como uno de los primeros testigos de la pérdida de valores de una cultura modernizadora, a partir del asesinato de aquél burgués de la amistad, de la estima, de la confianza, fatalmente corrompido*"

Quizás sea Kierkegard, destacado filósofo del siglo XX, quien continúe y exprese de manera más poética esta sinrazón de la razón moderna, o el sinsentido del sentido moderno, después de la pérdida del ideal Ilustrado, afirmando que en nuestra época todo subsiste, pero nadie cree ya en las viejas formas. Han desaparecido los vínculos espirituales, y toda la época se nos aparece tragicómica: trágica porque sombría, cómica porque aún subsiste.

De esta manera, la pérdida del ideal moderno empieza a escribirse como un relato mítico-trágico, no existiendo una fecha histórica precisa, sino una metáfora de una traición acaecida en un momento y lugar no precisado, pero que marcará definitivamente el destino de la modernidad.

Paradoja de la paradoja, la era de la razón explicada a la luz de un mito fundacional, debe ser el signo de los tiempos que permite este atrevimiento. Probablemente sea Nicolás Casullo, quien describa con mayor certeza este fenómeno narrándolo como un relato trágico-literario ocurrido en un tiempo mitológico no fechado, pero inconfundiblemente similar a aquél que habitó Rousseau y su pesimismo. Casullo (1997) nos plantea que la idea de modernización del mundo histórico se estructura en torno a un relato escénico-literario y cuya argumentación de fondo, desde hace aproximadamente 250 años, es la de un sujeto burgués perdido y añorado.

En un salto temporal, propio de la circularidad mítica, Casullo se traslada al siglo XX, para reencontrar este argumento literario: "*En Lukács, como representante de toda una época preocupada por el carácter espiritual de la modernización extrema de la vida, se hace evidente este subsuelo de corte rousseaunianno: la configuración*

burguesa no es más que una máscara detrás de la cual se esconde el dolor salvaje y estéril de una vida destruida” (Ibid:76)

Nuevamente el ideal ilustrado avasallado se hace presente. ¿Pero cómo se consume esa destrucción?. Este intelectual trasandino (ob.cit) nos propone rastrear en interpretaciones que se pretendan sin titanismos la problemática de la **modernización**, ya que ésta se fragua desde un mito de traición, relato mítico de un burgués moderno y precario de alma, ultimando a su predecesor verdadero.

En este contexto el autor argentino, recurre en primera instancia, a uno de los dramaturgos más originales de esta tragedia: Karl Marx ; al cual escenifica de la siguiente manera: *“De dónde proviene, en Marx, aquella figura del burgués a quien se le ahoga definitivamente el éxtasis, el entusiasmo, el sentimiento en las aguas heladas del cálculo egoísta ¿quién es ese que frente a la modernización debió hacer de su dignidad personal un simple valor de cambio, que ha declinado numerosas libertades íntimas por la única y desalmada libertad de comercio, que ha reducido la vida a simple relación de dinero?. Si leemos a contrapelo, la descripción de su caída en realidad también nos describe las virtudes que previamente le adornaban. Interpretación de Marx, de neto sello hegeliano protestante, en cuanto a una modernización de la sociedad que no fue capaz de dominar las potencias infernales que ha desatado en su conjuro, para, y esto es lo importante, retrotraer al hombre a un estado de súbita barbarie(...). En este retrotraerse del hombre modernizado, aparece la silueta de otro sujeto burgués, extirpado violentamente de la historia. Más allá de los irremplazables abordajes de Marx con respecto a una etapa capitalista modernizadora(...) podría decirse que Marx puede llevar a escena el drama de la historia a partir de esta figura del ausente.” (Ibid:1998:72-73)*

Pero no sólo el pensamiento marxista, asume este relato. Casullo (ob.cit:82) señala que el pensador liberal Cornelius Castoriadis también coincide que la actual modernización se debe fundamentalmente a la pulverización de la relación del burgués con valores y sentidos. Ahora ¿ por qué aconteció?. Es esta una pregunta tan enorme que él no se siente capaz de responder. Sin embargo, la interpretación de la tautología marxista, de que todo burgués que llega al poder se hace reaccionario, tampoco le satisface. Pero, criticar la conclusión marxista, no significa rechazar el modelo mítico para explicarse el origen de la modernización. Es más, tan convincente es este relato mítico, que permanentemente reaparece en los discursos de notables intelectuales del siglo XX: *“Benjamin(en su crítica de izquierda al pensamiento marxista y su perpetua adecuación a los vientos del progreso técnico-productivo) se sitúa también en el legado de aquel pensamiento crítico rotundo que parte desde la problemática de lo ausente. De la vacuidad de un presente progresivo pensado sin ese pasado como pérdida” (Ibid:74)*

Benjamin introduce una nueva variable clásica de la modernización; el progreso vacuo. Lyotard incorpora el análisis de la pérdida de lo sublime en el arte, Steiner sugiere una estética que nos regrese a un alma olvidada. Distintas maneras y miradas para indicarnos los peligros de una modernización consumadora de su propio creador: *“Escrituras que por distintas vías exponen sin dar mayor cuenta, esconden o usufructúan el homicidio teórico ensayístico de un sujeto burgués de autenticidad valorativa, de alta espiritualidad en lo privado, de autonomía con respecto a su*

concepción del destino, barrido por el burgués impostor de la modernización industrialista financiera" (Ibid:75)

Incluso este mito se reproduce con mayor perversión en los territorios forzosamente incorporados a la era de la "razón", por lo que al parecer más que la modernidad se instaló "in situ" la modernización; tal es el caso de Latinoamérica: *"ya que el burgués modernizador en sus diversos tipos, aparentaría formar parte de un humus sin tragedia: Modernización y sujeto se implantarán sin ese duelo previo" (Ibid:83)*

Es tal la fuerza de este mito fundacional, del creador ultimado por su creación, que casi no sorprende que la narración prácticamente no incluye a uno de los actores más perjudicados por esta tergiversación del trayecto; las clases populares, actores esenciales del pensamiento progresista moderno: *"Pareciera que la crítica ejercida durante un decisivo periodo histórico de la cultura moderna, no hubiese podido partir sino de aquel sujeto, en tanto atesorante de profundos y míticos valores, sensibilidades y conciencia sagaz, lastimados por el recurrente drama de la modernización (...) dejando de lado, en esta operatoria teórica, a otras figuras mucho más expoliadas por los poderes injustos, pero sin tragicidades de rangos y memorias, como el proletario y el campesino" (Ibid:80)*

Impacta, pero no sorprende esta afirmación. No por discrepar con el análisis, sino por la estrategia irreductible para desenmascarar el rostro profundo de la modernización. Se hace no desde la pesada carga ideológica - de otra manera no se entendería el aparente descuido de Marx - sino desde el armonioso lenguaje mitológico, forma cosmogónica tan gratificante a oídos antropológicos, y tan disonantes a los escuchas modernizadores.

Por eso, no debe ser casual, que otro intelectual de tan distinta latitud cultural, el norteamericano Marshall Berman, también refiera este proceso desde un acontecer mítico literario, cuyo punto de origen temporal varía aproximadamente cien años de la constatación Ilustrada, pero no es obstáculo para comprender que es el mismo tiempo inicial, porque no habita la cronología, sino el tiempo circular de la historia mitológica. Berman también nos narra acerca de una traición, pero más que una tragedia de clase o de impostación, centra su relato en la dualidad cultural **modernismo/ modernización**. Asocia al primero al proyecto cultural de la modernidad, suplantado por el espíritu económico de la modernización, y es esa fractura, ocurrida en un momento indeterminado de la modernidad, la que marcará su tragedia: *"Nuestra visión de la vida moderna tiende a dividirse entre el plano material y el espiritual; algunos se dedican al modernismo, que ven como una especie de espíritu puro que evoluciona de acuerdo con sus imperativos artísticos e intelectuales autónomos, otros operan en la órbita de la modernización, un complejo de estructuras y procesos materiales -políticos, económicos y sociales- que, supuestamente, una vez que se ha puesto en marcha, se muere por su propio impulso". (Berman;1998:129)*

Berman nos plantea que esta dicotomía comienza a expresarse con mayor radicalidad a mediados del siglo XIX, y cuya expresión literaria más significativa (coincidiendo con Casullo) serían los escritos del primer Marx., porque ve en él a uno de los últimos pensadores modernos que trataron de integrar la vorágine activista de la

modernización con el carácter cultural del modernismo: *"Así, esta sociedad burguesa moderna, que ha hecho surgir tan potentes medios de producción y de cambios, se asemeja al mago que ya no es capaz de dominar las potencias infernales que ha desencadenado con sus conjuros"* (Ibid:97). Berman, de esta manera, nos sitúa con notable maestría en el mundo simbólico de la modernidad, consignando que esta imagen marxiana, evoca más bien los espíritus del oscuro pasado medieval, que la de los racionales y prácticos hijos de la Ilustración.

Es esta línea de pensamiento la que interesa a Berman, y, continuando con la exégesis mítica para explicar la tragedia moderna, este pensador norteamericano sitúa a Marx, y su imagen del mago burgués, en una cadena histórica con el Fausto de Goethe y el Frankenstein de Mary Shelley *"Estas figuras míticas, que luchan por expandir los poderes humanos mediante la ciencia y la racionalidad, desencadenan fuerzas demoníacas que irrumpen irracionalmente, fuera del control humano, con horribles resultados"* (Ibid:98)

En consonancia con estos relatos escénicos - literarios, Marx, escribe su propia versión de la tragedia moderna. Se trata de una transmutación demoníaca del protagonista histórico de este proceso: la burguesía. En efecto, Marx tiene una visión altamente positiva de la burguesía: *"La burguesía, con su dominio de clase, que cuenta con apenas con un siglo de existencia, ha creado fuerzas productivas más abundantes y grandiosas que todas las generaciones pasadas juntas"* (Ibid:87). Este eximio filósofo alemán admira la actitud activista hacia el mundo de los burgueses, y por eso agrega: *"El segundo gran logro burgués ha sido liberar la capacidad y el impulso humano para el desarrollo: para el cambio permanente, para la perpetua conmoción y renovación de todas las formas de vida personal y social (...) Esto significa que la burguesía, tomada en su conjunto no puede existir sin revolucionar constantemente los medios de producción"* (Ibid: 89)

El problema para Marx, señala Berman (ob.cit:89), radica en que de todos los modos de actividad abiertos por la burguesía, la única actividad que realmente significa algo para sus miembros es hacer dinero, acumular capital, amontonar plus valor; y todas sus empresas son meramente medios para alcanzar ese fin. Marx se pregunta, como buen moderno, si la buena vida es una vida de acción ¿por qué habría de estar limitada a la gama de actividades humanas que resulten rentables? ¿Y por qué habrían de aceptar pasivamente los hombres modernos, la estructura de su sociedad tal como les viene dada? Y este, a mi juicio, es el momento conceptual de la ruptura.

Es decir, Marx considera que la burguesía se traiciona a sí misma, y si su dialéctica funciona serán las virtudes por la que las alaba la que finalmente la enterrarán: *"...el fondo de la cuestión, en opinión de Marx, es que todo lo que la Burguesía construye, es construido para ser destruido. Todo lo sólido - desde las telas que nos cubren hasta los telares y los talleres que los tejen, los hombres y mujeres que manejan las máquinas, las casas y los barrios donde viven los trabajadores, las empresas que explotan a los trabajadores, los pueblos y ciudades, las regiones y hasta las naciones que los albergan -, todo está hecho para ser destruido mañana, aplastado o desgarrado, pulverizado o disuelto, para poder ser reciclado o reemplazado a la semana siguiente, para que todo el proceso recomience una y otra vez, es de esperar que para siempre, en forma cada vez más rentable"* (Ibid:95)

Descripción que habla de una modernidad desviada de sus principios originales, y queda claro, que en la dualidad modernismo/modernización, sitúa al capitalismo burgués en un obsesivo y reductor afán modernizador: *"Marx comprende, cosa que no hizo la mayoría de sus predecesores que el ideal humanista surge de la incipiente realidad del desarrollo económico burgués (...) El problema del capitalismo es que, en esto como en todo, destruye las posibilidades humanas que crea (...) Esos rasgos, impulsos y talentos que puede utilizar el mercado son precipitados al desarrollo y desesperadamente estrujados hasta que ya no queda nada; todo lo demás dentro de nosotros, todo lo no comerciable, es draconianamente reprimido, o se marchita por falta de uso (Ibid:91)*. Nuevamente unidad con un Ilustrado, porque recordemos que la idea de un desarrollo universal forzado fue elaborada inicialmente por Rousseau en el discurso sobre los orígenes de la desigualdad.

Frente a esta tragedia del progreso humano, en una perspectiva absolutamente concordante con la escenificación mítica, Marx nos dibuja una imagen utópica, una salida posible al drama moderno provocado por los burgueses modernizadores: *"Los aprendices de mago, los miembros del proletariado revolucionario, están destinados a arrebatarse el control de las fuerzas productivas modernas a la burguesía (...). Cuando lo hayan hecho, transformarán esas fuerzas sociales, volátiles y explosivas, en fuentes de belleza y alegría para todos, haciendo que la historia trágica de la modernidad tenga un final feliz" (Ibid:99)*

Este bello relato, de final feliz, se basa en una de las utopías más recurrentes del marxismo; la creación de un sujeto anti o postburgués, en clara referencia al impostor. Es quizás por eso, que Marx está optimista frente a la posibilidad del nacimiento de un nuevo sujeto histórico – un héroe mítico y vengador – que le devuelva a la modernidad su sentido creador original, lo que en su versión más políticamente moderna se traduciría así: *"reemplazar al individuo parcial, al mero portador de una función social de detalle, por el individuo totalmente desarrollado, para el cual las diversas funciones sociales son modos alternativos de ponerse en actividad (...). Esta visión del comunismo es inconfundiblemente moderna, ante todo por su individualismo, pero más aún por su ideal del desarrollo como la forma buena de vida(...) Así pues, espera curar las heridas de la modernidad mediante una modernidad más plena y profunda" (Ibid:93)*.

Por eso, para algunos analistas sociales y políticos, el marxismo es quizás la utopía más perfecta de la modernidad, y tal vez el comunismo la expresión más profundamente política de todas las que haya albergado este movimiento. Pero ello no significa que Marx hubiese tenido razón, y menos que el comunismo haya sido la solución para la tragedia mítica de la modernidad. De alguna manera se podría afirmar que hay cierto grado de ingenuidad en la obra de Marx, tal como lo señala Berman: *"Si la sociedad burguesa es realmente la vorágine que Marx cree que es, ¿cómo puede esperar que todas sus corrientes fluyan en una sola dirección, hacia la integración y la armonía pacíficas?. Aún si algún día el comunismo triunfante fluye a través de las compuertas del libre comercio, ¿quién sabe qué terribles impulsos podrían fluir junto a él? (Ibid:111)*

Y así como el capitalismo desencadenó terroríficas fuerzas incontrolables, el comunismo también tuvo su Fausto, su propia fuerza demoníaca :*“Es la cultura del modernismo la que inspira el obsesionalmente intenso rock electrónico de Plastic People, de Praga, música grabada en cintas piratas que se escucha en miles de habitaciones acolchadas, incluso cuando los músicos languidecen en campos de prisioneros”.* (Ibid:124)

Esta descripción nos habla de la visión, en cuanto que, a pesar de la traición sufrida, el modernismo ha subsistido, aunque sea subterráneamente en la cultura modernizadora. La expectativa de autores como Berman, para resolver la dicotomía, es volver al momento primigenio, aquél instante previo de la separación moderna entre modernismo y modernización, planteando que existió la posibilidad de haber evitado la escisión, de haberse encontrado mentes tan lúcidas, como Marx y Rimbaud, en el propósito superior que los unía: *“ Ante todo, ambos son intentos de evocar y captar una experiencia diferenciadamente moderna. Ambos hacen frente a este campo con emociones entremezcladas; el júbilo y el temor se funden con un sentimiento de horror. Ambos consideran que la vida moderna está acribillada de impulsos y posibilidades contradictorias, y ambos adoptan una visión de una modernidad última (Marx) o una ultramodernidad (Rimbaud)”* (Ibid:119)

Touraine, concuerda con esta utopía de la ideología modernista, cuando señala que fue la última forma de creencia en la unión del hombre con la naturaleza, de la modernidad identificada con el triunfo de la razón, es el último intento que asume la búsqueda del Ser. Pero esta expectativa histórica sucumbió, y la viabilidad futura de reunificación aún es una interrogante. Lo que es un hecho cultural, y social innegable, es que este desencuentro posibilitó la preeminencia de un programa modernizador dentro del proyecto moderno, que se podría sintetizar como el triunfo de la racionalidad instrumental por sobre la razón integradora, expresado perfectamente en las sencillas, pero profundas, palabras de Perry Anderson al definir las distintas etapas de la **modernización como paulatina pérdida de utopías y motivos contestarios del hombre.**

La Modernización Triunfante

He avanzado en un relato mitológico para comprender el origen de la distinción modernidad y modernización, y cómo esta última se autonomiza al grado de suplantar al modernismo original, vaciándolo de su contenido utópico. Podría señalar entonces, que entenderemos por modernización, ya no la modernidad en acto, sino un proceso moderno que se autonomiza, a tal punto, que termina por desintegrar la razón Ilustrada, reemplazándola por una reducción de carácter instrumental y productivista. Quienes mejor sintetizan esta visión conflictiva al interior del trayecto moderno son los miembros de la Escuela de Frankfort, los que vuelven a retomar la escritura mítica de una batalla cosmogónica acaecida en el universo moderno. Los códigos temporales vuelven a trastocarse, porque para estos pensadores -entre los que se destaca el filósofo alemán Horkheimer- la pugna se desencadena después de la crisis financiera ocurrida en occidente en la década de los 30', un nuevo tiempo cero: *“Considera en el mundo en el que viven como el mundo de la caída de la razón objetiva, es decir, de la visión racionalista del mundo. Se podría decir que añoran el capitalismo antiguo, que*

contenía todavía el gran movimiento de racionalización mientras que el mundo de la crisis económica, que es también el de la gran industria y el de el taylorismo y al mismo tiempo el mundo del nazismo y el estalinismo, no es más el mundo de la fuerza y del dinero, que no esta guiado por ningún principio superior de racionalidad, sino que persigue sólo intereses materiales que deterioran la vida del espíritu” (Touraine;1994:152)

Inmediatamente, el análisis, se articula circularmente con la tragedia descrita por Rosseau, Goethe, Marx, Rimbaud, y otros; pero la contextualizan en un nuevo escenario, y frente a nuevos antagonistas: *“Horkheimer acusa a Weber por haber exaltado el triunfo de la racionalidad funcional sobre la racionalidad sustancia, lo que equivale aceptar la decadencia de la racionalidad objetiva y triunfo de la racionalidad instrumental. El sujeto individual, separado de la razón, cae bajo la dependencia del poder político o económico” (Ibid:153)*

Para los integrantes de la Escuela de Frankfort el triunfo de la racionalidad instrumental, trae consigo otro efecto maligno: *“El industrialismo acarrea la dominación social, transforman la sociedad en una gran fábrica e imponen a todos y en todos los aspectos de su vida una disciplina calcada de la disciplina de los talleres(...) El capitalismo cuanto más avanza más elimina el pensamiento racional y los sentimientos de piedad y humanidad” (Ibid:155)*. Es evidente que, para estos pensadores europeos, la instrumentalidad de la razón sólo puede generar una sociedad instrumentalizada, con sujetos funcionales a los parámetros productivos del sistema industrial, cercenando el espíritu libre y creador de los modernos originales.

Y es un connotado heredero de esta escuela, quien describe con notable tono esta nueva tragedia de las sociedades modernas: *“Este descontento no ha sido ocasionado por los intelectuales modernistas, sino que arraiga en profundas reacciones contra el proceso de modernización de la sociedad. Bajo las presiones de la dinámica del crecimiento económico y los éxitos organizativos del estado, esta modernización social penetra cada vez más profundamente en las formas anteriores de la existencia humana. Podríamos describir esta subordinación de los diversos ámbitos de la vida bajo los imperativos del sistema como algo que perturba la infraestructura comunicativa de la vida cotidiana” (Habermas;1987:26)*.

Nuevamente se puede apreciar, la descripción de la modernización como un pecado original, como una separación del mundo ideal, constructo que se puede relacionar fácilmente con la descripción de Casullo (1997) cuando define la **modernización** como un proceso tecnoproductivo cultural de racionalización capitalista, fundado en un factum borroso y de estirpe mítica, que no tiene nada que ver con el recorrido de la razón iluminista.

Tal vez, la gran innovación propuesta por los intelectuales de Frankfort, en este recorrido trágico-literario, es la vinculación de la modernización con el industrialismo - fenómeno apreciable tanto en Detroit como en Moscú - que parece ser el último eslabón de la impostación modernizadora. Inclusive pensadores tan lejanos a esta escuela, como Ulrich Beck, (1997:15) afirman la existencia de esta relación cuando señala que modernización ortodoxa o simple, significa antes que nada la desvinculación con las

formas sociales tradicionales, y la revinculación con formas sociales industriales. Es decir la sociedad como la gran fábrica.

Gran fábrica que posibilita la construcción de la sociedad industrial moderna, con sus propios pilares de desarrollo, relacionadas entre sí por el eje insoslayable de esta modernidad; la técnica (factor mágico): *"La crisis y la decadencia de la razón objetiva determinan la progresiva separación de cuatro universos culturales: eros, el consumo, la empresa y la nación, pero estos universos están también relacionados entre sí por la razón instrumental que, para decirlo con mayor claridad, es la técnica. Lo cual está de acuerdo con la visión de Weber y Horkheimer. La razón se ha hecho sólo instrumental; la racionalidad de los medios reemplaza la racionalidad hacia los fines. Esto es lo que define a una sociedad industrial que asigna un lugar central a la producción y la distribución masiva de bienes de consumo y servicios"*(Ibid:146)

Fenómeno que sigue afectando a nuestras sociedades hasta el día de hoy. Aunque la sociedad industrial tenga una nueva máscara, ésta no logra ocultar la tragedia mítica de la traición que contiene: *"Como otro ámbito reflexivo, el tema de la modernización desde el punto de vista de la representación del sujeto burgués enraizado en sus orígenes, también interesa con relación a las referencias y síntomas actuales de nuestra cultura industrialmente transnacionalizada, y atravesando hoy una fuerte etapa de modernización y metamorfosis cultural. Desde esta perspectiva, muchos análisis señalan los permanentes y fugaces procesos de producción de públicos, también sobre aquellos recorridos ideológicos del mercado de consumo devenidos comportamiento de sectores sociales, y una acelerada fusión de memorias y tradiciones bajo predominio de estrategias y géneros estéticos massmediáticos, que de distintas maneras remiten al tema de los nuevos prototipos burgueses en danza dentro de la actual cultura capitalista"*(Casullo;1998:69)

De esta manera para Casullo (1997) la **modernización** se transforma en una crónica de lo humano de tonalidad fatalizante, que impulsa la crítica al trazado histórico. Crítica desde una palabra sobre los mundos idos, que buscar regresar a la conciencia cartesiana. Pero esta búsqueda, o reencuentro, tiene un gran óbice en el nuevo uso temporal que crea la conciencia modernizadora: *"..resultaría interesante descifrar en las discursividades teóricas sobre modernización, los bellos o terroríficos nudos que las inspiraron y encontraron refugio en dichos textos. Como si la aceleración de los tiempos modernizadores de la historia, como si las marcas de pronto inaprensibles de ese tiempo que de transcurrir paso a arrasar con las cosas, gestase una inédita conciencia historificadora"*(ibid:78)

Y esta lógica voraz de la modernización, queda perfectamente graficada en las palabras de Berman (*ob.cit:119*) al analizar la expansión de las urbes modernas: *"Hasta las construcciones burguesas más hermosas e impresionantes, y las obras públicas, son desechables, capitalizadas para una rápida depreciación y planificadas, para quedar obsoletas, más semejantes en sus funciones sociales a las tiendas y campamentos, que a las pirámides de Egipto, los acueductos romanos, las catedrales góticas"* Agregando un hecho tan escalofriante como indiscutible, que explica aparentemente, la inexpugnabilidad de los procesos modernizadores: *"su despiadada destrucción de todo y todos los que no pueden utilizar, y su capacidad de explotar la crisis y el caos como*

trampolín para un desarrollo todavía mayor, de alimentarse de su propia destrucción"
(loc.cit:119)

En este punto se debe necesariamente hacer una inflexión, dado que por esta característica las sociedades comienzan a ser testigos de una nueva transmutación; la modernización de la modernización. Este cambio estaría indicado por la transición de una sociedad industrializada, a una nueva forma de sociedad aún innominada universalmente. Fenómeno que se expresa notoriamente en los tras actores de la modernización definidos por Touraine; la nación, la empresa y el consumidor.

El primer dato, inevitablemente provocador, que nos presenta este pensador galo es el concepto de nación en la disyuntiva modernidad/modernización: *"La nación no es la figura política de la modernidad, la nación es el actor principal de la modernización, lo cual quiere decir que es el actor no moderno que crea una modernidad cuyo control tratará de conservar al tiempo que aceptará perderlo parcialmente en provecho de una producción y de un consumo internacionalizados"* (Touraine:1997:138). Es evidente la connotación modernizadora que le confiere a la nación, con relación a sus características productivista y economicista a escala mundial, e inmediatamente nos refiere los riesgos de confiar el progreso económico en este actor de la modernización: *"¿No ha sido peligroso el nacionalismo, sobre todo cuando se convirtió en un instrumento puesto al servicio de un estado modernizador, autoritario y nacionalista? ¿No tuvo acaso efectos desastrosos la afirmación de la correspondencia entre la modernidad y la nación, ya en su forma colonial, ya en su forma nacionalista?"*. (Ibid:140)

El segundo actor de la modernización señalado por Touraine, es intrínsecamente modernizador, ya que es un fenómeno postilustrado; vinculado a la Revolución Industrial; la empresa *" El segundo periodo de la historia de los análisis de la producción estuvo dominado por la idea de la racionalización. Pero, desde Taylor y Ford hasta la edad de oro de las Bussines Schools norteamericanas, la empresa sólo apareció como el marco concreto de la modernización: los expertos le aconsejaban aplicar los principios del racionalismo de la Ilustración, definir sus funciones y sus niveles jerárquicos, registrar hábilmente la circulación de las informaciones, las ideas, las mercancías y los hombres, en suma poner orden y dar claridad en un conjunto de fenómenos cada vez más complejos"* (ob.cit:141). Pero es quizás en este actor donde con mayor claridad se manifiesta la transmutación Frankensteiniana - a la que estamos asistiendo como meros espectadores sin capacidad de asombro rousseaiano - de la propia modernización: *"Ahora la empresa se manifiesta como un actor económico autónomo porque aquella visión que el sindicalismo elevó a la altura de un movimiento social ya no corresponde a la realidad actual. La empresa deja de ser considerada como la expresión concreta del capitalismo, aparece cada vez más como una unidad estratégica en un mercado internacional competitivo y como un agente de utilización de las nuevas tecnologías. Lo que mejor la define es el manejo de los mercados y de las tecnologías y no la racionalización"* (loc.cit)

Esta última afirmación, recuerda inevitablemente las advertencias de Marcuse cuando señalaba, en "El Hombre Unidimensional", que ya que no hay oposición entre las necesidades sociales y las necesidades individuales, la tecnología permite instituir formas de control y de cohesión social a la vez nuevas, más eficaces y más agradables.

Pero para que el cambio silencioso y agradable se consuma se requiere del consumo; tercer actor del proceso modernizador que viene a reemplazar a la producción del capitalismo primigenio: *"Es verdad que durante mucho, casi todo el siglo XIX la industrialización tampoco, transformó profundamente los modos de consumo, y que posteriormente los 30 años gloriosos que siguieron a la segunda guerra mundial pudieron calificarse como tales, gracias a una tasa muy elevada de ahorro y de inversión; y es verdad finalmente, que la necesidad a la que respondió la producción durante ese periodo tenía que ver sobre todo con el abastecimiento de artículos del hogar, y por lo tanto se situaba, todavía ampliamente dentro del marco de la sociedad industrial. Sólo a partir de 1968 fecha que recordamos por su carga simbólica, los países de Europa occidental comienzan a imitar a Estados Unidos, para crear una sociedad de consumo, en la que aquél país había entrado mucho antes, sobre todo después de la gran depresión(...)* La palabra consumo continúa estando marcada por un signo negativo, en tanto que la palabra producción conserva connotaciones positivas, y las teorías racionalistas del consumo positivas o críticas, redoblan sus esfuerzos para hacer del consumo un atributo, ya del nivel de vida, ya del modo dominante de control de los actores por el sistema" (Ibid:143)

Representación que habla de un nuevo cambio de ropajes del proyecto moderno, liderado por una modernización, cada vez más autónoma, y lejana ya no sólo del ideal ilustrado, sino al ideal ascético del capitalismo weberiano, que asumía el consumo con relación a una razón objetiva. Esta nueva situación de la modernidad (en crisis) Touraine (ob.cit:10) la sintetiza de esta manera: *"En efecto; Occidente reemplazó poco a poco una visión racionalista del universo y de la acción humana por una concepción más modesta, puramente instrumental de la racionalidad, al poner ésta cada vez más al servicio de demandas y de necesidades que de manera creciente se escapan a las reglas obligadas de un racionalismo que sólo correspondía a una sociedad de producción centrada en la acumulación, antes que en el consumo del mayor número de personas(...)* esa sociedad dominada por el consumo y más recientemente por las comunicaciones masivas, está tan alejada del capitalismo puritano al que se refería Weber como de la apelación de tipo soviético de las leyes de la historia."

