



## EDUCACIÓN Y CURRÍCULO EN EL PROCESO DE MODERNIZACIÓN EN CHILE

*Viola Soto Guzmán*

El estudio intenta introducir a los lectores, en los problemas que enfrenta la educación escolar en el contexto espacio-temporal al que pertenecen, en el que confluyen decisiones y factores políticos, sociales y económicos externos a la escuela con asuntos propiamente escolares. En esta multidimensionalidad, encuentran explicación la crisis y los desafíos que afectan a la educación formal en el momento presente y los procesos de la Reforma Educacional en marcha. La problemática educacional es una cuestión de orden curricular y diseño técnico que atañe a los profesores en ejercicio; y es, también una cuestión social y política que requiere participación de toda la comunidad nacional.

### 1. CONSIDERACIONES BÁSICAS SOBRE EDUCACIÓN Y CURRÍCULO

La educación es un proceso consubstancial con la vida en sociedad que ocurre en el contexto espacio temporal en que se desenvuelven las personas, durante toda la vida, a partir de la educabilidad o capacidad básica que tiene el ser humano para comunicarse, desarrollarse y transformarse.

El incremento de las capacidades potenciales de la educabilidad humana depende de muchos factores, esencialmente del ambiente en que nacen y se desenvuelven las personas en los primeros años de vida. Salud, nutrición y afecto en ambientes sustentables, parecen ser requisitos indispensables para el desarrollo bio-psico-genético, fundamento que garantiza las posibilidades de satisfacción de necesidades bio-psico-socio-culturales mediante el proceso de la educación durante toda la vida de los seres humanos. Las posibilidades de *aprender a aprender* tienen que ser garantizadas por la sociedad organizada. El desarrollo bio-neuronal del cerebro se frustra o se realiza, desde antes del ingreso del niño a la escuela y durante su permanencia en ella.

Todas las instituciones educan, empezando por la familia que es la institución primaria básica. Nacemos en una *atmósfera cultural* construida por los seres humanos en sociedad, en su interacción entre sí, con el mundo geofísico y natural y con el contexto geo-histórico en que se vive. Cada atmósfera cultural es distinta de otra y surge de respuestas diferentes dadas por las diversas sociedades a la satisfacción de las necesidades comunes a lo humano. Los procesos de endoculturación, aculturación y transculturación derivan de las relaciones entre los grupos que conforman las distintas sociedades humanas. La nuestra es una sociedad con grandes diversidades culturales. Hay etapas del proceso histórico de *respirar el mundo* más difíciles que otras: son las etapas de cambios acelerados que experimentan las organizaciones sociales, las culturas y las civilizaciones. Es lo que ocurre, por ejemplo, en la humanidad actual y en nuestro país.

La escuela es la institución creada por las sociedades organizadas que tiene como función intervenir en la educación de las personas en forma sistemática y de acuerdo con un determinado tipo de hombre y sociedad que se desea formar, de acuerdo a las políticas, generales y educacionales, expresivas de decisiones de poder. Los fines de educación, la incorporación y distribución de la población en el sistema escolar, la selección de la cultura que la escuela entrega, la organización, la transmisión y la evaluación de los saberes escolares, responden a decisiones que se adoptan fuera y dentro de la escuela, a nivel macro-político de carácter escolar, nacional e internacional.

El currículo educacional se refiere a los aspectos del proceso de educación, en el que interviene intencionalmente la escuela. Abarca las funciones de selección de la cultura legitimada socialmente por la escuela, la transmisión de esa cultura seleccionada y la evaluación de los procesos y resultados de las acciones educativas implicadas en el cumplimiento de esas funciones. Juega un papel fundamental la misión para la que fue instituida la escuela: educar a las personas para incorporarse al desempeño de los distintos papeles sociales –cívicos, laborales, familiares– requeridos por la sociedad, de acuerdo al tipo de hombre y sociedad deseados y sustentados por quienes, desde el ejercicio del poder, orientan las decisiones sociales, ya sea por consenso democrático-pluralista o por la fuerza del autoritarismo.

Las decisiones acerca del currículo conllevan legitimar, dentro del proceso de formación, algunos saberes, dejar fuera otros y jerarquizar la valoración de las disciplinas; también, legitimar determinadas formas de socialización relacionadas con la obediencia y la jerarquía o la participación. La socialización dice relación directa con la formación de hábitos, con la inserción de las personas en el mundo con los valores y actitudes. La escuela no es neutra, interviene en la formación humana, intencionadamente.

Todo estudio acerca de la educación, en especial cuando está dirigido a facilitar al profesional docente su participación reflexivo-crítica en los procesos de cambio que experimenta el sistema educacional en el país, relacionados con los que ocurren en el mundo, requiere considerar los contextos socio-histórico-culturales y las fuerzas del poder que están en juego. En ellos, se encuentran las explicaciones a las propuestas y acciones de mantención o cambio y a los espacios de participación de los docentes.

