

# POLITICAS, ACCIONES CURRICULARES Y REFORMA DE LA EDUCACION EN CHILE

Viola Soto Guzman\*

Universidad Metropolitana de ciencias de la Educación, Santiago de Chile.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como núcleo temático la reflexión e interpretación de las propuestas curriculares que surgen de las políticas públicas que norman y orientan la reforma educacional chilena. Procura plantear la complejidad del mejoramiento de la calidad de la educación, en la doble perspectiva de la dinámica de los procesos de modernización y la recuperación de la democracia en el país, hace énfasis en las dificultades del proceso de cambio integral de enfoque de teoría y práctica curricular que implica la nueva formación y el perfeccionamiento en servicio de los profesores.

Se tiene presente que las decisiones de las políticas curriculares se orientan a resolver los problemas de calidad de la educación, que responden a la problemática de nuestro proceso de incorporación a la dinámica de la modernidad, pero que también están en relación con nuestros propios procesos históricos, y se trata de insertar a los profesores en el mejor uso de los espacios de libertad que les confieren las políticas para participar en la toma de decisiones curriculares, con márgenes de autonomía flexibles y acordes con el tipo de hombre y sociedad que desean colaborar a construir conscientemente .

El desarrollo de las propuestas curriculares en el contexto de la interpretación de las políticas que es el núcleo temático, procura hacer un aporte a la superación de algunos de los vacíos que tuvo la formación y perfeccionamiento de los profesores durante casi dos décadas en materia de fundamentos políticos, socio- culturales e históricos de la educación.

**Palabras claves:** Políticas educacionales, curriculum, modernidad, pertinencia cultural, reforma educacional chilena

---

\* La profesora Viola Soto Guzmán es profesora de Historia y Geografía y Educación Cívica, titulada en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Se especializó en Curriculum y Experimentación Pedagógica en la Universidad de Syracuse, New York. Hizo su carrera en el Liceo Experimental Manuel de Salas. Fue académica de la Facultad de Filosofía y Educación de la U. de Chile y de la Escuela de Educación de la Pontificia U. Católica. Trabajó en América Latina en cargos de O.E.A y contratos directos de algunos países. Premio Nacional de Educación 1991, ha sido la Coordinadora General de Postgrado en educación de la UMCE hasta 1999 y sigue ejerciendo en Curriculum en ese Postgrado hasta ahora.

**Abstract**

This article reflects on and interprets the curricular proposals born of the public policies that orient and set the standards of the Chilean Educational Reform. It also attempts to analyze the complexity of the education quality enhancement from a two side perspective: the modernization processes and our country's return to democracy. The article emphasizes the difficulties in the integral change process of the theory and curricular practice approach that the new and in-service teacher-training programs imply.

It is assumed that curricular policy decisions aim at solving the problems of education quality that are produced by the incorporation process into modernity and are also related to our own historical processes. The idea is to incorporate teachers into a better use of the spaces of freedom conferred by public policies in order that they take part in curricular decision-making with degrees of flexible autonomy and according to the type of man and society that they consciously want to help building.

The development of the curricular proposals in the context of the interpretation of the public policies attempts to contribute to the overcoming of the gap that characterized teacher training programs during almost two decades in regard to the political, socio- cultural and historical basis of education.

**Key words:** educational policies, curriculum, modernity, cultural pertinence, Chilean Educational Reform.

### 1. Contexto espacio- temporal dinámica de la modernidad y curriculum.

El contexto espacio- temporal en que nos situamos se caracteriza por el cambio y la mundialización en que surgen las acciones y propuestas de modernización, desde las políticas del Estado y los Programas de acción de los gobiernos en las últimas décadas.<sup>1</sup> En este contexto, hay que considerar a la escuela, en que se producen las interacciones de la tríada constituida por el profesor, los alumnos y el contenido cultural, conforme a los tipos de hombre y sociedad deseados por la sociedad organizada y a los enfoques teóricos y correspondientes prácticas concordantes con ellos, que orientan esa interrelación.

Al hacer reflexiones y propuestas acerca de la formación y perfeccionamiento de los profesores hay que tener en consideración que la acción educacional legitimada por la escuela y sus actores sociales fundamentales, está mediatizada por decisiones de poder político, económico, social y cultural, nacional e internacional, externas a la escolarización, además de las que van surgiendo de las prácticas propiamente educacionales. Conforme a todas ellas, se definen las políticas

<sup>1</sup> Un aspecto esencial de la civilización transnacional es la mundialización que se describe a partir de a lo menos tres elementos: "Primero, la tercera revolución tecnológica- tecnologías vinculadas a la búsqueda, procesamiento, difusión y transmisión de informaciones, inteligencia artificial e ingeniería genética; segundo, la formación de áreas de libre comercio integradas (bloques económicos); y tercero, la creciente vinculación e interdependencia de los mercados financieros a escala planetaria". Gianetti, E. Citado en Herrera, V. y Macari, M. (2000). «El otro lado de la mundialización. Un problema del porte del planeta», *Revista El Sábado en El Mercurio*, Santiago de Chile, 19 de agosto.

educacionales que orientan y norman las decisiones curriculares y administrativas vinculadas con el ejercicio de las funciones de selección de la cultura, transmisión y evaluación, a través de las cuales la institución escolar legitima los tipos de hombre y sociedad deseados.

Nuestra reflexión y propuestas acerca de la formación y perfeccionamiento de los profesores, dirigida a insertarnos en los procesos de cambio que experimenta el sistema educacional en el país, en correlato con los que ocurren en el mundo, requieren considerar los contextos históricos y las fuerzas del poder que están influyendo en las propuestas de cambio.

Desde fines del siglo XIX, Emile Durkheim nos decía que cuando se estudia históricamente la manera cómo se han formado los sistemas de educación, nos damos cuenta de que dependen de la religión, de la organización y la decisión política de la sociedad, del estado de la economía, el grado de desarrollo de las ciencias. Se preguntaba «¿Cómo puede el hombre construir o reconstruir por sí, lo que no es obra del pensamiento individual? No se halla frente a una tabla rasa sobre la que pueda edificar lo que le plazca, sino ante realidades existentes que no puede transformar a su gusto. No puede actuar sobre ellas en tanto no haya penetrado la naturaleza y condiciones de esas decisiones».<sup>2</sup>

Chile, como todos los demás países de América Latina explica su historia en la órbita de la dependencia del mundo que lo «descubrió». La reforma de la formación y perfeccionamiento de profesores tiene que ser examinada en el contexto espacio-temporal en que se desenvuelve, en una relación de pasado, presente y futuro, en la que toda la institucionalidad legalizada por el Estado chileno, en general, y específicamente la de la educación, han tenido y tienen como modelo y como fin la incorporación a la modernidad, desde los albores de la Independencia.