Touraine no observa esta transmutación cultural con indiferencia, menos con optimismo, y nos alerta de los peligros presentes y futuros para el proyecto moderno de continuar este trayecto tecnoproductivo: *"Me parece que esta disociación es uno de los aspectos importantes del eclipse de la clásica idea de modernidad y de las concepciones de la modernización que consideraban la industrialización, la democratización y la formación de los estados nacionales como tres aspectos interdependientes del mismo proceso general(...)* la idea que mejor corresponde al mundo actual es la inversa, la de la disociación creciente de los supuestos atributos de la racionalización, identificada con la modernidad" (Ibid:140)

Salidas posibles para recomponer la modernidad

Frente a esta crisis se puede optar por el pesimismo a niveles nihilistas, el escepticismo inconducente y el facilismo de la frivolidad evitativa. O podríamos explorar nuevas posibilidades que ofrezcan posibles salidas, sobre todo en el campo de la formación de los sujetos sociales

Una sana alternativa a este fenómeno, la insinúa el sociólogo alemán Ulrich Beck, a través de una irónica paradoja *"...tenemos que repensar, es más, reinventar nuestra civilización industrial, ahora que el antiguo sistema de sociedad industrializada está quebrando en el curso de su propio éxito"* (1998:14). Este planteamiento es reafirmado por muchos analistas que manifiestan la paradoja del Occidente moderno, defensor del universalismo, que es capaz de destruir culturas y su propia naturaleza en nombre de sus técnicas y éxitos

Esta situación es lo que lleva a este autor europeo afirmar: *"No es la creciente pobreza, sino la creciente riqueza y la pérdida de su rival oriental lo que produce un cambio axial en los tipos de problemas, el ámbito de relevancia y la cualidad de lo político. No son sólo los indicadores del colapso, sino también los indicadores de crecimiento económico, una rápida tecnificación y una elevada seguridad laboral los que pueden desencadenar la tormenta en la que la sociedad industrial navegará o será arrastrada hacia una nueva época"* (Ibid:16)

Obviamente la visión de este pensador germano no es optimista, ni positiva frente al tan ansiado crecimiento económico, más bien sugiere los problemas inherentes que acarreará este desenfreo del progreso: *"...las fuentes de significado colectivas y específicas de grupo (como, por ejemplo, la conciencia de clase o la fe en el progreso) de la cultura de la sociedad industrial están sufriendo de agotamiento y desencantamiento(...) las personas no se liberan de certezas feudales y religioso-trascendentales para establecerse en el mundo de la sociedad industrial, sino que se liberan de la sociedad industrial para instalarse en las turbulencias de la sociedad global del riesgo. Se espera de los individuos que vivan con una amplia variedad de riesgos globales y personales diferentes y mutuamente contradictorios"* (Ibid:21)

Tampoco los procesos de globalización le parecen el final feliz soñado, por los filósofos de la Ilustración, más bien esta modernización de la modernización industrial nos conducirá a enfrentarnos a nuevos – y tal vez- mayores problemas. *"...los defensores de la seguridad dejan de pertenecer al mismo bando que los productores de la riqueza económica. La coalición de tecnología y economía se vuelve inestable, porque la tecnología puede incrementar la productividad, pero al mismo tiempo pone en peligro la legitimidad"* (Ibid:33)

Esta situación, según Beck (ob.cit:22), estaría configurando un nuevo tipo de sociedad, que es producto de la instrumentalidad, pero que a la vez, lo reniega: *"En la sociedad del riesgo, el reconocimiento de la impredecibilidad de las amenazas provocadas por el desarrollo technoindustrial hace precisa la autoreflexión sobre los fundamentos de la cohesión social y el examen de las convenciones y fundamentos dominantes de la racionalidad(...)". La categoría de riesgo representa un tipo de pensamiento y acción social que no fue en absoluto percibida por Max Weber. Es*

postracional, a lo menos en el sentido de que ya no es instrumentalmente racional. Y, sin embargo, los riesgos surgen precisamente a partir del triunfo del orden instrumentalmente racional”

Esta sociedad reflexiva de su propia autodestrucción, inevitablemente genera nuevas prácticas sociales, y producto de la modernización tecnoproductiva que la guía surgen los nuevos comportamientos de grupos ciudadanos frente al progreso: *“Las nuevas vías rápidas, las plantas de incineración de basuras, las plantas o centros de investigación químicos, biotecnológicos o nucleares, se enfrentan a la resistencia de los grupos de población directamente afectados. Esto, y no la satisfacción por ese progreso, es lo que es ahora predecible”* (Ibid:46)

Beck (ob.cit:27) ve la instauración de una crítica a los procesos modernizadores, pero que no provienen de la crítica marxista, puesto que ella también mueren con la agonía de la sociedad industrial: *“La crítica no marxista de la modernización, pequeña y concreta, pero grande y fundamental al tiempo, se está convirtiendo en un fenómeno cotidiano dentro y entre los sistemas y organizaciones. (...) Se están originando líneas de conflicto al qué y al cómo del progreso, líneas que están adquiriendo la capacidad de organizarse y constituir coaliciones”*

Entonces, este autor, propone una modernización alternativa, que no proviene ni del marxismo, ni del capitalismo funcional, pero que actúa sobre la modernización que acontece: *“Modernización reflexiva significa la posibilidad de una (auto)destrucción creativa de toda una época: la de la sociedad industrial. El sujeto de esta destrucción creativa, no es la revolución, ni la crisis, sino la victoria de la modernización occidental”* (Ibid:14)

Para evitar confusiones conceptuales, respecto de este proceso, este pensador europeo nos señala: *“...es preciso introducir una diferenciación en el concepto modernización reflexiva para evitar un error básico de interpretación. Este concepto no implica (como el adjetivo reflexivo podría sugerir) reflexión sino autoconfrontación. La transición desde el periodo industrial de la modernidad al periodo de riesgo ocurre de forma no deseada (...). Surge como continuación de procesos de modernización autonomizados que son ciegos y sordos a sus propios efectos y amenazas”* (Ibid:19)

Para Ulrich Beck (ob.cit:51), la solución no es retroceder hacia contramodernizaciones – vinculadas a pensamientos nacionalistas o holistas – sino enfrentar la crisis moderna con recetas propiamente modernas: *“No es un exceso de racionalidad, sino una sorprendente falta de racionalidad, la irracionalidad dominante, lo que explica los achaques de la modernidad industrial. Pero sólo puede curarse, si es que se tienen cura, no mediante la retirada, sino mediante radicalización de la racionalidad, que absorba la incertidumbre reprimida”*

Al parecer, también este es un mensaje dirigido al emergente pensamiento posmoderno, el cual para Beck tiene un carácter pesimista, y que otros estigmatizan como superfluo, carente de sentido y contenido. Pero a mi juicio, esta categorización se debe a una profunda confusión entre este movimiento cultural y la sociedad producida por las sobremodernizaciones que estamos viviendo, dado que los posmodernistas son uno de sus más radicales contrincantes: *“El posmodernismo, es mucho más que una*

moda intelectual. El posmodernismo es la culminación de un largo movimiento intelectual que casi constantemente se opuso a la modernización técnica y económica que no fue interpretada por ninguna obra intelectual importante durante el siglo pasado (...) Si la modernidad asoció progreso y cultura, la posmodernidad disocia lo que había estado asociado. Hay que renunciar a la herencia de Condorcet y Weber, y en consecuencia, definir la cultura sin referirse ya al progreso de la racionalización" (Touraine;1994:185)

Esta definición de la posmodernidad – cabe consignar – es realizada por un pensador que no adscribe a este paradigma cultural, pero que sin embargo tiene la virtud de asumirla con plena objetividad, no descartando sus postulados, sino señalándolos para que sea el lector quien saque sus propias conclusiones. Pero una vez más, debo manifestar, que no me parece oportuno, ingresar esta variable al debate modernidad/modernización, ya que introduciría un alto factor distractor, pero si se hace necesario clarificar los conceptos, para comprender el por qué de la resistencia de los críticos de la modernización a abandonar la categoría moderna, basados en el anhelo de recuperar el hito fundador del pensamiento moderno.

Quienes edifican con mayor vigor esta posición son los integrantes de la Escuela de Frankfurt, ya que desde una perspectiva prácticamente opuesta a Beck, coinciden en buscar la solución a la crisis modernizadora en la propia razón: *"Horkheimer no quiere renunciar a la esperanza puesta en las luces de la razón, piensa que ellas aún al liberar al individuo, lo destruyen puesto que lo subordinan al progreso de las técnicas y, por lo tanto, destruye la subjetividad cuando reina la razón instrumental(...). La única defensa posible contra esta dominación ejercida por un poder técnico se encuentra en el pensamiento mismo" (Touraine;1994: 155).*

Algunos podrían plantear que la debilidad de este argumento es su atemporalidad, ya que esta crítica se produce mucho antes de la emergencia del sofisticado mundo dominado por la tecnología y el proceso de globalización. Pero será uno de sus eximios discípulos, quien como testigo privilegiado, continúe estos argumentos críticos desde la modernidad: *"En suma, el proyecto de modernidad todavía no se ha completado(...). El proyecto apunta a una nueva vinculación diferenciada de la cultura moderna con una praxis cotidiana que todavía depende de herencias vitales, pero que se empobrecería a través del mero tradicionalismo. Sin embargo, esta nueva conexión sólo puede establecerse bajo que la modernización social será también guiada de manera diferente. La gente ha de llegar a ser capaz a desarrollar instituciones propias que pongan límites a la dinámica interna y los imperativos de un sistema económico casi autónomo y sus complementos administrativos" (Habermas:1987:34)*

Touraine (ob.cit) también comparte esta visión pesimista, de la situación actual de las sociedades occidentales, cuyo punto de origen son las modernizaciones cada vez más exógenas, más voluntaristas, menos racionalistas e impuestas por poderes nacionales o extranjeros. Esta autonomía autodestructiva de la modernización derivó en una sociedad muy poco moderna: *"Cada vez más, la sociedad de producción y de consumo de masas se divide en dos ramificaciones que no son de modo alguno clases sociales, sino universos sociales y culturales cualitativamente diferentes. Por una parte, el mundo de la producción, la instrumentalidad, la eficacia y el mercado; por otro, el*

de la crítica social y defensa de valores o de instituciones que resisten a la intervención de la sociedad. La oposición de los tecnieconómicos y de los socioculturales no es sólo profesional; esa oposición tiende a hacerse general puesto que los primeros votan más frecuentemente por la derecha y los segundos por la izquierda”.

Esto provoca, además, que el pensamiento social reaccione contra el optimismo de los ideólogos de la modernización, realizando una firme y actualizada defensa de los valores de una sociedad verdaderamente moderna: *“La sociedad que hace tabla rasa del pasado y las creencias no debe llamarse moderna; moderna es aquella sociedad que transforma lo antiguo en moderno sin destruirlo, aquella que incluso sabe hacer que la religión sea cada vez menos vínculo comunitario y cada vez más una llamada a la conciencia, aquella que hace estallar los poderes sociales y enriquece el movimiento de subjetivación” (Ibid:314)*

Pero para lograr este cambio, se requiere también, de métodos de análisis social diferentes, de categorías estructurales que nos permitan recomponer la razón integradora original. Por este motivo Beck (1998:41) señala tan enfáticamente: *“La sociología – o, expresémoslo, la anticuada sociología de la modernización - debe convertirse un poco en arte, tener algo de juego para liberarse de sus propios bloqueos intelectuales”.* Agregando, *“Quizá la premisa de la moderna teoría de sistemas, la autonomía, elevada a nivel de virtual autismo, es únicamente al tabla de multiplicar básica, en tanto que la aritmética decimal, sólo comienza cuando una autonomía se interrelaciona con otra”*

La solución de este sociólogo alemán, no deja de tener un toque posmoderno, pero él prefiere denominarlo una sociedad reflexivamente modernizada, es decir que se autoconfronta con sus errores y tragedias, y que bajo un sustrato radicalmente racionalista, se reencuentra consigo misma, en la crítica y el cambio como fundamento: *“¿Es de verdad descartable, por el mero hecho que la tabla de multiplicar básica del funcionalismo lo considere descartable, la combinación de arte y ciencia, de tecnología y ecología, de economía y política, una combinación que tenga como resultado algo que no sea ni lo uno ni lo otro, una tercera entidad, todavía desconocida y aún por descubrir?, ¿por qué debe ser concebida y desarrollada la propia ciencia, que todo lo transforma, como si fuera ella misma intransformable?(Ibid:41)*

Como buen moderno Touraine también aspira a una transformación de las sociedades de la modernización instrumental y autónoma, y ve en la reconfiguración del sujeto esa posibilidad. Aunque sabe que su misión heroica encontrará serias dificultades, por ello le transmite un secreto, una clave o un código, para lograr a través de su sacrificio, el bienestar general que añora la modernidad desde los tiempos idos: *“La defensa del sujeto choca ante todo contra el positivismo y el tecnicismo de la sociedad moderna, con sus aparatos de gestión y de control, de manera que el contenido contestatario de la idea de sujeto debe recordarse con mayor fuerza que el contenido modernizador del concepto de racionalización.” (ob.cit:240)*

Obviamente, todo este análisis es planteado desde la perspectiva del primer mundo, universo original de la modernidad. Más complejo es el panorama de los países que nunca han alcanzado el desarrollo a través de las estrategias modernas o modernizadoras, y de ahí la ironía de su nominación: naciones “en vías de desarrollo”. Estas viven el drama de una doble traición, la acontecida en el proyecto moderno, y la

traición a sus propias culturas. Pero este fenómeno no las hace ajena al debate que discurre en el mundo global de hoy, ya que seguramente, serán los más perjudicados por las decisiones que tomen otros. De ahí la interesante reflexión del intelectual sudamericano Nicolás Casullo (1998:69): *“El tema involucra a la cultura moderna occidental, y por lo tanto, también compete a la problemática de la modernización en América Latina. Por una parte, por la incidencia que tienen aquellos pensadores y teorías en el campo de nuestros estudios culturales. Luego, por las particularidades que adquieren los procesos de modernización en países periféricos, en cuanto a las cuestiones de identidad histórica del sujeto latinoamericano; los conflictos imaginarios de pertenencia de las oleadas inmigratorias europeas; las mezclas culturales, y los paradigmas propios y foráneos de burguesidad con que se inscribió, sobre todo en lo urbano continental, la cultura moderna”*.

Y como buen relato mítico, culmina este análisis, con un viaje a la semilla, a través de un tiempo subjetivo, hacia aquella utopía extraviada, a aquél impulso modernista acallado, pero que gracias al azar o a su necesaria fortaleza, no ha sido ultimado por los modernizadores, lo que deja una esperanza universal, incluidas las culturas periféricas, aquéllas modernizadas forzosamente: *“Es la cultura modernista la que mantiene vivo el pensamiento crítico y la imaginación libre en buena parte del mundo.(...) A los gobiernos no les gusta, pero es probable que a la larga no les sea posible impedirla. Mientras se vean obligados a sumergirse o a nadar en los remolinos del mercado mundial, obligados a luchar desesperadamente por acumular capital, obligados a desarrollarse o desintegrarse, tenderán a producir culturas que les mostrarán lo que están haciendo y lo que son. Así a medida que el Tercer Mundo se ve progresivamente atrapado en la dinámica de la modernización, el modernismo lejos de agotarse, comienza abrirse camino”* (Berman;1998:125).

Imborrable imagen para proyectar el futuro, necesaria cuota de optimismo para emprender transformaciones perentorias. No camino cerrado, vía abierta a las múltiples posibilidades para reinventar el mundo. Modernistas, modernos originarios, posmodernos, holistas, modernizadores reflexivos; nombres multivariados para significar el rechazo al “estado de las cosas”, para intentar un cambio de rumbo en la ruta de viaje. Y para enmendar el trayecto parece imprescindible tomar el timón de la educación. Por ello la opción o enfoque que se asuman desde las políticas públicas para la implementación de planes educacionales se transforma en un elemento estratégico en el mundo futuro que se quiera construir. De esta manera parece imprescindible retratar como se manifiesta la dualidad modernidad/modernización en las propuestas sobre la educación y sus modelos institucionales.

Modernizar la educación

Hasta ahora se ha revisado el sustento teórico de la diferenciación modernidad/modernización. Sus orígenes, conflictos y propuestas de sociedad han sido sometidos al juicio de la objetividad integradora, con el afán de transparentar – como lo aconsejaban los Ilustrados – los fundamentos de esta divergencia, y así establecer un marco conceptual común entre autor y lector. Comunió necesaria para abordar desde un lenguaje compartido el objeto de este estudio; la educación. Si son acertados los análisis efectuados con anterioridad, la distinción planteada al interior del proyecto moderno debería necesariamente reflejarse en uno de los programas paradigmáticos de

esta matriz cultural, lugar en donde por excelencia se forma al ser moderno: la institución escolar.

Ya en los albores de este paradigma histórico-cultural, sus principales exponentes declaraban la importancia de la educación, con una perspectiva social y libertaria, reflejadas en las palabras del célebre filósofo francés Montaigne: *"El fin de la educación es la sabiduría y la máxima sabiduría consiste en que el hombre viva en armonía consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. El fin de la educación es formar al hombre, pero no se puede ser hombre de manera plena, si no se es libre (...). Maestro es aquél que pasa todo por el tamiz y no coloca nada en la cabeza de sus alumnos por simple autoridad"*

Pero en el siglo XX, este ideal se verá enfrentado a serias tergiversaciones y, nuevas disyuntivas, provocadas por el modelo de sociedad industrial que imperó. El mundo se encaminó, a mediados de la centuria veinte, a la denominada "guerra fría" que dividía el mundo entre los partidarios del "capitalismo industrial" o del "socialismo industrial". Remarco este aspecto, ya que me parece fundamental sintonizar con la descripción realizada, en relación a la actual transición de una sociedad de producción hacia una sociedad de consumo, proceso que llamaré "modernización de la modernización".

En la era industrial se consolidó un modelo educativo derivado de la hegemonía de la racionalidad instrumental con un fuerte componente de la ética social weberiana o marxista. Esta visión sitúa la educación en el centro de las políticas públicas, transformándola en anhelo universalista de los estados nacionales y de las demandas reivindicativas de las clases populares. Esto provocó – como ya lo hemos señalado – que tanto gobiernos de derechas o izquierdas coincidieran en la necesidad de la educación para generar desarrollo, y en la centralidad del Estado para guiar este proceso, lo que condujo a iniciar en distintos, pero sucesivos momentos, profundos procesos de reforma: *"Todas estas reformas privilegiaron la solución de los problemas funcionales de los sistemas, en el supuesto que la racionalización de los procesos e instituciones permitiría escalar nuevas metas (...) defendieron el concepto de un espacio institucional protegido para impartir educación, sin consideración del origen social de los estudiantes y, por lo tanto, basado en el principio ético del acceso universal y de la responsabilidad pública por la provisión del servicio.(Ratinoff;1995:18)*

Las denominaciones de estos procesos reformistas son variados; estructurales, de capital humano, desarrollistas, etc.; diversidad transversalizada por conceptos y propósitos comunes. Uno de los investigadores, que mejor describe las principales características unificadoras de la visión educativa desarrollista, es el brasileño Pablo Gentili. Argumenta que esta perspectiva tiene como correlato al Estado de Bienestar, que ejerce el rol de mecanismo de progreso, y que en el caso de los países en "vías de desarrollo" los Estados actúan junto a la alta cooperación de los naciones industrializadas. Pero no sólo el Estado es el ente aglutinador de este paradigma de desarrollo. Este autor establece la existencia de otros elementos que también se instauran como ineludibles para este modelo; la planificación, la mediación social y la expansión de la matrícula, aparecen como estrategias recurrentes: *" Para esta perspectiva, sin una expansión del sistema educativo, no era posible garantizar, el crecimiento económico. Entretanto, la simple expansión de la matrícula, sin una*

planificación de la oferta de los recursos humanos, generaría una lógica improductiva, e ineficiente al interior de las instituciones escolares” (Gentili;1995:6)

La vinculación educación – desarrollo socioeconómico, necesitaba al Estado como agente protagónico, no sólo como una prerrogativa económica, sino esencialmente por una convicción ética, por considerarlo el único garante del acceso igualitario a la educación y el más justo mediador social; y de ahí que se le considere el eje del programa moderno de mediados del siglo XX: *“También es importante destacar que la expansión de la matrícula educacional supuso una expansión de los agentes empleados por el sistema educacional. En este contexto el Estado también aparecía como un componente central para definir, aceptar y/o rechazar la agenda de la negociación colectiva con los sindicatos de profesores. El Estado de Bienestar se fundaba en el reconocimiento de este pacto y en la garantía de su legitimidad”. (...) De esta forma se atribuía al Estado un doble papel como agente de inversión y como mecanismo de regulación del conflicto social” (ibid:6)*

Así se puede apreciar, a pesar del sustrato de razón instrumental de este modelo, que la educación contenía una concepción vinculante con lo social y con lo público, pilares del pensamiento moderno. Incluso, los principios desarrollistas contienen además una concepción del trabajo como valor en sí mismo, acorde con la visión de sociedad industrial donde la producción es vinculado a necesidades sociales. Por ello la perspectiva del capital humano o desarrollista, basa su optimismo en la promesa de universalización del trabajo con el argumento de que “a mayor crecimiento, más número de empleos”

El optimismo descrito eclipsará radicalmente, con la irrupción de la sociedad de consumo, asociada al neoliberalismo, dado que para esta visión el supuesto desarrollista es anacrónico, ya que en el mundo modernizado crecer económicamente no significa, necesariamente, mayor número de empleos: *“Tal explicación va a evidenciar su falsedad(..) en el marco de la tercera revolución industrial durante al hegemonía de los regímenes neoliberales: es posible crecer económicamente y mantener, al mismo tiempo, altos índices de exclusión del mercado de trabajo” (Ibid:8).*

El principal teórico de esta corriente modernizadora es el economista norteamericano Milton Friedman. Consciente de lo gravitante que es la educación para promover cambios culturales, realiza una nueva propuesta en el campo de la educación, con un claro componente economicista y crítico del estado de bienestar; y cuyas propuestas Gentili (ob.cit:10) las describe así: *“Friedman introduce en el campo de la enseñanza el mismo criterio básico de la libre competencia como método para garantizar la eficiencia y el progreso, y tutelar al mismo tiempo la libertad de elección de los usuarios, que en este caso serían los padres. El problema de la enseñanza se convierte así en un problema económico de eficiencia, y viene a perder gran parte de las connotaciones y valores éticos, sociales y políticos”.*

Este planteamiento deriva en un programa de acción política y económica, que este investigador latinoamericano, resume de la siguiente manera *“En este contexto, el neoliberalismo se orienta a garantizar un desplazamiento del protagonismo estatal en materia del gasto público social, transfiriéndolo a la propia comunidad mediante la descentralización y privatización de los programas sociales (...) En efecto, la crítica*

neoliberal supuso descartar de plano la centralidad del Estado como agente financiador de las políticas sociales. Al mismo tiempo supuso también descartar la necesidad de aquella planificación centralizada que fascinaba a los desarrollistas” (Ibid:6)

Así, el discurso educativo del neoliberalismo, se configura a partir de la reformulación de los enfoques de las teorías desarrollistas. Esta reconceptualización supone mantener algunos principios que daban sustento a aquellas perspectivas; como su vinculación a la esfera económica, pero articulándolos a nuevos diagnósticos sobre las actuales condiciones de regulación de los mercados - especialmente del mercado del trabajo- y a nuevas promesas: *“ En la perspectiva neoliberal, ya no se trata de formar individuos que se desempeñen productivamente en un mercado de trabajo en permanente e ilimitada expansión. El desafío es formar para la competencia, en un mercado de trabajo, cada vez más restringido, y donde sólo los mejores lograrán tener éxito. Educación para la competencia en un mercado competitivo, en esto consiste el ethos economicista neoliberal” (Cancino,1992)*

Excede el propósito de este trabajo analizar en profundidad las propuestas neoliberales. Nos interesa en la medida que expresa en forma preclara la reacción que surge ante el agotamiento de los postulados modernos del desarrollismo y su vinculación a políticas modernizadoras. Muchos analistas económicos consideraron enfrentar, en ese camino, una situación sin salida, ante la insuficiencia de recursos para afrontar la creciente demanda por educación para todos: *“En este contexto de confusión, de descontrol o de crisis, las administraciones contemporáneas de las democracias occidentales, se ven sometidas a justificadas críticas en relación con el precio de la tecnoburocracia la lentitud de los procedimientos, la inoperancia de sus estructuras organizativas, la incapacidad para comunicarse con los ciudadanos y resolver sus problemas. Se ven agobiados por el aumento creciente de los gastos públicos corrientes, por el deterioro de la relación calidad – costo de los servicios públicos, y forzadas a emprender iniciativas de reformas, o mejor, modernización de sus sectores públicos” (Junoy;1995: 257)*

Coincidencia en su forma perfecta. Para superar la crisis desarrollista se propone no implementar reformas, sino modernizaciones. Este fenómeno no es producto del azar, con ello se quiere connotar no una nueva forma de hacer las cosas, sino romper con la forma de hacer las cosas. Se intenta diluir uno de los últimos nexos modernos con el ideal Ilustrado, el del sujeto como ser social, como protagonista de su historia y la de su comunidad, el de aquella figura promotor de los cambios para construir una sociedad mejor. De ahí la radicalidad de las actuales modernizaciones, porque si bien pretenden inducir cambios, éstos – a mi juicio – están muy distantes de la utopía moderna, sobre todo por la alarmante reducción de lo ciudadano a lo meramente económico: *“El debate que, en estos años tiene lugar en los países occidentales es que hay que crear, o si se quiere, reinventar un nuevo modelo de administración que funcione mejor y al mismo tiempo sea menos costoso para los presupuestos públicos” (...)* *En este marco de crisis en nuestras administraciones, la alternativa que se propone no es reformar unas áreas concretas, sino introducir criterios de mercado en la organización y en el funcionamiento de la administración y la asunción de las técnicas de gestión del sector privado” (Ibid:258)*

Para Gonzalo Junoy, destacado personero del Ministerio de Educación de España, a mediados de los 90', los modelos de gestión empresarial se han transformado en fuente de inspiración para los modernizadores, cuya expresión en la administración estatal serían los gestores públicos que han creído encontrar en las estrategias privadas, con el estímulo forzoso de la competencia, el fin a sus problemas: *"La adaptación de los principios de la gestión privada requiere crear un marco de responsabilidad para la gestión pública, en el que se incluyen varios criterios de modernización, como la exigencia de obtención de resultados y medición de los mismos, normalmente a través de indicadores cuantitativos; el fortalecimiento de las funciones directivas; la introducción de acciones de formación, concebidas no tanto como un mero instrumento para la obtención de ascensos o para la satisfacción personal, sino primordialmente como mecanismo ligado al desempeño de puesto de trabajo"* (1995:260).

Son las propias palabras de los patrocinadores de la modernización, las que ratifican la pertinencia del análisis realizado previamente respecto al significado profundo de la modernización. La descripción anterior concuerda con la nueva visión del trabajo, en el contexto de la sociedad de consumo, donde éste ya no es una autorrealización, no posee fin en sí mismo, sino se profundiza la instrumentalidad de esta actividad humana, a tal punto que la capacitación y/o formación laboral sólo se entiende como mejoramiento de desempeño para su función específica. Pero este afán reductor, de la rica creatividad humana, se contrapone con el apetito expansivo de las modernizaciones: *"La modernización de la Administración se concibe ahora como una estrategia de cambio, que trata de abordar objetivos y modos de avance en todos los aspectos que conforman la gestión pública. Se refiere a los recursos humanos, a la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación, a los cambios organizativos, a los procedimientos, a la interrelación administración-ciudadanos"*. (Ibid:262)

Si Rousseau y Horkheimer se apesadumbraron con las modernizaciones de sus épocas, esta última versión de la cual somos testigos, alarma por su fortaleza para crear sobre la destrucción: *"... la necesidad de crear una nueva cultura administrativa, que no suponga una barrera para el cambio, un nuevo sistema de pautas, comportamientos y valores en sintonía con la finalidad de modernizar y con la idea de eficacia que sustente el modelo"*(Ibid:263)

He relatado, hasta el momento, como la estrategia modernizadora trata de impactar al sistema de administración pública, impregnarla del fundamento empresarial para mejorar su eficiencia y eficacia, poniendo al centro de sus metas la calidad, por que tal como lo establece Gonzalo Junoy, este es el objetivo por excelencia de las empresas que la gestión pública debe incorporar. Pero este modelo modernizador asume – al igual que sus antecesores modernos – que para lograr cualquier cambio es necesario intervenir los paradigmas educativos, por eso parece tan coherentemente radical su propuesta en este ámbito: *"En fin, estos tipos de reformas y experimentos financieros van orientados a apoyar la eficiencia con que se financia la prestación de cualquier tipo de educación. No se niega que algunos tipos de pedagogías puedan ser más efectivos que otros: simplemente buscamos mecanismos administrativos para que el apoyo a cualquier tipo de pedagogía se pueda desarrollar con máxima eficiencia. Claro, si las formas administrativas más eficientes se unen a las formas pedagógicas más efectivas, el impacto sería mayor todavía. Pero queremos enfatizar que los dos*

aspectos son relativamente independientes uno de otro. Decimos relativamente porque, como veremos, hay algunos estilos pedagógicos que serían un poco más compatible que otros con algunas de las reformas financieras.” (Crouch;1995:234)

Con su aparente neutralidad tecnocrática, este economista llega a plantear que la autonomía de la modernización financiera es de tal magnitud, que prácticamente le es indiferente la pedagogía que se aplique en la institución educativa, aunque termina retractándose de tan temeraria afirmación, lo que no evita liberarlo de la sospecha de solipsismo economicista que rodea a los modernizadores.

Para fundamentar, este temerario aforismo, continuaré con la táctica evidenciadora del lenguaje propio. Me refiero a citar las palabras emitidas por los mismos apologistas de la modernización, símbolos articulados que los atrapan en sus propias convicciones.

Uno de los hechos que más llama la atención de los incentivadores de la modernización, es su supuesto carácter anti megarrelatos, pero sucede que al estudiar sus propuestas resultan ser sumamente omniabarcantes, que en el caso de la educación involucra desde el papel del Estado hasta el mecanismo de financiamiento de los padres, pasando por el nuevo concepto de trabajo al de empleo.

Incluso, me atrevería a afirmar, que existe un modelo ideal de financiamiento escolar por parte de los modernizadores, que se sustenta en una yuxtaposición permanente al modelo desarrollista universalista. Por ejemplo proponen reemplazar el “anticuado” presupuesto por escuela al gasto per cápita, es decir financiar no los gastos planificados de “x” escuela, sino financiar en base a la capacidad de atraer alumnos de esa escuela, lo que hace señalar con mucha honestidad al economista Luis Grouch (1995:237): *” Muchos argumentarían, y hay bastante evidencia, que este método, en cualquiera de sus variantes, conlleva a una mayor eficiencia. Notar bien: no necesariamente a una mayor calidad en términos absolutos, sino a una mayor capacidad de entregar calidad por cada peso de fondos”*

Siguiendo con la estrategia de transparentar el discurso de los modernizadores, buscar sus causas y sentidos profundos - aprovechemos las sinceras palabras de este autor - para mapear la intensa relación que existe entre sus visiones de mundo y sus propuestas operativas, ejemplificada notoriamente en su tenaz negativa a continuar con la política desarrollista de la distribución universal que ellos llaman peyorativamente “no focalización”: *“ Esta opción implica simplemente que la asignación o recompensa por alumno podría ser más alta para los alumnos más pobres. Tiene la ventaja que puede generar mayor equidad, pero tiene la desventaja de ser mucho más difícil de administrar. Y puede crear muchos resentimientos en las clases que pagan impuestos, pero no se benefician tanto del sistema.”(ibid:237)*

Sorprenden esas diáfanos palabras, en el sentido de asumir honestamente, la lógica meramente económica de la educación, sacrificando la misión social en aras de la eficacia, y su instinto natural hacia las clases más privilegiadas, buscando sólo favorecer el crecimiento económico. Y ante la ineficiencia de la universalidad, los modernizadores oponen la focalización individual, desechando incluso el criterio

geográfico: *“Otro tipo de focalizaciones es menos eficaz fiscalmente, ya que no todos los que viven en zonas pobres son pobres, ni todos los que viven en zonas ricas son ricos, y por lo tanto, hay un desperdicio o escape fiscal, al igual que cierta inequidad, ya que algunos ricos acabarían con subsidios no justificados”* (loc.cit).

Una vez más emerge el argumento económico como sostén de los cambios en las políticas educativas, y para constituir un todo coherente sin complejos éticos, este modelo modernizador declara la legitimidad del cobro privado: *“..el permitir a las escuelas que cobren cuotas privadas en adición al subsidio, permitiría precisamente una mayor focalización hacia los pobres con, simultáneamente, un aumento en la probabilidad de que las clases medias, y medias altas se reinvolucren al sistema público, lo cual permitiría a éste el adquirir portavoces con fuerza política y tecnocrática.”* (Ibid:238).