## **2. MODERNIDAD Y EDUCACIÓN: DIFERENTES APROXIMACIONES**

Desde la Independencia hasta nuestros días, la modernidad a la que aspiran *los países emergentes*, como el nuestro, es una modernidad exógena a sus procesos socio-histórico-culturales. Se generó en los *países centrales* de Europa Occidental y ha dominado el mundo en procesos civilizatorios extremadamente diferentes. Es tal su fuerza, que ha provocado efectos en toda la vida del planeta. Incorporar la población a este proceso es el objetivo de nuestros sistemas educacionales.

La escuela ha jugado un papel fundamental en la incorporación de nuestra población a la modernidad. Como su masificación es reciente, es imprescindible darse cuenta de que, pese al acelerado avance de las comunicaciones, gran parte de nuestra población sigue siendo pre-moderna. La escuela, en el proceso de incorporación a la modernidad, debe enfrentarse a

la heterogeneidad social y a la diversidad cultural de la población. La modernidad se define desde una triple perspectiva. Cualquiera sea nuestra concepción de modernidad, *“todos estamos embarcados en la modernidad; lo importante es saber si lo hacemos como galeotes o como pilotos con bagaje y brújula propios”* (Touraine, 1994). Para cerciorarnos de nuestra calidad de pasajeros modernos, tenemos que someter a examen nuestros referentes teóricos, experiencias de seres históricos y valores humanos.

La reflexión acerca de la educación y del currículo, como parte de la educación sistemática, se vincula con el proceso histórico de la Región a la que pertenecemos y está en estrecha interconexión con el resto del mundo. Es un estudio que debe hacerse desde la perspectiva de nuestra larga dependencia de Europa Occidental y especialmente de Estados Unidos de Norteamérica, que, en nuestro caso, ha generado dominación política, económica y cultural. Arnold Toynbee (1952) manifiesta que esta denominación ha adoptado distintas características en el proceso de nuestra historia: Descubrimiento, Conquista, Colonia y ha alcanzado hasta nuestros días.

La educación escolar en América Latina desde la Colonia estuvo marcada por la imposición cultural de los colonizadores, lo que generó una sobrevaloración de lo ajeno, encarnado en la civilización europea-occidental, y una subestimación de lo propio, lo que ha provocado un proceso de identidad ambivalente y una falta de reconocimiento de nuestro mestizaje, que se *blanquea* constantemente (Soto, V. y Peralta, V., 1990).

## 2.1 MODERNIDAD ILUSTRADA

A partir de los movimientos de la Independencia, los líderes formados en Europa Occidental Iluminista promovieron la adopción de los patrones propios de la modernidad racionalista introducida por la Ilustración, pese a las grandes diferencias existentes entre nuestra vida colonial, regida por España, y la evolución de las otras sociedades europeas, dinamizadas por los continuos procesos de cambio político, económico, cultural y social, que se estaban evidenciando desde el siglo XVI. Cuando los estados nacionales de Europa y Estados Unidos constituyeron sus sistemas educativos, en el siglo XIX, éstos aparecieron como la culminación de un proceso social; por el contrario, los intentos de adopción de la Modernidad, impulsados por nuestras minorías dirigentes, eran extraños para la sociedad latinoamericana dedicada a actividades tradicionales.

La modernización, en nuestros países, fue una necesidad para las minorías dirigentes vinculadas con Europa, que ansiaban *“la formación de un sistema político fundado en la soberanía popular ... y el desarrollo económico basado en la revolución científica y técnica”* (Serrano, 1994). Ambas aspiraciones requerían de la elite dirigente y de las minorías que fueron incorporándose al proceso de configuración del estado. Las empresas económicas respondieron al mercado exportador de materias primas, de acuerdo con los intereses europeos. La modernización fue una decisión asumida por los dirigentes de los nacientes estados, que seguían el modelo de estado-nación a que se había incorporado la educación pública europea, presionados por los intereses económicos de los países modernos. Gran parte de la población vivía sometida a un sistema agrario semifeudal; los terratenientes, en su mayoría, se oponían a la educación.

Las ideas liberales racionalistas y laicas tuvieron serias dificultades para prender en nuestras sociedades precapitalistas predominantemente católicas, que mantuvieron los rasgos de la Colonia y la dominación de la iglesia hasta mediados del siglo XX. Octavio Paz (1982) señala que nuestra incorporación a la modernidad ha sido un proceso de ruptura con la herencia hispano-lusitana de impronta medieval y trascendente.

Las políticas estatales de nuestros países latinoamericanos, desde los albores de la gesta de emancipación, se encaminaron hacia nuestra incorporación a la modernidad occidental impulsada por los países europeos. A partir del Iluminismo, dicha modernidad procuró generar una organización de la sociedad fundamentada en la razón, para establecer una correspondencia entre la acción humana y el orden del mundo en los planos político, económico, social y cultural. Del mismo modo, enfatiza la aplicación de las ciencias y sus metodologías a la búsqueda de la verdad, mediante la aplicación de la lógica racional y la cuantificación matemática. El avance acelerado de las ciencias genera la incorporación del paradigma positivista a las ciencias humanas.