La política general estatal desde entonces hasta nuestros días ha dado a la educación un carácter prioritario y fundacional en nuestro proceso de incorporación a la civilización occidental. Desde la Independencia nuestro proyecto de país adhirió a la política de estado de incorporación a la modernidad europea ilustrada, exógena a nuestros procesos históricos coloniales vinculados con España, cuya cultura estaba arraigada en las huellas medioevales, afianzadas por el liderazgo de la contra reforma, en el siglo XVII.

La modernidad como fin de nuestra organización social, política y cultural conllevó nuestra incorporación al racionalismo inmanente, al avance de la ciencia y la búsqueda de la verdad, a la confianza en la autonomía del hombre. Implicó, así mismo, nuestra incorporación al desarrollo del industrialismo, de los transportes y las comunicaciones y a las nuevas ideologías con que se trató de explicar los múltiples efectos del proceso modernizador sobre la vida humana en todo el planeta.

De acuerdo a nuestra incorporación a la modernidad ilustrada, se constituyó nuestro Estado Nación, conforme a los principios del Estado de Derecho y los cánones de la democracia representativa, considerándose desde muy temprano la atención preferente de la educación como política de estado esencial para el logro de ese propósito, la que se mantiene hasta nuestros días, con orientaciones, límites y metas diferentes, de acuerdo a los cambios experimentados por la modernización del mundo y por nuestro país en su proceso histórico de incorporarse a ella.

Nuestra incorporación a la modernidad occidental Iluminista en el siglo XIX tuvo rasgos y repercusiones distintas a las que en la actualidad se propugnan en la dinámica de los cambios moder-

---

<sup>2</sup> Durkheim, E. (1902). "Educación y Sociología". Ediciones La Lectura, Ciencia y Educación Contemporánea, Madrid. p. 63.

nos. Pero los cambios en las últimas décadas han sido tan acelerados, que en el proceso de ajuste que implica la incorporación a ellos, toda la institucionalidad y todos los comportamientos humanos aparecen desfasados, lo que provoca la crisis y la «reforma» de las instituciones- entre ellas de las educacionales -, y el consiguiente requerimiento de transformación integral de «visión» de las personas, de los actores sociales implicados.

El fin de la educación en nuestro país fue la incorporación a la modernidad, de acuerdo con los patrones racionalistas planteados por el Iluminismo Europeo Occidental. Nuestra educación universitaria primero, y luego todo el sistema escolar, procuraron incorporarnos a la organización del estado - nación, al avance científico y al desarrollo del capitalismo industrial, protagonizados por el Occidente y expandidos hacia todas sus esferas de dominio.

Primero, en el siglo pasado, nuestra educación se aplicó a la formación de las elites dirigentes emprendida inicialmente por el Instituto Nacional y dirigida desde 1842 por la Universidad de Chile; luego, a la inclusión de grupos más amplios requeridos por el desarrollo económico, político y cultural, en el sistema escolar primario y medio.

El sistema educacional se impregnó de las modalidades académico - científicas imperantes en el mundo occidental, conforme a un ideal de hombre racional y de sociedad democrática, liberal, fundada en principios de igualdad, libertad, fraternidad, y propiedad, que debería caracterizar la constitución de los estados nacionales. El racionalismo expresó también el tipo de hombre y de sociedad deseados con una clara distinción entre los fines propiamente humanos y los medios y un acento marcado en el individuo y su libertad, lo que se alcanzaría mediante una educación en contacto con la ciencia. No obstante, la influencia de la Iglesia católica y de la **educación práctica** al estilo aristotélico, con su posición perennialista de cultivo de los valores, subsistió, con su impronta humanista, a la par de los modelos de **educación académico - racionalistas** que se impulsaron, en relación al mundo inmanente.

Hasta mediados del siglo XX, el proceso educacional de nuestro país estuvo impregnado por la posición valórica de la educación práctica, es decir por una educación humanista, desinteresada, que propendía a la formación humana en relación a fines vinculados con el bien común; y por la educación académico racionalista, cuyo supuesto era el de que el conocimiento lógico de la ciencia provocaría el desarrollo integral de las personas y su formación ética, facilitándoles el logro del bien común. Por decisión estatal, la educación pública gratuita estuvo dirigida a formar los cuadros políticos dirigentes del país, la burocracia que exigía el proceso de configuración de un Estado nacional, y el empresariado y equipos técnicos requeridos desde fines de siglo por la gran minería. La agricultura dominante era extensiva y su mano de obra, analfabeta, no requería educación sistemática. Muy luego, en el siglo XX, la incorporación de la industria y la concentración de actividades en las ciudades y la expansión de la ideología socialista, generó nuevos requerimientos de educación hacia toda la población, los cauces para su universalización.

Desde 1964, se realizó la masificación de la educación, con la ampliación de seis a ocho años la educación básica. En la etapa actual, con la amplia incorporación de la población a la escuela básica, y en gran medida a la media, la meta es la calidad de la educación, lo que implica atención a los repitentes, retención de los que desertan y transformación cualitativa de la enseñanza y el aprendizaje y la gestión escolar para responder a necesidades y expectativas actuales del proceso de modernización del país. El Plan Kennedy de los sesenta, fundamentado en la teoría económica del capital humano, favoreció la masificación de la educación como un medio de evitar la creciente polarización de la riqueza y la pobreza, agravada por la explosión demográfica.

Durante la década de los sesenta se incorporó oficialmente el curriculum tecnológico inspirado en el modelo de Ralph Tyler y las propuestas de Benjamín Bloom. Se fundamenta en el conductismo como paradigma y se centró en un "eidos" que define la relación entre conductas observables expresadas como productos a alcanzar, prerrequisitos establecidos en relación a ella y vacíos que cubrir. Se extiende como tendencia curricular homogeneizadora y lineal en directa concordancia con las técnicas mecanicistas del sistema industrial. Se funda en propuestas científicas positivistas.

El extraordinario avance de la tecnología científica, se expresó a principios de la década de los 40 en la aparición del chip, que dentro de la arbitrariedad de los límites con que se marcan los cambios en la historia, dio paso a una nueva modernidad desgajada de la modernidad iluminista, la modernidad racionalista instrumental, caracterizada por el dominio de la tecnología sobre la ciencia y su empleo por los grandes poderes empresariales que la financian. Bajo el impulso del capitalismo financiero internacional surge la modernidad transnacional apoyada en la revolución de las comunicaciones y del conocimiento, que generan la informática y el desarrollo de las ciencias cognitivas. La modernidad transnacional, al mismo tiempo, genera cambios sustanciales en el Estado y requiere de una nueva educación. Emerge la propuesta de un nuevo tipo de hombre, de sociedad y de mundo, que, ha promovido respuestas diferentes al **por qué** y **para qué** de la educación. Sus orientaciones han provocado profundos cambios en ella, porque lo que se pretende desde los poderes económicos dominantes en la nueva etapa moderna, de dominio de la tecnología sobre la ciencia, es consolidar una **imagen humana racionalista instrumental, regida por la utilidad y por el control cada vez mayor del hombre sobre la naturaleza, las organizaciones sociales y la producción.**

La revolución científico tecnológica contemporánea ha modificado las bases materiales de la sociedad a un ritmo jamás conocido. Las economías se han hecho interdependientes a escala global, lo que conduce a nuevas formas de relación entre economía, estado y sociedad en un "sistema de frecuencia variable". Según sea el contexto en que se introducen.