Parto de la base que estos pensadores – o intelectuales privatistas – asumen que la educación particular subvencionada forma parte del sistema público, lo que es bastante discutible desde la perspectiva moderna, ya que lo público no lo define esencialmente el mecanismo de financiamiento sino sus objetivos y propósitos. Pero, a pesar de esas críticas, se debe reconocer la plena coherencia, consigo mismo, del modelo privatizador de las modernizaciones, sobre todo cuando declara lo beneficioso que resulta que las clases con más ingresos abandonen el sistema público, ya que sustraen su consumo, dejando a los efectivamente más pobres los subsidios, y así se genera un ahorro al fisco. Tesis perfecta del reduccionismo economicista de los modernizadores. Olvidan éstos el sentido socializador de la educación pluriclasista, la perspectiva integradora del liceo chileno instaurado desde los inicios de la República, manteniéndose como símbolo inalterado hasta hoy el Instituto Nacional. Por este motivo, el destacado investigador chileno, Luis Ratinoff (1995), afirma que ese precisamente ese uno de los núcleos esenciales que el neoliberalismo pretende desintegrar: la propia idea de los derechos sociales y la necesidad de una red de instituciones públicas destinadas a materializarlos

Para cerrar el círculo en forma concordante, digamos que la actual modernización no se entendería si no fuera dentro del contexto de transición desde la sociedad industrial a la sociedad de consumo, con el rol preeminente de las tecnologías y recursos empresariales, por ello no puede faltar este objetivo en un modelo de administración modernizada: *“El sistema tradicional puede que requiera muchos administradores, pero éstos pueden ser de una calidad mediocre, y de un corte de pensamiento muy tradicional, poco empresarial. Un sistema distinto pueda que requiera de menos administradores, pero muchos más empresariales y técnicos. También es probable que un esquema distinto requiera de sistemas de apoyo analítico informatizados mucho más sofisticados de lo que existe ahora”.* (Grouch;ob.cit:240)

El carácter profundamente integral de las “reformas” modernizadoras queda muy bien ejemplificado en la propia denominación estructuralista que hace de estos procesos Luis Ratinoff (ob.cit:20), al momento de sintetizar sus postulados *“Recapitulando, en el modelo de los estructuralistas, la solución de los problemas de la enseñanza y la cobertura de las brechas depende principalmente de la racionalidad en la asignación de los recursos; es un subproducto de las innovaciones que introduce la competencia, de la aplicación de criterios costo/beneficio para definir las prioridades*

del gasto, de las respuestas flexibles de pequeñas unidades a demandas específicas y de la eficiencia alcativa que produce la focalización de los subsidios”.

Para Ratinoff este modelo, al cual denomina (curiosamente) estructuralista (para mí modernizador), nada tiene que ver con el ideal moderno de educación sostenida desde la Revolución Francesa: *“Hay que recordar que la historia de la formación de los sistemas educativos modernos no se compadece con esta teoría. La difusión de la escolaridad fue facilitada por políticas de integración cultural, que recurrieron a la obligatoriedad legal, a demandas inducidas por la oferta misma(...) le escuela actúo más como un instrumento para la consecución de objetivos públicos que como respuesta a una demanda cultural preexistente. (...) El reemplazo del concepto abarcador de desarrollo por la idea de modernización de estructuras y procesos específicos, refleja el sentido de las agendas políticas que articulan las reformas estructurales, en que la equidad está referida al residuo tolerado por los procesos prioritarios de acumulación de capital” (ob.cit:29)*

Esta concepción economicista de la educación, obviamente afecta a uno de los símbolos de la modernidad; la institución escolar, porque el espíritu modernizador destruye para crear, y al parecer, uno de los objetos a corroer será el clásico principio moderno de la igualdad : *“Este escenario afecta profundamente a los sistemas escolares. El triunfo del mercado está asociado a la justificación ética de la función positiva de la desigualdad, supone que el progreso material, que en el futuro ha de reducir las diferencias entre los seres humanos, es función de la emulación y de la acumulación de capital. Si bien es posible argumentar que esas conductas miméticas sólo son posibles si los individuos están culturalmente habilitados para competir, es evidente que en el corto y mediano plazo las oportunidades educativas estarán determinadas por la estratificación resultante y por las demandas de formación que generan las nuevas jerarquías”(Ratinoff;ob.cit:28)*

Esta legitimidad de la desigualdad que propugnan las estrategias modernizadoras, se basa en el uso de mecanismos de mercado y empresariales, por la tan ansiada búsqueda de la eficiencia y eficacia de los sistemas escolares; y cuya consecuencia más dramática será que la oportunidad de una buena enseñanza dependerá de la capacidad de pago de las familias. Y lo que es más grave aún; la educación perderá su carácter de “prescripción mágica” para romper el círculo de la pobreza, perpetuando así las brechas sociales, ante la imposibilidad de las familias pobres por “comprar” educación en el mercado: *“Las pruebas de rendimiento académico indican que, en comparación con la educación que se transa en el mercado, la calidad del sector subsidiado es significativamente inferior y refleja la incidencia de problemas estructurales no resueltos. La verdad es que estas brechas, tanto en calidad como en duración d escolaridad, muestran que los resultados continúan siendo regresivos(...). Muchos piensan que, con tecnologías más efectivas y menos restricciones económicas, la situación podría mejorar, pero estos propósitos son difíciles de alcanzar sin un clima político apropiado, que sea favorable al logro de objetivos de equidad”(Ratinoff;ob.cit:21).*

De esta manera la pretensión modernizadora por cambios estructurales, presenta déficits en su propia estructura, las cuales Ratinoff (ob.cit:25) reseña de la siguiente manera: *“Estas deficiencias plantean tres cuestiones centrales. Primero, el*

problema de las idoneidades de la escuela como instrumento para la ejecución de una política cultural en medios en que predomina la deprivación. Segundo, las consecuencias no previstas de utilizar estrategias de mercado. Tercero, el desafío que plantea encontrar apoyo público para financiar el margen progresivo de la educación, una vez que se ha reemplazado el universalismo por la focalización”

Estos problemas estructurales que presentan las modernizaciones globales tendrán fatales consecuencias para la educación, sobre todo por la desvinculación de la enseñanza con lo social, quizás uno de los últimos ideales rousseaiano que sobrevivía las modernizaciones históricas: *“A la luz de estas consideraciones, el estructuralismo de los 80’, es una prescripción insuficiente para resolver el problema principal: la persistencia y aún el incremento de las brechas de cantidad y calidad de los productos educativos que reciben los distintos estratos de la sociedad. Es posible que las reformas hayan contribuido a una mejor distribución de los recursos públicos, pero no han conseguido mejorar la eficacia social de la enseñanza” (Ibid:24)*

La invitación global

Usé intencionadamente el concepto global en uno de los párrafos precedentes para referirme a la actual modernización en el contexto de sociedades de consumo, y no se debió a un formalismo literario, sino a la doble significación que permite aludir. Por una parte el carácter integralista que supone este proceso, y por otro (tal vez el más atractivo), la referencia que contiene hacia los postulados optimistas de la globalización mundial: *“La evolución reciente de los sistemas de enseñanza sugiere que, de alguna manera, esos ajustes ya han comenzado. Hay un circuito educativo internacional, que atiende los intereses culturales de una minoría y que de manera creciente recluta en las distintas elites nacionales. Los sistemas globales de enseñanza proporcionan una enseñanza muy semejante dondequiera que se encuentren, cada vez más alejadas de las tradiciones culturales locales y más apegada al manejo de símbolos, lenguajes y técnicas. Quienes han elaborado mejor la proyección y contenido de la educación global futura, enfatizan la necesidad de redes muy reducidas de instituciones de excelencia” (Ratinoff;1995:38)*

A esta invitación han acudido – como ya se ha aludido - apresuradamente los ideólogos de nuestra Reforma. Sin embargo son, no pocos, los teóricos e investigadores sociales que manifiestan sus sospechas y críticas ante la invitación evanescente de los globalizadores. Fundamentalmente dudan de los reales beneficios de la globalización económica y cultural, ya que intuyen que tras el discurso futurista está la búsqueda de elevación de los rendimientos productivos internacionales, a través de la utilización de mano de obra más barata proveniente de inmigrantes o clases obreras del tercer mundo (a pesar de tener calificaciones superiores a las de sus progenitores), y una adaptación netamente funcionalista a los requerimientos de la economía mundial globalizada: *“Los futuristas contemporáneos son Herodianos, que predicán la adaptación sin reservas a los requerimientos que plantea la globalización. Proponen sacrificar la variedad de las experiencias humanas y ajustarse a las homogeneidades que son funcionales para el orden global. El precio de este ejercicio es la pérdida de especificidad de algunas dimensiones humanistas y la reducción de las grandes narraciones éticas, en función de los objetivos utilitarios e instrumentales de la integración(...). La visión Herodiana*

o adaptativa de la educación ha sido ampliamente difundida. La enseñanza debe programar culturalmente a los individuos para desempeñarse e distintos niveles de productividad, formar una obra de mano motivada para trabajar dentro de los parámetros sociales existentes y dispuesta a satisfacer sus anhelos de justicia a través del aumento del consumo" (Ibid:45)

De esta manera, como un efecto no deseado, pero inevitable, son los propios anhelos modernizadores los que generan una circularidad virtuosa/viciosa (según quien la lea o describa), entre este fenómeno cultural, la globalización y la emergente sociedad de consumo: *"Si no hay lugar para una cultura fundada en conceptos trascendentes, los ideales deben ser desplazados como temas importantes del discurso privado y permanecer como motivos retóricos del discurso público, ya que de hecho los sentimientos de plenitud y de participación son el resultado de la comunión adquisitiva de los consumidores, acto universalista que supera las fronteras, los idiomas y las culturas, pero que no compromete a nadie con propósitos de bienestar general (...) Quien participa en la sociedad a través del consumo no intenta controlar la situación en que se encuentra, sino responder de manera programada a las incitaciones ambientales y de obtener los medios para adquirir, adaptándose a las oportunidades" (Ibid:41)*

Son demasiadas las coincidencias, realizadas por los pensadores críticos de esta triada: modernización/globalización/consumo; como para no considerarlas. Y como un ejemplo de esta conexión, cito a Ratinoff (ob,cit:42) en relación a la configuración de un nuevo sentido del trabajo: *"Mientras el ideal del productor acentúa la creatividad, el consumidor pareciera ser un beneficiario pasivo y obediente, preocupado por el monto de la compensación que obtiene a cuenta de los sacrificios personales incurridos. El trabajo no es una comunión creativa, sino más bien una manera de obtener los medios que demandan las conductas adquisitivas y la satisfacción de los deseos y su éxito se mide en el nivel de las recompensas".*

Y obviamente este modelo, de consumo global, repercute como una modernización profunda en los paradigmas educativos modernos. Impacto de tal magnitud que es necesario preguntarse si no estaremos acabando con la utopía original de la modernidad respecto al sentido de educar: *"Las implicaciones educativas de esta proposición afectan profundamente la tarea de la escuela, que tradicionalmente ha estado dominada por los modelos del ciudadano y del productor; es decir, tanto por los temas de la equidad, del orden y de la cooperación, como por los temas de la formación de individuos capaces de crear valor mediante nuevas combinaciones de imaginación, rebelión y variedad" (Ibid:43)*

Por el contrario el espíritu modernizador de esta sociedad de consumo global tiende a reducir los espacios de creatividad transformadora de lo social; y por ende de la vida propia. Más bien nos propone un futuro inerte a la libre imaginación, restringida por la acción inmediateista y utilitaria: *"La primera prioridad está anclada en la difusa promesa futurista de la modernización, que hasta ahora implica el reemplazo de las garantías políticas por el dinamismo de la competencia, la irracionalidad de las preferencias éticas por el cálculo racional de las utilidades y de la normatividad abstracta por las virtudes de la acción directa" (ibid:48)*

Este concepto de sociedad global y de consumo, tiene su mejor aliado, ya no en la técnica de los agentes modernizadores señalados por Touraine, sino en las tecnologías de la información massmediáticas anunciadas por Beck; las cuales comienzan a configurar nuevos modos de relación social, en donde la atomización de lo colectivo parece ser el signo de los nuevos tiempos. Es en este escenario que Ratinoff concluye, en un tono pesimista similar a los de Rosseau o Horkheimer, la paulatina agonía del proyecto moderno reflejada en los programas educativos: *“ En este escenario el ideal de la formación del ciudadano tiene cada vez menos sentido. Dentro de las perspectivas de la modernización, la tarea principal de la educación formal es la programación cultural de los individuos para desempeñarse en los distintos niveles de productividad, tal como lo demandan las demandas provenientes de los distintos circuitos económicos”.* (Ibid:39)

Es el filósofo chileno Carlos Ruiz Schneider, (1998:168) quien sintetiza formidablemente la disyuntiva cultural entre una educación modernizadora de la sociedad de consumo, y un proyecto educativo que rearticule los valores modernos: *“ Educar para la sociedad civil y el mercado sería privilegiar, como objetivos de la educación, las preferencias de los individuos y su funcionamiento eficaz en una economía que responda a estas preferencias, esto es, en una economía de mercado. La lógica de la escuela consistiría predominantemente, entonces, en una racionalidad de tipo instrumental y neutral: la entrega de habilidades y destrezas útiles como medios para satisfacer preferencias individuales, las que son inconmensurables y no pueden ser totalizadas como objetivos comunes. Como en una economía de mercado la determinación esencial de los individuos es ser productores y consumidores, la educación debería entonces preparar para trabajos rentables, que pudieran maximizar el consumo individual de bienes”*

Sea la denominen globalizante, neoliberal, estructural; lo que está presente en esta visión, es el eslabón final de la modernización ultimadora de la modernidad original de la Ilustración: la ruptura con la razón integradora. Por ello este autor describe una alternativa moderna, poniendo al ciudadano y no al consumidor al centro del proceso educacional, siempre guiado por el Estado: *“la idea que la función fundamental de la educación tendría que ver, con la formación de ciudadanos, esto es, con la formación de miembros de una comunidad política con capacidad democrática de gobernar, o de controlar a quienes gobiernan, y de enfrentar deliberativa y racionalmente los conflictos de intereses surgidos de las preferencias individuales, en vista a generar una adhesión colectiva libre y relativamente estable a una forma de vida en común (...). Ahora bien, a pesar de lo que crea la utopía liberal, la minimalización del Estado acarrea consigo también la erosión y la destrucción de la sociedad civil,...). De este modo, la relación entre una ciudadanía activa e interesada en los asuntos públicos es una cuestión central para la supervivencia de las sociedades modernas.* (Ibid:170).

La descripción de estas alternativas de proyectos educativos viene a corroborar toda la reflexión efectuada en torno a la distinción modernidad/modernización, y su extensión al campo educativo. En efecto el constructo conceptual recorrido, ha permitido entender el momento de la autonomización de las “modernizaciones” en relación a “lo moderno”, de ahí el enfrentamiento permanente con el modernismo, que pretende reencontrar el hito original.

Se ha narrado el proceso modernizador y sus distintas etapas, desde la Ilustración hasta nuestros días, con el hecho común de abandonar la razón pura y/o integradora para reemplazarla por una de corte instrumental. Proceso que adquiere hegemonía con la consolidación de las sociedades industriales, pero que alcanza su mayor "sima" con la llegada de la sociedad de consumo. Es ésta la etapa que afrontamos hoy, una modernización radical, que tiende a eclipsar los ideales modernos - pero que no debemos confundir con postulados posmodernos - más bien corresponde a una profundización solipsista del sentido instrumental de la modernidad, a tal punto, que está consumiendo sus valores irrenunciables; como el sentido de lo público, de lo colectivo, y del ciudadano transformador de sus circunstancias sociales e individuales.

Todas estas propuestas y pugnas, generalmente se han trasladado a la institución escolar, espacio privilegiado para formar al individuo y sus responsabilidades sociales. Actualmente la divergencia vuelve a manifestarse en proyectos educativos, prácticamente opuestos, por eso la importancia de este recorrido conceptual, dado que nos permitirá abordar con más solidez el análisis sobre la actual Reforma Educacional, llevada a cabo en este lejano país austral, pero no por ello ajeno al debate presente; constituir una sociedad moderna o incorporarse a la vorágine modernizadora, porque me temo, resulte imposible navegar en ambas.

V. RESULTADOS

Desmontando el discurso público

Ya esta suficientemente claro que modernización no es lo mismo que modernidad, y sí antítesis de modernismo. También en primera instancia se infiere que el constructo base de la Reforma de los 90' es la modernización. Corresponde, entonces, develar si efectivamente los principales contenidos y propósitos de esta Reforma Educacional son "modernizadores", en el sentido de los análisis realizados. Para ello acudiremos a los documentos oficiales del Ministerio de Educación, como una manera de asegurarnos de transmitir al lector textos de fuentes absolutamente oficiales, dado la valiosa información que aportan los textos gubernamentales para validar/invalidar la hipótesis de investigación, que sostiene que los problemas en la aplicación de la Reforma se deben principalmente al contradictorio diseño/praxis de ésta. Paralelamente (continuando con nuestro esquema metodológico) contrastaremos las propuestas oficiales con visiones de especialistas, cuando éstas aporten información pertinente, sobre posibles "ruidos" en los planteamientos estatales, de acuerdo a nuestro objetivo de investigación de detectar disonancias en este proceso.

Ya se describió, como parte de un conjunto de modernizaciones emprendidas durante el régimen militar, que a partir de 1979 se propuso "modernizar la educación" como una reacción a las reformas históricas de índoles totalizantes y fundacionales. Sin embargo, este plan modernizador mantuvo muchas de las características que planteaba combatir, al basarse en un modelo radical de neoliberalismo y de nacionalismo autoritario. Sus estrategias, en definitiva, fueron poco eficaces para alterar los rasgos tradicionales de la educación chilena, y sus reestructuraciones privatizadoras más que innovaciones profundizaron las inequidades educativas, desmantelando prácticamente la educación pública.

Insistiendo en la profunda diferencia ética-moral existente entre un régimen autoritario y un gobierno democrático, y los evidentes cambios de mecanismos de participación, y grados de libertad en la formulación y ejecución de políticas públicas; es sorprendente constatar la similitud connotativa del término "modernización" durante la época de Pinochet y la del Presidente Frei Ruiz-Tagle. Especialmente notoria en el papel asignado al Estado: *"los gobiernos democráticos han redefinido el rol estatal y lo sitúan más bien en un papel regulador, evaluador e incentivador de los esfuerzos de mejoramiento y cambio que los agentes educativos descentralizados quieran realizar. No debe olvidarse que el Ministerio de Educación no administra escuelas ni emplea docentes y que un 40% de los alumnos estudia en centros privados y el 60% restante lo hace en escuelas y Liceos dependientes de las municipalidades, que son autónomas"* (Nuñez;1995:185).

Es evidente que este modelo de educación es más cercano al parámetro modernizador de los 80', que al modelo de educación pública de los gobiernos democráticos del siglo XX. Y no es todo, su semejanza también se aprecia en la forma de financiamiento: *"la gestión se ha hecho más participativa, en la medida que se han incorporado nuevos y más agentes a la fundación y mantenimiento de centros educativos y, en segundo lugar, a través de la influencia que de hecho pueden ejercer*

las preferencias familiares en las decisiones de la gestión escolar, por obra del régimen de subvenciones, ambas políticas instauradas en los años 80' pero preservadas en los 90' ". (Ibid:188).

No es necesario profundizar demasiado, para comprender que en esta lógica, el modelo democrático de educación pública - ejemplo en el subcontinente - cede su lugar a la ideología privatizadora de consumo educativo, vinculada estrechamente a la sociedad de mercado. Y esta situación podría conllevar a nocivas consecuencias como lo señala el investigador Carlos Ruiz Schneider (1999:171): *"Una orientación alternativa, básicamente de carácter republicano, fue prácticamente predominante en el momento fundacional de las instituciones educacionales modernas en Chile(...). El modelo neoliberal significa el fin de este proyecto. Con sus políticas de privatización de lo público, a través de mecanismos de subvenciones a la demanda, se incentiva en los padres y los alumnos, y a través de la autonomía de los proyectos educativos de las escuelas, no tanto la libertad individual, como el derribamiento de los muros que permiten que la escuela resista las presiones de un mercado que no tiene límites y de una diferenciación social que puede tender cada vez más a la conformación de ghettos sociales."*

Por eso sorprende la certeza con que proclaman, los teóricos de la actual Reforma Educacional, la continuidad modernizadora con el proceso iniciado durante el régimen militar, sin descomponer el núcleo esencial de ese modelo, llegando incluso a declarar que **más que una reforma estamos asistiendo a una modernización**: *"Durante varios años el Estado se ha abstenido de adoptar o propagar el tipo de documentos, que antes eran expresivos de una reforma educativa. Recién en 1994 se dio paso a configurar unas propuestas de cambios generales, con un horizonte de mediano plazo y con una denominación parecida al de reforma: modernización(...). En verdad, la propuesta formal de modernización no fue un punto de partida, sino un nuevo impulso o la consagración de procesos que ya se habían iniciado años antes"*(Nuñez;1995 :186)

Pero esta situación es a nivel de la megapolítica, corresponde indagar si en el diseño específico de la política educacional se mantiene esta continuidad con el discurso modernizador en su magnitud teórica e histórica, o se genera un nuevo impulso. Revisemos la declaración oficial respecto a los grandes principios orientadores que sintetizan este proceso: *"las políticas educacionales iniciadas en 1990 han tenido dos grandes principios orientadores: el mejoramiento de la calidad de la educación y una mayor equidad en su distribución. (...) A los anteriores, desde 1995, se ha sumado un tercer gran principio, el de modernización"* (Mineduc;1998:109). Es decir serían dos principios **calidad y equidad**, y un tercer gran principio: **modernización**.

No podría ser más identitaria la definición realizada con lo que se entiende desde el mundo de las ideas por modernización. En primer lugar se reemplaza el histórico e inherente concepto de "igualdad" de la modernidad, por el inocuo "equidad". En segundo término se instala al vértice de la educación el concepto "calidad", tan propio de los privatistas: *"El neoliberalismo formula una promesa de calidad que se deriva de la lógica mercantil. Dicha promesa no es universal. Justamente, porque la universalidad contradice la propia dinámica competitiva en la cual ella se fundamenta(...). Desde esta perspectiva la calidad remite al establecimiento*

de un rígido sistema de diferenciación y segmentación de la oferta educacional. En suma: la calidad sólo se conquista flexibilizando los mercados educacionales” (Gentili;1995:10).

Para que no quede ninguna duda, la propia fuente oficial reafirma lo ya expuesto, sólo cuando se incorpora el vector modernizador se considera consolidado este actual proceso de transformación educativa. Inclusive es de tal magnitud su significación que se asume **triplemente modernizadora**; por el contexto mundial y de país en que se desarrolla, por los propósitos y objetivos que se le asignan y por su propia concepción. Esta declaración ministerial parece concluyente para entender que el motor que cruza transversalmente esta Reforma no es un afán igualitarista o democratizador, sino la tan ansiada modernización.

Es evidente su opción, ahora veamos qué se entiende por “modernizar”. ¿Una resignificación, una confusión o simplemente la adscripción abierta al modelo arrasador?. Sigamos la pista que nos entrega el propio discurso oficial, quien en primera instancia, y como un instinto de protección, se refiere así a su concepto eje: *“las modernizaciones se desarrollan de manera contradictoria, trayendo consigo beneficios pero también nuevos problemas sociales. La educación ha sido considerada en el mundo y en Chile como la herramienta más importante con que cuentan las sociedades para desarrollarse e incorporar a todos sus ciudadanos a los beneficios de la modernidad” (Mineduc;1998:114).*

Esto nos remite inmediatamente a preguntarnos ¿qué se está entendiendo por modernidad?. Aquí extractamos una versión oficial: *“La modernidad ha comprendido las revoluciones político-sociales de los siglos XVII a XIX y las subsiguientes en el plano de la producción y del dominio de la naturaleza. Pero la modernidad es también el desarrollo del conocimiento secularizado. Es también el progreso de la ciencia” (Ibid:114).* No es el momento para detenernos en si la definición de modernidad es la más adecuada, pero indudablemente nos entrega una orientación clara respecto de la lectura que hace esta institución gubernamental de este proceso histórico-cultural, más aún cuando se refiera a la educación en el contexto moderno:

“La modernidad convirtió a la educación en asunto público y en interés vital de los Estados nacionales(...) la modernidad da origen a los sistemas educativos formales y tiene como uno de sus principales aliados sociales, a la profesión docente, como portadora institucionalizada de la Ilustración, cuyas ideas forman parte del proyecto de modernidad” (loc.cit:114).

De esta manera para este organismo estatal la actual Reforma representa un esfuerzo por insertar nuestro sistema formal de educación en la actual etapa de la modernidad, considerando que educación pública, escuela y profesión docente son parte constitutiva del proyecto moderno. Sin embargo, llama poderosamente la atención, que mientras invoca a integrarse a la modernidad, sutilmente desliza la idea de una cierta crisis del proyecto, al demandar de los maestros a reconstruir la modernidad a partir de los valores originales de ésta; la ética humanista y democrática (Mineduc;1998). Y, aunque este hecho, no sea preponderante en el desarrollo posterior del texto, no debe pasar desapercibido, porque demuestra lo escasamente contextualizado que están muchos de los conceptos utilizados en los documentos oficiales, especialmente la

precaria profundización acerca de debates tan extendidos hoy en las ciencias sociales como los anteriormente tratados: modernidad, modernismo y modernización”, o el más vanguardista (solamente insinuado) posmodernidad/ sobremodernidad. Aunque, para muchos seguramente, desarrollar este tipo de discusión en el diseño de políticas públicas sería un exceso, la propia realidad está demostrando que cuando conceptos y lenguajes no son compartidos, o interpretados bajo los mismos parámetros, las consecuencias pueden ser lamentables.

Para ilustrar sobre como afecta esta pobreza de conceptualizaciones a la descripción y operacionalización de la propia Reforma, impregnándola de múltiples contradicciones, basta observar como se plantea respecto a sus referentes históricos, ya que por un lado se declara negadora de las reformas históricas (sello modernizador), y a la vez en una perfecta línea de continuidad con el ideal público de educación de las reformas históricas (sello moderno):

NEGACIÓN

CONTINUIDAD

De políticas centradas en la equidad como provisión homogénea, a equidad como provisión que se hace cargo de la diferencia	Justicia Social: Los antiguos reformadores vieron en la educación el instrumento de un ideal de justicia, que debía hacerse efectivo tanto en la sociedad como en la educación.
Desde foco en insumos de la educación, a foco en resultados del aprendizaje	Educación como función pública: La Reforma Educacional es una iniciativa estatal que recupera un rol activo y responsable del Estado.
De regulaciones burocrático-administrativas, a regulaciones por incentivos.	Educación integral y pedagogía para el aprendizaje: Con la actual Reforma se está haciendo realidad el sueño de superación de la pedagogía autoritaria y se hacen efectivas las antiguas propuestas de los reformadores de la primera mitad del siglo XX, aprendizaje antes que enseñanza.
De instituciones relativamente cerradas de los requerimientos de su sociedad, a instituciones abiertas a las demandas de su sociedad.	Educación para la vida: La presente Reforma recoge la propuesta ya defendida por los reformadores de comienzos de siglo de superar el enciclopedismo.
De políticas de cambio homogéneas, a un concepto de cambio incremental.	Educación para la ciudadanía: Cautelando la identidad nacional y la integración sociocultural del país en el mejor espíritu del normalismo y del Liceo Público de gran parte de este siglo (XX)
De ausencia de políticas estratégicas de Estado, a políticas estratégicas de Estado definidas nacionalmente y con consenso de actores.	Aprender del mundo, crear y solidarizar: Congruente con nuestra tradición docente de combinación de apertura crítica a las importaciones pedagógicas y una alta capacidad para proponer soluciones propias.

Fuente: Ministerio de Educación; 1998.

Los puntos señalados en este cuadro resumen no están gráficamente contrapuestos. Lo esencial es indicar lo complejo que resulta que un proceso niegue e integre a la vez el modelo que dice haber superado. Por ejemplo, sería muy inconsistente pensar que es posible recuperar el status del Liceo Público en Chile, negando la centralidad del Estado en la educación. Son procesos casi simbióticos, uno se debe al otro, ya que constituiría un hecho casi de realismo-mágico suponer que los privados están interesados en potenciar la educación pública, o de ingenuidad mayor pensar que un municipio de escasos presupuesto podría sostener sólo con recursos

propios la tradición, por ejemplo, del Liceo Valentín Letelier o del Internado Nacional Barros Arana^{*}

Cada una de las afirmaciones planteadas, en el cuadro resumen precedente, provocan un innato deseo de comentario acerca de las reales posibilidades de logro y avance de ellas en la actualidad. Pero vuelvo a insistir, más que evaluar, pretendo rastrear contradicciones, que inefablemente complotan contra una adecuada implementación de los cambios educativos que se pretende lograr, y aquí hay un claro ejemplo de ello. ¿Se quiere negar o recuperar el "modelo moderno" de educación pública de la primera mitad del siglo XX?

Otro caso muy ejemplificador, de cómo afecta esta ambigüedad conceptual la coherencia y aplicación del modelo de la Reforma, es la propia definición acerca de la función de la educación, que realizan los responsables de esta política estatal, en el contexto de sus propósitos: "*Junto con este incremento de la necesidad de la educación, cambia también su orientación. Se requiere una enseñanza que deje atrás al ideal enciclopédico y supere la capacitación ligada estrechamente a ocupaciones muy determinadas. Hoy día se ponen de manifiesto requerimientos formativos, cognitivos y morales, distintos; se trata menos de aprender 'cosas' y más de 'desarrollar capacidades y destrezas de aprendizaje' (aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a resolver problemas); menos de 'inculcar valores' y más de incrementar la capacidad moral para 'discernir entre valores'.*" (García-Huidobro;1999:8)

Contrapongamos esta afirmación, con las propias palabras que emite el especialista gubernamental, unos párrafos después: "*La educación secundaria (...) padecía de una severa crisis de orientación, observable en su retraso con respecto a las exigencias de la sociedad expresadas por el sistema productivo como por la educación superior*" (Ibid:12). Queda claramente de manifiesto la disonancia entre ambas afirmaciones, ya que por un lado se expresa en relación al desarrollo de la persona, para inmediatamente después relacionar la formación con el mercado, intención claramente productivista dentro del paradigma modernizador, ya que la crisis que declara es en relación al mercado, considerando que hoy la educación superior también tiene un mayor énfasis de mercado laboral que de generación de conocimiento (sobre todo por la invasión de universidades privadas que apuntan en esa línea). Y al parecer esta sensación es plenamente compartida por uno de los actores fundamentales del proceso educativo; los profesores: "*La actual Reforma responde a una concepción productivista que no respeta el ser valórico del hombre Latinoamericano, y particularmente el del hombre chileno, negando con ello algo que es esencial a todo proceso educativo: su contexto cultural y su experiencia histórica*" (Colegio de Profesores;1997:17)

El análisis gremial de los educadores chilenos tampoco es positivo al evaluar el actual modelo de globalización, ya que lo consideran orientado a favorecer lo productivo y el consumo, siendo este proceso y los cambios tecnológicos apropiados

^{*} Cabe señalar, a modo de ejemplo, que el INBA ha solicitado insistentemente ser administrado por el municipio de Santiago y no del humilde Quinta Normal.

por el capitalismo, y de ahí su carácter antagónico con valores humanistas, como el hecho que el Fondo Monetario Internacional (FMI) imponga los criterios educativos.

Hemos revisado como en la cosmovisión de la Reforma Educacional de los 90', existen contradicciones, o la menos indefiniciones conceptuales, que no permite inferir con exactitud cual es su orientación esencial; ¿ moderna o modernizadora?. Pero antes de profundizar en este dilema, me parece, corresponde analizar si en sus estrategias y criterios operacionales subsisten estos problemas.

Veamos ahora, si a nivel de las estrategias de ejecución, nos encontramos con una línea consonante entre sus declaraciones y sus acciones. Destaca como primera afirmación ministerial que la principal innovación de la Reforma es su carácter **gradual e incremental**. Nuevamente resulta sorprendente esta afirmación, porque a pesar de las diferencias de contexto, sabemos que durante los gobiernos radicales se diseñó una Reforma de similar intención, que mantuvo sus bases fundamentales mientras duraron sus administraciones y que fue capaz de proyectarse como paradigma educativo en los gobiernos democráticos sucesores. Por eso, me parece demasiado apresurado anunciar que ahora sí estamos frente a un proceso gradual; considerando que aún no se puede afirmar que las actuales transformaciones se mantendrán inalteradas, ante un cambio de gobierno con concepciones políticas contrapuestas a la Concertación, y que sus propuestas tendrán la trascendencia histórica del paradigma de la renovación gradual implementadas hace 60 años.