La revolución de las ciencias genera el avance de la tecnología, que trae consigo la producción acelerada de conocimiento útil, que impacta todos los campos de la vida humana: el de las organizaciones políticas con un imperativo de control del mundo social, el de la economía industrial dirigida a la producción y concentración de capitales, y el de la cultura que implica la revolución del conocimiento. La razón reemplaza la arbitrariedad y genera el estado de derecho que vela por la seguridad, bienestar humano y por el desarrollo económico sustentado en los principios reguladores del mercado. Esto permite al hombre su autodeterminación como individuo y el dominio sobre el mundo con la posesión de un mayor conocimiento científico apoyado en la informática (segunda mitad del siglo XX). La razón, que se construye desde sí misma, no se deja dominar por el pasado: rompe con la tradición y su contenido histórico; y con la revelación y su ordenamiento sobrenatural.

La modernidad que expresa *la razón kantiana pura* se caracteriza porque prepara a cada hombre para la crítica y para la posibilidad de desarrollar la *capacidad de crítica a la crítica*. El lema de la Ilustración: *el valor para servirse del propio entendimiento sin guía de otros* refuerza un concepto individualista del hombre como ser racional. El sujeto autodeterminado posee una racionalidad estructural que le da derecho a decidir libremente en materias políticas, económicas, personales y sociales. La antropología del racionalismo iluminista es el hombre universal, ya que cada cual tiene una racionalidad igual a la de cualquier otro hombre del planeta, pues posee la misma estructura racional (Vitar, 1990). No es de extrañar que la educación se conciba como un proceso de incorporación a lo universal, expresado en la civilización occidental que llega a considerarse como la gran civilización frente a la cual las otras aparecen silenciadas.

El extraordinario desarrollo de la ciencia repercutió en la existencia cotidiana: mejoramiento de la salud pública, control de las enfermedades, empujamiento de las distancias. Nuevas tecnologías ampliaron la capacidad de trabajo del hombre, lo cual provocó mejoramiento de la capacidad de vida; y aumentó las posibilidades de destrucción del mundo y la concentración de los grandes capitales. En nuestros países se polarizaron el sector incorporado a la modernidad y el sector marginado de ella. El racionalismo iluminista, la fe en el progreso y en el avance de la ciencia conforme las metodologías positivas, la organización del estado de derecho al servicio del bien común, de acuerdo a los principios de libertad, igualdad, fraternidad y propiedad, se incorporaron, formalmente, en nuestro proceso de

modernización. Se separó, así, *el país real del país legal*; y el colonialismo continuó su marcha en lo que Ferdinand Braudel ha llamado *el ejercicio de las libertades particulares*, practicadas por los protagonistas de los imperialismos contemporáneos.

A partir del industrialismo y el desarrollo del capitalismo, se establecieron relaciones frecuentes entre los centros de poder; y nuestros países se constituyeron en mercados de consumo y proveedores de materias primas, indispensables para la expansión del capitalismo industrial. Los efectos del proceso de modernización produjeron grandes cambios: avance de la población a las ciudades, aparición de la problemática social de los obreros, emergencia de las doctrinas socialistas. Ello con impacto en el resto del mundo, tanto en los dramas sociales como en los programas de acción política, social, económica.

Surge el imperativo de afianzar la educación sistemática al servicio del estado-nación dentro de la concepción liberal que anima a la modernidad occidental. La configuración de los estados nacionales modernos y del capitalismo industrial se incorpora como modelo para los estados latinoamericanos, en un contexto de tradiciones culturales, políticas, económicas y sociales, ajeno a dicha configuración. Se decide educar a las elites dirigentes de acuerdo a los patrones del liberalismo y del pensamiento científico, modelos que se aplicarán al desarrollo de la economía y a la organización de los estados nacionales. De este modo, el fin de la modernidad será el imperio de la razón y el avance hacia la libertad, la abundancia y la felicidad (Serrano, 1994).

### 2.1.1 El proceso de la educación en la Modernidad Ilustrada

En nuestros países, en el proceso de incorporación a la modernidad ilustrada, se adoptaron decisiones educacionales atinentes al racionalismo. En Chile, desde su fundación temprana (1842) la Universidad de Chile optó por la formación de las elites en el proceso de modernización y consolidación del estado e implantó las modalidades académico-científicas conforme los ideales del hombre laico, racional y de sociedad democrática fundada en los principios de igualdad, libertad, fraternidad y propiedad.