La competencia genera un cuadro creciente de polarización de la riqueza y la pobreza, tanto a nivel mundial como dentro de cada país. Se agudizan diferenciaciones geográficas y culturales y la diversificación de los mercados, cuyo equilibrio es alterado permanentemente por la explosión de nuevos conocimientos que obligan a un cambio y regulación constante del sistema mundial y de los sistemas regionales y locales, que tienden a unirse para poder participar en la red mundial. Aumentan las desigualdades no sólo Norte- Sur, sino entre regiones y sectores que se diferencian en dinamismo, existiendo el peligro permanente de que los que se retrasan, se transformen en marginales de la nueva civilización planetaria, como los que no logran saltar desde la pre - modernidad a esta nueva modernidad transnacional. La nueva revolución informática, que deja tras a la anterior revolución industrial, desencadena una enorme fuerza productiva, en que, no obstante se van consolidando "los agujeros negros de miseria humana" en diversas partes del planeta.

Los flujos globales de riqueza sustentada en el poder tecnológico a que se aplica el conocimiento útil ("know how"), funcional, basado en la información, generan nuevas fuentes de significados a través de los medios de comunicación, reforzados por la imagen virtual. Se produce así el repliegue de las identidades colectivas y personales, en la confusión acerca de "lo que es o lo que se cree ser". Aparece lo que Castells llama "el sistema bipolar: la red y el yo". Las redes de comunicación informática interactivas generan nuevos mensajes que alteran las diversidades culturales y transforman los procesos de socialización en las unidades básicas de socialización que son las familias, lo que evidentemente repercute en la escuelas a la que las sociedades van entregando las funciones incumplidas por las otras instituciones, - y especialmente por la familia.

En la tensión entre el instrumentalismo universal y las identidades particulares e históricas, los profetas de la nueva tecnología predicán la nueva era, desde la lógica de los ordenadores y el ADN, e incluso proclaman el fin de la historia.

Este nuevo tipo de hombre requiere de una **educación técnico instrumental** eminentemente flexible y creativa, que facilite el acceso constante al conocimiento, base de la transformación productiva, en que la educación juegue el papel de valor agregado a la producción y genere el desarrollo de las competencias que permitan al individuo incorporarse y ajustarse a los cambios acelerados de las organizaciones y de las exigencias laborales. Se entiende que la felicidad es sinónimo de bienestar material.

De acuerdo a esta posición, la nueva modernidad racionalista instrumental plantea exigencias muy diferentes a la educación, que aquellas que plantearon el racionalismo académico, en la etapa de la modernidad Ilustrada y el currículum tecnológico inspirado en el conductismo de la etapa de transición hacia la transnacionalidad; se apoya para ello en la teoría económica que sustenta a la educación como "valor agregado a la Producción" y aplica en su provecho las nuevas teorías acerca del conocimiento y el aprendizaje humano, que surgen del avance acelerado de la información y el conocimiento a partir de las cuales construye y reconstruye las relaciones que ya ha establecido en ese y otros aprendizajes. La economía transnacional hace uso de la ciencia cognitiva y en teorías del aprendizaje muy diferentes al conductismo

El nuevo enfoque curricular neo – tecnológico se aparta del paradigma inspirador del enfoque tecnológico dominante en la década de los sesenta y se inspira en un nuevo paradigma, fundado en los avances de la neuro ciencia y la revolución del conocimiento que surge con la aplicación del ordenador. Se define el currículum por competencias dirigido a la formación de capacidades superiores en relación al desarrollo del pensamiento "que se diferencia de la relación interna y externa del anterior currículum tecnológico, porque se asienta en una visión diferente de la inteligencia humana, que ya no se considera fija y heredada y posible de medir definitivamente, sino que se considera como una capacidad múltiple y potencial que cada persona desarrolla en relación a sus posibilidades de expresión en el medio. "Aprender a Aprender" implica desarrollar las estrategias cognitivas que permitan provocar cambios en la estructura mental a partir de las nuevas experiencias que las persona construye y que modifican sus aprendizajes de base.<sup>3</sup>

Si bien es efectivo que el avance de los procesos cognitivos se está aplicando al currículum por competencias, también existen las posibilidades de que se encausen hacia fines humanizadores, desde consideraciones diferentes acerca del avance científico y tecnológico y su incorporación a una sociedad planetaria que se caracteriza por la heterogeneidad social y cultural y la polarización creciente de la riqueza y la pobreza, lo que no sólo se observa entre el Área Desarrollada y el Área en desarrollo, sino también dentro de los países de ambas Áreas, como parte y efecto de la instrumentación de ciencia y tecnología desde la economía.

---

<sup>3</sup> Al respecto Paulo Freire señala «...histórico como nosotros nuestro conocimiento del mundo tiene historicidad. Al ser producido, el nuevo conocimiento modifica a otro que fue nuevo antes y envejeció y se dispone a ser sobrepasado mañana por otro. De allí que sea tan importante conocer el conocimiento existente que poseemos, cuanto saber que estamos abiertos y aptos para la producción del conocimiento aun no existente. Enseñar a aprender investigar lidian con esos dos momentos del ciclo gnoseológico, aquel en el que se enseña y aprende el conocimiento ya existente y aquel en el que se trabaja la producción del conocimiento que aun no existe». Freire, P. (1998) "Pedagogía de la autonomía". Siglo XXI, México, pp. 29 - 30.

En el debate actual sobre la educación en nuestro país, se observan los efectos de las transformaciones de todo orden que producen los avances científicos de «la sociedad del conocimiento» y los avances tecnológicos que entregan a nuestra disposición herramientas tan poderosas como los ordenadores y las carreteras electrónicas. Las políticas educacionales se amarraron desde los ochenta a los requerimientos de competitividad, propios de la incorporación de nuestra economía a los mercados internacionales, obedeciendo al cambio desde el estado garante al estado privatizador. Pero, desde el retorno a la transición democrática, también las políticas educacionales se impregnan de búsqueda de equidad y justicia social, propugnan la educación valórica como eje transversal del curriculum escolar, plantean la importancia de la historia y la atención a la diversidad cultural, la regulación por parte del estado de los servicios dirigidos a resolver la problemática de los sectores vulnerables. Lo que implica desafíos y conflictos con que nos enfrentamos.