Otra de las autodefiniciones de la Reforma es su condición **microsocial**: *“esto es, producida en y desde la base del sistema, liceos y escuelas. A la vez, se aparta de la práctica histórica de reformas diseñadas desde arriba hacia abajo”* (Mineduc;ob.cit:112). Aparte de la reiterativa descalificación a los anteriores procesos reformistas, impresiona este tipo de afirmaciones, dado que en épocas anteriores fueron los propios educadores quienes encabezaron o exigieron transformaciones, en cambio hoy el proceso se originó en ámbitos técnicos gubernamentales, y así lo manifiestan los propios profesores: *“La actual situación, no permite la participación del magisterio en la elaboración de las políticas educacionales y normas que les afectan(...). La reforma educacional misma ha sido decisión unilateral de la autoridad(...). La participación de los docentes, incluso en el nivel escolar, es escasa (...) en vez de ser las resoluciones que se adoptan resultantes de la participación de los diferentes estamentos educativos, continúan siendo mecanismos que toman las direcciones de escuelas y liceos con criterio vertical y autoritario”* (Colegio de Profesores;ob.cit:65). Está casi de más comentar este párrafo. Sólo señalar que no basta con declarar un hecho, para afirmarlo, mínimamente se debe verificar el fenómeno descrito. Y esta máxima científica de la modernidad, en este caso no se cumple.

Una estrategia operativa muy ligada a la anterior, y declarada esencial de este proceso, es la **descentralización**, tanto en el aspecto pedagógico como administrativo. Intencionalidad que queda muy bien reflejada en el siguiente planteamiento institucional: *“En 1990 el proceso de descentralización estaba a medio camino. Se había completado una descentralización administrativa, pero no se había dado apoyo a los municipios para gestionar la educación; tampoco se había avanzado en una descentralización técnica que permitiese hacer propuestas pedagógicas diferenciadas para niños que son culturalmente distintos. Por último, cabe señalar que la*

descentralización sólo llegó al municipio (sostenedor) y que las escuelas y liceos dependientes de éstos mantenían muy escasa autonomía y relaciones de dependencia con sus sostenedores” (Mineduc;ob.cit:12). A mi juicio esta descripción refleja un hecho muy significativo, ya que nuevamente queda de manifiesto que esta Reforma se considera heredera de políticas iniciadas en el régimen autoritario de Pinochet, y lo que asume como tarea es completar en forma correctiva dicho proceso, más que de continuar – por ejemplo- el modelo de descentralización iniciada en la Reforma del 27’.

Otro fenómeno interesante a analizar es su concepción positiva respecto de esta estrategia político-administrativa, como si fuese un elemento deseado por los centros educativos. Pero una vez más sus declaraciones chocan con la realidad de quienes están llamados a ejecutarla: *“ No existe una relación coherente y armónica entre la descentralización educativa y la administrativa, lo cual ha perjudicado la calidad de la educación, porque existe un desfase muy grande entre lo que recomienda la dimensión técnica-pedagógica y lo que efectivamente se hace en la dimensión administrativa-financiera (...). Este proceso tiene una inspiración economicista y privatizadora, poniendo estos principios por sobre lo educacional y lo pedagógico” (Colegio de Profesores;ob.cit:51).*

Para los educadores chilenos, además de ser un proceso neoliberal, consideran que este proceso descentralizador ha generado desorden respecto al rol supervisor del ministerio y los municipios, además de haber debilitado la educación pública y fortalecido la privada (permitiendo el aumento indiscriminado de colegios particulares subvencionados con afán de lucro). Fruto de ello, argumentan, se ha producido una descoordinación total entre ambas, promoviendo con la justificación de obtención de objetivos la educación tienda al carácter selectivo, concluyendo finalmente: *“La descentralización no ha generado un mejoramiento significativo de la calidad de los procesos y resultados del sistema educacional(...) y paradójicamente ha producido inequidades y deficiencias en la gestión” (Ibid:52).*

Y esta visión crítica del profesorado es prácticamente ratificada cuando el ministerio del ramo, describiendo el proceso de modernización asevera que: *“La Reforma se hace posible y se facilita gracias a un nuevo marco institucional, que combina criterios de descentralización y competencia por recursos, con criterios de discriminación positiva y acción proactiva del Estado” (Mineduc;1999:112).* Para los docentes, al parecer, este criterio tampoco funciona, dado que establecen que la descentralización no ha cumplido con la difundida expectativa del gobierno, ya que ha generado mayor segmentación y una estratificación social más rígida.

Otra de las concepciones estratégicas, y que desde mi perspectiva aumenta el nivel de confusión conceptual de esta Reforma es su declaración **sistémica**: *“el diseño de la Reforma es sistémico. Esto significa que no se concibe la posibilidad de hacerse cargo de una parte sin hacerse cargo del todo, y que cada parte influye sinérgicamente en el comportamiento de las otras”.* Más allá de si la definición de lo sistémico es exacta (los especialistas en Teoría de Sistemas afirman que ésta es la superación de la antigua concepción de interrelación de las partes), llama la atención la cantidad de conceptos que oscilan en este plan estatal, ya que por si fuera poco muchos especialistas le asignan un carácter **constructivista**: *“ El enfoque constructivista, que subyace a la*

reforma (...), es una teoría que permite entender mejor como conceptualizan los niños” (Eyzaguirre;1999:70).

Es decir, hasta ahora hemos detectado que la actual Reforma Educacional se declara: **moderna, modernizadora, sistémica y constructivista**. Resulta complejo, para cualquier cientista social, interesado en el debate cultural de hoy, poder asimilar que en un solo proceso de política pública convergan tal cantidad de concepciones, sobre todo si muchas de ellas se contraponen. A lo cual deberíamos agregar que para muchos teóricos de la cultura los dos últimos términos están más bien ligados a categorías **posmodernas**.

Finalmente, analicemos el aspecto operacional de la Reforma que no puede ser otro que su aplicación en el aula. Para ello revisaremos la propuesta curricular que presenta esta Reforma, a partir de las voces oficiales de este diseño estatal de los 90'. De esta manera se puede apreciar la cosmovisión de mundo actual y futuro que se pretende impartir a nuestros niños y jóvenes. Por eso, parece muy connotativo, la descripción del mundo y sus requerimientos, que efectúa el experto del Ministerio de Educación; Cristian Cox, quien establece que serían tres los factores que estarían transformando nuestras sociedades: a) el impacto de la revolución causada por las tecnologías de la información, casi tan importante y radical como la revolución industrial que le precedió, b) el impacto de la internacionalización, y c) el impacto del conocimiento científico y tecnológico.

Esta descripción es totalmente ratificada por otro de los especialistas ministeriales: J.E. García-Huidobro (ob.cit.:8); el que asume la sociedad de hoy marcada por una profunda tendencia de globalización y dinamizada por la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación. Observa una sociedad en la cual tanto para producir y lograr la competitividad económica, como para vivir en sociedad y construir la democracia, se requiere de destrezas culturales que los sistemas educativos deberán proveer. Es a todas luces evidente que se identifican con una visión optimista del mundo tecnológico, y legitimador de lo productivo y competitivo.

Es obvio entonces, que este análisis es absolutamente concordante con la visión modernizadora, ya que pone el énfasis en las conquistas tecnológicas por sobre problematizaciones culturales, tales como, la crisis del positivismo científico o el desafío de construir sociedades multiculturales. Quedando, de esta manera, muy de manifiesto el sustrato de los cambios curriculares, al describir Cox el tipo de persona que debemos formar para la nueva sociedad: *“La conjunción de los factores mencionados trae aparejada, en el campo de las relaciones productivas, la aceleración del ritmo de cambios tecnológicos, lo que exige personas más flexibles y con mayor capacidad de adaptación a situaciones nuevas; a su vez, la globalización de la economía y la competencia internacional, exigen elevar la competitividad del país mediante recursos humanos capaces de utilizar efectivamente la información y el conocimiento en la innovación y la creación de valor en sus desempeños productivos. En el ámbito de la cultura y de las relaciones sociales, el crecimiento exponencial de la información, el conocimiento y de las tecnologías de su acceso y manejo, a la vez que ofrece bases sin precedentes para el crecimiento de las personas y de la sociedad, tiende a debilitar lazos y tradiciones, a desdibujar identidades y significados colectivos”* (ob.cit.:235).

Compartiendo la sensibilidad de García-Huidobro, para este funcionario gubernamental la perspectiva cultural en la educación se trata más que de formar valores, contribuir a la capacidad de juzgar y discernir ante conflicto de valores, y en el plano político la necesidad de una democracia más participativa e integrada. Obviamente estas opciones no apuntan a la crítica de la sociedad de su tiempo, como lo hicieron las reformas históricas. Más bien parecen aceptar el mundo globalizado y de alta tecnologización sin mayores inquietudes, actitud que contrasta con la preocupación planteada por muchos intelectuales: *"Importa tener presente que los modelos económicos y políticos en los que está subsumida la actual revolución de la tecnología, son modelos económicos y políticos que tienden a producir el desempleo estructural y el aumento de las desigualdades tanto internas como globales. No hay ninguna razón, entonces, para triunfalismos, ni ninguna base para discursos utópicos sobre la tecnología, ni hoy ni en el pasado"* (Ruiz;1999:174).

Sin considerar este tipo de análisis, y ratificando la lectura altamente positiva del actual momento histórico, Cox señala que en el pasado las exigencias educacionales eran mucho más básicas, superando apenas la alfabetización compatible con procesos mecánicos repetitivos en un mundo productivo y una socialización básica. En cambio – afirma- la sociedad del conocimiento requiere competencias culturales y morales de mayor nivel, así surgen demandas formativas al sistema escolar más ambiciosas:

- Mayores capacidades de abstracción y elaboración de conocimientos.
- Mayores capacidades de pensar en sistemas.
- Mayores capacidades de experimentar y aprender a aprender.
- Mayores capacidades de comunicarse y trabajar colaborativamente
- Mayores capacidades de resolución de problemas
- Mayores capacidades de resolución de problemas
- Mayores capacidades de manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio.

Lo más curioso, de esta descripción tan integral que realiza Cox, es que inmediatamente después agrega: *"Junto a requerimientos como los bosquejados, que dicen relación con las dimensiones cognitivas y de formación de habilidades instrumentales que debe ofrecer la educación, el futuro al que egresarán las generaciones escolares del presente plantea desafíos también cruciales (..) en la dimensión moral de la formación"*(ob.cit.:237). Sorprende, porque implícitamente reconoce que toda esta conceptualización innovadora está referida a objetivos instrumentales, dejando como desafío futuro la formación moral. Una vez más podemos ser testigos de las inconsistencias en los discursos ministeriales ya que esta afirmación se contraponen, a la bastante extendida, declaración de la Comisión Nacional de Modernización de la Educación en relación a establecer un programa común de formación personal el cual debería: *"...ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y sus capacidades 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, respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; 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". (Mineduc; 1999:50)

Leyendo este párrafo uno esperaría que la formación moral y ciudadana, fuera un eje de primer orden en los cambios curriculares, sin embargo, al leer los fundamentos de la reforma curricular, uno se encuentra con afirmaciones más bien de orientaciones instrumentales que de preceptos ontológicos para la formación del "ser social":

- La necesidad de poner al día los objetivos y contenidos de la educación básica y media.
- La obligación de dar cumplimiento a las disposiciones de la LOCE.
- Las exigencias de producir calidad en la educación.

Tan exiguos son estos fundamentos que desde distintos ángulos, especialistas y educadores, le critican sus incoherencias formativas." *Creo que hay que partir aquí por subrayar que el marco global de las actuales políticas educativas sigue siendo, por necesidad, la tarea pendiente de terminar con todos los enclaves autoritarios del régimen militar, el modelo privatizador del régimen anterior, con un rol preeminente del mercado. Creo que hay una serie de argumentos válidos para proponer una modificación radical de este marco global y de su diseño institucional, en la perspectiva de fortalecer, como parece necesario, la formación para la ciudadanía"*(Ruiz;1999:172). Pero las dudas no acaban allí, otro académico señala: *"Sin embargo, aquí nos acercamos a un área educativa que no siempre resulta fácil de separar de la educación cívica; nos referimos a la educación para el mundo laboral. De hecho es un tema que también aparece en los objetivos fundamentales transversales de nuestra actual reforma curricular"* (Echeverría;1999:139)

De esta manera podemos constatar, que incluso a nivel de objetivos fundamentales transversales, emerge la variable de la instrumentalidad de la educación para el mundo laboral, por ello, no debe extrañar la fuerte crítica de los educadores chilenos: *"El actual currículum no considera al alumno y sus potencialidades, ni favorece su participación y creatividad. Se observa en él, una priorización de lo cognitivo por sobre las áreas valóricas, afectivas, psicomotoras y artísticas (Colegio de Profesores;1997:20).*

Es tan cierta esta afirmación del gremio de los profesores, que llama la atención, que a pesar, que en los documentos oficiales siempre se explicita un alto interés por desarrollar los aspectos creativos y artísticos, cuando se observa el currículum propuesto para los 5° y 6° años de enseñanza básica, se encuentra que no hay ni siquiera una hora propuesta para artes, dentro de las 30 horas mínimo de trabajo semanales. Tampoco encontramos ni una hora de arte en la educación técnico-profesional, a pesar que los mentores de la Reforma declaran que haber restringido la formación técnica sólo a 3° y 4° medio. En estas condiciones parece que dar una formación más integral a los alumnos es sólo una quimera. Por ello, el Colegio de Profesores (ob.cit), concluye que esto significa en la práctica condenar a una parte de la juventud a no tener la posibilidad de una formación en un área importante de la educación, y a esta situación se debe agregar que recientemente se eliminó también filosofía de sus planes.

Seguramente, la expectativa de la reforma curricular, para superar estas incongruencias está en la capacidad de los propios establecimientos para incorporarlos a sus planes: *"El nuevo marco deja, como lo estipula la LOCE, un margen de libertad significativo a los establecimientos para definir contenidos complementarios a los del marco nacional"* (Cox;1998:243). Pero esta expectativa futura es radicalmente derribada cuando Bárbara Eyzaguirre (1999), investigadora del Centro de Estudios Públicos (CEP), señala que **cerca de 8.150 escuelas no han elaborado programas propios, y sólo 60 han aprobado programas especialmente diseñados para sus establecimientos**. Obviamente esta cifra de 1999 no es muy halagüeña, porque significa que una gran mayoría de jóvenes todavía sigue esperando que les introduzcan en el mundo del arte y la creatividad no instrumental. Y basados en estos modestos resultados, el Colegio de Profesores de Chile (1997), agrega otra cuota de incertidumbre, al plantear que este proceso de descentralización y/o autonomización de proyectos educativos, sólo aumentará la brecha social y cultural dado la desigualdad de recursos entre sostenedores privados y municipales, y entre municipios ricos y municipios pobres, estimulando la competencia desmedida y el individualismo, en desmedro de un concepto solidario. Por ello, consideran necesaria la existencia de una gran Política Nacional de Educación que incorpore las realidades locales y étnicas en un contexto nacional, dado que consideran que los Objetivos Fundamentales no cumplen ese propósito, fundamentalmente porque en su diseño no participaron ni profesores de aula, ni alumnos, ni apoderados.

Debe ser por este "estado de las cosas" que el destacado filósofo nacional Humberto Giannini, introduce sus dudas respecto al objetivo de producir calidad en esta reforma curricular. Inicia su argumento basándose en el propio Cox, cuando plantea que la baja calidad de la educación a comienzos de los 90', se debía a la expansión de cobertura iniciada en la Reforma de Frei Montalva, señalando que hoy nos encontraríamos con una educación anacrónica correspondiente a otro momento histórico del país y a otro momento de su modelo de desarrollo. Por lo tanto - agrega Cox - el fondo teórico de la nueva metodología consiste en atender primero a la calidad y luego a la equidad. Ante lo cual Giannini, coincidiendo con el gremio de educadores, afirma: *"Creo, sin embargo, que la redefinición de la cualidad de una oferta diferenciada con todos los méritos que hay que reconocerle, no suprime sino, por el contrario, en una situación como la nuestra, puede potenciar los peligros de una segmentación sobre la segmentación histórica ya existente"*. Y respecto del anacronismo agrega: *"Hay una consideración que cabe hacer, y no tan marginal, diría, a propósito del anacronismo evidente de nuestra educación(...) se podrá argumentar y mostrar que también lo actual puede llegar a ser anacrónico o simplemente anacoluto respecto de lo que está pasando. Y este tipo de anacronismo es mucho más serio y, en cierto sentido absurdo, que el que proviene por el hecho simple de haber quedado en el pasado"* (Giannini;1999:114).

Hemos ido, paulatinamente, descomponiendo la estructura base de la reforma curricular (núcleo operacional de la Reforma Educativa) para detectar la coherencia/incoherencia de sus declaraciones, y lo he realizado a partir de la generación de un marco dialogante entre distintos agentes educativos, una especie de gran conversación de contradicciones, para que las conclusiones emerjan por sí mismas. Pero nos queda un aspecto esencial para comprender el fin último de esta reforma estatal, un

aspecto que ocupa un lugar privilegiado en los textos y descripciones de intenciones de la Reforma: la preparación para la vida.

En este contexto, las palabras de Cox, me parecen nuevamente reveladoras, para intentar comprender el fin último de los cambios curriculares: *“Los objetivos y contenidos seleccionados lo han sido para ofrecer la mejor preparación para actuar en situaciones de la vida real, y no en función de acumulación de conocimientos (...). El cambio en este nivel supone un cambio de referente crucial en la educación diferenciada Técnico-Profesional: desde puestos de trabajo a una vida de trabajo”* (ob.cit:261).

Nuevamente, acudo en ayuda de Giannini (ob.cit:121), para clarificar este concepto de educar para la vida: *“De un modo semejante ocurre y puede acentuarse la separación y enmurallamiento entre aquellos que gozosamente se integran a la cultura(...) y aquéllos que eventualmente deberán atenerse a una instrucción dirigida al trabajo o, como se dice eufemísticamente, a la preparación para la vida”*.

Con toda esta información emanada de los protagonistas oficiales del diseño del plan estatal, y los antecedentes aportados por diversos especialistas, es inevitable inferir que más que fortalecer el modelo moderno, el compromiso de la actual Reforma Educativa es continuar el camino de la modernización, camino radical de la razón instrumental y del consumo optimista.

La opinión numérica

El reciente diálogo de múltiples contrastes, entre funcionarios gubernamentales, dirigentes gremiales y especialistas, permite constatar que muchas de las declaraciones y afirmaciones emitidas desde la Reforma Educativa, sugieren un escaso nivel de profundización conceptual o, lo que sería peor, un divorcio entre la estrategia de aula y las intencionalidades políticas. Esto significaría que estamos formando a los alumnos con contenidos inadecuados para el mundo que se afirma deberán afrontar o, sencillamente los contenidos son adecuados, pero para otro “mundo posible”. Lo que sí es irrefutable es la impresión de habitar en una especie de Torre de Babel, mas, en sentido inverso: significar distinto las mismas palabras. Un claro ejemplo de este drama es la decodificación de la afirmación, universalmente aceptada, “formar en valores”. Pero; ¿valores para la ciudadanía? o ¿valores para el mercado global?. Por tal motivo, se hace imprescindible incorporar a esta “gran conversación” a quienes son los actores principales de su ejecución; los profesores. Es necesario detectar si estamos hablando el mismo idioma, si se forma parte de una comunidad de objetivos, o estamos ante la presencia de tribus discursivas, en el sentido de compartir espacios cerrados, clausurados no por el rechazo, sino por la aceptación no comprensiva.

Debo si, una vez más, insistir que no pretendo evaluar la Reforma a través del profesorado, ni tampoco evaluar a estos actores y su comportamiento respecto de ésta. Más bien, aspiro obtener una buena fotografía del nivel comprensivo del actual proceso, y si ellos perciben la existencia de incoherencias, o más precisamente, cómo influyen tales disonancias al momento de aplicar las propuestas.

Para estos efectos, analizaré los resultados de la encuesta aplicada a profesores del sistema municipal de la comuna de La Pintana. Este instrumento fue autoadministrado por ellos, lo que permitió liberarlos de cualquier presión institucional, asegurando la confidencialidad de los datos. A pesar de esta libertad, los resultados son abrumadoramente coincidentes, lo que otorga mayor respaldo a mis conclusiones, que a continuación les invito a recorrer (Aquellos que quieran informarse en detalle de sus resultados pueden acudir al Anexo n° 1 de esta investigación).

Se partió por el aspecto más general. **¿Cuál es el principal objetivo de la Reforma?** Casi el 85% se inclinó por las concepciones más tradicionalmente ligadas a preceptos humanistas; “formar personas con valores” o “mejorar los aprendizajes”, siendo muy minoritarias las opciones de “habilitar para el mundo del trabajo”, “obtener resultados satisfactorios en pruebas SIMCE Y PAA”, e “incorporar a los alumnos a los avances tecnológicos”. Llama la atención la contundencia de las cifras, considerando que estamos hablando de una comuna muy deprivada socioeconómicamente, lo que podría interpretarse de dos perspectivas: una muy buena incorporación de los “discursos” oficiales o una negación de tales alternativas como objetivos esenciales.

Las siguientes preguntas se orientan a medir en la **ejecución concreta la propuesta del plan estatal**. Primero, en su propio establecimiento, donde aumenta la concentración de respuestas en las alternativas “humanistas” concentrando casi el 95% de las preferencias, disminuyendo notoriamente la alternativa ligada al mundo laboral. Posteriormente se les consultó sobre el **énfasis de la Reforma en su aplicación**. Y, a pesar que se cambiaron las alternativas (pero referidas a los mismo ámbitos) la tendencia hacia los parámetros humanistas se mantuvo. Casi el 85% se inclinó hacia “formación de valores y ciudadanía”(48,9%), “lenguaje y comunicación” (27,3%) y “arte y creatividad” (8,6%). En contraste “ciencias y matemáticas” obtuvo apenas el 0,7%. Obviamente no creo que exista este desequilibrio en la política gubernamental, considerando que esta área hoy se constituye como fundamental para la futura inserción en el mundo laboral y global. Lo que me permite aseverar que implícitamente existe una resistencia a los requerimientos del mundo tecnológico. Este hecho se manifiesta explícitamente en la inconcordancia respecto al énfasis que suponen desde el Estado (13,7%), con el que ellos realizan en su establecimiento (0,7%) en relación a la tecnología y computación. Es decir no hay ignorancia sobre el tema, sino más bien un abierto desinterés.

La tendencia se mantiene inalterable al momento de decidir el **mejor indicador para medir los logros educativos**. Más del 90% optó por indicadores claramente cualitativos; “niveles de aprendizaje significativo” (40,9%), seguido cercanamente por “niveles de creatividad e innovación desarrollado en los alumnos” (36,2%), y posteriormente “niveles de habilidades sociales y culturales desarrolladas” (16,1%). También se mantiene la tendencia negativa acerca de estrategias de mercado como; niveles de satisfacción usuarios (2,0%) y la preparación para el trabajo y la tecnología (0,7%). Lo que sorprende es el escaso grado de legitimidad otorgado a las pruebas estandarizadas (4,0%) a pesar de su imponente difusión, lo que se refleja dramáticamente en las siguientes preguntas.

Efectivamente, me atrevo a afirmar que en las preguntas 5 y 6 es donde se manifiesta en toda su magnitud la paradójica del proceso de Reforma Educacional.

Primero se les pregunta por el **mecanismo a través del cual se mide su desempeño**, y a pesar de su evidente rechazo hacia lo estandarizado responden mayoritariamente que se les evalúa de acuerdo al **rendimiento académico de los alumnos (42,7%)**. En el otro extremo llama la atención el 0% de respuestas hacia la alternativa referente a la preparación para el mercado laboral como criterio evaluativo, lo que puede significar una constatación de plena realidad, o el persistente rechazo hacia criterios economicistas.

El efecto paradójico se expresa al momento de preguntar su opinión respecto a los **criterios de evaluación de su desempeño** que deberían aplicarse. Las respuestas sufren un radical cambio, ya que la opción **“rendimiento académico (notas, simce, paa)”** baja al 5,6%. Por el contrario la opción **“innovación pedagógica en el aula”** aumenta a 50,3%, y el crecimiento más significativo lo obtiene la alternativa **“formación de valores sociales y culturales”** que de 14% aumenta a 41,3%, lo que permite agrupar a las categorías cualitativas con más del 90% de las preferencias.

Quiero detenerme en este punto, ya que parece pertinente y de rigor hacerse la pregunta: **¿Cuál es la interpretación que debemos considerar?** Me refiero al hecho que, el propio Ministerio de Educación, manifiesta su interés por desarrollar cambios en las prácticas pedagógicas, a través de los ya mencionados conceptos **“aprendizaje significativo”** y/o **“aprender a aprender”**. Si efectivamente esta es la prioridad, la proyección de los docentes es absolutamente certera; es decir para objetivos cualitativos mediciones cualitativas. Sin embargo, **la sensación predominante de los maestros municipales, es que los métodos priorizados por la política oficial, tanto para medir la calidad de la educación como el desempeño de los profesores, son eminentemente cuantitativos, y sin discriminación de la diversidad como el propio discurso ministerial lo declara.**

A partir de estos datos se puede inferir la paradoja modernizadora que contiene el diseño de la Reforma, ya que apela a la implementación de planes educativos innovadores, flexibles y diversos, pero los mide solamente a través de pruebas estandarizadas que dicen muy poco respecto a avances cualitativos, ya sea de los establecimientos o de los alumnos; y esta estrategia, ya sabemos, es plenamente concordante con los mecanismos que recomienda la estrategia de modernización en el marco de la sociedad de consumo. Entonces concluyo, que es preciso contar con otros instrumentos de evaluación si queremos coherencia entre el discurso y la práctica.

Otro resultado interesante de analizar son los porcentajes de respuesta frente a la pregunta **sobre quién es el principal responsable del resultado del actual proceso de Reforma**. Las respuestas se concentran en términos casi absolutos en dos alternativas: el Estado (55,2%) y los profesores (40,8%). Pero no es eso lo que llama la atención, sino la escasa importancia que se le asigna al municipio, sólo un 2,4% lo consideran como el responsable. Esto indicaría a mi juicio la poca legitimidad que tiene este organismo como conductor del proceso, no por ser ineficiente en su rol, más bien, infiero que se debe a un rechazo a la municipalización como modelo modernizador por la minimización, ética y estratégica, del Estado que resulta.

Finalmente quisiera destacar, como dato arrojado por esta encuesta, la calificación que efectúan los docentes en referencia a los **resultados de la Reforma Educacional**. Se les planteó la siguiente afirmación: "La Reforma es un proceso que está cumpliendo sus objetivos". La respuesta debía insertarse en una escala de: a) Totalmente en desacuerdo, b) En desacuerdo, c) Medianamente de acuerdo, d) De acuerdo y e) Totalmente de acuerdo. Casi el 75% de las respuestas se agrupó en las alternativas b) y c). Es decir, **la evaluación positiva apenas se empina sobre el 20%**. Pero este dato, más que mecanismo de diagnóstico del proceso, me interesa como reflejo de disonancia, ya que mayoritariamente, los profesores comparten y asumen la visión humanista que la Reforma propone - sobre todo su objetivo de "formar personas con valores" - , sin embargo no evalúan positivamente su aplicación. Temo entonces que volvemos al punto inicial; ¿estamos usando las mismas palabras con el mismo sentido?

La conversación interior

Para despejar esta interrogante, recurriremos a la riqueza de los discursos abiertos de los protagonistas de este proceso, esto permitirá resignificar todas estas cifras estadísticas en un lenguaje cualitativo; expresivo de opiniones, dudas e inquietudes de estos hombres y mujeres de educación, actitudes tan saludablemente modernas. Los dejaré hablar a ellos, no para evaluarlos, por el contrario, de sus voces deben emerger las señales que nos aclaren las interrogantes que aún pululan en esta investigación. Ellos son los testigos privilegiados de esta arquitectura educativa, sólo se les pide hablar, comunicar sus impresiones, porque la palabra libre sigue siendo la mejor herramienta para construir el conocimiento.

Lo primero que se puede constatar tanto del grupo de discusión conformado por los Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas (UTP), como de las entrevistas en profundidad con los Directores (Anexos n° 2 y 3), es el reconocimiento que hacen de la necesidad de una reforma en el sistema educacional chileno, pero lo que más llama la atención es su énfasis al plantear "*cualquier reforma*" era necesaria. Es decir, más que concordar con lo necesario de las propuestas y estrategias de la actual Reforma Educacional, aluden a la necesidad de un cambio. O, más simple aún, ven a este proceso como la elemental oportunidad de abrir una conversación, de intercambiar opiniones. Así, más que lo pertinente de los contenidos, lo fundamental es el espacio para hablar de lo que ellos construyen cotidianamente: "*La gran Reforma de Chile, o por lo menos en esta comuna, es la posibilidad que tenemos de conversar, de ponernos de acuerdo, de discrepar; ése es el gran cambio y esto permite hacer un análisis más humano. El espacio para hablar es lo que la Reforma nos entrega*" (Fernando; Anexo n°3)

Otro hecho muy interesante como análisis de entrada es su buen nivel de información. Hecho evidenciado cuando señalan - basados en una línea antiglobalizante - que esta Reforma más bien responde a requerimientos internacionales y en específico a demandas del Banco Mundial. Especialmente claro en este aspecto es Juan Carlos: "... *no sé si es una Reforma que necesitábamos, o más bien es una Reforma impuesta. De todas maneras tenemos que asumirla; pero si uno se pone a hurguetear se puede entender que obedece a un ordenamiento global que surge a través del neoliberalismo (...) y que por medio de sus instancias, como son el Banco Mundial, impone una serie*

de reformas que no son propias de Chile, es la misma reforma que se le pidió a Argentina, Brasil y también a España” (Anexo n°3).

Destaco este diagnóstico, ya que es de plena coherencia con los análisis críticos de las modernizaciones a escala global, en relación a que sólo provocarán la instauración de una sociedad de consumo tecnoproductiva. Preocupante escenario futuro, ya extensamente descrito, a través de la anterior situación conversacional entre diversos intelectuales, y que Juan Carlos denuncia así: *“Aquí lo que está propuesto es educar a los jóvenes de este país para que sean consumistas, porque es esto lo que hace funcionar al sistema, si no hay consumo no hay sistema” (Ibid).* De esta manera los docentes reconocen que el modelo modernizador que subyace tras esta Reforma, significa una aceptación de la transición de la sociedad de la producción puritana a la sociedad del consumo positivo. Esto podría poner antecedentes de una resistencia no sólo organizacional de los profesores, sino un contundente rechazo ideológico a las modernizaciones del consumo global.

Creo que ahí radica un nudo problemático clave en la implementación de la Reforma. Al parecer, unos habitan el universo de los valores “modernos” del desarrollismo social de ética estatal (profesores), y otros asumen los valores de la “modernización” guiados por el mercado y el consumo (gobierno). Esto se ratifica en la concepción del trabajo que evidencian estos maestros, dado que su visión sigue ligada a una concepción social de la producción: *“... yo siento que ser profesional es para ser una mejor persona(...) uno es profesional para sentirse realizado como persona y yo preparo a mis alumnos para lo mismo”. (Gladys, Anexo n°2),* en la misma línea José dice: *“...nos sentimos orgullosos cuando un empresario nos habla de la honestidad de nuestros alumnos y de lo bien que se desempeñan” (Anexo n°3)*

Evidentemente aquí estamos en presencia del valor del trabajo en sí mismo - del que hablaba Pablo Gentili - de la lógica del ser social, muy distinta de la búsqueda de mera rentabilidad que tiene el modelo de consumo neoliberal. Ellos no se refieren al trabajo como una obsesión de retribución monetaria, aluden más bien a universos simbólicos del “ser persona trabajadora”, en una adecuada síntesis de racionalidad productora y racionalidad social. Esta misma visión, la expresa vehementemente, Juan Carlos cuando habla de la necesidad de formar productores, con el ideal de la sociedad desarrollista que pretenden arrasar los modernizadores: *“... si no tenemos un aparato productivo en nuestro país pasamos a depender de otros, y todos sabemos lo que significa eso (...) nuestra industria va a desaparecer y seremos invadidos por productos norteamericanos” (Anexo n°3).*

Lamentablemente, esta expectativa se enfrenta a la todopoderosa globalización, que exige la claudicación de las industrias nacionales del tercer mundo, en búsqueda de nuevos mercados. Pero, lo que interesa rescatar de estas expresiones, es la evidente divergencia de valores entre un consumidor global y un productor social, la modernización opta claramente por el primero, y al parecer los educadores se identifican mayoritariamente con el segundo.