En la medida de los requerimientos del desarrollo político, social y económico del estado-nación, se crearon las Escuelas Normales, en 1841, instituciones destinadas a la expansión de la educación primaria para el pueblo, que, aún, no participaba de las decisiones político-sociales y, en su mayoría, laboraba en el sector agrícola. En 1889, se fundó el primer Instituto Pedagógico de América Latina, el que formaba profesores de acuerdo al enfoque académico-racionalista. No obstante, se observa la influencia de la educación práctica de estilo aristotélico con su posición de cultivo de los valores, lo que se refuerza con la tradición cristiana trascendente, existente en el país. Ambas influencias subyacen en los modelos de educación sistemática. Pese al proceso de separación de la Iglesia y el Estado, la iglesia mantuvo colegios católicos, lo que manifiesta la libertad de enseñanza. A su vez, la iglesia forma, en el siglo XX, una escuela de educación centrada en la cosmovisión humanista-cristiana.

Hasta mediados del siglo XX, el proceso educacional del país estuvo impregnado por una posición valórica humanista, que propendía a la formación humana relacionada con el bien común; y por una educación académico-racionalista laica, cuyo supuesto era que el conocimiento lógico de la ciencia provocaría el desarrollo integral de la persona y su formación ética, facilitándole el logro del bien común. La educación secundaria y universitaria estuvo

dirigida a formar a los cuadros políticos e intelectuales dirigentes del país, a la burocracia que exigía la configuración de un estado nacional, al empresariado y a los equipos técnicos exigidos por la gran minería y el proceso de industrialización. En la agricultura, la mano de obra analfabeta no precisaba educación sistemática. La incorporación de la industria, la concentración de actividades en las ciudades y el crecimiento de las actividades del estado garante, generaron nuevos requerimientos de educación hacia la población, impulsados fundamentalmente por los gremios.

Durante todo el siglo XX, el sistema educacional estuvo distribuido en dos canales: el de la escuela primaria terminal de seis años y el del liceo con sus escuelas preparatorias, cuya función era preparar a la clase media para actividades burocráticas o para la Universidad. El currículo dominante fue el racionalista-académico, segmentado en las distintas disciplinas del Plan de Estudios, sobrevalorando en unidades de tiempo las de carácter científico-humanista y subvalorando las técnico-artísticas.

La ciencia y sus procesos metódicos constituyeron el ingreso al mundo del conocimiento, al asegurar la formación racional del ser humano. La educación sistemática tenía como función esencial poner al alumno en contacto con la ciencia y sus procesos, a partir de la metodología científica. El currículo seleccionaba contenidos científicos actualizados y proponía acciones inherentes a los procesos metódicos de las ciencias. Cada disciplina era un camino de racionalización del conocimiento humano dentro de un campo específico. Se suponía que el proceso científico implicaba la formación ética que emanaba de las verdades de las ciencias. El criterio de selección se inclinaba por los tópicos de la civilización occidental europea, con ausencia de las materias propias de las civilizaciones amerindias.

## 2.2 MODERNIDAD TRANSNACIONAL O RACIONALISMO INSTRUMENTAL

Las guerras mundiales del siglo XX marcan el paso a una nueva realidad mundial en que *el poder real* se transfiere a lo que se llamará *civilización transnacional* (siglas ctn), dirigida por las grandes empresas económicas transnacionales que ejercen el poder sobre el mundo (Toffler, 1972). La nueva civilización planetaria coincide con el dominio de la tecnología sobre la ciencia que la creó, subordinándola a los intereses propios del capitalismo mundial y a los principios reguladores del mercado. Desde la perspectiva ideológica del neoliberalismo se separa el funcionamiento de la economía de los valores humanos (Tourchard, 1964); y, desde el estado-nación, se avanza a la mundialización del poder. La educación, que se consubstancia con la convivencia y comunicación humanas, enfrenta nuevos desafíos; y, ante la crisis integral, nuevas propuestas de cambio.

El conocimiento científico se revela muy útil para los grandes poderes: el estado, las empresas, el mundo militar. Cada vez más, las macro-organizaciones definen las políticas científicas. La acción de otros sectores sociales dedicados a penetrar las posibilidades de organización de las sociedades humanas, como los partidos políticos, queda debilitada frente al poder económico transnacional, que invade toda institucionalidad, dentro y fuera del país.

La civilización técnica emerge del desarrollo del conocimiento aplicado a la tecnología, la cual, empleada por el hombre de la ctn, tiene por finalidad el dominio del hombre

sobre la naturaleza y sobre los otros hombres. Los tres sectores en que actúa la tecnología de la ctn son: la técnica económica que abarca la producción de bienes y servicios y su distribución; la técnica de la organización que se aplica a los grupos humanos pequeños, medianos y a las organizaciones nacionales y transnacionales; la técnica de la comunicación que amplía la información y la capacidad de implementarla, a través de la informática.

El proceso de transnacionalización del poder no coincide con el establecimiento de un estado mundial, sino con la conformación de estructuras empresariales anónimas transnacionales, que compiten entre sí por el dominio de los mercados del mundo; no obstante, mantienen acuerdos, que los regulan y orientan, por encima del poder del estado, de la política y de la ideología imperante. El poder de la ctn radica, preferentemente, en los gigantes consorcios empresariales del Norte; pero, también, se conectan con ellos, los empresarios que desde los países pobres se incorporan al mundo VIP (*very important persons*), cuyos consorcios polarizan la riqueza de sus países.