Desde el movimiento de la postmodernidad surge el rechazo a las prácticas mundializadoras civilización transnacional, tanto en los países centrales como en los países del periférico-incluida América Latina,- que impugna el modelo globalizador y las propuestas de la civilización transnacional como la única posibilidad de modernidad y hacen propuestas alternativas para armonizar desarrollo económico y equidad y justicia social.

Entre las voces de la post - modernidad, dirigidas a la vuelta al proceso humanizador de la modernidad ilustrada, Habermas buscando creer en algo y volver a comprender el mundo, vuelve a partir del contexto anterior al cambio racio-técnico, para reencontrarse con la modernidad ilustrada y el mundo de la vida a la par del mundo de los sistemas. Otros reflexionan acerca de que ninguna sociedad puede ser comprendida sin sus herramientas técnicas...pero tampoco puede ser reducida al poder de los instrumentos que crea, ya que los hombres no pueden ser reemplazados por las máquinas.<sup>4</sup>

## 2. Modernidad y democracia y curriculum.

En el contexto de los cambios desde la modernidad ilustrada a la modernidad transnacional o racio - técnica, se mantiene, tanto en el área desarrollada, como en el área en desarrollo a que pertenece nuestro país, la convicción de que la democracia es la mejor opción de organización de los estados.

La modernidad continuadora del iluminismo, propugna la formación para la democracia, que en nuestro país se recupera después de un largo período de quiebre, y que implica sostener un estado de derecho y defender los derechos humanos en cumplimiento de principios de libertad, igualdad, equidad y justicia social, dirigidos al bien común. Lo que obliga al estado a atender las necesidades de una población socialmente heterogénea y culturalmente diversa y los requerimientos de incorporación y participación en las decisiones de la vida institucionalidad del país de grandes números de ella que viven en pobreza, recibiendo sólo los efectos de la modernización.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Castells, M. (1998). "La era de la información. Economía, sociedad y cultura". Volumen III, Alianza Editorial, Madrid.

<sup>5</sup> El concepto de democracia supone una toma de decisiones colectivas sobre cuestiones trascendentales, en las que todos los ciudadanos tienen, en principio, la misma voz. Para los Estados Modernos son cuestiones trascendentales la guerra y la paz, las inversiones, la política de empleo, el desarrollo urbano y la protección del medio ambiente, la violencia sexual, la provisión de bienestar social, los contenidos de los medios de comunicación y el diseño de los sistemas educativos. Ser participantes activos en esa toma de decisiones requiere una diversidad de conocimientos y destrezas (incluida la habilidad de adquirir más conocimientos). Esta diversidad debe alcanzar a todos los ciudadanos. Connell, R. W. (1997). "Escuelas y justicia social". Morata, Madrid. pp. 66-67.

La visión de democracia participativa dirigida a la inclusión de los excluidos, implica que las personas tengan una apuesta con la sociedad, en que reciben y dan, confiando en la organización política— y sus instituciones, entre ellas la escuela—, que promueve y sostiene esa apuesta. En ese tipo de democracia hay que satisfacer algunos derechos esenciales: el “derecho al crecimiento”, el “derecho a ser incluido” y el “derecho a la participación”. El derecho al crecimiento es un derecho individual que implica que hayan posibilidades de “experimentar los propios límites de la capacidad personal como puntos de tensión entre pasado y futuro, desde el punto de vista personal, intelectual y social.” El derecho a la inclusión es social e implica apertura de la sociedad a la movilidad e inserción de las personas en todas las opciones posibles que ofrezcan sus organizaciones. El derecho a la participación es un derecho político, en íntima interrelación con los anteriores, se refiere a la práctica de construcción, mantenimiento y transformación del orden establecido, al ejercicio consciente y reflexivo crítico de la ciudadanía.<sup>6</sup>

Esta visión de la democracia está en relación con el papel asignado a la educación en el proceso de interrelación de lo político, lo económico y lo cultural. En una sociedad heterogénea con fuertes diversidades culturales la educación democrática requiere una formación valórica de profundo respeto por cada uno de los otros miembros de la comunidad, sin discriminaciones. “No es posible pensar a los seres humanos fuera de la ética, ni a la educación ajena a su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano – cualquiera que sea su situación social, económica y cultural – el curriculum y la pedagogía no pueden darse alejados de la formación moral del educando. Para eso no basta el adiestramiento técnico, que en nuestra época es fundamental. Divinizar o satanizar la tecnología o la ciencia es una forma altamente negativa y peligrosa de pensar herrado, pero ellas no bastan para humanizar al hombre que requiere valores. La democracia exige equidad, justicia, solidaridad.

En una democracia la escuela efectiva es una comunidad de vida en que los niños y los profesores se sienten muy bien entre si, siente mutuo respeto, se educan entre si, abren la selección formal a la vida cotidiana con la que se relacionan. Dentro de esa escuela se siente pertenencia e identidad. Los padres se acercan a ella coadyuvan a labores que los docentes emprendan, especialmente cuando no hay recursos financieros extraordinariamente adecuados. La interacción de los actores sociales, genera un ambiente que se nota desde la entrada de la escuela, desde el portero que recibe a las personas, hasta la secretaria recientemente incorporada. Más allá o más acá del edificio el principio básico de la escuela efectiva es precisamente el de la formación de una comunidad educativa en que haya participación en la toma de decisiones compartidas y liderazgos compartidos. La escuela efectiva no esta dirigida por un líder, ya sea el director, un administrador o un jefe técnico; esta configurada en función de liderazgos compartidos que implican responsabilidades diversas, según sea la naturaleza del proyecto o del trabajo que se enfrente. El clima escolar favorable, así entendido es un asunto complejo de interrelaciones confiables que proyecta el aula a la escuela y la escuela al aula y a la comunidad educativa, que requiere por tanto vivir en función de un código valorico.<sup>7</sup> (Soto, 2000)

<sup>6</sup> Bernstein, B. (1988). «Observaciones en torno a educación y democracia» en Alvayay, R. y Ruiz, C. “Democracia y participación”. Ediciones Melquíades, Santiago de Chile. pp. 197 – 220.

<sup>7</sup> Soto Guzmán, V. (2000) «Conversando sobre la calidad de la educación» en Revista Docencia. Colegio de Profesores de Chile. A.G. N° 11, septiembre, Santiago de Chile.



El curriculum de la escuela democrática requiere una selección que legitime la cotidianeidad de las comunidades de pertenencia, como parte de la selección del contenido y que facilite una relación dialógica de profesor y alumno en que se pueda incorporar a lo público, lo cotidiano, e incluso a veces lo privado.

### 3. La educación en la dinámica de los cambios del estado y los gobiernos en Chile.

Los cambios en las concepciones del Estado y en los programas de acción gubernamentales han sido más manifiestos que otros impactos de la civilización transnacional en nuestro país.