Un aspecto esencial del carácter antimodernizador que manifiestan los profesores, es su visión positiva de las prácticas del pasado (en palabras de Touraine; modernos verdaderos, que asumen su tradición e historia). Reconocen, por ejemplo, en

el profesor normalista una vocación de servicio que se había extraviado en el autoritarismo conductista en la época de los gobiernos de facto en Latinoamérica. Este es un hecho muy trascendente, porque recordemos, una de las tendencias que predominan en el discurso de la modernización es su distanciamiento con las reformas estructurales emprendidas antes de los 80' y en general un desprecio a las antiguas formas, en sintonía con el apetito voraz de la modernización ya analizado. Sin embargo, aquí se reconoce que no se parte de cero, que existe una rica tradición; *"Tú te encuentras con generaciones antiguas de profesores, que nos dicen; mira en la Escuela Normal lo hacíamos así (...) cuando yo escucho a profesores antiguos que dicen; yo hacía eso, creo que no deben estar tan equivocados"* (Fernando, Anexo n°3).

Parecen expresiones totalmente modernas, palabras que se sienten parte de la rica tradición de la educación pública chilena, de aquél pedagogo comprometido con su alumno y su entorno. Tradiciones no en el sentido metafísico de la palabra, sino en el continuum histórico de la racionalidad integradora del sujeto y su sociedad. Debe ser esta convicción lo que lleva a Fernando afirmar que más que una renovación hay una recuperación de elementos básicos de la pedagogía. Esta afirmación connota una continuidad de los antiguos valores, los que deben actualizarse a los nuevos desafíos de la sociedad, porque ella misma oscila entre sucumbir a la modernización plena, o reencontrarse con los valores originarios de la modernidad.

En esta misma visión debe interpretarse las palabras de otra de las participantes; Elizabeth, cuando se refiere a los nuevos métodos de evaluación; *"a lo mejor cambiamos la conceptualización, pero la forma es la misma"* (Anexo n°2) o más taxativo aún, José, en relación a la tan difundida innovación del "aprendizaje significativo", que para él es una práctica que se ejercía desde antes: *"Cuando hablamos de aprendizaje significativo que, en los inicios de la Reforma se hablaba como medular, es algo que nosotros veníamos refiriéndonos hace ya tiempo, lo que pasa es que no le llamábamos aprendizaje significativo"* (Anexo n°3). Más allá de la plena coincidencia con la propuesta teórica de dicho concepto, lo que rescato es la valorización del profesorado de su propia historia, de sus propias formas construidas diariamente, mucho antes que el espíritu modernizador declarase anacrónica toda experiencia anterior, sobre todo aquellas que no apunten a los criterios de gestión privada.

Lo privado, otro valor que al parecer no comparten los profesores con los ideólogos de la modernización. Ya he descrito en extenso la profunda imbricación que existe entre modernización y privatización, incluso en un sentido mucho más ontológico que el de la propiedad, ya que su expectativa máxima es la incorporación de las formas privadas, específicamente empresariales, al ejercicio de las instituciones públicas. Pero al parecer los docentes, que viven los efectos de la estratificación educativa, no consideran a los privados un ejemplo a seguir, o visto de otra manera, un ejemplo a seguir por sus propias inconsecuencias; *"Por otro lado los colegios privados mantienen la forma de trabajar y como no son supervisados por el ministerio hacen lo que quieren (...) éstos se guían según sus criterios y no directamente por la Reforma"* (Clara; Anexo n°2). Un claro ejemplo de este desacato de los colegios de tradición privada sería la nula aplicación de los objetivos transversales, por el contrario enfatizan los contenidos, porque al final eso es lo que evalúa el sistema. Evidente síntesis paradójal

Pero antes de entrar netamente a este análisis, revisemos otro elemento significativo que aleja a los docentes de los valores de la modernización. Se trata de su plena identificación con el espíritu humanista de la educación. Es la lectura que hacen de los objetivos de la propia Reforma que se aplican en su establecimiento, lo que da cuenta (al igual que los resultados de la encuesta) de su notoria distancia con propósitos meramente funcionales, ya que al consultárseles qué están haciendo por la Reforma en su establecimiento; responden: *"desarrollando la sensibilidad", "queremos que nuestros alumnos se desarrollen como personas críticas", " que los formemos como persona" "el curriculum se basa principalmente en un aspecto humanista y afectivo" "lo que se está haciendo la escuela es la parte valórica", "Debemos primeramente preocuparnos del aspecto social".(Anexo n°2)*

Definiciones muy ajenas a la ansiedad tecnoproductiva, que caracteriza a la modernización. ¿Y estas definiciones, entonces, son contrarias a las definiciones de la Reforma?. Por supuesto que no, son parte de ella. El problema radica en la exégesis de estas ideas, en no tener una comunión ideática, y sobre todo no compartir una visión de mundo. Esta contradicción se manifiesta hasta en los más pequeños ámbitos como en la opinión que manifiestan los docentes respecto a la contradictorio y problemático que es la carencia de metodologías adecuadas para medir estos ámbitos: *"...la verdad es que ha sido difícil, y te digo que varios de nosotros hemos tratado de llevarlo a la práctica y ha sido un trabajo enorme poder evaluar el aspecto valórico", "El profesor de aula no tiene la práctica incorporada de evaluar valores, es muy difícil un profesor que se detenga a evaluar conductas de desarrollo", "... no he visto un énfasis en modelos de evaluación, yo creo que es una de las grandes falencias y es lo que los profesores más piden como capacitación"(Anexo n°2).*

Pero no sólo la carencia de métodos de evaluación se presenta como un problema en la implementación de la Reforma. Destaca también en las palabras de los educadores su sentimiento de orfandad en el diseño y ejecución de curriculums propios, considerando que en la mayoría de los casos se interesan en desarrollar aspectos humanistas o artísticos: *"nosotros lo definimos como humanista" (Clara; Anexo n°2).* Incluso, Elizabeth, es más enfática en describir el diseño de sus programas de estudios: *"Nosotros no pensamos que los alumnos salgan estupendos (...). Igual nos preocupamos porque estamos conscientes que a mayor cantidad de estudio mejor calidad de vida, pero nosotros optamos por desarrollar otras cosas en los alumnos, como; la parte personal, sensibilidad y todo lo orientado a la parte artística" (Anexo n°2)*

Son especialmente interesantes estas últimas palabras, ya que denotan que los objetivos de la educación no se restringen a mejores conocimientos, sino también son importantes otros aspectos en la formación de los estudiantes, aunque sacrifiquen los resultados. Es discutible el planteamiento que una enseñanza artística no produce educación de excelencia (un buen ejemplo de la integración de ambas es el colegio Raimapu de La Florida), pero el centro del problema expresado, es la necesidad de generar un consenso respecto al significado de la calidad educativa.

Este es un punto especialmente sensible para los profesores, manifiestan sus dudas respecto al sentido profundo de lo que las autoridades llaman calidad: *"...porque el país en términos globales quiere ser competitivo necesita ciudadanos para los nuevos*

tiempos, entonces el énfasis está puesto en la calidad” (Juan Carlos; Anexo n°3); y también expresan sus resquemores al origen de los sistemas evaluativos ya que los consideran vinculados a los requerimientos de resultados para la asignación de recursos de los organismos económicos internacionales. Diagnóstico no muy alejado de los planteamientos de los analistas, ya revisados, críticos de las modernizaciones.

Los docentes perciben una contradicción en la actual Reforma Educacional. Esta dice relación al cómo se evalúa la calidad de la educación, ya que si las políticas ministeriales ponen tanto énfasis (compartido por los profesores) en el objetivo de “formar personas” y “formar valores” (distinto de inculcar valores) por qué no existen mecanismos de evaluación de estos aspectos, y por el contrario, tienen tanta preeminencia las mediciones cuantitativas y estandarizadas. Frente a esta realidad indesmentible los profesores expresan su desazón al constatar la hegemonía del SIMCE, la prueba TIMSS, o la PAA; como únicos indicadores de calidad de educación, que de por sí son herramientas importadas de los privados: *“...en la práctica tu todavía encuentras que las pruebas SIMCE están ordenando a tu población”, “...yo creo que el SIMCE al igual que la PAA deben tener alguna revisión, para ver si efectivamente está midiendo lo que se quiere medir”, “ el SIMCE que discrimina y evalúa a colegios en una misma condición, están estratificadas las comunas por A;B;C, y los colegios de acuerdo a esas comunas y de ahí se sacan las medias”, “No trabajamos con la única intención de obtener buenos resultados en la prueba SIMCE, obvio que tendríamos que tener un buen resultado en esta prueba, pero como consecuencia de un trabajo sistemático y significativo” (Anexo n°3).*

Sin ir muy lejos, estas opiniones coinciden plenamente con las cifras resultantes en la aplicación de la encuesta, en donde los resultados reflejaron un claro rechazo a este tipo de instrumentos como los más indicados para evaluar la calidad de la educación, sobre todo si no existe una alternativa que evalúe otro tipo de aprendizajes. El punto neurálgico de sus críticas, es un elemento característico de las modernizaciones: la estandarización. Coinciden con los postulados señalados, en páginas precedentes, por el Colegio de Profesores respecto a la gran incoherencia de las políticas oficiales; **por un lado declaran la necesidad de reconocer la diversidad en el aula, por otro los miden a todos por igual:** *“ ... si tú colocas en un mismo saco al colegio popular con un colegio del sector alto en vez de contribuir a que el colegio popular salte, al contrario le afecta en su motivación”, “Lo de estandarizado a mí no me cuadra, es difícil pensar que los sistemas tengan que ser estandarizados, quizás conviniese que nos atreviéramos a disfrutar de la diversidad” (Anexo n°3).*

Son tan sólidos sus argumentos que no dudan en plantear alternativas, a esta peligrosa disonancia, entre una política para el aula y otra para el sistema educativo: *“ Yo creo que debiéramos hacer una evaluación haciendo un seguimiento al alumno en su lugar de trabajo, cómo se están desempeñando, y si tiene alguna falencia hay que investigarlo”, “ Dentro del área metropolitana hay que discriminar y poner en la misma escala a los colegios, que están en la misma condición, y los que estén en sectores populares sean medidos por sus pares” (Anexo n°3).* Dos propuestas que rompen el corazón de las modernizaciones; la estandarización comparativa (nacional e internacional) como único indicador de “calidad”, y reemplazar lo estadístico por lo cualitativo.

Este distanciamiento casi instintivo del sentido modernizador, se refleja notoriamente cuando Juan Carlos, dice que más que de modernización se debe hablar de pertinencia, complementado por Fernando al afirmar que; más que de modernizar se trata de reencantar. Sus afirmaciones no develan una mera resistencia al cambio, por factores de anacronismo, sino más bien parecen palabras fundadas en convicciones, y en un atento espíritu crítico, propio de la modernidad: *"Yo creo que tenemos que estudiar lo que subyace debajo de eso, quiénes son los que manejan el poder, quiénes son los que determinan qué educación damos y qué tipo de cultura entregamos"* (Máximo; Anexo n°2)

Es esta capacidad de duda e investigación la que les permite constatar contradicciones en sus propios planteamientos, sobre todo cuando asumen aplicar una enseñanza eminentemente humanista, lo que queda reflejado en las palabras de Máximo al analizar la afirmación de Clara respecto de su currículum: *"... eso es una cantidad de lindas palabras, pero que no dicen absolutamente nada, se siguen basando en el currículum tecnológico, y este lo único que hace es reproducir lo que la sociedad quiere"* (Anexo n°2). Más allá de establecer quien tiene la "razón", importa este diálogo porque ratifica lo que se viene afirmando persistentemente en este capítulo; no significamos de igual manera los mismos conceptos, y este más que una suma de racionalidades parece un esperanto educacional, que de seguir así no tendrá un final feliz.

Este diagnóstico, surgido desde el propio universo de los actores principales, espontáneamente se encuentra con análisis provenientes de otros escenarios intelectuales y académicos: *"En el fondo, para mí, la idea es preparar al alumno para que en el futuro sea capaz de enfrentar y resolver los problemas que se le presenten en diversas áreas y que desarrolle las competencias para que este preparado para ingresar a la enseñanza media y superior. No solamente para que se desarrolle en el trabajo, sino para que este preparado para la vida"* (Francisco; Anexo n°2). Inevitablemente nos remiten a las palabras de Humberto Gianinni, cuando nos alertaba sobre el eufemismo de esta última expresión, pero subyacen en las palabras de este profesor la convicción que la vida no es solamente el trabajo; y a lo largo de esta gran conversación entre "colegas" se infiere la determinación de éstos por velar para que sus alumnos antes que nada sean "buenas personas". Pero este aforismo no debe ser confundido con una expresión "políticamente correcta", ni menos tacharla de anacrónica, debemos contextualizarla en la riqueza de sus discursos, que les permite develar la disyuntiva central: *"El problema va a ser cuando lleguemos al punto en el que se incorpore la creatividad, dónde va a ir. Va a ser una decisión económica, o una decisión humana. Ahí estarán los conflictos"* (Fernando; Anexo n°3). Expresión ineludible de la claridad del conflicto que tenemos; ¿modernización o modernismo? La vieja y persistente querrela moderna que aparece y reaparece en cada decisión social y/o política, toda vez que queremos efectuar cambios invocando el nombre de la modernidad.

VI. CONCLUSIONES

La panadería como metáfora

"Hay que desconfiar si el panadero no come el pan de su propia panadería". Utilizo como apertura de mis conclusiones las palabras de Luis Crouch, analista económico de sistemas educativos, quien alude sardónicamente al hecho que los principales gestores públicos no matriculan a sus hijos en el sistema público, denotando así, la propia desconfianza que tienen en la oferta que ellos mismos hacen a la ciudadanía. Parece acertado como análisis primario (seguramente avalado en irrefutables cifras), pero me atrevo a recomendar que superemos la esfera instrumental del conocimiento, para recorrer caminos más escabrosos, pero necesarios para alcanzar la "cima". Y sugiero, como medida precautoria, no consumir el pan de las factorías modernizadoras hasta que no dilucidar el origen de los ingredientes, y no exista certeza que el "pan fresco" alcanza para todos.

Analogía que permite introducirse en las reflexiones finales sobre la Reforma Educacional, y además ilustrar, en términos cotidianos, las diferentes versiones que puede tener un mismo objeto de análisis. Aspecto trascendente a la hora de investigar esta política pública tan multisémica, como se ha apreciado en las voces de sus distintos protagonistas en las páginas precedentes. Pero la dualidad significativa de este plan estatal, se produce no por incompatibilidades culturales o lingüísticas entre sus diversos actores, sino se debe a indefiniciones en su propio diseño: ¿reforma o modernización?. Desde el momento que se habla de Reforma Educacional pero se asume como "modernización" de la educación, empiezan los conflictos, ya que se utilizan estos conceptos vaciándolos de sus contenidos, como si surgieran de la nada, y no respondieran a sus connotaciones históricas e ideológicas. Neutralización típica del afán modernizador, señal inicial inconfundible de la opción política que toma esta Reforma, desde el momento que se proclama -como tal- cuando declara iniciada la modernización (1994), mirando no hacia las reformas históricas sino a las modernizaciones ocurridas en la década de los 80', en plena época del autoritarismo militar.

Decisión trascendente que significa (al contrario de lo que comúnmente se cree) optar por un modelo que se aleja del paradigma moderno, ya que no se basa en los principios fundamentales de esta matriz cultural. Para fundamentar esta aseveración se ha efectuado un largo recorrido de argumentos, análisis, críticas y propuestas con el fin de demostrar que "modernidad" y "modernización" no son términos intercambiables, y que no aluden a la misma visión cosmogónica. Esencialmente esto se debe al quiebre relatado entre una versión "modernista" y otra "modernizadora" del proyecto moderno. Esta complejidad de conceptualizaciones, se podría sintetizar con el siguiente esquema; la modernidad es la matriz cultural del proyecto histórico moderno, que derivó en dos programas. Uno, la modernización; que redujo las utopías modernas al utilitarismo de la razón instrumental y al economicismo. Otro, el modernismo; que pretende rescatar el proyecto original de la razón integradora, profundizándolo cualitativamente, situando a la libertad humana como su aspiración máxima.

Diferencia epistémica, que distingue a ambos programas modernos. No conocen el mundo de la misma manera, no lo observan ni transforman desde parámetros

comunes, más bien emulan a personajes mitológicos o literarios, en que un mismo sujeto de creación contiene en sí un alma y un cuerpo no integrados e incompatibles, desatando una fuerza incontrolable incluso para su creador. Esta dicotomía inalterada, debe transformarse en un objeto de preocupación para los científicos sociales, principalmente por que la mayoría de las políticas públicas dicen tener como fundamento la modernidad, y en nombre de ella se procede a modernizar, sin considerar las diferencias que subyacen entre ambos conceptos, lo que puede producir políticas públicas muy desacertadas, o a lo menos confusas.

Este es un aspecto muy sensible, ya que invierte el diagnóstico más extendido, que afirma que los problemas en la aplicación de políticas sociales "modernas" se debe esencialmente al poco entendimiento o preparación de sus ejecutores. ¿Pero qué sucede si el problema se encuentra precisamente en el diseño público que se quiere implementar?. Por todos los antecedentes aportados, estoy en condiciones de afirmar que la Reforma Educacional, es uno de esos casos donde el propio modelo estatal emite señales contradictorias que impiden una ejecución adecuada. Esto derriba, a mi juicio, la tesis que los problemas de la Reforma se deben a la poca preparación o voluntad de los profesores por llevarla a cabo. Se ha testificado, con una muestra representativa de educadores, que no es desconocimiento el problema, sino lo complejo que resulta hacer coincidir el discurso de la Reforma, con su práctica política. Y queda demostrado en las expresiones críticas de los maestros en relación a lo poco participativo del proceso, ya que a pesar de las consultas no participaron en las decisiones estratégicas finales. También critican la carencia de una política de discriminación positiva a favor de la educación pública (municipal), la estandarización en los indicadores de calidad educacional, y la inexistencia de metodologías cualitativas (a nivel nacional) para medir los resultados educativos.

La Reforma Educacional, se constituye así, como un caso paradigmático de lo confuso y contradictorio que puede ser una política pública, en el caso de no tener resuelto este conflicto. Y, es especialmente interesante, el hecho que sus problemas no se deban a un desconocimiento de las diferencias, sino a lo paradójico que resulta concebir un discurso moderno para los cambios pedagógicos, pero estrategias absolutamente modernizadores para alcanzar sus objetivos.

Esta afirmación, a estas alturas de carácter concluyente, nos remite al punto central de esta investigación: demostrar, hacer visibles las contradicciones de esta Reforma. Partiendo por el hecho que reniega precisamente de esta concepción, a pesar que es la forma más socializada para denominarla, porque paralelamente comulga con el sentido "modernizador". Sin asumir que tras esta palabra subyace una estrategia acorde con una concepción de mundo específica (o lo que sería más peligroso trata de mitigar sus efectos) con valores propios de la sociedad postindustrial, pero no por ello posmoderna. Un claro ejemplo de la confusión o mitigación conceptual, es la declaración implícita "constructivista" de esta Reforma. Esta sería la base epistemológica para incitar a una educación no de transmisión mecánica de conocimientos sino de aprendizajes propios. Pero esta teoría del conocimiento niega la objetividad absoluta y reconoce la diversidad, estimula la flexibilidad de cómo conocer el mundo y nos habla de observaciones de segundo orden. Esta serie de descripciones habla de preparar un sujeto social distinto al que tiene que habitar la fábrica o el consumo global, induce a formar una persona no adaptativa a ningún modelo, que sea

capaz de recrearlo (construirlo) con sus propias convicciones, especialmente vinculado a su entorno y a las emociones como lo plantean teóricos como Gregory Bateson o Humberto Maturana.

El antropólogo chileno Marcelo Arnold (1998) nos entrega otra clave para inviabilizar la relación entre la "modernización" y las concepciones sistémicas y constructivistas; ya que describe sus metodologías como holísticas (y tal como se indicó, en los análisis anteriores, para el sociólogo alemán Ulrich Beck uno de los principales agentes contramodernizadores es el holismo), reemplazan lo causal por las retroacciones (redes), son contingentes (abiertas a la novedad), son eminentemente cualitativas, optan por las muestras estructurales sobre las estadísticas, y son eminentemente interpretativas. Todas estas características son, evidentemente, lejanas al espíritu modernizador. Es Arnold quien también señala la diferencia entre la concepción sistémica tradicional y la Teoría de Sistema en cuanto a superación de simple interrelación de las partes. ¿Un descuido conceptual de los ideólogos de la Reforma?. No creo, más bien parece el fiel retrato de la contradicción profunda que habita a este proceso; un discurso moderno con "ethos" modernizador, y propuestas que no se ajustan coherentemente a ninguno de estos dos paradigmas, lo que no puede sino provocar confusión en el sistema educativo.

Especialmente notorio este fenómeno en el aspecto curricular, donde predomina aparentemente una propuesta ligada a concepciones "modernas" con cierta impronta constructivista, pero que analizada con más detención tiende a derivar en una funcional preparación para el mercado laboral. Es cierto que ya no para la fábrica o el taller, sino para el cambiante e inestable trabajo de la nueva sociedad de consumo, que abandona la seguridad laboral por la funcionalidad competitiva, instaurando como único valor la ética de la eficacia. De ahí la pérdida de protagonismo en el curriculum de áreas tan sensibles como filosofía, educación cívica, arte y otras materias que podrían estimular la crítica a la realidad imperante, relegándolas en la mayoría de los casos a las inestables actividades de libre elección, muchas veces reemplazadas por reforzamientos en las áreas evaluadas por las políticas oficiales.

Pero todas estas contradicciones acaban al momento de dilucidar el carácter efectivamente modernizador de este proceso. Es necesario recordar que afirmo estar viviendo actualmente una doble modernización. La primera vinculada con la revolución industrial (sociedades industriales) y la de hoy asociada a la revolución tecnológica o de las comunicaciones (sociedad globalizada de consumo). Proceso que he denominado "modernización de la modernización", asumiendo que la versión original de la modernidad ya había sido traicionada por el espíritu modernizador, fuerza incontrolable que desató la burguesía emergente de la revolución industrial. La primera versión modernizadora había mantenido un lazo estrecho con su paradigma mentor, fundamentalmente en lo referente a la racionalidad institucional, la hegemonía del Estado, y la concepción social de la producción y el desarrollo. En cambio en el presente se asiste a una modernización entrópica en el mal sentido de la palabra, no es capaz de observarse a sí misma, no mira su rostro destructor, sólo avanza enceguedida por el esplendor superfluo de las tecnologías ultimadoras de nuestras culturas y entornos ambientales. Es tan fuerte su impulso solipsista que ni siquiera repara que sus "progresos" empiezan a perder sentido. Fundamentalmente porque ya no tienen el significado original de búsqueda del bienestar general que añoraban los modernos,

porque esta modernización eclipsa las bases de aquél paradigma cultural, corroe sus preceptos esenciales que aún sobrevivían irreductiblemente en las sociedades industriales (ya sea en sus versiones capitalistas o socialistas). Sin embargo, hoy agonizan ante esta nueva modernización que es capaz de alimentarse de su propia destrucción. Y sabemos que el campo predilecto para producir los nuevos individuos funcionales a los nuevos requerimientos sociales es la institución educativa (aunque ya hay quienes plantean la pérdida de vigencia de la escuela como modelo de educación), por eso la importancia de analizar las propuestas educacionales de este nuevo modelo modernizador, tan vigoroso, en este paraje austral llamado Chile. A mi juicio tres serían los aspectos que verifican en esta Reforma de lo 90', su inclinación modernizadora más que moderna:

a) Reducción de lo público

Este aspecto ha sido suficientemente detallado en esta investigación como para no dudar que uno de los hechos más centrales de esta Reforma es el repliegue del Estado, proceso forzado durante la dictadura militar y sostenido por las nuevas autoridades democráticas. Poco queda del afán estatal de crear escuelas y liceos con educación de excelencia, sin ninguna discriminación, en cada rincón de Chile. No hay huella distinguible en el esfuerzo de ofertar una educación pública del mismo nivel que una educación privada. Tampoco se aprecia una identificación preferencial del Estado con la educación que el mismo genera, seguramente porque tiene la excusa fácil de la municipalización, y menos se visibiliza la posibilidad de volver a identificar a los profesores con lo público a través del tan expresivo y añorado título "profesor de Estado". Valores tan propios de la modernidad que hoy se quieren presentar como anacrónicos, porque aparentemente lo actual es que el Estado no administre directamente la educación, y por el contrario, estimule la creación de educación privada reconociéndole un carácter más eficaz, porque ideológicamente importa de los privados los conceptos a aplicar en los establecimientos educacionales. Es tan profunda esta convicción que se pretende incluir dentro de la concepción "educación pública" a los establecimientos particulares subvencionados, como si éstos tuvieran algún interés en asimilar dicha categoría. El Estado aparece como un gran árbitro inerte a las diferencias entre quienes pretenden educar sin fines económicos y aquéllos que quieren lucrar de la educación, y aunque se legitime este camino, por lo menos debería existir una discriminación positiva para la educación municipal, porque el único ingreso que poseen son los estatales, y no se puede pretender que municipios pobres sostengan con sus exiguos recursos los déficits generados por los subsidios indiferenciados. También es notorio este repliegue estatal en la inexistencia de una política de estímulo específica a los docentes que ejerzan su profesión en el sector público, si es que existe esta categoría, ya que gracias a la descentralización de Pinochet los técnicos la denominan municipalizada, haciéndole perder la prestancia de escuela o liceo público de otrora. En definitiva, el Estado, cede su papel rector en la administración de la educación a favor de una concepción privatizadora que reemplaza el eje central de la igualdad por el de la competitividad propio del pensamiento empresarial.

b) Preeminencia financiera

Otro aspecto característico de las "modernizaciones" es su hegemonía económica por sobre otro tipo de racionalidades. Hecho evidente, en esta Reforma, a la luz de los resultados. Esta fórmula está demostrando su incoherencia, precisamente por resguardar su coherencia profunda. Como tan bien lo señalan sus ideólogos, los resultados financieros no necesariamente redundarán en efectos pedagógicos positivos. Siendo su resultado más significativo el hecho que la calidad de la educación mantenga su desigual distribución, entre la oferta municipal y la privada, y a su vez entre municipal y privada de primera clase, y municipal y privada de

segunda clase, generalmente ubicadas en comunas de escasos recursos. Como ya señalé anteriormente "una pobre educación para los pobres".

Así es, la publicitada eficiencia financiera de los establecimientos, complota justamente contra aquellos que más la necesitan. Sobre todo para aquellos establecimientos municipales que sólo obtienen recursos vía focalización individual y asistencia media de los alumnos. La incoherencia de este sistema es que quiénes atienden a la población más pobre y con mayores problemas conductuales, reciben menos ingresos que aquellos que discriminan y excluyen. En efecto, la educación heredera de la gran tradición pública de nuestro país, la municipalizada (por el régimen militar), debe competir por los recursos en las mismas condiciones que la educación particular. Sin recibir ingresos extras, como los establecimientos particulares subvencionados, deben luchar por captar matrícula, claro que no puede seleccionar sus alumnos, porque ese es un privilegio de la "ética privada", y basado en sus convicciones históricas recibe a los alumnos expulsados del sistema privado, no percibiendo del Estado ningún monto suplementario, porque los recursos están reservados para los más eficientes en captar matrícula y sostener la asistencia media. Como si esta fuese independiente de las condiciones socioeconómicas de las familias de los alumnos. ¿Dónde está la discriminación positiva?. Esto ha generado una situación de educación de primera y de segunda, lo que derivará inevitablemente en la formación de obreros mejor calificados que sus progenitores pero igual de mal remunerados, si es que encuentran trabajo en una sociedad global que fuerza a aprender a convivir con desempleo estructural.

De esta manera más que centrar su atención en aspectos tales como la distribución equitativa de la educación o el bienestar de sus trabajadores lo importante al parecer es el saneamiento financiero del sistema; porque si lo importante fuese democratizar los resultados educativos, después de 10 años, deberíamos declarar frustrados los intentos gubernamentales. La diferencia en la calidad educacional entre el sistema municipal y el privado es enorme, considerando los propios estándares oficiales, indicadores además tan propios de los privados; lo cuantitativo sobre lo cualitativo.

c) Estandarización cuantitativa

Quizás una de las características más propias de los resultados empresariales es la medición estandarizada de resultados en permanente comparación competitiva. Es muy frecuente en el mundo privado que las empresas están más interesadas en saber cuánto menos rentable son que su competencia, que preocupadas de sus propias ganancias. Generalmente estos resultados están asociados al concepto de "calidad", como tan bien lo describe el español Gonzalo Junoy (1995:267): *"El objetivo de la mejora de la calidad de la gestión pública debe estar presente, arraigado y asumido en todas y cada una de las decisiones estratégicas de la administración. Y desde luego que encontramos en ello un parangón con lo que ocurre en el mercado empresarial. El factor calidad es el propósito intrínseco de las actividades de la empresa"*.

Es decir no se refiere a calidad de vida, ni a calidad del producto en sí mismo, sino a su aceptación en el mercado. Fenómeno perfectamente exportable a la situación de la educación actualmente. A semeja un mercado, donde los resultados estandarizados obtenidos importan más que la formación propiamente tal, y para ello se requiere de una concepción e instrumento específico: *"La adaptación de los principios de la gestión privada requiere crear un marco de responsabilidad para la gestión pública, en el que se incluyen varios criterios de modernización, como la exigencia de obtención de resultados y medición de los mismos, normalmente a través de indicadores cuantitativos"* (Ibid:260). Declaración sintomática de los efectos modernizadores, la calidad se mide cuantitativamente para poder comparar resultados y así los consumidores de educación tengan datos más objetivos para decidir dónde comprar educación, y los que no puedan comprar pueden acudir a la oferta gratuita de la educación

municipal que generalmente aparece en los últimos lugares del ranking estandarizado y cuantitativo, porque acerca de lo cualitativo nada existe.

Esta descripción denota la cercanía de la actual Reforma con las estrategias modernizadoras, y el último aspecto señalado remite a uno de los aspectos centrales de la investigación. ¿Por qué si el diseño estatal pone tanto énfasis en la formación cualitativa del sujeto no existen indicadores cualitativos para evaluar la educación, y sólo se considera la prueba SIMCE?. Es precisamente allí donde el modelo de Reforma empieza a develar sus contradicciones internas, conteniendo un discurso muy integral en el curriculum pero entrampado en un esquema absolutamente modernizador, lo que implica una concertación con una sociedad de consumo globalizada. Ahí emerge la inviabilidad de esta propuesta. Por un lado se les pide a los profesores que “formen personas”, pero paradójicamente se miden sus resultados “objetivamente” (estadísticamente) y a sus alumnos como “objetos”, sin ninguna consideración a la diversidad ni a aspectos cualitativos. Evidencia absoluta de esta contradicción irresoluta; tratar de formar con preceptos innovadores pero analizar los resultados al más frío e impersonal estilo empresarial (cifras antes que personas) lo cual parece muy distante de la utopía moderna y de las metodologías sistémico-constructivistas.