La instrumentación de la ciencia genera la búsqueda de utilidad y un desarrollo tan fuerte de la tecnología que ésta, que pareciera subordinada a la ciencia, emerge como orientadora del desarrollo científico que se transforma en subproducto de ella. (Solé, 1976). Si la tecnología se incrementa en un mundo preocupado de maximizar lo económico y los beneficios que esto acarrea para el crecimiento de los capitales y su aplicación a la producción de bienes y a su consumo, el desarrollo de las ciencias, que antes era sustentado por el Estado, como administrador del bien común, y por las Universidades, como centros de creación de saberes desinteresados, pasa a depender de los grandes intereses económicos y de las políticas transnacionales. Se forman inmensos complejos de tecno-ciencia cuyas inversiones más productivas derivan de una exacerbación de los conflictos bélicos y de la generación constante de necesidades secundarias, que requieren de la cultura de los desechos: crear productos, botar otros.

La tecnología y la ciencia colocadas en la órbita del capitalismo mundial y sus mercados internacionales, constituyen el pilar de la civilización transnacional o planetaria, cuyo mecanismo básico es el mercado, que se constituye en principio regulador del orden y en posibilidad de solución de los conflictos sociales.

Desde su avanzado dominio de la tecnología científica, la ctn penetra y controla las culturas regionales, conforme la lógica del racionalismo instrumental, cuyo norte es el bienestar material; en contradicción con la lógica de legitimación del trabajo humano sobre bases éticas, sustentadas por las diferentes culturas dirigidas hacia la búsqueda del bien común (Steger, 1992). Ya no se plantea un proceso integral de inserción racional del hombre en el mundo iluminado por la ciencia, que ordena y enriquece todos los aspectos de la vida humana; sino el dominio del mundo por el hombre, cuya felicidad depende de la riqueza material. Se subordina la ciencia a la tecnología puesta al servicio del dominio del mundo material.

La avalancha producida por las tecnologías de información –telégrafo, teléfono, radio, televisión, sistemas de cables, redes de información computarizada, satélites artificiales– ha generado una revolución de las comunicaciones jamás soñada. La velocidad con que se procesa la información crece de un modo exponencialmente superior a los conocimientos que los hombres son capaces de retener y procesar sin ayuda de la computadora; lo que se hace necesario crear una cultura informática.

La Informática se enlaza con un proceso acelerado de desarrollo de la *inteligencia artificial*, que se ha transformado en una rama de las nuevas ciencias de la cognición, en que los estudios acerca del cerebro, los sistemas mentales y el aprendizaje humano han experimentado grandes avances con la ayuda de las nuevas tecnologías computacionales. Los computadores, a cada instante, generan nuevos avances de su capacidad mecánica de razonar de modo inteligente. Sus sistemas son capaces no sólo de almacenar información en su memoria, sino de analizarla y realizar múltiples operaciones que antes eran dominio exclusivo del cerebro humano.

La revolución del conocimiento provocada por la informática implica grandes cambios en la educación formal, a medida que se incorporan las nuevas teorías de las ciencias de la cognición y del computador en el aula, lo que genera cambios en las funciones del profesor, quien debe tener dominio teórico y práctico actualizado de su profesión. *Para qué educar, por qué educar*, son aspectos fundamentales de un proceso en que el *cómo educar* adquiere importante capacidad instrumental.

La ctn se apoya en la producción de conocimiento útil a los fines productivos. Éstos se aplican a la construcción artificial de formas diversas de instrumentar situaciones en que pueden controlarse las variables para lograr objetivos determinados y comportamientos preplaneados en un proceso destinado a mejorar la producción de riqueza material. Todo ha sido invadido por la tecnología y la mecanización: nuestros peinados, la lucha en Irak, la producción de un *spot* publicitario, donde se ocupan sofisticados sistemas fotográficos para reproducir y maquillar la imagen.

Los *chips* transforman las posibilidades de conocer, empleadas por las empresas, alternan las comunicaciones y las relaciones económicas entre los países, cuya principal acción avanza hacia la comercialización y transferencia de tecnología. Estos almacenadores de memoria y los bio y neuro chips, que generan un proceso asombroso de simulación del procesamiento mental humano realizado por las neuronas, producen efectos sin precedentes sobre el accionar cognitivo, más poderoso cuanto más rápidamente se ha extendido el uso de los computadores (Sánchez, 1993). La robotización industrial, el aumento de la computarización y el avance hacia la *inteligencia artificial*, generan cambios trascendentes en la organización social y laboral. Especialmente, trastornan los límites del conocimiento (Sánchez, 1993); pues exigen nuevas capacidades cognitivas al hombre para mejorar su racionalidad instrumental.