Reflexionando sobre nuestra modernización, Sol Serrano manifiesta que las aspiraciones a la modernidad del siglo pasado y las de las décadas recientes del siglo XX se han mantenido; pero que, en tanto en aquella época se sostenía que la sola fuerza del Estado sería capaz de reformar a una sociedad a la que se consideraba incapaz de emprender por si sola, en forma espontánea, el camino de la modernidad, a lo menos en lo referido al conocimiento, ahora, el camino pasa por reducir el Estado como condición para que surja la fuerza de la sociedad civil y el mercado.<sup>8</sup>

A los cambios del Estado, se han unido en nuestro país los drásticos procesos de cambio gubernamental experimentados en las últimas décadas, que han impactado también al sistema escolar a la carrera y estabilidad de los profesores, ( que es motivo del trabajo en una Comisión paralela a ésta), a la formación y perfeccionamiento de los docentes y a la disminución ostensible de demanda juvenil por esta profesión. Nos ha correspondido vivir en una etapa histórica de la vida de Chile extremadamente difícil, ya que nuestro país, después de un largo proceso estable y pluralista de incorporación progresiva a la democracia, pasó bruscamente a un gobierno autoritario que se mantuvo dieciocho años y cuya impronta aún se mantiene hasta en las actitudes de muchas personas.

«La concepción autoritaria tal como se desarrolló en Chile - dice José Joaquín Brunner- fue una combinación de elementos heteróclitos en torno a un eje común: la pretensión de eliminar la política como método para regular los conflictos y distribuir recursos en la sociedad. A este Proyecto contribuyeron específicamente la ideología de la seguridad nacional, la ideología neo - liberal de mercado, e, inicialmente, al menos, la retórica del catolicismo tradicional».<sup>9</sup>

En el seno del régimen autoritario se abandonó el Estado Garante, que tuvo como instrumento la educación pública, y se gestó el Estado Privatizador, en que se debilitan y limitan las funciones estatales para la educación, ya que el Estado cede a la sociedad civil un campo cada vez más amplio de actividades reguladas por el mercado, en que la educación entra en el juego del costo - beneficio. Como parte de su Programa de acción, consecuente con el Estado Privatizador, el gobierno autoritario introduce los mecanismos de auto - financiamiento, que afectan muy especialmente a la Universidades públicas, y entre ellas más especialmente a las que prestan servicios en la formación de profesores. Para incorporar a la sociedad intermedia al ejercicio de la libertad de enseñanza, incluso traspasa bienes escolares y recursos del estado para el financiamiento de la educación subvencionada. Además produce el paso del sistema estatal público de

<sup>8</sup> Serrano, S. (1994). "Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX". Editorial Universitaria, Santiago de Chile.

<sup>9</sup> Brunner, J. J. (1986). «La cultura autoritaria y la escuela» en Cuadernos políticos, N° 46, abril- junio, Ediciones Era, México.

educación a un sistema de municipalización «alcaldizada», como avance hacia la descentralización y hace desaparecer el estatuto legal que regula la carrera del profesor y la estabilidad de su cargo. El gobierno sanciona el Estado privatizador en la Constitución de 1980, y su aplicación a la educación en la ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962 (L.O.C.E.) de 10 de marzo de 1990. Queda incorporada en ambos instrumentos legales la Doctrina de Seguridad Nacional, con los altos enmarcamientos que implica la exclusión de "lo político" del sistema formal de educación.

En el proceso de retorno a la democracia, en que nos encontramos, se mantiene el Estado Privatizador y, consecuentemente, la descentralización de la educación y la libertad de enseñanza. Se sigue aplicando el principio de subsidiaridad económica y el de competitividad, generado por las políticas macroeconómicas de inserción en los mercados internacionales, que se mantienen. Asimismo, imperan las limitaciones ideológicas de la Seguridad Nacional. Pero, se incorpora el principio de subsidiaridad social, bajo la inspiración de la Doctrina Social de la Iglesia, y la defensa de los Derechos Humanos, conforme a la Declaración Mundial de Derechos Humanos, recuperándose los criterios humanistas en la orientación de los servicios educacionales, expresados en el principio de equidad y justicia social, con una consecuente discriminación positiva hacia los sectores con más carencias, excluidos o apenas incorporados a la participación en el desarrollo del país. Todo esto, en un país, que, pese a sus notables avances macro-económicos, tiene que atender a grandes números de población en pobreza, predominantemente joven, en un evidente proceso de polarización de riqueza y pobreza que caracteriza al mundo actual, en que domina el neo-liberalismo. En el proceso se evidencia la progresiva atención al discurso reflexivo crítico que debilita los enmarcamientos del discurso y la acción pedagógica y la alta clasificación en la selección del curriculum, establecida por la doctrina de seguridad nacional.

Por lo tanto, en la etapa de transición a la democracia en Chile, se vive un proceso de REFORMA EDUCACIONAL, que exige reconceptualización y orientación de las prácticas educacionales de acuerdo a los avances de la sociedad del conocimiento y la ración-técnica y su impacto en las políticas macro-económicas post-industriales en la era de la globalización, por una parte, y a las políticas democráticas de justicia social y equidad, en el respeto a la diversidad cultural y la heterogeneidad social y la defensa de la identidad y la pertinencia a niveles regionales y locales, por otra.

Desde una perspectiva económica, la **política de competitividad** para el ingreso a los mercados internacionales, vigente en el país, va acompañada de la aplicación de una concepción teórica que considera a la educación para la competencia como «valor agregado» a la producción y asigna a la escuela un papel formador de recursos humanos. Consecuentemente, desde los círculos oficiales del Ministerio de Educación, se plantea como una de las orientaciones educacionales y curriculares como parte del proceso de consensos, «la **educación técnica**» dirigida al **conocimiento útil**, propia de la civilización transnacional cuyo eje es la ciencia instrumental, es decir, la ración-técnica. El modelo dominante desde el punto de vista administrativo de la educación, es la **planificación estratégica** y desde el punto de vista curricular, es el **curriculum por competencias, centrado en el individuo, que denota influencias del cognoscitismo constructivista**. En efecto, desde la perspectiva de los avances impresionantes de la neurociencia y sus repercusiones en las teorías del conocimiento, en la Informática, en las teorías sociales y en las teorías del aprendizaje, las políticas educacionales también propugnan la incorporación del **curriculum cognitivo constructivista**, con acento en "aprender a aprender" y aprendizaje significativo, que aporta principios importantes a la educación tecnológica y a todos los

otros enfoques curriculares- no críticos y críticos . A esto se une la propuesta transversal valórica del nuevo curriculum, asentada en una posición de atención integral y humanizadora del ser humano, cuya formación debe estar unida a la moral, en el respeto de los derechos humanos.