Esto nos sitúa en el aspecto más crítico en la aplicación de la Reforma Educacional. La inexistente mancomunidad de valores entre el discurso oficial y la opinión de los profesionales de la educación. E insisto, no se debe a un problema de desconocimiento. En los instrumentos de investigación aplicados a los docentes quedó de manifiesto la fundamentada divergencia con el modelo propuesto, por considerarlo más ligado a preceptos privados de la modernización que a principios democratizadores de la modernidad. Desde esta perspectiva el Estado, y no el mercado, es el rector de la educación. La disonancia que provoca esta situación genera elementos sumamente distorsionantes a la hora de implementar el plan estatal, ya que algunos aspiran formar personas para los nuevos desafíos de la globalización, mientras los maestros quieren formar personas con buenos valores sociales. Un buen ejemplo de este desencuentro conceptual es señalado por la investigadora Bárbara Eyzaguirre (1999:86): *“En cuatro años de trabajo en las escuelas municipales de La Pintana siempre me sorprendieron las bajas expectativas académicas que tenían los profesores y directivos de sus alumnos, la mayoría de las veces se definían así mismos como compensadores de las carencias afectivas de los alumnos”*. Es claro, que a pesar del discurso humanista que contiene la Reforma Educacional, los técnicos ligados a pensamientos conservadores se sorprenden por el énfasis afectivo en desmedro del producto pedagógico. Signo inequívoco de la modernización; tratar de anular las connotaciones sociales de la misión educativa y centrar su preocupación en resultados cognitivos que puedan ser cuantificables. En cambio los docentes mantienen una perspectiva más integral asociada a la formación social, sin significar descuido en la preparación pedagógica. Hecho demostrado mientras la educación chilena se inspiró en los valores modernos desarrollistas, configurando el ejemplar modelo de educación pública que permitió impulsar una irrefutable movilidad social y consolidar el pensamiento democrático en sus distintas variantes modernas.

Son múltiples las divergencias que se podrían seguir citando entre la visión del profesorado y el modelo de la modernización. Consignemos algunas de las dicotomías más notorias: para unos buenos trabajadores son los más honestos, para otros los más

rentables. Algunos quieren lograr ciudadanos para la "polis", en cambio otros, ciudadanos para el consumo. Este es el punto más complejo a discernir en esta divergencia comunicacional, aspecto muy bien sintetizado por Carlos Ruiz Scheneider (1999:167): *"La disyuntiva parece ser hoy (...)si la educación tendría que dar preeminencia, en sus objetivos básicos, a una formación para la sociedad civil, es decir, para la producción, el trabajo y la profesión, o al mundo político, es decir, fundamentalmente a una formación para la ciudadanía"*

Es importante señalar que Ruiz Scheneider asume la sociedad civil como el "no Estado", por ello la connotación tan funcionalista a su sentido educativo, significando que un moderno siempre desconfía cuando la educación sale de la esfera de lo público, y de la imposibilidad de formar un ciudadano integral allende sus territorios. Agregando a este análisis que hoy la disyuntiva más radical no sería ciudadano/productor, sino una versión más irreconciliable; ¿ciudadano o consumidor?

Ese en el fondo es el debate actual: ¿para qué queremos educar?. Alvin Toffler (1994) nos propone abandonar el esquema de formar obreros, obsecuente a instrucciones y rutinas, para dar paso a la formación de un sujeto flexible a los cambios, que pudiese educarse en su propio hogar, por poseer allí un conocimiento y tecnología más especializada que lo que sus maestros y escuela pudiesen otorgarle. Decisión que significaría abolir la idea de la igualdad y socialización educativa, principio moderno que la modernización no tendrá ningún problema en demoler, configurando una nueva discriminación; reemplazar el obrero de la fábrica por el operario tecnológico, que será constantemente amenazado por las propias tecnologías de la robótica.

Decisión crucial que nuestra Reforma Educativa no asume en su total profundidad, tomando una opción apresurada en cuanto a una visión de mundo totalmente obnubilada por las tecnologías de la información y la globalización. Este hecho provoca el crudo análisis de Humberto Giannini (1999:118): *"Me pregunto si, en el plano educacional, una vez más nuestro país no estará haciendo suyo un proyecto ajeno, sin los debidos resguardos sociales y culturales. Sin cuidar el espacio en que reconoce lo suyo, y entonces, se reconoce a sí mismo (...). Me parece que una muestra de no haber sido tomada en cuenta la situación concreta, histórica de este país, es justamente el punto de partida elegido por la Reforma"*

La solución aparente que nos ofrece esta Reforma modernizadora, desde mi perspectiva, es la más riesgosa, ya que pretende minimizar la opción de una sociedad globalizada de alto consumo, con una propuesta de carácter más humanista en lo curricular. Independientemente que un análisis más profundo señale -tal como lo plantea Giannini- que tras el abanico de alternativas valóricas y vocacionales se esconde un estrecho camino hacia el mundo del trabajo, lo más perjudicial según mi análisis es lo ininteligible que se hace para los profesores esta propuesta.

Así mientras se le pide formar personas con valores, se está pensando en un mundo de consumo global hipertecnologizado, en donde el espíritu crítico tan propio de la modernidad se restringe a elecciones en el mercado, incluyendo la educación, lo que impulsa a formar seres competitivos y economicistas, fenómeno muy ajeno a los valores modernos originarios y fundacionales, lo que induce a afirmar que este modelo de Reforma se sustenta en una "modernización sin estatuto de modernidad".

No es rol de un investigador tomar partido por un modelo u otro, pero si puedo afirmar a la luz de mi estudio que existen dos posibles soluciones para superar las disonancias que exhibe la actual Reforma Educacional, de lo contrario continuará profundizándose este divorcio entre la política pública y sus actores sociales. El primero apunta a que los ideólogos de esta "modernización de la educación", deben necesariamente clarificar la estrategia, haciendo coincidir su discurso formativo con el modelo político. En otras palabras, para el funcional mundo del consumo se requiere una formación no basado en los valores humanistas de la modernidad, sino pragmáticas instrucciones para el mundo del trabajo de la sociedad globalizada por los sistemas financieros internacionales, no importando que algunos se les forme como obreros tecnológicos y a otros se les eduque como gerentes informáticos. Imagino que esta transparencia discursiva generaría mucha oposición, pero al menos tendría el valor irremplazable de la honestidad, y clarificaría enormemente el debate. O tal vez deberían seguir el consejo de Beck, e intentar un camino reflexivo (autoconfrontación) para corregir los errores de la modernización.

La otra alternativa parece más compleja, pero más convergente con la tradición de la educación moderna en Chile. Me refiero a la posibilidad contraria a la expuesta. Consiste en desestimar el modelo de sociedad de consumo global como aspiración educativa, y profundizar la propuesta humanista que contiene la propuesta gubernamental, que tiene mayor relación con los valores de la modernidad tan afianzados en los educadores de nuestro país como lo evidencian los resultados de este estudio. Esto significaría afirmarse en la propuesta pedagógica, que incluso incorpora innovaciones provenientes de categorías posmodernas, en la idea de formar una persona flexible y con valores propios, capaz de transformar su entorno y con un profundo respeto por éste; cuyo principal énfasis estaría situado en formar un ciudadano con sólido sentido social.

Pero aún en esta opción que busca la solución al interior de la propia Reforma, queda un aspecto pendiente: la educación pública. Parece fundamental para vincularse con los valores modernos reconfigurar el rol del Estado en la educación, ya que su debilitamiento (tan funcional a las modernizaciones) termina perjudicando esencialmente a aquellos sectores que sólo pueden adquirir educación en el mercado público, es decir, la mayoría de los chilenos. Y si de algo tenemos que desconfiar es la posibilidad que se pretenda amasar pan con harina para algunos sectores y, para otros, sólo con levadura.

ANEXO N°1

**ENCUESTA APLICADA A PROFESORES
MUNICIPALES DE LA PINTANA**

Frecuencias

Estadísticos

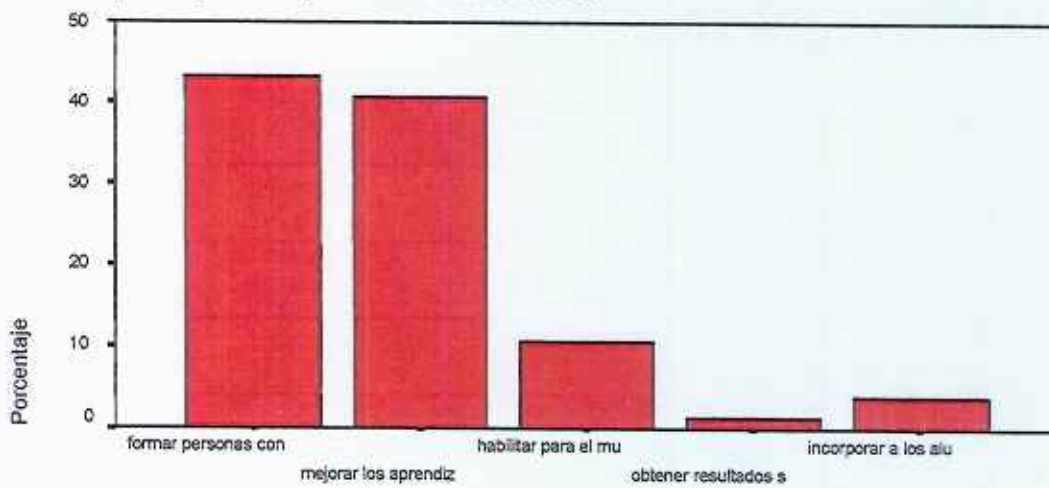
principales objetivos de la reforma

N	Válidos	150
	Perdidos	12

principales objetivos de la reforma

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	formar personas con valores	65	40,1	43,3	43,3
	mejorar los aprendizajes de los alumnos	61	37,7	40,7	84,0
	habilitar para el mundo del trabajo	16	9,9	10,7	94,7
	obtener resultados satisfactorios en pruebas simce y paa	2	1,2	1,3	96,0
	incorporar a los alumnos a los avances tecnológicos	6	3,7	4,0	100,0
	Total	150	92,6	100,0	
Perdidos	9	12	7,4		
Total		162	100,0		

principales objetivos de la reforma



principales objetivos de la reforma

Frecuencias

Estadísticos

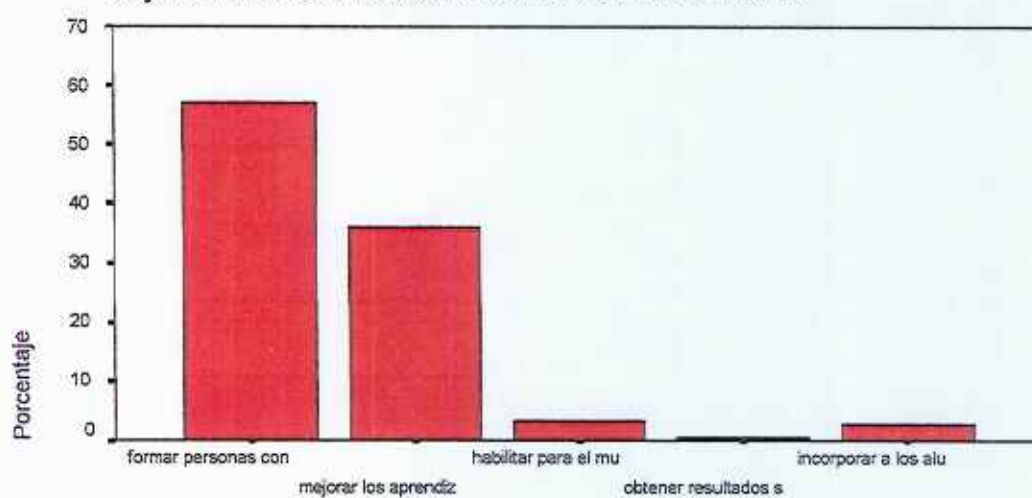
objetivos mas enfatizados en el establecimiento

N	Válidos	147
	Perdidos	15

objetivos mas enfatizados en el establecimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	formar personas con valores	84	51,9	57,1	57,1
	mejorar los aprendizajes de los alumnos	53	32,7	36,1	93,2
	habilitar para el mundo del trabajo	5	3,1	3,4	96,6
	obtener resultados satisfactorios en pruebas simce y paa	1	,6	,7	97,3
	incorporar a los alumnos a los avances tecnologicos	4	2,5	2,7	100,0
	Total	147	90,7	100,0	
Perdidos	9	15	9,3		
Total		162	100,0		

objetivos mas enfatizados en el establecimiento



objetivos mas enfatizados en el establecimiento

Frecuencias

Estadísticos

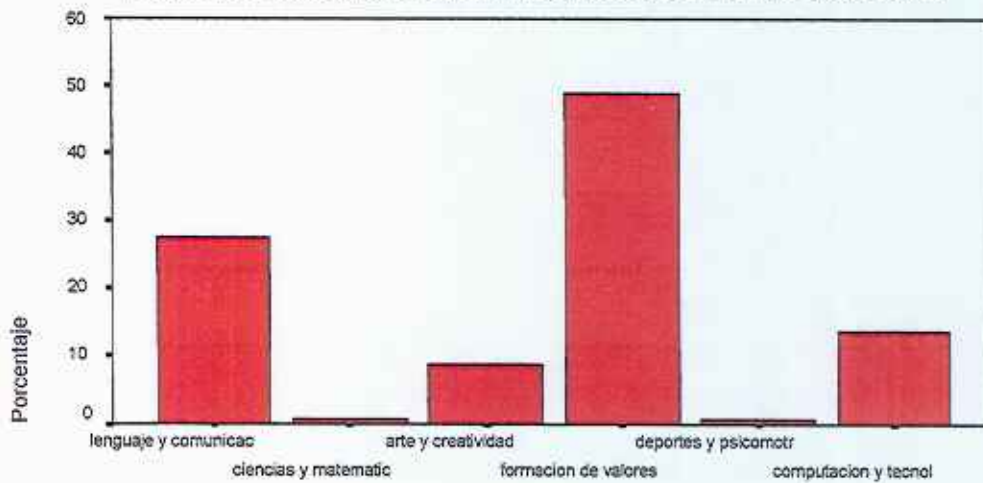
areas que enfatiza la reforma educacional en su aplicacion

N	Válidos	139
	Perdidos	23

areas que enfatiza la reforma educacional en su aplicacion

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	lenguaje y comunicacion	38	23,5	27,3	27,3
	ciencias y matematicas	1	,6	,7	28,1
	arte y creatividad	12	7,4	8,6	36,7
	formacion de valores y ciudadania	68	42,0	48,9	85,6
	deportes y psicomotricidad	1	,6	,7	86,3
	computacion y tecnologia	19	11,7	13,7	100,0
	Total	139	85,8	100,0	
Perdidos	9	23	14,2		
Total		162	100,0		

areas que enfatiza la reforma educacional en su aplicacion



areas que enfatiza la reforma educacional en su aplicacion

Frecuencias

Estadísticos

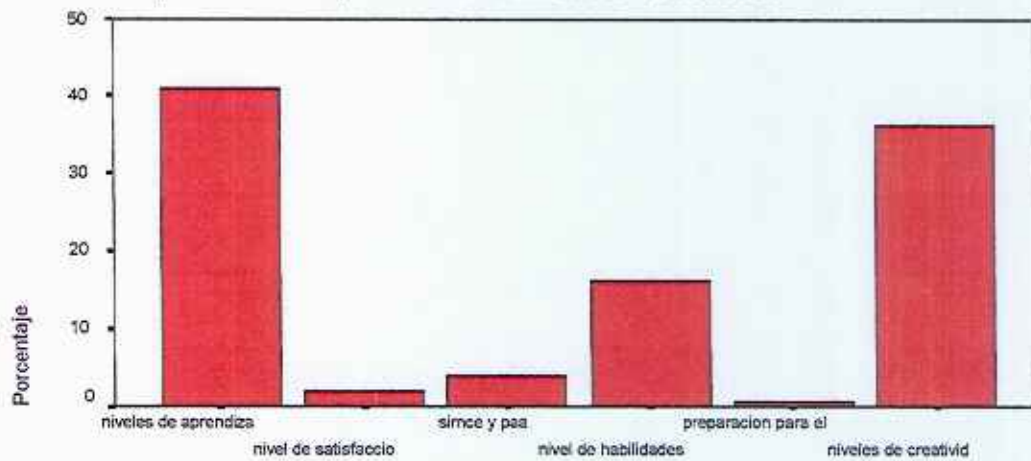
mejor indicador para medir calidad de educacion

N	Válidos	149
	Perdidos	13

mejor indicador para medir calidad de educacion

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	niveles de aprendizaje significativo	61	37,7	40,9	40,9
	nivel de satisfaccion de apoderados y alumnos	3	1,9	2,0	43,0
	simce y paa	6	3,7	4,0	47,0
	nivel de habilidades sociales y culturales desarrolladas	24	14,8	16,1	63,1
	preparacion para el mundo del trabajo y tecnologia	1	,6	,7	63,8
	niveles de creatividad e innovacion desarrolladas en los alu	54	33,3	36,2	100,0
	Total	149	92,0	100,0	
Perdidos	9	13	8,0		
Total		162	100,0		

mejor indicador para medir calidad de educacion



mejor indicador para medir calidad de educacion

Frecuencias

Estadísticos

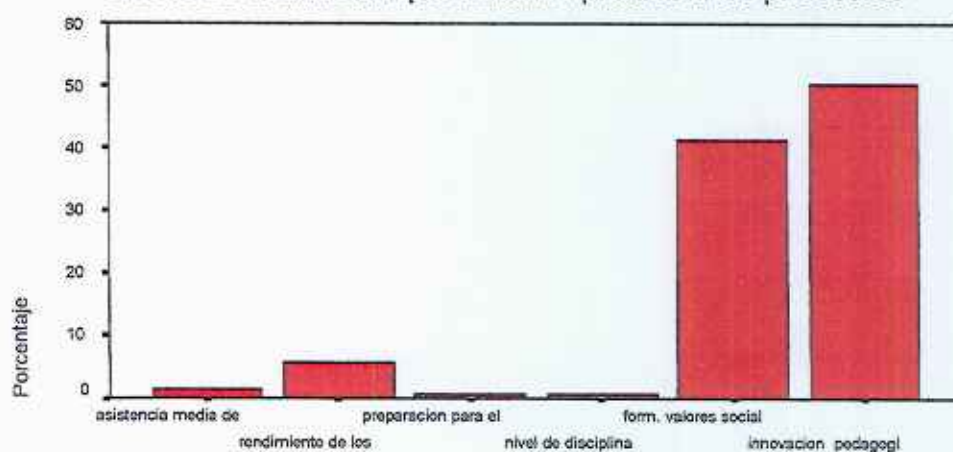
criterio de evaluacion que deberia aplicarse a los profesores

N	Válidos	143
	Perdidos	19

criterio de evaluacion que deberia aplicarse a los profesores

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	asistencia media de su curso	2	1,2	1,4	1,4
	rendimiento de los alumnos (notas, simce, paa)	8	4,9	5,6	7,0
	preparacion para el mercado laboral	1	,6	,7	7,7
	nivel de disciplina de los alumnos	1	,6	,7	8,4
	form. valores sociales y culturales para la insercion soci	59	36,4	41,3	49,7
	innovacion pedagogica en el aula	72	44,4	50,3	100,0
	Total	143	88,3	100,0	
Perdidos	9	19	11,7		
Total		162	100,0		

criterio de evaluacion que deberia aplicarse a los profesores



criterio de evaluacion que deberia aplicarse a los profesores

Frecuencias

Estadísticos

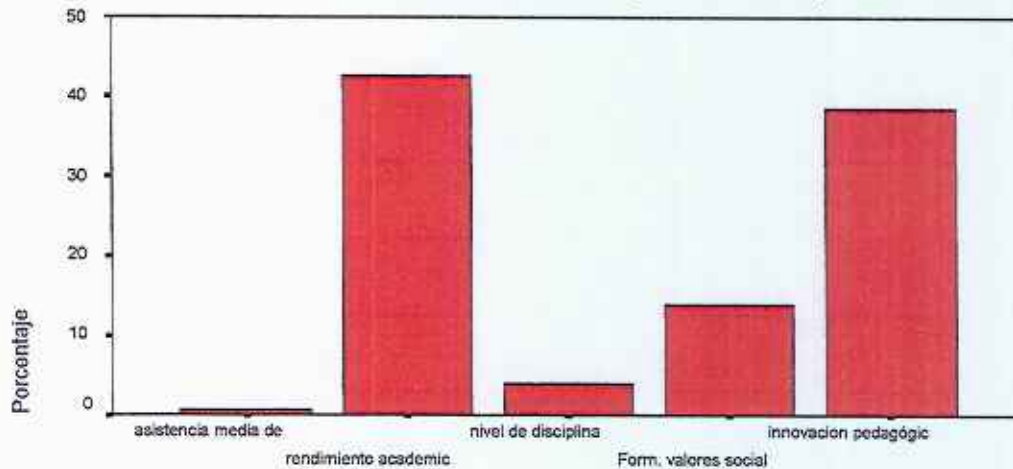
criterio de evaluacion utilizado desempeño de los profesores

N	Válidos	150
	Perdidos	12

criterio de evaluacion utilizado desempeño de los profesores

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	asistencia media de su curso	1	,6	,7	,7
	rendimiento academico de los alumnos(notas,simce,paa)	64	39,5	42,7	43,3
	nivel de disciplina de los alumnos	6	3,7	4,0	47,3
	Form. valores sociales y culturales para la insercion social	21	13,0	14,0	61,3
	innovacion pedagógica en el aula	58	35,8	38,7	100,0
	Total	150	92,6	100,0	
Perdidos	9	12	7,4		
Total		162	100,0		

criterio de evaluacion utilizado desempeño de los profesores



criterio de evaluacion utilizado desempeño de los profesores

Frecuencias

Estadísticos

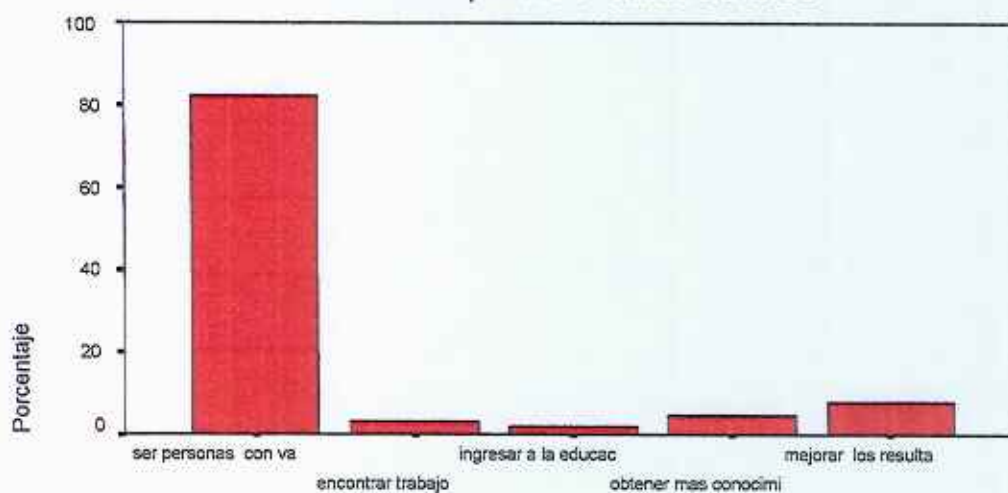
interés detectado en las políticas educativas

N	Válidos	153
	Perdidos	9

interés detectado en las políticas educativas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ser personas con valores y desarrolladas integralmente	126	77,8	82,4	82,4
	encontrar trabajo	5	3,1	3,3	85,6
	ingresar a la educación superior	3	1,9	2,0	87,6
	obtener más conocimiento y mejores notas	7	4,3	4,6	92,2
	mejorar los resultados desde	12	7,4	7,8	100,0
	Total	153	94,4	100,0	
Perdidos	9	9	5,6		
Total		162	100,0		

interés detectado en las políticas educativas



interés detectado en las políticas educativas

Frecuencias

Estadísticos

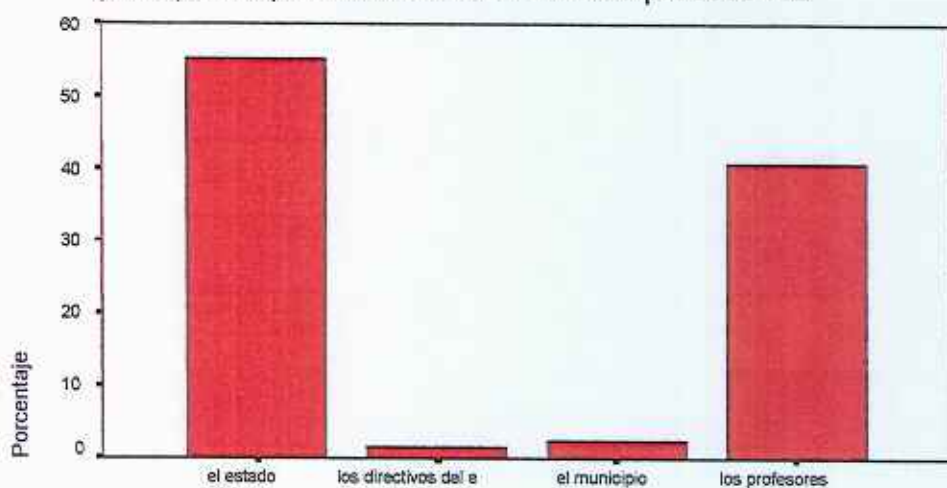
principal responsable del resultado de proceso RE

N	Válidos	125
	Perdidos	37

principal responsable del resultado de proceso RE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	el estado	69	42,6	55,2	55,2
	los directivos del establecimiento	2	1,2	1,6	56,8
	el municipio	3	1,9	2,4	59,2
	los profesores	51	31,5	40,8	100,0
	Total	125	77,2	100,0	
Perdidos	9	37	22,8		
Total		162	100,0		

principal responsable del resultado de proceso RE



principal responsable del resultado de proceso RE

Frecuencias

Estadísticos

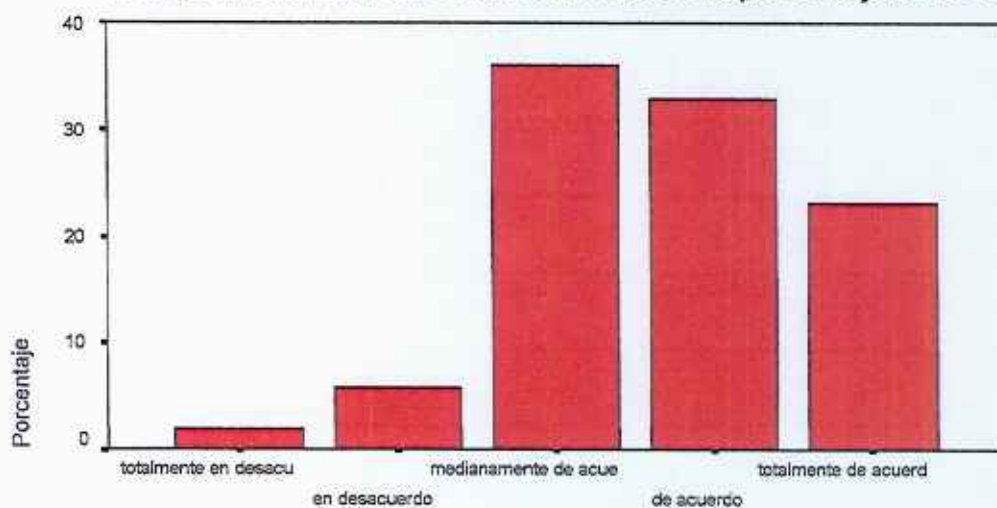
la implementación de la RE era necesaria para mejorar la educ. en Chile

N	Válidos	155
	Perdidos	7

la implementación de la RE era necesaria para mejorar la educ. en Chile

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	3	1,9	1,9	1,9
	en desacuerdo	9	5,6	5,8	7,7
	medianamente de acuerdo	56	34,6	36,1	43,9
	de acuerdo	51	31,5	32,9	76,8
	totalmente de acuerdo	36	22,2	23,2	100,0
Total		155	95,7	100,0	
Perdidos	9	7	4,3		
Total		162	100,0		

la implementación de la RE era necesaria para mejorar la educ



la implementación de la RE era necesaria para mejorar la educ. en Chile

Frecuencias

Estadísticos

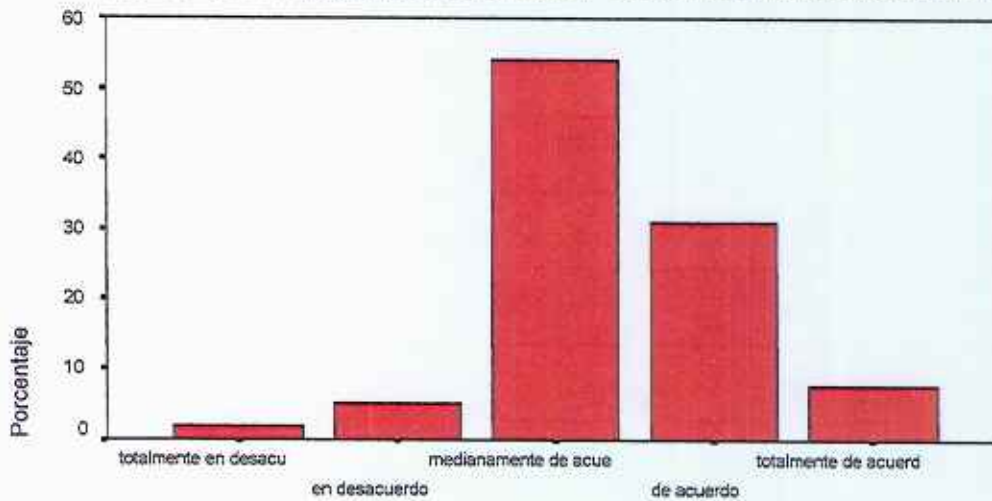
los OFT se cumplen a cabalidad en la implementación de las asignaturas

N	Válidos	155
	Perdidos	7

los OFT se cumplen a cabalidad en la implementación de las asignaturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	3	1,9	1,9	1,9
	en desacuerdo	8	4,9	5,2	7,1
	medianamente de acuerdo	84	51,9	54,2	61,3
	de acuerdo	48	29,6	31,0	92,3
	totalmente de acuerdo	12	7,4	7,7	100,0
Total		155	95,7	100,0	
Perdidos	9	7	4,3		
Total		162	100,0		

los OFT se cumplen a cabalidad en la implementación de las a



los OFT se cumplen a cabalidad en la implementación de las asignaturas

Frecuencias

Estadísticos

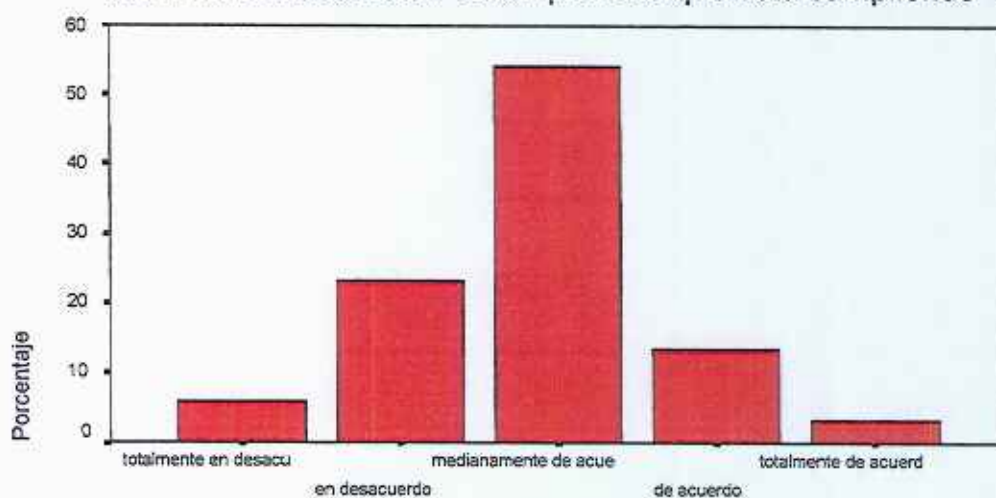
la reforma educacional es un proceso que esta cumpliendo sus objetivos

N	Válidos	155
	Perdidos	7

la reforma educacional es un proceso que esta cumpliendo sus objetivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	9	5,6	5,8	5,8
	en desacuerdo	36	22,2	23,2	29,0
	medianamente de acuerdo	84	51,9	54,2	83,2
	de acuerdo	21	13,0	13,5	96,8
	totalmente de acuerdo	5	3,1	3,2	100,0
Total		155	95,7	100,0	
Perdidos	9	7	4,3		
Total		162	100,0		

la reforma educacional es un proceso que esta cumpliendo sus



la reforma educacional es un proceso que esta cumpliendo sus objetivos

ANEXO N°2

**DISCUSIÓN EN GRUPO
PROFESORES JEFES DE UTP ESTABLECIMIENTOS
MUNICIPALES COMUNA DE LA PINTANA**

Moderador

En primer lugar quiero agradecerles me permitan conversar con ustedes ya que será de suma importancia para el desarrollo de mi investigación. Les pido que se sientan con la más plena libertad y hablen desde lo más profundo de sus convicciones. Si están de acuerdo partamos (movimientos de cabeza afirmativos). ¿Creen ustedes que en su establecimiento la Reforma Educacional se está aplicando?