La informática y su revolución del conocimiento están ejerciendo un enorme impacto en la educación en la medida de la extensión de su empleo y han hecho surgir propuestas educacionales dirigidas al conocimiento útil que produzca resultados visibles. La manera de decir o de ver el mundo a través de la simbología del lenguaje es diferente entre los sectores modernos transnacionalizados y los sectores no modernos de la población, con los consiguientes problemas para el educador, que debe introducir a la modernidad a jóvenes que construyen su manera de decir o de ver el mundo, en formas de comunicación divergentes.

La modernidad transnacional aparece como una modernidad distinta a la ilustrada, conforme a paradigmas diferentes. Es una mirada que conlleva nuevos desafíos y problemáticas para la educación, sobre todo, en países como el nuestro en que hay una minoría de la población incorporada a la modernidad y una mayoría no moderna.



### 2.2.1 La educación en el proceso de Modernidad Transnacional

Desde la década de los sesenta, se ha vivido en Chile un proceso de reconceptualización y orientación de las prácticas educacionales influidas por el cambio tecnológico. Durante la Reforma Educacional de la Presidencia de Eduardo Frei Montalva, se estableció un currículo tecnológico a la par de la masificación y ampliación del sistema de educación básica obligatoria para todos los chilenos. Se trató de unificar el sistema escolar y se estableció una Educación Básica de ocho años; y una Media de cuatro.

Esta política coincide, por una parte, con la incorporación de la población obrera a la participación y con el movimiento del gremio de profesores que, desde los años veinte, propugnaba educación para todos; por otra, con los requerimientos del desarrollo industrial y concentración urbana en el país, propios del avance científico-tecnológico.

El cambio de paradigma curricular plantea una orientación educacional y curricular acorde con *la educación técnica*, cuyo eje es la ciencia instrumental, es decir, la tecnología. En el nuevo enfoque curricular, los profesores llevan a cabo la conducción de los aprendizajes de los alumnos, según principios científicos. Se descarta toda posible conexión con las culturas de pertenencia, propias de la cotidianeidad. Esto implica considerar al currículo como una operación científico-técnica instrumental; orientada conforme los postulados del funcionalismo y del pragmatismo; y realizada según la teoría y la práctica de la gestión de sistemas, a los principios de las teorías conductista y propositivista del aprendizaje y a una metodología consecuente con el positivismo que permite validar las experiencias exitosas en el logro de los objetivos secuenciales que se establecen en cada asignatura de la escuela, en cada nivel, y extrapolarlas a todo el sistema escolar.

De acuerdo con este concepto, *la escuela* aparece como institución que interviene intencionalmente en la formación de los recursos humanos requeridos por los planes de desarrollo definidos por quienes tienen el poder de determinarlos desde la administración superior del estado. Aparece: (a) *el currículo*, como el instrumento reproductor del eidos o plan orientador predefinido; (b) *el profesor*, como técnico que posee las habilidades que implica la consecución y control del plan diseñado, en la mayoría de los casos por los expertos con el cómo hacer la acción proyectada en relación con los objetivos predeterminados; (c) *los alumnos*, como objetos y productos del plan realizado.

En lo referente a las *funciones del currículo*: (a) *El contenido o materia*, que es el eje del enfoque racionalista; en el currículo tecnológico es un medio para cumplir propósitos útiles. (b) *La organización* es secuencial y graduada, en una relación *in put - out put*, dirigida al logro de los resultados previstos en los objetivos, utilizando de forma controlada los recursos humanos, materiales, técnicos y financieros que entran en juego en la interacción secuencial y lineal prevista. (c) *La transmisión* es de *alta clasificación*, ya que excluye en cada disciplina del currículo fragmentado todo contenido no incorporado al plan diseñado y las actividades del *saber cómo*; y de *alto enmarcamiento*, puesto que la comunicación profesor-alumno bastante individualizada, se limita al camino estratégico preestablecido en el diseño. (d) *La evaluación* se sustenta en la comprobación de resultados, que legitiman la productividad del currículo y la gestión de la escuela. Cumple un papel de control que realiza el profesor, pero que también se realiza desde fuera del aula y de la escuela. Adopta la forma de *medida del éxito*.

El *enfoque tecnológico* afirma que el aprendizaje funciona por asociación de estímulo-respuesta, en cadenas de aprendizaje fragmentados en pequeños pasos, cuya verificación es la conducta resultante.

Coexiste, en este período, junto al enfoque tecnológico, una propuesta que utiliza, fundamentalmente, la relación de la escuela con la vida, lo que facilita la flexibilidad curricular para atender la heterogeneidad socio-cultural de la población. Se trata del *enfoque cognitivo*, nacido de la concepción psicológica holística iniciada por la Geestalt. Plantea la formación de la estructura cognitiva y su desarrollo como función unitaria del aprendizaje humano, que sólo puede generar cada persona a partir de la construcción de significados de su mundo. El proceso no puede efectuarse por transmisión directa desde fuera; cada persona lo internaliza y construye a partir de sus experiencias.