Al mismo tiempo, las políticas democratizadoras introducidas por los gobiernos de la Concertación, desde la reinserción de la democracia como fin de la educación y de la justicia social y la equidad como principios sustentadores, reincorporan al curriculum el afianzamiento de la pertinencia y la identidad , y el consecuente énfasis en la educación local y comunitaria, lo que necesariamente hace emerger la corriente reflexivo - crítica como parte del espectro de ampliación de los consensos a que va respondiendo la dinámica de las políticas de descentralización y autonomía curricular.

Como se ha dicho, a la par de **la política macro - económica de incorporación a los mercados mundiales** que ha dominado desde las decisiones del Estado autoritario, en la década de los ochenta, **se plantea desde los noventa como política en nuestro país la de reincorporación a la democracia**, lo que significa adoptar múltiples decisiones curriculares y administrativas en el sistema escolar para hacer frente a su problemática con equidad .

En la década de los sesenta se produjo la masificación de la escuela conforme a **la política de ampliación de la cobertura del sistema escolar**, con educación obligatoria para la educación básica, ampliada desde seis a ocho años. Esta medida incorporó a todos los niños a la escuela y abrió expectativas a la mayoría de los jóvenes para continuar estudios en la escuela media no obligatoria .

No obstante, la complejidad de la problemática de ofrecimiento de igualdad de oportunidades a toda la población subsiste, dada la gran heterogeneidad social y diversidad cultural de la mayoría de los estudiantes que la masificación de la educación incorporó a la escuela, provenientes de los sectores de pobreza. La atención de la escolaridad de los pobres, de acuerdo con los paradigmas democráticos, exige también grandes cambios en **la calidad de la educación escolar**.

La política de mejorar la calidad de la educación aparece ahora como respuesta a un doble desafío: el de responder a los avances vertiginosos de la nueva era del conocimiento para incorporarnos a la modernidad y el de responder al fin de la democracia, realizando los esfuerzos de mejoramiento cualitativo que requiere la atención a la heterogeneidad social y la diversidad cultural de amplios sectores de la población de que provienen grandes números de estudiantes como parte de planes integrales de atención social de esos sectores. Las investigaciones más recientes demuestran que, a pesar de la masificación, en tanto en los jóvenes pertenecientes a las familias de los dos quintiles de más altos ingresos, la retención escolar es efectiva, en los dos quintiles de población de menores recursos, la deserción escolar es muy grande. Por lo tanto, en el país, no sólo es una realidad la de que el 15% de los jóvenes no ingresa a la educación media, sino también la de que la deserción y la repitencia aumentan a 140. 000 el número de los jóvenes que están fuera del sistema.<sup>10</sup>

Las políticas de la equidad requieren una **educación para la solidaridad** y el respeto y reconocimiento de otros, cualquiera que sea su posición socio - económica y cultural. Por lo tanto, exigen practicas administrativas como **las de discriminación positiva**, que actualmente está llevando a cabo el Ministerio de Educación.

<sup>10</sup> Datos del Banco Mundial citados por *El Mercurio* en artículo: Plan del Gobierno: "Se ampliará la escolaridad en 400 Liceos", de 17 de abril de 2000.

Estos últimos gobiernos han refrendado políticas de equidad y justicia social, a la par de las políticas de competitividad en los mercados internacionales, existentes desde el régimen anterior. Las han aplicado mediante Programas de Acción propuestos por la Comisión Nacional de Modernización y llevados a cabo por los Programas y Proyectos PADEM Y MECE del Ministerio de Educación, influyendo por esta vía en los Decretos Supremos Nº 40 y 220. En estos Decretos Supremos, se definen propuestas curriculares haciendo uso de espacios de libertad que genera toda legalidad interpretativa de las normas políticas y sus interpretaciones, y que facilitan la participación y toma de decisiones, conforme a nuevas miradas curriculares y pedagógicas. Esas propuestas tienen que vigorizarse considerando a los profesores, no sólo en la etapa de ejecución, sino en la etapa inicial de formulación de planes y proyectos para el sistema nacional de educación, de acuerdo a auténticos procesos participativos.

Todo esto requiere la actualización profesional en función de la imagen compartida de país y de sociedad que queremos y que no hemos discutido suficientemente, recuperando la tradición histórica de movimientos tan poderosos como el de la experimentación pedagógica impulsada desde 1928 por el gremio de profesores, preferentemente primarios, y por algunos destacados políticos y profesores universitarios. Y exige la recuperación de la imagen social del profesor, una distribución racional de los tiempos docentes para participar en equipo en la planificación de actividades de distinta naturaleza... y la satisfacción adecuada de las remuneraciones y estabilidad que requiere su delicado ejercicio profesional, especialmente en épocas de cambio.<sup>11</sup>

Asimismo, y con colaboración de destacados equipos investigadores de Universidades y O.N.G., se han llevado a cabo investigaciones propiciadas por el Ministerio de Educación, acerca de la educación básica y media y el desarrollo de los sistemas escolares y cambios curriculares en el mundo, cuyos resultados proporcionan elementos significativos para los diagnósticos y definición de los problemas prioritarios de la educación y de la formación y perfeccionamiento de los profesores.

Esperamos que todo lo expuesto permita adentrarse en este difícil proceso de transición a la democracia, y entender como se ha llegado a formular políticas que expresan imágenes de hombre y mundo que provienen de diferentes fuentes. Por una parte, se busca un hombre solidario, en permanente cooperación con los otros, con una historia en función de la cual construye su visión de futuro y su ingreso en la civilización planetaria; por otra, un individuo competidor, capaz de negar la presencia de otros o separarla, en su beneficio., cuyo norte es el futuro de la mundialización tecnocientífica.. Es necesario dar predominio a una de ellas, tanto en los Programas de formación y perfeccionamiento de los profesores, como en la marcha administrativa de las escuelas, la selección y distribución de la cultura que éstas legitiman en su curriculum y las prácticas de la transmisión y la evaluación. **Esto significa discutir con más conocimiento y conciencia acerca de la temática del país que queremos en el siglo XXI, recordando que ha sido demasiado largo el período de silencio y de desconocimiento de otros caminos de solución alternativas a la mirada tecnológica - instrumental, que pueden proponerse, en nuestro país y en nuestra Región, para enfrentar los conflictos que existen por doquier en nuestra sociedad.**

Para cerciorarnos acerca de nuestra calidad de pasajeros modernos, tenemos que someter a examen nuestros referentes teóricos, nuestras experiencias de seres históricos y nuestros valores propiamente humanos, especialmente cuanto que en nuestro país más de tres millones de perso-

<sup>11</sup> La situación actual del profesorado hace pensar en el título del libro de Hamon y Roman publicado en París en 1984 «Tant qu'il y aura de professeurs» (Mientras queden profesores), y en el resultado de la investigación publicada por Esteve y otros. (1995) «Los profesores ante el cambio social» .

nas, preferentemente niños y jóvenes, viven en culturas y formas de vida no modernas y sólo una minoría de la población se ha incorporado en plenitud a la modernidad transnacional y a los problemas de la postmodernidad, que plantea la crítica a las formas de vida introducidas por ella.