Francisco:

Desde el punto de vista de las metodologías hay profesores que se han planteado con nuevas formas de trabajo más interactivo, pero existen muchos otros profesores que siguen trabajando en forma muy frontal, y esto es porque las condiciones de las escuelas así lo determinan. De hecho en la escuela el trabajo de tiza y pizarrón aún persiste, con esto me refiero a la organización de curso, el trabajo en la sala de clases sigue siendo individual y no colectivo.

El proyecto de mejoramiento educativo que existe en la escuela donde me desempeño, que es la construcción de un centro de cultivo para la experimentación y la observación, ha llevado a que los colegas tengan que salir a terreno a trabajar, entonces las vivencias de los alumnos son más prácticas. Nos hemos dedicado a un trabajo de procesos, también hemos tratado de dar respuestas al entorno cultural del sector. Nos damos cuenta que falta bastante para que en verdad exista un cambio en la forma de entregar educación, el profesor es muy miedoso, reticente, tradicionalista, y le cuesta embarcarse en una nueva forma de ver las cosas.

Moderador

¿Están de acuerdo que se ha enfatizado la formación de valores en la escuela, y que se expresa curricularmente?

Elizabeth:

Si, se hace con los objetivos transversales, pero todo por iniciativa de uno mismo sin manejar mucho conocimiento, y creo que esto ha sido una de las cosas no muy buenas de la Reforma, llegan muchas cosas y después viene la información de lo que tú deberías hacer. Por ejemplo, se partió con el primer NBI y teníamos que partir haciendo educación tecnológica, y ese año no había absolutamente nada con relación a educación tecnológica, no había programas, entonces tú no sabías como hacerlo, tenías como que inventarlo en el aire. Para qué vamos a hablar de los decretos de evaluación, yo estoy hablando del aspecto técnico, recuerdo que salieron los decretos y uno no tenía idea y hasta el día de hoy. Por ejemplo, tu encuentras el decreto nuevo para este año, y luego pasa el año salen los decretos de planes y programas, y después aparecen los números. Entonces, **hay una descordinación tremenda en lo que es aspecto técnico**, y esto obviamente juega en desmedro del proyecto de educación.

Francisco:

Nosotros en la parte de la transversalidad tuvimos que, primero, a través del problema que queríamos solucionar con el proyecto de mejoramiento educativo, (que al final vino a ser la base para nuestro proyecto) nos dimos cuenta que está cuestión era más amplia de lo que nosotros habíamos sospechado, porque con esto le estábamos dando respuestas a necesidades de la comunidad. Fijate que la escuela Alberto Paillao, fue entregada en comodato con el objetivo de crear ahí un centro de cultivo, y nosotros no teníamos idea y eran 7200 metros que fueron donados, y porque la escuela no les dio respuesta al sector, la comunidad les quito ciertos terrenos y hoy en día nosotros tenemos 4800 metros, por no haberles dado respuestas.

A lo mejor hubiésemos llegado a no tener nada de haber seguido con la misma dinámica. Nos dimos cuenta en forma instintiva de que era necesario un cambio.

Con relación a la transversalidad yo te debo decir que nosotros producto de nuestro proyecto, de los problemas que pretendíamos resolver, situaciones que nos presentaban el alumno como; la autoestima, la destrucción de su entorno, apatía por la participación y también por parte de los profesores había bastante apatía, la metodología era totalmente aburrida, por lo tanto, el alumno no se sentía motivado. En vista de esto nosotros optamos por el trabajo de orientación, tomarlo desde el punto de vista de orientador, pero para los profesores especialmente del primer ciclo se elaboró un informe de desarrollo de la personalidad propio de la escuela, que lo hicimos con aquellas conductas que nosotros pretendíamos desarrollar en los alumnos, y que estaban insertas en nuestro proyecto educativo y eso este año se entregó como documento oficial, ya no en la libreta que venía previamente diseñada por el Mineduc.

Elizabeth:

La Reforma apunta en esa parte de los transversales a eso y por lo mismo te entrega ahora la libreta en blanco, ningún informe de desarrollo que evalúa los objetivos transversales, en este caso, debería ser igual al de otro colegio.

Moderador

A partir de lo que acaban de decir ¿Cómo abordan el objetivo tan enfatizado de la Reforma en relación a formar mejores personas y desarrollar habilidades sociales en los alumnos?. ¿Cómo se mide eso en un colegio?. ¿Cómo todos estos objetivos que se proponen se reflejan en una evaluación?

Elizabeth:

Actualmente como creo que lo hacemos todos, es en el fondo lo mismo que teníamos en el sistema anterior, con la diferencia que ahora tenemos cada uno objetivos propios, antes eran para todos conductas iguales, pero creo, que la escala letras, distintas o no, se refiere a lo mismo; o sea son conductas que el profesor jefe obtiene a través de la observación, lo cuál también le ayuda mucho al registro del libro de clases, y a la hoja de observaciones y que en el fondo va respondiendo a conductas

que manifiesta el alumno en formas como: frecuentemente, siempre, rara vez, o no, a lo mejor cambiamos la conceptualización, pero la forma es la misma.

Por esto yo hablaba en esa dificultad en la evaluación, porque en un comienzo cuando se nos planteó la evaluación de los objetivos transversales, se nos manifestó como una evaluación de lo que era cada sector de aprendizaje que tú estabas haciendo, por ejemplo; el lenguaje que tú pudieras evaluar aparte del contenido y que evaluaras también, la parte de transversalidad. **Pero eso nunca ha estado claro y la verdad es que ha sido difícil, y te digo que varios de nosotros hemos tratado de llevarlo a la práctica y ha sido un trabajo enorme poder evaluar el aspecto valórico.**

Máximo:

El informe debiera tener una informalidad en ciertos aspectos y tener una parte propia individual de la escuela porque los objetivos transversales, en la evaluación que planteas tú es muy complicado, y la evaluación no debiera hacerse en este punto, sino que a nivel macro porque, los objetivos transversales implican no sólo un cambio de conducta del alumno sino que también, del profesor, del auxiliar en general de todos. Porque si nosotros queremos entregar respeto no son recetas que das en una hora de clases, son actividades permanentes que está entregando el colegio, entonces la evaluación debiera hacerse en términos globales. Ese es el grave problema en términos de cómo tomar esto y que se transforme, y poderlo evaluar y aplicar.

Gladys:

Yo creo que si se puede individualizar de hecho uno lo hace, todos los niños son diferentes nosotros lo hacemos al elaborarles un informe, los individualizamos a los niños de acuerdo a los indicadores que tiene cada colegio entonces, sobre la base de eso cada profesor individualiza al alumno, como cuáles son las características más marcadas, los cambios que han tenido.

Francisco:

El profesor de aula básico no tiene la práctica incorporada de evaluar valores, **es muy difícil encontrar un profesor que se detenga a evaluar conductas en desarrollo.** Porque eso apunta al desarrollo de la persona, el docente básico esta preparado para entregar el programa, sobre la base de los contenidos, y eso le es fácil trabajar.

Nosotros nos dimos cuenta de esto y afortunadamente tuvimos un cambio en la educadora de párvulos que teníamos, y yo diría que el trabajo de ellas apunta mucho a la transversalidad. El hecho es que ella nos preparó a nosotros nos hizo una clase, de cómo ella aplicaba una pauta de observación y evaluación, obvio que no todos los profesores participaron, pero con aquellos que si entendieron la situación aplicamos una pauta muy propia nuestra, que estaba como uno de los objetivos a desarrollar en el proyecto educativo, que antes mencionaba.

Dimos este pequeño paso pero, para nosotros este paso es gigante porque nuestras prácticas no están acostumbradas a tomar el desarrollo de la persona.

Moderador

¿ Entonces ustedes sienten que esta Reforma es un avance respecto a anteriores políticas educativas?.

Gladys:

Todos los cambios producen una crisis. Estamos consciente de que el sistema no estaba funcionando, es un hecho que había muchas situaciones que ya se estaban escapando del control, el mismo desinterés de los alumnos porque lo que nosotros les estábamos entregando, no era lo que ellos requerían, entonces los alumnos estaban pidiendo otra cosa. Que la Reforma era necesaria es un reconocimiento en general.

Morelia:

Yo pienso que si llega a los colegas no habría ningún problema.

Moderador

¿ Pero no extrañan los tiempos pasados, aquellos que el Estado dirigía la educación y a los niños se les inculcaba la disciplina?.

Morelia:

Era otra época, yo hace 40 años atrás cuando recién comenzaba a formar niños mis alumnos no tenían ni siquiera radio en sus casas. Hoy tienen radio, TV, computador; demasiada influencia de los medios de comunicación.

Moderador

¿ La Reforma entonces era inevitable?.

Morelia

Si, porque así como estaban los alumnos; vagaban toda la tarde sin ningún alero que los protegiera, ¿ Cómo no va a ser bueno que estén más tiempo en colegio?.

Francisco:

Nosotros si no asistíamos al colegio mi papá nos pegaba; entonces uno iba por miedo, o respeto, yo prefiero al niño de ahora con toda su problemática a lo que éramos nosotros.

Somos profesionales es cierto, pero es el resultado de una experiencia dura. El niño de ahora tiene los oídos puestos a todo lo que está sucediendo, tiene más información que nosotros a su edad, la problemática de ellos es mayor. Manejar una gran cantidad de

información, almacenarla y codificarla ese problema no lo teníamos nosotros. Yo pregunto ¿Son tan distintos los niños de antes, o somos tan iguales, y por último el niño de ahora está en desventaja de cómo nos formamos nosotros?

Morelia:

Lo que pasa es que hubo un paso muy grande en los distintos ámbitos de la sociedad, fue tan grande el paso que la gente no estaba preparada para las distintas instancias que les toca vivir actualmente.

Moderador

¿ Según ustedes para qué tenemos que educar a los niños hoy?

Cecilia:

Tú nos has mostrado estadísticas que indican que nuestros alumnos en su inmensa mayoría no logran llegar a la Universidad, pero mi escuela que es tan humilde, y que a veces es mal considerada por diferentes razones, ha logrado que 5 de los alumnos del año antes pasado, estén estudiando en la Universidad: medicina, agronomía, pedagogía y veterinaria.

Ramona:

Mi escuela empezó hace nueve años a entregarles a los niños una formación para el trabajo, nosotros implementamos el decreto 15 en la escuela donde los niños trabajaban en talleres, y ellos elegían lo que les interesaba más y nos ha resultado bastante bien. De esta experiencia vinieron las aulas tecnológicas y otras como; madera, electricidad, y luego llegó el Programa Enlace con las computadoras.

A estos niños se les prepara para el trabajo, pero porque a ellos les interesa, como también hay alumnos que no les importa y que sólo les interesa llegar hasta octavo básico, o niñas que se embarazan y que dejan de estudiar. Algunos alumnos y apoderados piensan que con octavo básico pueden insertarse en la vida laboral, pero esto no es así, y nosotros se lo hacemos saber a los alumnos y sus apoderados.

Elizabeth:

Hay una cosa de tipo cultural. Por ejemplo, los colegios particulares pagados no hacen graduación de octavo básico, en cambio en las comunas más humildes la graduación de octavo básico es un gran logro para el apoderado, porque muchas veces es hasta ese nivel de educación el que les pueden entregar a sus hijos.

Ramona:

Es por una cuestión cultural porque en la escuela donde trabajo existen apoderados que no tienen la capacidad económica como para sustentar que su hijo vaya a clases todos los días, entonces es por esto que nuestro colegio implementó el decreto 15, que les permite a los alumnos tener un cierto grado de preparación con los talleres, y así cuando los alumnos egresen de octavo y algunos de ellos no puedan seguir estudiando, por lo menos tengan una preparación para la vida laboral

Gladys:

No hay una coherencia entre la teoría y los planteamientos de la Reforma, nos convencieron que era inevitable un cambio en la sociedad, se produjo esta gran revolución tecnológica y la sociedad tiene que cambiar, porque la educación esta al servicio de la sociedad. Vino la reforma y estamos de acuerdo en todos los planteamientos, los principios, los objetivos grandes que tienen, pero, llegado el momento de que los profesores presenten sus propuestas faltan los recursos económicos para llevarlos a término.

Moderador

¿Es una cuestión de recursos?.

Clara:

Cuando salió la Reforma una de las cosas que se plantearon que era muy teórica, muy bonita, pero poco probable de llevar a la práctica y uno de los principales problemas era la parte económica. Y lamentablemente es lo que estamos sufriendo ahora los colegios que tenemos jornada completa.

Coincido en que había necesidad de un cambio, en la escuela tratamos de convencernos por nosotros mismos y no por lo que nos dicen, fijate que con otros colegas comentábamos, antes de que saliera la Reforma, que esta era una cosa que había tenido bastantes problemas en España, y nosotros la trasladamos a Chile con los mismos errores y no hemos sido capaces de buscar las soluciones a los problemas que se nos avecinan producto de la Reforma. Alumnos que pasan de forma automática, y que son alumnos que no salen en buenas condiciones.

Por un lado el aspecto cognitivo y por otro la gente que era media desordenada o otro tipo de problemas, quizás esto se nos va a dar mas adelante espero que no. Por esta razón pensamos que hemos ido adaptando las cosas, no todo tiene que ser tan rígido hay que ir probando y adaptando.

La Reforma dice que tú trabajes en forma grupal, pero muchas veces no es posible va a depender de las actividades que se hagan y adaptarse a ellas. **Por otro lado los colegios privados mantienen la forma de trabajar y que como no son supervisados por el ministerio hacen lo que quieren,** me refiero a que el ministerio no tiene gran poder de decisión en estos colegios y estos se guían según sus criterios y no directamente por

la Reforma. Todo esto obviamente por que tienen los medios, y por otro lado la situación cultural de las personas.

Moderador

Que opinan ustedes acerca de los colegios privados que no están focalizados en que los alumnos encuentren trabajo, o saquen altos puntajes en la PAA.

Cecilia:

Nosotros cuando empezamos a trabajar en este sector este era un lugar absolutamente rural, y los alumnos que teníamos provenían de familias muy pobres, generalmente venidas del sur y para estas familias que su hijo llegara hasta octavo básico era un logro tremendo. Ahora a nosotros nos interesa que el alumno no solo egrese de octavo, sino, que ingrese a la educación superior.

Moderador

¿Con qué objetivo?

Morelia:

Para que encuentre un buen trabajo y no sea vendedor ambulante, feriano o venda helados en el micro.

Moderador

Entonces ustedes interpretan que cuando la Reforma se refiere a la formación de personas con valores, prepararlos para la vida, seres con buen desarrollo social, ¿está orientado a que sea una persona profesional?.

Gladys:

Si, yo creo que si, yo soy maestra y si no lo fuera me sentiría inútil. Yo siento que ser profesional es para ser una mejor persona que se pueda desenvolver, tener su propio dinero, tener su hogar, niños estudiando, uno es profesional para sentirse realizado como persona y yo preparo a mis alumnos para lo mismo.

Francisco:

En esta realidad es necesario, pero yo lo veo así mientras nosotros sigamos enseñando al alumno de la Pintana con la cultura del "dame", es decir preparando al alumno para el trabajo, enseñándoles un oficio, si a lo mejor al alumno no le gusta, probablemente después estará sin trabajo porque no se satisficieron las expectativas que él tenía.

En el fondo, para mí, la idea es preparar al alumno para que en un futuro sea capaz de enfrentar y resolver los problemas que se le presenten, en diversas áreas, y que desarrolle las competencias para que este preparado para ingresar a la

enseñanza media o superior. No solamente para que se desarrolle en el trabajo, sino para que este preparado para la vida.

Gladys:

Si yo tengo un hijo, quiero que sea profesional y que se gane la plata con menos sacrificios que yo, porque yo me las he sufrido todas, ¿por qué voy a querer que un hijo pase por lo mismo?.

Moderador

Pero qué hacemos en comunas pobres. Todo proyecto educativo tiene que optar, ¿es posible preparar para la universidad, para el aprendizaje técnico-profesional y para desarrollar competencias socioculturales a la vez?.

Gladys:

Cada uno elige su camino, pero yo hablo con los niños de octavo y les digo; ¿que quieren ser ustedes? Y ellos me dicen, enfermera, veterinario, contador etc. Yo no les puedo decir, mire mijito usted es pobre y no puede estudiar. No, yo les digo saquen el cuarto medio con un buen promedio de la P.A.A, y si otro alumno me dice que quiere solamente trabajar, yo no lo puedo obligar a hacer lo contrario.

Elizabeth:

Nosotros no pensamos que los alumnos salgan estupendos, por un lado sabemos que esas son las condiciones de la escuela pero, como nosotros somos artísticos tenemos claro que ese no es nuestro objetivo último. Igual nos preocupamos porque estamos conscientes que a mayor cantidad de estudio mejor calidad de vida, pero nosotros optamos por desarrollar otras cosas en los alumnos como: la parte personal, sensibilidad, y todo lo orientado a la parte artística, pero como te digo esa es nuestra escuela. Ahora de repente uno habla mucho, pero antes de tomar está decisión nosotros lo consultamos con los apoderados.

Yo puedo pensar que lo que nosotros queremos como profesores es lo que ellos necesitan, pero hay que llegar a un acuerdo, no lo que uno precisa como escuela es lo que los papás quieren y nosotros prestamos un servicio y por lo tanto, para que ese servicio sea eficiente tiene que estar de acuerdo a las necesidades del usuario.

Yo no concuerdo en que por ser profesional uno es feliz, ayuda pero no necesariamente la felicidad va asociada a lo profesional.

Clara:

Nosotros estamos en un sector muy pobre y por lo que yo veo que el niño termina octavo básico, ya es un triunfo para el apoderado. Cómo no van a querer que sus niños sigan estudiando, para que dejen de estar sumidos en la pobreza.

Moderador

El tema es qué hacemos con la Reforma en comunas de escasos recursos ¿Preparamos para el mundo del trabajo o inculcamos valores como la solidaridad o el derecho a la felicidad?

Ramona:

Vamos a tener niños felices, pero eso va de la mano con un niño que se desarrolle como profesional.

Elizabeth:

La Reforma apunta a que cada colegio vea lo que quiera en conjunto con su comunidad, y ellos proponen y ofrecen alternativas no tienen porque todos los colegios funcionar de la misma forma.

Máximo:

Yo quiero plantear otra contradicción. Frente a todo lo que ustedes hicieron, y de acuerdo a la conversación que tuvieron con los apoderados, con qué estilo curricular van a lograr sus objetivos

Clara:

Nosotros lo definimos como humanista.

Máximo:

Me lo había definido un colega, pero eso es una cantidad de lindas palabras, pero que no dicen absolutamente nada. Se siguen basando en el curriculum tecnológico, y este lo único que hace es reproducir lo que la sociedad quiere.

Yo creo que tenemos que estudiar lo que subyace debajo de eso, quiénes son los que manejan el poder, quiénes son lo que determinan que educación damos y que tipo de cultura entregamos.

Elizabeth:

Yo creo que faltó un poco de orientación cuando definimos las concepciones curriculares.

Máximo:

Creo las concepciones curriculares están bien marcadas, yo por ejemplo sé de un proyecto educativo que en su ideal, "quiere cambiar el mundo", y eso no puede ser.

Elizabeth:

Yo voy al hecho de que quizás nos falta un planteamiento más reflexivo, acerca de lo que también quiere el municipio.

Máximo:

Si uno se pone a hacer un análisis de lo que es la Reforma, yo creo que esta Reforma entrega a la escuela todos los elementos para hacer, lo que estimen conveniente en sus escuelas pero, debemos reconocer que nos falta y que no tenemos las competencias suficientes para poder entender y poder darle el sentido que nosotros le queremos dar.

Moderador

Bueno, estamos terminando esta discusión, pero antes de levantar la sesión quisiera hacerles una última pregunta: ¿Cuál creen ustedes que es el objetivo de la Reforma Educativa, y de qué manera lo están implementando en su establecimiento?

Elizabeth:

La parte sensible y creo que en eso estamos trabajando, desarrollando la sensibilidad.

Ramona:

Creo que el principal objetivo de la Reforma es el cambio de mentalidad en el profesorado y también, el cambio de mentalidad de la comunidad. En nuestra escuela estamos basados en el trabajo en equipo, y el cambio metodológico con los alumnos dentro del aula, y una nueva forma de enfocar los objetivos de la educación y los contenidos.

Lo que está haciendo la escuela es la parte valórica, todos los objetivos transversales los estamos trabajando desde el diario mural, hasta el respeto entre los niños. Nosotros hacemos unidades de orientación, en todo insertamos la parte valórica.

Cecilia:

Nosotros queremos que nuestros alumnos se desarrollen como personas críticas ante el mundo que nos rodea. ¿Qué hemos hecho por la Reforma?, hemos trabajado en talleres con los profesores autoevaluando, autoperfeccionando.

Gladys:

Pienso que sea la educación para todos, que todos los alumnos sean tratados por igual, y que los formemos como persona.

Clara:

Calidad en los aprendizajes que todos accedan a un mismo tipo de educación que se les dé oportunidad a todos.

En nuestro la colegio la Reforma esta en calidad de espera, no hemos podido iniciar nuestro proyecto pedagógico, pero el curriculum se basa principalmente en un aspecto humanista y afectivo, porque nosotros a través de una consulta a los apoderados y a los niños, llegamos a la conclusión de que ellos lo que más quieren es que los traten bien, que tengan una buena aceptación de los profesores.

Morelia:

Para mí significa un cambio y para los demás colegas también, pero ha costado que sea aceptado en el colegio.

Francisco:

La Reforma para poder llevarla a cabo, el gobierno estableció algunos pilares en el cual está sustentada, como es el perfeccionamiento del profesor, establecer equidad, cambiar los planes y programas de estudio.

Pero todo esto apunta a que la unión de todos estos pilares tienen que provocar un mejor aprendizaje entre los alumnos y esto es para crear en el alumno las competencias necesarias para poder desenvolverse en este mundo, científico y tecnológico imperante.

Nosotros como escuela pretendemos desarrollar estas competencias a través de algunas estrategias, como crear un centro de cultivo donde el alumno experimente, observe y resuelva problemas que a la larga le permitirán adquirir esa conducta, que le estaría permitiendo desenvolverse en este mundo tecnológico y científico.

Debemos primeramente preocuparnos del aspecto social, dar una respuesta al tipo de sociedad en la que está inserto el colegio. Tenemos un 95% de los alumnos que son de ese lugar, el otro 5% está repartido entre los que son niños que vienen de otras comunas, por lo tanto, y dentro de un diagnostico que se hizo, descubrimos que la escuela había sido donada precisamente para que los alumnos no salieran del sector. Hoy estamos dando respuesta a ese deseo.

No trabajamos con la única intención de obtener buenos resultados en la prueba SIMCE, obvio que tendríamos que tener un buen resultado en esta prueba, pero esto como consecuencia de un trabajo sistemático y significativo.

Nuestro primer propósito es dar respuesta a las necesidades del sector, preservar el sector mantener y recuperar las áreas verdes, en beneficio de la comuna.

Moderador

Muchas gracias a todos, por su tiempo y disponibilidad.

Santiago, Diciembre del 2000.

ANEXO N°3
ENTREVISTA DIRECTORES
ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES

ENTREVISTADO: FERNANDO VILLAREAL.
CARGO: DIRECTOR ESTABLECIMIENTO
COMUNA: LA PINTANA.

Investigador: ¿Qué opinas de la Reforma Educacional?

Fernando: Tengo la visión e información que este gran movimiento de reforma nace a nivel internacional, y se establece como una estrategia mundial. Esta gran Reforma se ha ido replicando en los distintos países, con las características de cada uno de ellos, pero lo único que ha significado estas particularidades es dificultarla un poco más o un poco menos. **Estos grandes lineamientos se están tratando de alcanzar “muera quién muera”,** y se ejemplifican en frases tales como: “pórtate bien y yo te mando plata del Banco Mundial”, “no me hagan paro, porque si ustedes hacen paro yo no mando los recursos que corresponden”, “pórtense bien de lo contrario no nos llegaran las inversiones extranjeras”. Este planteamiento, que yo lo veo como concreto, se contrapone con la experiencia que nosotros hemos podido vivir acá en Chile, que es una sociedad sumamente conservadora a la cuál en un momento determinado, se le plantea opinar “de”. Yo me atrevería a decir que es ahí donde esta la gran Reforma de Chile, la posibilidad que los profesores han tenido de comentar estos temas, la posibilidad que porcentualmente se ha incorporado gente a trabajar con metodología nuevas, la posibilidad de reencantar a la gente que se encontraba un poco achatada; y sin lugar a dudas el periodo de gobiernos militares en América latina tuvo como resultado una generación de profesores, muy obedientes como interpretando que quién cumplía muy bien las instrucciones era el mejor profesor, y si se escapaba a esas normas no era buen docente. Esta cultura que se creó entre los profesores, se vio quebrantada por la oportunidad de conversar sobre la reforma, y creo que este es la única Reforma que hay.

Investigador: ¿Cuál es la gran novedad de la Reforma? ¿cómo se hace pedagogía hoy día en comparación a 15 años atrás?

Fernando: Tengo la impresión que la marraqueta de esta Reforma podría ser el reencantamiento, sinceramente cuando yo escucho a profesores antiguos que dicen; yo eso lo hacía, creo que no deben estar tan equivocados. Hay montones de soluciones que nosotros las consideramos como genialidades; gente que me dice como voy a solucionar el problema, de entregarles almuerzo a mis alumnos y tú te encuentras con generaciones, antiguas de profesores, que nos dicen mira en la Escuela Normal lo hacíamos así; Los formábamos y había niños que servían y otros servían el once, etc. Uno dice; bueno eso lo voy a implementar. En el fondo lo que sé esta haciendo es reencantar a la gente o retornar a las buenas costumbres, eso amarrado con el hecho, de que la concepción y otras de las variables que tiene además, de reencantar es que se ha tratado de enseñar cosas que realmente son útiles para los alumnos. El concepto de aprendizaje significativo, creo que se ha ido internalizando en los profesores y pareciera ser, que efectivamente son más críticos respecto a los contenidos que no tienen nada que ver con ellos.

Investigador: Si esta gran Reforma esta recuperando el “ethos” de la antigua forma de hacer pedagogía ¿qué es lo que se está modernizando?

Fernando: Creo que el proceso de modernización lo encuentro un poco posterior; creo que las sociedades no debieran tener las intromisiones sociales que tuvieron los países latinoamericanos. Lo que se esta haciendo es reencantar, volver a un punto de un pensar que la educación es muy importante y que su aporte como profesor es muy importante y significativo, y darnos cuenta que quienes participan en un proceso educativo es un actor principal.

Una vez que se reencanta a la gente; una vez que se asume el rol del profesional, yo creo que el resto se va a ir incorporando espontáneamente. Por eso pienso, que cuando hay gente que dice que se ha invertido tanto en educación y todavía no hay cambios, creo que estos serán en forma paulatina. Las nuevas generaciones de profesores, vienen bastante más motivadas y la prueba esta en la explosión de escuelas de pedagogía privadas. El problema va a ser cuando lleguemos al punto en el que se incorpore esta creatividad, donde va a ir. Va a ser una decisión económica, o una decisión humana. Ahí estarán los conflictos.

No creo que hasta el momento exista renovación, lo que hay es recuperación de elementos básicos de pedagogía. Me da la impresión que en el momento en que se produzca una recuperación de la autoestima, en el área educacional, el no sentir que somos profesionales de segunda categoría, creo que es ahí donde nos vamos de un viaje porque, el sujeto de la educación, que es el alumno, está deseoso que sus profesores vayan a mil por hora.

Investigador: En esta lógica, ¿cuál crees tú que es el sentido esencial de la Reforma Educacional en lo pedagógico?

Fernando: Yo creo, que es tener una concepción internalizada de lo que yo tengo que entregar, tiene que ser un elemento significativo, y que la pedagogía además, de entregar elementos significativos, te entregue pautas de cómo resolver en una sociedad.

La metodología de resolución de conflictos estaría preparando individuos capaces de avanzar rápido, aprender nuevas tecnologías, además de tener un manejo humano, más equilibrado, por ahí va la Reforma, es decir, tú ya no estás enfrentando a una pedagogía en la que tienes que resolver un ejercicio según las pautas sino, que tú resuelves según la lógica que hayas generado.

Investigador: Consideras que en los lineamientos del Ministerio, hay verdaderamente una preocupación por áreas que apunten a la creatividad, al desarrollo integral de la persona?

Fernando: Es complicado porque en el discurso efectivamente es así, pero en la práctica tú todavía encuentras que las pruebas SIMCE están ordenando a tu población. De todas maneras sigo siendo positivo, creo que, incluso por marketing, los colegios se van diferenciando en función de atender las necesidades básicas de un determinado grupo, entonces creo que todavía se está aprendiendo a ser creativo.

Investigador: Cómo se explicaría entonces, que a pesar que tú dices, que la declaración del discurso ministerial apunta hacia el desarrollo de la creatividad o aprendizaje significativo, cada vez hay menos horas, dedicadas a materias de arte y filosofía?

Fernando: Porque las decisiones han sido tomadas en las oficinas, esa es la explicación, no se les consultó a los docentes. Pero existe la posibilidad de que tú puedas crear tus propios planes de programas de orientación artística.

Investigador: Como Director me gustaría que te hicieras la siguiente pregunta, ¿vamos a estimular la creatividad en mi escuela; y que va a pasar con el liceo técnico?, ¿ves que hay una posibilidad de desarrollar el aspecto creativo y cultural en ese nivel?

Fernando: Claro que sí, la tecnología es cultura, una forma de trabajar un determinado material es una cultura. Si La Pintana logra a través de sus liceos que se resuelvan conflictos, a través de lo que soñó el niño en poblaciones marginales, así se resuelven conflictos, dando la libertad y no entregando tecnología armada. Un niño que vive en un ambiente tecnológico creativo, es un tipo que logra un equilibrio emocional. No puedo negar o afirmar que la cultura sólo está en el área de la plástica, pintura o teatro yo creo que la cultura está también en otras áreas.

Investigador: Eso es en el ámbito de lo deseable, pero que es lo que ocurre hoy, conoces tú alguna experiencia de un liceo técnico que por mutuo propio, entregue planes propios de arte o filosofía?

Fernando: Si lo dirigimos hacia ese sentido, yo no conozco experiencias en ese terreno.

Investigador: En estricto rigor buscando los grados de adecuación entre lo que ocurre y lo que no, el Ministerio declara querer formar personas flexibles, participativas, creativas, íntegras e integradas a los nuevos desafíos globales ¿cuál es el parámetro de evaluación que tiene el Ministerio?

Fernando: Sin lugar a dudas es la estadística.

Investigador: A qué se debe esta nueva contradicción entre la declaración y el instrumento, cómo te lo explicas?

Fernando: No sé debería haber personas más expertas que respondieran esa pregunta. Lo encuentro contradictorio, cuando llevo un día de clases y llegan los supervisores financieros del ministerio debieran saber que las listas de los cursos no están, porque aún se está matriculando, y cuando vienen en otra oportunidad en el día del alumno lo mismo. Es decir, **son las grandes contradicciones, la diferencia entre el discurso y lo concreto.** Yo creo que vamos a tener que hacer una escuela para supervisores para que lleguen renovados.