### 2.3 MODERNIDAD COMO PROCESO HISTÓRICO

Nuevas propuestas de paradigmas propugnan un *retorno a la escala humana del desarrollo*: un desarrollo humanista en que las necesidades humanas fundamentales del ser y el tener, sean satisfechas de acuerdo con la idiosincrasia de cada cultura, sin predominio del tener sobre el ser. Frente al concepto de hombre fragmentado resurge el de hombre entero. La razón, la emoción y el sentimiento se conciben partes del ser humano. Del mundo moderno, se impugnan el economicismo y la competencia que impregna la vida del hombre y la impulsa hacia la vacuidad. Víctor Frankl denuncia el sin sentido de la vida que hace al hombre joven, proclive al suicidio. Sergio Marras, 1995, alude al fenómeno del *vértigo al vacío*, que los seres humanos tratan de llenar con acciones demoledoras de sí mismo y de otros, como el terrorismo sin explicación válida de la Secta de la Verdad Suprema, en Japón.

Para la perspectiva de la modernidad europea occidental, como para la transnacional, la diversidad cultural, propia de las culturas y civilizaciones tradicionales, constituye un obstáculo para la modernización. Deben desaparecer para dar paso al desarrollo, para incorporarlos a otros pueblos.

La cotidianidad que vive en forma distinta cada ser humano le permite la adquisición de la *capacidad práctica*, sin la cual le sería imposible subsistir. Esta capacidad implica apropiación y distinción de personas, cosas, costumbres, creencias, ritos, normas, afectos, valores. Es la cotidianidad, que posibilita que la persona, mediante el lenguaje, el juego y el trabajo, adquiera el coraje, el auto-control, la conciencia de sí mismo, la alegría del éxito, la superación del fracaso, la seguridad en las instituciones que conforman su comunidad próxima y la fuerza necesaria para incorporarse en *una continuidad abierta* a las instituciones de lo no cotidiano (Heller, 1977).

El orbe de la vida cotidiana en la sociedad moderna, caracterizada por la división de clases y la división social del trabajo, es muy distinto del mundo de las sociedades pre-industriales que coexisten con la modernidad en nuestro continente. La sociedad moderna ha dejado de ser una *totalidad comunitaria* y se ha transformado en *fragmentos* o en *sectores* de la totalidad social. En cada uno de estos sectores, los individuos poseen cotidianidades distintas y conforman visiones de *mundos diferentes*. La relación con *todo el mundo* ha desaparecido (Heller, 1977). Si se separa a los hombres de las culturas premodernas, de su cotidianidad y de las simbologías de su estar en el mundo y se trata de incorporarlos,

bruscamente, a otras maneras de ver y estar en el mundo, se está coartando su proceso de aprendizaje y produciendo un deterioro de su autoimagen: se los *acultura* (no transcultura).

En nuestros países, donde predomina la premodernidad y una diversidad cultural en la que los latinoamericanos buscamos las raíces mestizas de nuestra identidad, debiera surgir un concepto de modernidad integral, conformado por las diversas culturas en un dinamismo de endoculturación, aculturación, transculturación. La modernidad implica reconocer la existencia de muchas modernidades expresadas endógenamente en las culturas, sin menoscabo de su apertura a la influencia de otras. Pero, significa incorporarlas *sin descentralizarse*, lo que implica afianzar una modernidad apropiada, en cuanto sea expresiva de nuestras peculiaridades, hecha propia en un proceso de cambio sin obliteración. Todo esto significa diversidad apropiada; es decir, devenir moderno sin perder las raíces (Fernández Cox, 1989).

La concepción de modernidad, como expresión de síntesis que surge desde los propios patrones culturales, genera una superación de los conceptos premodernidad y modernidad, para reemplazarlos por una concepción vinculada con los procesos de endoculturación, aculturación y transculturación en que no se opone lo propio y lo ajeno.

### 2.3.1 La educación en la Modernidad como proceso histórico

Para muchos de los sociólogos, antropólogos e investigadores críticos de la educación, en la segunda mitad del siglo XX, la escuela ha trasladado dentro de sus aulas, los mecanismos de selección social que antes operaban más allá de sus puertas. Los supuestos del *don natural* hacen aparecer inteligentes a unos y torpes a otros, al reproducir la escuela la *situación social externa*. Esto se refuerza con el convencimiento social de que el éxito escolar sólo es el resultado de capacidades personales ante la oferta significativa que hace la escuela para lograr la igualdad de oportunidades educacionales (Giroux, 1992), cuando, en verdad, el éxito está amarrado a circunstancias de vida diferentes dentro de una sociedad desigual.

Si la escuela reproduce las relaciones de poder e instrumento de control social, pasa de un rol neutral y benefactor de la transmisión, a un rol conflictivo, en que los distintos intereses ideológicos se conjugan. Según esto, aparece como una instancia determinista que no ofrece salidas operacionales para el proceso de cambio de la sociedad.