Sin embargo, puede hacerse una educación científico tecnológica cuando el curriculum está impregnado de decisiones valóricas. Al respecto en el Decreto Supremo de Educación N° 40 que fija los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la educación básica (24 de enero de 1996) se establece en los principios básicos que "la concepción antropológica y valórica que orienta la propuesta se basa en los principios de la Constitución Política, en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y en el ordenamiento jurídico de la Nación, **así como en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en las grandes tradiciones espirituales del país**". A nivel de Educación Media esto se expresa en el decreto N° 220.

De este modo se ha ido produciendo la ampliación de las políticas, conciliando las nuevas propuestas provenientes de ambos regímenes. Es así como el Ministerio de Educación incorpora a su explicación del decreto 40 para la educación básica las finalidades fundamentales propuestas por la Comisión Nacional de Modernización de la Educación para la formación personal: "debe ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones".

#### 4. Reflexión y propuestas para la formación y perfeccionamiento de profesores.

La reflexión y propuestas para la formación y perfeccionamiento de los profesores tienen que insertarse en el **Proyecto Nacional de Modernización de la Educación**, que se ha ido expresando y propugnando en los Programas de Acción de los gobiernos de transición a la democracia; y tiene que introducirse necesariamente en las orientaciones y normas establecidas en el proceso de desarrollo del Estado Privatizador y correspondiente legalidad vigente, utilizando los espacios de libertad que se generan en las interpretaciones de los normativos y en el diseño y configuración de los proyectos y curricula. La participación de las Universidades a cargo de una extensa gama de programas generadores de formación y perfeccionamiento de profesores, tiene, también, que «negociarse» en propuestas operacionales definidas, vinculadas con su campo de acción y financiamiento, especialmente en lo que se refiere a los requerimientos de actualización y roles de desempeño profesional.

En trabajos como el «Documento Preliminar sobre fortalecimiento de la profesión docente en lo relativo al mejoramiento de la formación inicial y al perfeccionamiento fundamental de los profesores», del 15 de julio de 1996, emitido por la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, se esboza una propuesta importante de mejoramiento integral de la formación de profesores que abarca los campos de la formación inicial, el perfeccionamiento fundamental y el programa Especial de Becas al extranjero para profesionales de la educación, que podría haber sido ser motivo de estudio, discusión y enriquecimiento reflexivo - crítico en comisiones de trabajo previo con las universidades formadoras de profesores.

En cuanto a la formación inicial, por ejemplo, y en relación a los desafíos que plantea la sociedad del conocimiento, se sugiere en el documento mencionado» repensar el nuevo rol que le cabe al docente como agente dinamizador y articulador de espacios de diálogo con las distintas fuentes de conocimiento y agencias de socialización (medios de comunicación, familia, etc.), de modo de superar el rol tradicional de mero «transmisor» de conocimientos». <sup>12</sup> Este párrafo da motivo para una discusión en torno a los roles del profesor chileno, que, por una parte tiene que cumplir el papel que el documento le señala, y por otra: ser constructor y deconstructor de los «andamios» para que el alumno aprenda a aprender; generar los «ordenadores» y utilizar y diseñar los instrumentos conceptuales que faciliten a los alumnos el «aprendizaje significativo»; dinamizar las situaciones de intercomunicación humana y la dinámica de adquisición del lenguaje que mediatice la adquisición del conocimiento y la formación de las «capacidades superiores» con alumnos que provienen de ambientes socio- culturales heterogéneos y diversos; organizar y utilizar situaciones de aprendizaje para que los alumnos encuentren las opciones de sus «siete inteligencias», etc. Y esto, unido a los requerimientos de la formación valórica y la autonomía y seguridad de imagen de los niños, jóvenes y adultos con que trabaja y al desarrollo de competencias de carácter funcional y flexible, lo que permite y exige una discusión mayor acerca de los papeles del profesor en el momento actual.

Se requiere un curriculum pre-activo en el discurso, que no se dicotomice con el curriculum activo, que es el que se practica, hay que implementar modalidades de trabajo curricular propias de un curriculum humanista, holístico, en que se forme a los jóvenes para adquirir competencias y aplicarlas en función de decisiones valóricas. Esas competencias y decisiones valóricas deben estar, sustentadas en el desarrollo de la capacidad de pensar aplicada a la adquisición del conocimiento dirigido a una inserción de las personas en la sociedad, con vistas a su humanización.

Frente a ellos, hay que considerar la emergencia de los **currículos críticos**, que aparecen en oposición a la creciente tecnificación de la sociedad y al positivismo científico, y que se caracterizan porque consideran a la escuela mediatizada por decisiones de poder, contextualizada espacio-temporalmente, reproductora del orden social organizado en clases, que sólo supera la acción reproductora cuando genera opciones reflexivo- críticas dirigidas al cambio de la sociedad, y a la educación liberadora. Los currículos críticos forman parte del movimiento postmoderno de oposición a la modernidad racio- técnica, que se ha impuesto sobre la modernidad racionalista ilustrada, que imperó hasta la mitad de este siglo. Se mueven hacia la transformación de la sociedad, por medio de una educación reflexivo - crítica y humanizadora, conforme a nuevos paradigmas, paradigmas cualitativos que se alejan del axioma de separación del sujeto y el mundo objetivo que observa y descubre, .. para abrir camino a la construcción de la realidad desde el sujeto.

## 5. Profesores de aula y reforma.

De acuerdo a lo expuesto, poner en práctica la Reforma para los profesores de aula implica no sólo manejar una “jerga conceptual” distinta de la habitual en nuestra formación, sino que requiere aprendizaje ,aprehensión y aplicación de modelos teóricos acerca de la educación, que se relacionan con creencias científicas diferentes a las que se han manejado hasta hace muy poco

<sup>12</sup> División de Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile. (1996) «Documento Preliminar sobre fortalecimiento de la profesión docente en lo relativo al mejoramiento de la formación inicial y al perfeccionamiento fundamental de los profesores». 15 de julio, Santiago de Chile. p 5.

en el mundo y en nuestro medio, y desde las cuales se construyó la formación y perfeccionamiento de los profesores hasta hace muy poco. Estos nuevos paradigmas penetran de modo conceptual distinto las interrelaciones entre la tríada **ALUMNO- PROFESOR CONTENIDO (CONOCIMIENTO)**. en la educación formal, estatuida para enseñar y aprender el acervo cultural de la humanidad.. Consecuentemente, conllevan intervenciones diferentes en la educación escolar, desde el currículum. Los propósitos de las intervenciones educacionales cambian, así como cambian los criterios de selección, organización, transmisión y evaluación de los conocimientos, de acuerdo a los fines de la educación y a los enfoques teóricos que sirvan de marco al trabajo educativo. Y también cambian los principios en que se apoya la acción curricular para entender y poner en acción el aprendizaje y la enseñanza cuya función es la formación humana.