Investigador: ¿Cómo se mide la calidad educativa? ¿Qué instrumento usa el ministerio?

Fernando: El SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de Educación), que ahora están asumiendo que esta malo y de hecho se está modificando. **Pienso que en el Ministerio están pensando que las cosas hay que cambiarlas, pero aún no saben cómo.** Aún así es valioso que se piense hacer modificaciones.

Investigador: ¿Qué crees que debiera medir un sistema evaluativo estandarizado, o si ni siquiera tuviese que ser estandarizado?, ¿Cómo se debiera medir la calidad en la educación?

Fernando: Lo de estandarizado a mí personalmente no me cuadra, es difícil pensar que los sistemas tengan que ser estandarizados, quizás conviniese que nos atreviéramos a disfrutar de la diversidad.

Investigador: Existe algún plan de innovación local en el sentido, de metas de evaluación para tratar de superar esta contradicción de la cual conversamos?

Fernando: Es difícil porque muchas veces es complicado ponerse de acuerdo con los colegas, por ejemplo; una determinada estrategia es apoyada apasionadamente por algunos profesores y otros docentes no están de acuerdo. **Estamos en proceso muy complicado, en un periodo de conflictos, hay que tomar bastantes decisiones, pero nos estamos encontrando con muchas formas de ver el mundo.**

Investigador: Hay un alto grado de confusión?

Fernando: Sí, **existe un alto grado de confusión.** Hay gente que me preguntaba si lo que estábamos planteando, en estas reuniones lo planteamos porque lo había dicho el Ministerio, y si yo en ese minuto hubiera dicho sí, habría tenido más gente apoyando el proyecto. Esto guarda relación con lo que yo decía, que todavía no se asume que somos profesionales en el sentido, de que las decisiones las tenemos que tomar nosotros y no otros. Creo que la Reforma permite que la gente intercambie opiniones y que se abra a un debate.

Investigador: Es decir, diversidad pero no confusión.

Fernando: Yo creo que los métodos de evaluación aprendiendo a trabajar en equipo van a salir; la gente al final se pone de acuerdo, lo que pasa es que recién estamos viviendo consejos de profesores como corresponde. La gran Reforma en Chile o por lo menos en esta comuna, es la posibilidad que tenemos de conversar, de ponernos de acuerdo, de discrepar, ese es el gran cambio y esto te permite hacer un análisis más humano. El espacio para hablar es lo que la Reforma nos entrega, nos abre a nuevas posibilidades.

ENTREVISTADO: JOSÉ SOTELO.
CARGO: DIRECTOR ESTABLECIMIENTO
COMUNA: LA PINTANA.

Investigador: ¿Cuál es tu opinión general sobre la Reforma Educacional?

José : Yo creo que era necesario hacer cualquier reforma, la educación necesitaba un cambio, de modo que lo que viniese iba a ser bueno porque, nos iba hacer reflexionar, discutir, aunque estuviésemos en contra de la reforma. Desde este punto de vista creo que ha sido bueno, porque nos ha hecho conversar entre los profesores, cosa que, ya teníamos un poco olvidada.

Investigador : Esta Reforma, con relación a lo técnico profesional, cómo la ves?

José: Yo me enteré de la Reforma de una manera informal a través de un amigo muy influyente, un poco antes que nos invitaran a la reunión oficial de la Dirección Provincial, y todos los datos que yo poseía hacia ya tres meses se confirmaron en dicha reunión. Inicialmente la Reforma con respecto a lo técnico profesional, me pareció artera porque, se reducía de 4 años a 2 años la educación Técnico Profesional. Me preocupé por dos aspectos; primero los tiempos de aprendizaje que el alumno iba a perder, y en segundo lugar, es que se perdía la fuente laboral para muchos colegas.

Este anuncio coincidió con el mes en que celebra el día de la enseñanza técnico profesional, entonces realizamos un acto donde invitamos a los parlamentarios del distrito. Todos los profesores nos colocamos un lazo negro, y los parlamentarios nos preguntaban por que andábamos con el lazo, les respondimos que en el día de la enseñanza técnico profesional, estábamos celebrando la muerte de ésta.

En forma sorpresiva me llegó una invitación de la Comisión de Educación del Congreso, donde me invitaban a opinar acerca de la Reforma de la educación Técnico- Profesional, y que ojalá me preparara con respecto al tema, así que, con dos colegas preparamos los antecedentes. Esta reunión nos sirvió para medir nuestro nivel de conocimiento con respecto al tema, luego fui invitado a otra reunión para confrontar mis opiniones con el señor Cristian Cox. Una de las opiniones vertidas es que el alumno cuando llegue a tercero medio recién iba a optar por una especialización, que en términos de madurez a nosotros nos parecía prudente, pero en términos de habilidad como pre requisito para incorporarse a una especialidad nos parecía pésimo. El niño llega a tercero medio a manipular máquinas y herramientas sin tener habilidad, ni conocimiento de las herramientas que van a utilizar, entonces esto disminuiría el aprendizaje, prolonga los tiempos para aprender y el costo es más alto porque las herramientas durarían menos tiempo.

El decreto 220, del ministerio dice: las escuelas técnico profesional pueden en primero y en segundo medio crear algunos talleres, sin especialización que no signifique necesariamente preparar al niño para que ese sea su proyecto de vida, sino que le entregue mayor claridad con respecto a la decisión profesional futura. Tal vez ese es el camino.

Investigador: La idea del Ministerio es que los dos primeros años de la enseñanza media sean de formación general, busca un poco el objetivo de crear un alumno integral?

José: Cuando llega la primera información uno sólo reacciona, pero cuando uno lo analiza le encuentra el sentido, y nos damos cuenta que el joven necesitaba más tiempo de formación general, pero cómo recuperamos los tiempos en lo Técnico-Profesional. Tuvimos la posibilidad de crear estos talleres donde el niño pasa por 4 talleres el primer año, y luego cuando pasa a segundo medio tiene que optar por 2 talleres, para los cuales él crea tener mayor habilidad, con toda esta información el alumno puede elegir una especialidad.

Esto significó solucionar el problema de aprendizaje en los niños ya no llegan vacíos a tercero medio, llegan con una base, manejando códigos y acostumbrados a las máquinas. También nos permitió proteger en gran medida la fuente laboral de los colegas, de modo que, tuvimos una buena experiencia porque iniciamos un debate con el Ministerio de Educación.

Quiero acotar algo, yo realice un trabajo de investigación respecto a las especialidades y a los tiempos que se necesitan para aprender, para esto me entreviste en separado con cada profesor, y les pregunte, por ejemplo, según usted en esta especialidad; ¿que cree, que debe terminar sabiendo el alumno?, ¿Cuánto demora en aprender?, ¿Qué tareas debieran saber para ser técnico?. Así fui sumando los tiempos y había sólo una especialidad que sumaba 2 años y medio, de modo, que si pensamos lo que ocurre con la Reforma, no es tan descabellado.

Investigador: ¿Cuál crees tú que es el sentido profundo pedagógicamente hablando de la Reforma?

José: Cuando hablamos de aprendizaje significativo que, en los inicios de la Reforma se hablaba como medular es algo que nosotros veníamos refiriéndonos hace ya tiempo, lo que pasa es que no le llamábamos aprendizaje significativo.

Yo creo que cuando hablamos de construir conocimiento y cuando a nosotros nos dicen que tenemos que estimular a los alumnos, para que construyan nuevos conocimientos, estamos hablando de un alumno activo y no pasivo, y también tenemos que hablar de un tipo de profesor distinto que facilite la construcción de estos conocimientos. Hablamos también de un alumno que tenga autocrítica y creo que no estaban acostumbrados a que se les dieran esos espacios, pero nos hemos dado cuenta especialmente en este liceo que si tú le das ese espacio muchos de los problemas que se generan, tú los solucionas con ellos y no con sus apoderados, entonces yo creo que sin darnos cuenta estamos observando que la implementación de la Reforma, se ha dado en forma paulatina provocando un cambio. Encontraremos algunos detractores, por ejemplo: un mal resultado en una prueba el profesor nos dice que es culpa de la Reforma.

Investigador: Cómo se concilia entonces, este lugar central del alumno, aprendizaje significativo, una enseñanza no mecanicista, sino que más activa y crítica, con un tipo de educación que está orientada al mundo del trabajo?

José: Es mucho más fácil, creo yo, porque en la educación técnico profesional siempre ha sido un aprendizaje más activo, de modo que, el cambio les debe haber costado menos a los profesores del área profesional, que a los docentes de formación general, porque ellos estaban acostumbrados a un aprendizaje activo, y también están acostumbrados a que el alumno sé de cuenta cuando construye algo y ese algo esta bien o no. El cambio se ha visto en el sistema de enseñanza por módulo que es algo nuevo, y que hay que aprenderlo.

Investigador: Tú mencionaste que el Ministerio de Educación que es el organismo rector de este proceso, este intencionado efectivamente, o es su prioridad esto de aprender aprendiendo, el aprendizaje significativo está en el corazón de las preocupaciones hoy, tú lo sientes así.

José: Al comienzo yo lo encontraba como un buen discurso, pero yo creo que de a poco ha ido siendo como el centro de lo que intentó impulsar el ministerio. Lo lamentable es que a veces las personas que, trabajan con uno, las cambian. Lo bueno es que los ideólogos de la Reforma se han mantenido.

Investigador: ¿Y cuál es el mecanismo que utiliza el Ministerio de Educación para evaluar calidad de conocimientos?

José: Solamente el SIMCE.

Investigador: Tú consideras que el SIMCE es un instrumento adecuado para medir esta declaración de aprendizaje significativo?

José: Tendríamos que analizarlo con más responsabilidad, pero yo creo que el SIMCE al igual que la P.A.A. debe tener alguna revisión, para ver si efectivamente esta midiendo lo que se quiere medir.

Investigador: Sacándolo un poco del contexto de la educación técnico profesional, cuál crees tú que debiera ser el mecanismo de evaluación de los aprendizajes?

José: Yo creo que debiéramos hacer una evaluación haciendo un seguimiento al alumno en su lugar de trabajo, como se están desempeñando, y si tiene alguna falencia hay que investigarlo. Porque los empresarios a nosotros nos dicen, **no importa que el alumno no sepa muy bien su trabajo, pero si que sea una buena persona entonces.**

Investigador: ¿Y cómo lo estamos evaluando?

José: No lo está evaluando el sistema educativo, pero nosotros como establecimiento intentaremos hacerlo.

Investigador: Volviendo a la enseñanza Técnico Profesional, entonces también sería formar una buena persona la prioridad?

José: Esto generó un debate en nuestra escuela, habían unos que opinaban que la misión de la escuela era formar buenos técnicos en las 4 especialidades, y otros opinaban que primero había que formar buenas personas para que se desempeñase bien en una profesión.

Investigador: Y como te explicas esta incoherencia, una declaración central que ustedes comparten donde lo importante es formar personas, y en donde no tenemos ningún mecanismo de seguimiento o medición de esa categoría?

José: No existe ningún sistema, así como esta el SIMCE para medir los otros.

Investigador: ¿Por qué?

José: A lo mejor, nosotros mismos no hemos realizados las propuestas.

Investigador: ¿Y el Ministerio?

José: Tampoco. El Ministerio creo que tiene una debilidad, y es que no tiene en sus servicios de supervisión, personal preparado en el área técnico profesional, casi todos son de formación general. Como bien tú dijiste al principio, uno cuando habla de la Reforma piensa más bien en lo científico humanista y los profesores de educación, también están centrados en eso.

Investigador: ¿Nunca en las reuniones con el Ministerio se ha planteado esta inquietud?

José: Sí, la hemos planteado, pero parece que las grandes reuniones son mejores para recibir información, que para analizar casos.

Nosotros nos estamos midiendo por lo que nos dicen los empresarios. Construimos un instrumento para ver a los alumnos en la práctica, y ahí vamos registrando todo lo que nos dicen los técnicos que están a cargo de nuestros niños, creemos que también sería de gran utilidad que, se construyera un instrumento para que evalúe de alguna forma, la persona que esta a cargo del niño.

Investigador: Este debería ser estandarizado, al igual que el SIMCE, debería ser comparable?

José: Tal vez por sectores de la economía, porque las especialidades tienen naturaleza distinta, debieran ser de acuerdo a la naturaleza de ese sector económico. Nosotros lo vemos en la escuela, los niños de una especialidad son distintos a la de otra.

Investigador: ¿Y como medirían ustedes ser buenas personas?

José: Nosotros tenemos un programa en donde los niños asisten 2 veces por semana a la empresa y nos sentimos orgullosos, cuando un empresario nos habla de la honestidad de nuestros alumnos y de lo bien que se desempeña, en lo laboral y profesional.

Investigador: Si la misión de ustedes es formar buenas personas, significa que hay puntos de encuentros en la enseñanza científico humanista y la técnico profesional?

José: Absolutamente. Yo creo que en 31 años que llevó trabajando en esto siempre ha habido discusiones entre los profesores de talleres, con los profesores de formación, y en estas discusiones unos dicen que son más importantes que otros, el tema no está en quién es más importante, sino en ver en conjunto como podemos coordinar nuestro trabajo interdisciplinario para que logremos los objetivos.

Investigador: ¿Qué puede ofrecer la educación pública, en el ámbito técnico profesional, como ventaja a la tentativa privada?

José: Nosotros como educación pública estamos en el nivel de enseñanza media, hemos apreciado que los niños que tengan la necesidad de trabajar, a temprana edad se pueden preparar y formar con nosotros, y si tienen los medios seguir estudiando, o se pueden quedar con la educación que les entregamos.

La competencia nuestra son los Centros de Formación Técnica, que no son enseñanza media, sino que son enseñanza superior y con equipamiento mínimo, con respecto al que tenemos nosotros. En cambio nuestro liceo con mucho esfuerzo cuenta con un mejor equipamiento.

Investigador: ¿Por qué un niño de 14 años que quisiera estudiar un oficio debiera entrar a un liceo técnico profesional, y no a un científico humanista y terminar en un Centro de Formación Técnica?

José: Primero, tengo que mirar el aspecto socioeconómico del niño, depende del niño y su familia. El niño tiene que visualizar primero y orientarse de acuerdo a sus capacidades e intereses, para que siga por un camino correcto pensando en que si opta por el técnico profesional tiene que elegir algo que le guste.

ENTREVISTADO: JUAN CARLOS GAJARDO
CARGO: DIRECTOR ESTABLECIMIENTO
COMUNA: LA PINTANA

Investigador: ¿Cuál es tu opinión con respecto a este proceso de reformas, y si era necesaria realmente?

Juan Carlos: Yo tengo sentimientos encontrados con esta Reforma, no sé si es una Reforma que necesitábamos, o más bien es una Reforma impuesta. De todas maneras tenemos que asumirla, pero si uno se pone a hurguetear se puede entender que obedece a un ordenamiento global que surge a través del neoliberalismo, desde mi perspectiva; y que por medio de sus instancias como son el Banco Mundial impone una serie de reformas que no son propias de Chile, es la misma reforma que se le pidió a Argentina, Uruguay, Brasil, también a España para que pudiera ingresar al mercado común Europeo y por eso que queda el sentimiento, de que de algún modo la Reforma Chilena es un símil de la Reforma Española. Yo creo que no, porque si uno analiza documentos de la ONU, la Reforma viene impuesta para todo el mundo Latinoamericano, y probablemente va a ser postulada para otros continentes que quieran de algún modo someterse al régimen total y absoluto de poder que es el neoliberalismo, sin embargo, pienso que durante los 90' al hacerse cargo las autoridades democráticas necesariamente tuvieron que instruir un sesgo, una visión desde el mundo más progresista que hoy día se le llama neoestructuralista. El neoestructuralismo de algún modo acogido al mundo neoliberal, pero que busca mayor intervención reguladora del Estado, creo que eso ha permitido darle un sesgo a la Reforma, pero que igual sigue siendo una Reforma proclive al neoliberalismo. Si uno ausculta los subterráneos de esta Reforma, aquí lo que está propuesto es educar a los jóvenes de este país para que sean consumistas, porque es esto lo que hace funcionar al sistema, si no hay consumo no hay sistema, y esto se está viviendo ahora en que el consumo ha bajado, la empresa, el mercado colapsa, y entramos en una etapa de depresión. Entonces el neoliberalismo entiende que hoy en día es necesario capacitar a los pobres y al proletariado, pero para convertirlos en consumidores, en ningún caso para ascender en la escala social, no tiene el sentido de la educación en el estado de siempre, en que la educación es vista como un factor de movilidad social, aquí lo que se genera es nuevos consumidores porque eso asegura la sanidad y el funcionamiento del sistema capitalista.

Investigador: Por eso será que cuando uno escucha los maestros-docentes, se oye una cierta melancolía del tiempo ido, del Estado Benefactor de la educación?

Juan Carlos: Es que no tiene que ver con el Estado Benefactor, tiene que ver con lo que nosotros adicionamos como necesario y conveniente para los futuros ciudadanos. Cuando a nosotros se nos dice que no nos deben interesar los contenidos, y que lo que interesa son los objetivos transversales, nos cuestionamos, porque nos preguntamos ¿se hará esto en los buenos colegios?, ¿sacrifican los contenidos por los elementos transversales?. Tengo la impresión que no, creo que el Instituto Nacional, los colegios de la zona alta, los más tradicionales ligados a la iglesia, difícilmente sacrifican contenidos por objetivos transversales, porque finalmente hay una prueba a la cuál debemos responder que la P.A.A. y esta no evalúa transversalidad, sino que evalúa contenidos.

Investigador: En este contexto; ¿cuál crees que es el objetivo pedagógico de la reforma o la innovación que plantea?

Juan Carlos: Creo que hay una fortaleza, hoy día se le está asignando una responsabilidad muy fuerte al profesor, incluso está consignado en el estatuto docente, el profesor es un profesional de la educación, y creo que el modelo en general ha tratado que el profesor se convierta en profesional. Creo que si bien es cierto que los profesores en este país egresamos de institutos de educación superior, escuelas normales, universidades; no tuvimos por mucho tiempo ese carácter de profesionales, al estilo del resto de los profesionales que egresan de instituciones de instituciones superiores, porque una característica del profesional es la autonomía, y nosotros nunca tuvimos la autonomía, siempre se nos dio todo hecho, venía la planificación pensada hasta la tiza que teníamos que usar, entonces tiempo para que tú pusieras

tu idea era poco, durante la dictadura el modelo conductista requería poco pensamiento y diseño, además estaba todo dado.

Investigador: ¿Que te dice la nueva declaración de la Reforma?

Juan Carlos: Yo creo que tiene que ver de alguna manera, con el aporte que hicieron los sectores más pluralistas, y que tiene una concepción del hombre distinta, creo que se compadece con esta necesidad que el profesor sea un profesional de la educación, un tipo experto en lo que tiene que hacer y diseñar; porque hoy en día se necesita que los docentes generen los espacios para que el alumno pueda por sí sólo encontrar la llave del aprendizaje. Creo que es la síntesis necesaria, que están los dos elementos, por eso se precisa que el docente sea profesional para que pueda afrontar este paradigma.

Investigador: Tú crees que en las políticas ministeriales, está presente esto que tú llamas una visión más holística, más constructivista, es el centro de las preocupaciones del Ministerio de Educación.

Juan Carlos: Yo creo que sí del Ministerio de Educación, pero no del Ministerio de Hacienda. El Ministerio de Educación hace rato que dejó de tener el peso necesario, y suficiente para poner una política educacional, la política ha estado impuesta por el Ministerio de Hacienda, y fundamentalmente, de las ciencias sociales, sociólogos y principalmente economistas. Uno de los ministros que llevó a cabo este proyecto es un destacado economista, entonces, siento que las políticas no han emanado del Ministerio de Educación, fueron pensadas incluso por organizaciones no gubernamentales. Incluso el MECE cumple sus funciones en dependencias distintas a las del ministerio. Esto para mí es sintomático de lo que ha ocurrido, esta es una Reforma que viene de afuera, de gente que no está ligada al ministerio.

Investigador: ¿Entonces cómo se está midiendo la calidad en la educación?

Juan Carlos: Creo que la exigencia por pedir una evaluación o pedir un resultado en términos de la asignación de recursos, viene desde el Banco Mundial, la necesidad de evaluar el sistema viene impuesta desde allí también, porque hay un aporte de recursos y ellos quieren resultados.

Investigador: ¿Y qué es lo que se evalúa?

Juan Carlos: Aquí interesó en primer lugar la cobertura, hoy en día se a dicho que es la calidad, porque el país en términos globales quiere ser competitivo necesita ciudadanos para los nuevos tiempos, entonces el énfasis está puesto en la calidad.

Investigador: Bajo que instrumentos se está evaluando hoy?

Juan Carlos: Hoy día el SIMCE, que discrimina y evalúa a colegios en una misma condición están estratificadas las comunas por A, B, C, y los colegios de acuerdo a este tipo de comunas y de ahí se sacan medias; pero hay un avance el SIMCE se está perfeccionando, busca información más finita ya no como esa información que aparece en la revista "Que Pasa", el ranking de los colegios que está hecho en función de la P.A.A. Ubican colegios sin discriminar las condiciones socio-económicas, en las cuales está inserto el colegio, sin analizar la población escolar, y los meten a todos en un mismo saco.

Investigador: ¿Y cómo debería evaluarse?

Juan Carlos: Creo que la gente está pensando que el SIMCE va en el camino de corregirse. Dentro del área metropolitana hay que discriminar y poner en la misma escala a los colegios, que están bajo la misma condición, y los que estén en sectores populares sean medidos por sus pares. Esto va a servir para dar un salto cualitativo, pero si tú colocas en un mismo saco al colegio popular con un colegio del sector alto en vez de contribuir a que el colegio popular salte, al contrario le afecta en su motivación.

Investigador: ¿Tú crees que debería dejar de ser una prueba estandarizada?

Juan Carlos: Tiene que ser estandarizada, pero de acuerdo a sectores geográficos.

Investigador: ¿Y como lo haríamos frente a las mediciones internacionales?

Juan Carlos: Creo que estas pruebas a la larga van a tener que ser sectorizadas, porque no es lo mismo trabajar aquí en la Pintana, que hacerlo en Av. Matta o en Providencia.

Investigador: Sin embargo, la prueba TIMSS compara países de Africa y América Latina, con Asia, Europa y Norteamérica.

Juan Carlos: Pero también esas pruebas son de organismos internacionales ligados al mercado internacional.

Investigador: Hay alguna posibilidad de un tipo de evaluación distinta, que no sea funcional a las prerrogativas del mercado.

Juan Carlos: Siempre ha existido la necesidad de evaluar lo que uno está haciendo, de hecho aquí en nuestro colegio por mucho tiempo hemos discutido la necesidad de hacer pruebas, y consiste en que unas 2 o 3 veces al año, desde la Dirección se aplica una evaluación a cursos paralelos con contenidos que son uniformes para todos los cursos, esto permite ver si hay una sincronía. Si hay un curso que ha avanzado más o uno que se ha quedado atrás para nosotros esto es un indicador de calidad de trabajo.

Investigador: ¿Cómo evaluaríamos este posible pronóstico que la Reforma pretende transformar?

Juan Carlos: Ese es el gran problema de hoy en día, no hay que olvidarse que partimos hablando de las características de los profesores. Está costando, de hecho si uno conversa con los profesores la parte más densa de la reforma pasa a ser cómo evaluar. Cuesta imaginar un escenario en que el alumno por sí sólo sea protagonista, como las auto-evaluaciones porque significa sacar a los profesores del rol que siempre cumplieron un poco de dictador dentro de la sala de clases.

Investigador: Ves tú una preocupación en términos ministeriales, de cómo innovar en la evaluación?

Juan Carlos: No lo he visto, yo creo que ha habido un gran despliegue de información en términos de referentes globales de que es la Reforma, donde va, el enfoque y percepción del hombre, pero no he visto un énfasis en modelos de evaluación, yo creo que es una de las grandes falencias y es lo que los profesores más piden como capacitación.

Investigador: Me ha llamado la atención en conversaciones con profesores el que sienten que esta Reforma los reencuentra con el profesor normalista.

Juan Carlos: No sé hasta que punto, yo diría que esta Reforma ve al profesor como un profesional al estilo de lo que pide la modernidad, hoy en día se te esta pidiendo que seas un especialista en evaluación, que manejes técnicas y métodos. Me tocó asistir a un seminario con organismos nacionales e internacionales, y el tema era la evaluación de profesores y como hacerla, ahí se expusieron métodos que se aplican en Europa y EE.UU me pude dar cuenta que nosotros para allí vamos, el docente cada 5 años tendría que acreditar que tiene las condiciones para seguir en la docencia, es decir, el profesor va tener que manejar una infinidad de recursos.

Investigador: Me podrías sintetizar en una idea que significa para ti modernizar la educación.

Juan Carlos: No sé si modernizar la educación, yo no sé si la educación se puede modernizar. Yo prefiero utilizar una palabra más humilde que es de la pertenencia como hacer que la educación sea más pertinente, más pertinente a los nuevos tiempos, si a esto se le quiere llamar modernización digámosle modernización.

Investigador: ¿No te gusta el concepto de modernización?

Juan Carlos: Tiene cierta complicación, hay gente hoy dice que la modernización y la modernidad es algo ya superado, se habla de posmodernidad; Entonces puede generar cierta ambigüedad y el término pertenencia me parece más adecuado una educación que sea más pertinente a los desafíos que va a enfrentar el ciudadano, para lo que viene, sobre todo si se llegan a firmar los tratados de libre comercio,

vamos a tener que tener hombres que estén en condiciones de elaborar de un modo absolutamente distinto a lo que estamos acostumbrados hoy, o si no nuestra industria va a desaparecer y seremos invadidos por productos norteamericanos.

Investigador: ¿Tenemos que formar personas productivas?

Juan Carlos: Absolutamente, si no tenemos un aparato productivo en nuestro país pasamos a depender de otros y todos sabemos lo que significa eso.

Investigador: Estamos formando buenas personas o que para que rindan en la P.A.A.(Prueba de Aptitud Académica)

Juan Carlos: A entregarles a los alumnos herramientas que le permitan acceder a la educación superior, se hace tremendamente difícil porque de partida había una tendencia general en las últimas décadas de fomentar la educación técnico profesional como expectativa de progreso para los sectores populares, y se ha desperfilado la educación humanista científica en este sector, se ha hecho creer que la gente que estudia en este colegio son cesantes ilustrados, entonces hay un poco de reacción a permanecer acá, pero los que permanecen entienden que luego tiene la educación superior, y la tasa de niños que han logrado insertarse en la educación superior ha sido bastante buena y nos sentimos orgullosos de que así sea ¹

¹ * Todos los destacados son efectuados por el investigador

BIBLIOGRAFÍA

1. **Arnold, Marcelo;** 1998; "Recursos para la investigación sistémico/constructivista" en "Cinta de Moebio"; Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago de Chile.
2. **Berman, Marshall;** 1998; "Todo lo sólido se desvanece en el aire: La experiencia de la modernidad"; Siglo XXI; Madrid, España.
3. **Beck, Ulrich, Giddens, Anthony y Lash, Scott;** 1997; "Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno"; Alianza Editorial S.A; Madrid, España.
4. **Beltrán, Miguel,** 1998, "Cinco vías de acceso a la realidad social"; en "El análisis de la realidad social; métodos y técnicas de investigación"; García, Manuel; Ibañez, Jesús; Alvira, Francisco, Compiladores; Alianza Universidad Textos; Madrid, España.
5. **Bourdieu, Pierre;** 1999; "La miseria del mundo"; Fondo de Cultura Económica; Buenos Aires, Argentina.
6. **Casullo, Nicolás;** 1998; "Modernidad y cultura crítica"; Editorial Paidós; Buenos Aires, Argentina.
7. **Colegio de Profesores;** 1997; Informe final del Primer Congreso Nacional de Educación.
8. **Châtelet, Francois y Mairat, Gerard;** 1989; "Historia de las ideologías"; Ediciones Akal S.A.; Madrid, España.
9. **Crouch, Luis;** 1995; "Financiamiento y modernización educacional: Algunas complejidades y sutilezas"; en Revista Pensamiento Educativo; Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile; Santiago de Chile.
10. **Echeverría, Mauricio;** 1999; "Cómo entender una educación ética ciudadana"; en "La reforma curricular Chilena: enfoques críticos"; Azúa, Ximena y Nervi, María compiladoras. Universidad de Chile; Santiago de Chile.
11. **Echeverría, Rafael;** 1997; "El búho de Minerva"; Dolmen Ediciones S.A.; Santiago de Chile.
12. **Espínola, Viola;** 1991; "Descentralización del sistema escolar en Chile"; CIDE; Santiago de Chile.
13. **Eyzaguirre, Bárbara;** 1999; "Una mirada a la reforma curricular"; en "La reforma curricular Chilena: enfoques críticos"; Azúa, Ximena y Nervi, María compiladoras. Universidad de Chile; Santiago de Chile.

14. **Feyerabend, Paul**; 2000; "Tratado contra el método"; Editorial Tecnos S.A.; Madrid, España.
15. **García Huidobro, Juan y otros**; 1999; "La Reforma Educacional Chilena"; Editorial Popular; Madrid, España.
16. **Gentili, Pablo**; 1995; "¿Qué hay de nuevo en las nuevas formas de exclusión educativa?", en "Neoliberalismo, Trabajo y Educación"; ANPED; Río de Janeiro, Brasil.
17. **Giannini, Humberto**; 1999; "Conferencia sobre educación secundaria"; en "La reforma curricular chilena: enfoques críticos"; Azúa, Ximena y Nervi, María compiladoras. Universidad de Chile; Santiago, Chile.
18. **Giddens, Anthony; Turner, Jonathan y otros**; 1998; "La teoría social hoy"; Alianza Universidad; Madrid, España.
19. **Guzmán, Andrés**; 1995; "Características de las políticas de reformas o innovación de la educación en Chile: perspectiva histórica"; en Revista Pensamiento Educativo; Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación; Santiago de Chile.
20. **Habermas Jurgén; Foster, Hall; Baudrillard, Jean y otros**; 1998; "La Posmodernidad"; Editorial Colofon S.A.; México D.F, México.
21. **Jameson, Fredric**; 1995; "El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado"; Ediciones Paidós; Barcelona, España.
22. **Luhmann, Niklas**; 1997; "Observaciones de la modernidad: racionalidad y contingencia en la sociedad moderna"; Ediciones Paidós; Barcelona, España.
23. **Marcuse, Herbert**; 1995, " El hombre unidimensional", Planeta-De Agostini, Barcelona, España.
24. **Ministerio de Educación**; 1998; "Reforma en marcha: buena educación para todos"; Andrés Impresores; Santiago de Chile.
25. **Núñez, Iván**; 1995; "Hacia un nuevo paradigma de reformas educativas: la experiencia chilena"; en Revista Pensamiento Educativo; Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación; Santiago de Chile.
26. **Ratinoff, Luis**; 1995; "Reforma de la Educación: Instituciones y necesidades"; En Revista Pensamiento Educativo; Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación; Santiago de Chile.

27. **Ortí, Alfonso**; 1998; "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semi directiva y la discusión de grupo"; en "El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de Investigación"; García Manuel, Ibañez Jesús, Alvira Francisco, compiladores. Alianza Universidad Textos; Madrid, España.
28. **Rosaldo, Renato**; 1991; "Cultura y Verdad: nueva propuesta de análisis social"; Editorial Grijalbo S.A.; México D.F, México.
29. **Ruiz, Carlos**; 1999; "Educación, Ética y formación para la ciudadanía; en "La reforma curricular chilena enfoques críticos"; Azúa, Ximena y Nervi, María compiladoras. Universidad de Chile; Santiago de Chile.
30. **Toffler, Alvin**; 1993; "El shock del futuro"; Plaza & Janés Editores S.A.; Barcelona, España.
31. **Touraine, Alain**; 1994; "Crítica de la modernidad"; Fondo de Cultura Económica ; Buenos Aires, Argentina.