Los requerimientos nuevos repercuten en el cambio de las funciones de profesores y alumnos en estos procesos, y en las estrategias, procedimientos e instrumentos con que los docentes configuren las interacciones con sus discípulos y de estos entre sí, con la comunidad educativa y su cultura y con el conocimiento sistematizado, cuya sección y organización también se modifica..

En otros términos, en la Reforma educacional se está hablando de revisión integral de las teorías y prácticas que han caracterizado el desarrollo de nuestras capacidades y acciones profesionales y de la relación entre profesor, alumno y conocimiento que forma parte del patrimonio cultural.... se están planteando requerimientos para pensar, actuar y evaluar de modo distinto, lo que también implica cambios actitudinales profundos, que faciliten la ruptura de las barreras cognitivas en que se constituyen las creencias y hábitos de acción y valoración, que se generaron durante la permanencia en la escuela, la formación y el ejercicio profesional que debe modificarse. ¿ Sería posible que un científico positivista pasara sin más ni más a investigar conforme a paradigmas cualitativos? A nadie se le ocurriría que esto no fuera extraordinariamente difícil. Las barreras formadas por el afianzamiento de su manera de mirar y actuar en el mundo de acuerdo a sus creencias positivistas serían impedimentos serios para este cambio. Lo mismo sucede con los profesores o con cualquier otro tipo de profesionales que deban transformar sus concepciones y consecuentemente sus acciones.

Todo ello, en nuestro campo educacional, tendrá que hacerse en un proceso consciente de actualización de conocimientos y prácticas, relacionados con nuestra experiencia previa y con motivación y voluntad de apertura a la inclusión y práctica de nuevos aprendizajes profesionales. Tendrá que realizarse a partir de la reflexión crítica acerca de nuestro quehacer y acerca de las razones, ventajas, desventajas y desafíos de los cambios que se nos proponen. Estas tareas serán menos difíciles si tenemos claridad acerca del tipo de hombre y de sociedad que deseamos construir, que necesariamente impregnan todas nuestras intervenciones profesionales. Y por lo demás, serán posibles en la medida en que también se vayan acomodando a las nuevas exigencias todas las otras condiciones y circunstancias del quehacer educativo- formas de administración y gestión, recursos, tipos de nombramientos, condiciones económicas que hagan posible un mayor tiempo para perfeccionamiento adecuado a las nuevas demandas, etc. ..

La descentralización administrativa y curricular de la reforma de la educación y los avances en materia de flexibilización del currículum y de financiamiento de mayores y mejores recursos técnico- pedagógicos y de estructura de los establecimientos educacionales, con discriminación positiva hacia los sectores de población más vulnerable, generan posibilidades para el complejo proceso de cambios. Conjuntamente, hay un proceso de mejoramiento de las rentas de los docentes, que aún no alcanzan niveles de suficiencia. A esto se agregan propuestas en marcha

de cambios significativos en la formación y perfeccionamiento de los profesores , cuyos resultados aún requieren una espera. Se abren posibilidades de participación efectiva de los educadores en los procesos de transformación educacional, requeridos por el impacto del avance sin precedentes del conocimiento y su repercusión en los nuevos paradigmas de las Ciencias Sociales, y por las necesidades múltiples de nuestra sociedad que urge satisfacer.

En el panorama descrito en estos grandes y gruesos trazos, encuentra explicación este trabajo. Se ha generado en la convicción de que las funciones de la escuela y las acciones específicamente curriculares sólo pueden realizarse con una clara penetración de los contextos espacio-temporales en que se desenvuelven y de las decisiones de poder, tanto externas como internas, acerca de esas funciones y acciones ,que se expresan en las políticas educacionales que orientan y norman su quehacer, ya que sólo así los profesores pueden insertarse ,conscientemente, desde sus espacios de libertad ,en una intervención educacional dirigida a la formación del tipo de hombre y sociedad deseados, y requeridos por el país, como parte del mundo.

Todo lo expuesto, nos sitúa ante la crisis explicable de la educación y la formación de profesores, que excede de las responsabilidades de los actores sociales comprometidos en su desarrollo; y se ofrece como camino para generar la mirada crítico constructiva y participativa, que requiere el proceso de reforma introducido por los gobiernos de Patricio Aylwin , Eduardo Frei y Ricardo Lagos.



## Bibliografía

- Banco Mundial. (2000). «Plan del Gobierno: Se ampliará la escolaridad en 400 Liceos» en *El Mercurio*, 17 de abril, Santiago de Chile.
- Bernstein, B. (1988). «Observaciones en torno a educación y democracia», en Alvayay, R. y Ruiz, C. *Democracia y participación*. Ediciones Melquíades, Santiago de Chile, pp. 197 – 220.
- Brunner, J. J. (1986). «La cultura autoritaria y la escuela» en Cuadernos políticos. N° 46, abril-junio, Ediciones Era, México.
- Castells, M. (1998). «La era de la información. Economía, sociedad y cultura». Volumen III, Alianza Editorial, Madrid.
- Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena. (1994). «Los desafíos de la educación chilena frente al silo XXI». Santiago de Chile.
- Connell, R. W. (1997) «Escuelas y justicia social». Morata, Madrid.
- División de Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile. (1996) «Documento Preliminar sobre fortalecimiento de la profesión docente en lo relativo al mejoramiento de la formación inicial y al perfeccionamiento fundamental de los profesores». Santiago de Chile, 15 de julio.
- Durkheim, E. (1902). «Educación y Sociología», Ediciones La Lectura, Ciencia y Educación Contemporánea, Madrid.
- Esteve, J. M. y Franco, S. (1995). «Los profesores ante el cambio social», Editorial J. Vera-ANTHROPOS, Universidad Pedagógica Nacional, Barcelona.
- Freire, P. (1998). «Pedagogía de la autonomía». Siglo XXI, México.
- García- Huidobro, J. E. (1999). (Ed). «La Reforma educacional chilena». Editorial Popular, Madrid.
- Gianetti, E. (2000). citado en Herrera, V. y Macari M. «El otro lado de la mundialización. Un problema del porte del planeta» en Revista El Sábado. *El Mercurio*, Santiago de Chile, 19 de agosto.
- Gobierno de Chile. (1990). «Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962» en Diario Oficial de la República de Chile, 10 de marzo, Santiago de Chile.
- Serrano, S. (1994). «Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX». Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Soto Guzmán, V. (2000). «Conversando sobre la calidad de la educación» en Revista Docencia. Colegio de Profesores de Chile. A.G. N° 11, septiembre, Santiago de Chile.