Hasta aquí miradas diferentes acerca del significado de la educación. Cada una se caracteriza por: (a) el paradigma de modernidad; (b) la concepción de mundo, hombre y sociedad; (c) el enfoque educacional; (d) la selección, transmisión y evaluación del currículo; (e) las decisiones de administración y gestión educacional.

## 3. REFLEXIONES SOBRE LA MODERNIDAD

El modelo económico mundializador ha acelerado la polarización riqueza-pobreza e influye en las características de la población según sea la posición en que se encuentren las personas en esta relación. En el siglo XX, los países tendieron a sectorizarse en dos grandes bloques: el área de las regiones de mayor desarrollo o Mundo del Norte; y el área de las regiones en desarrollo o Mundo del Sur, que ha recibido los efectos de ese avance (Brandt, 1980).

En el contexto de la polarización, la riqueza se afincó en los países modernos, quienes se beneficiaron del comercio mundial, se industrializaron, distribuyeron su producción hacia el resto del mundo y avanzaron hacia el dominio del conocimiento útil y de las comunicaciones; la pobreza se encarnó en los países que les proporcionaron a los primeros las materias primas y pasaron a formar parte de sus mercados de consumo. Al interior de las áreas de desarrollo, se ha formado una idéntica polarización: una minoría rica que concentra las actividades modernas y una mayoría pobre que vive en niveles de sobrevivencia. Chile no escapa a este proceso, ya que en las últimas décadas se ha producido concentración de la riqueza y polarización de la pobreza. El quintil de la población más opulenta posee casi el 50% del ingreso.

El crecimiento acelerado de la población, provocado por los efectos del desarrollo de la ciencia y la tecnología, aplicados a la salud, ha sido controlado en el Mundo del Norte, pero sigue gravitando en el Mundo del Sur, con todas las consecuencias que esto tiene para satisfacer las necesidades de sus habitantes. En nuestro país, se ha logrado mediante planes de salud y educación, un control creciente de la natalidad, fundamentalmente, en los sectores más favorecidos. Desde un índice de natalidad promedio de 4,84, en 1950; se ha descendido a 2,42, en el 2000.

En Chile, al año 2000 la población era de 14.934.000 (United Nations Prospect). De ella, 6.762.000 forman parte de la población joven, entre 0-24 años; y, si se agrega la de 25 a 29, se añade 1.137.000 personas. La mayor natalidad opera en los sectores más pobres, lo que ha sido comprobado en estudios realizados en la ciudad de Santiago, donde la pirámide poblacional, en sectores marginales, revela la enorme cantidad de niños que vive en ellos, en relación con la población adulta (Desal, 1970). La pirámide de los sectores modernos evidencia el resultado del mayor control de la natalidad.

Existe, también, un agigantamiento de las ciudades tercer-mundistas, frente a la disminución controlada del tamaño de las ciudades del mundo desarrollado. En las próximas décadas, las zonas metropolitanas de los países en desarrollo seguirán atrayendo a la población hacia sus áreas marginales de *barracas*, *favelas* o *callampas*. El crecimiento urbano ha sido tan enorme en América Latina que desde una población urbana de un 41%, en 1950, avanzará, según proyecciones de las Naciones Unidas, a 84%, en el año 2025. Chile tiene, en la actualidad, una población predominante urbana y evidencia una concentración acelerada de la población en Santiago.

En 1980, aproximadamente, 130 millones de latinoamericanos vivían en pobreza; en 1990, la cifra subía a más de 200 millones, de los cuales más de un tercio se debatía bajo los niveles de subsistencia. Entre ellos, hay mayor número de niños (United Nations, 1985). En nuestro país, se calcula que hay 3.000.000 de pobres. Enfrentar la pobreza con todas sus secuelas de enfermedad, desnutrición, desempleo y pauperización personal, social, económica y cultural, es un desafío enorme. Este desafío lo debemos compartir los educadores, pero obliga a tareas mancomunadas de los gobiernos de la Región con las instituciones sociales; y a cambios significativos en las relaciones internacionales con los países poderosos. La pobreza es parte del deterioro ecológico del planeta; es asunto de toda la humanidad, lo que no significa descartar las responsabilidades que tenemos los profesores al respecto en esta Región del planeta.

En la educación pre-escolar y básica, habría que proceder a realizar investigación cualitativa en las culturas de la pobreza de las que proceden la mayoría de los alumnos. Para estos efectos, los investigadores tienen que considerar la teoría político-social y la forma

cómo distintas teorías explican la existencia y el crecimiento de este sector de la población que tiene una inserción muy precaria en la sociedad. Segmento que está dominado por situaciones de alto riesgo para su sobrevivencia y que, al incorporarse a la educación escolar, genera fuertes probabilidades de fracaso, deserción o repitencia. Esto es especialmente importante en nuestro país.

La eficacia de la educación, según algunos, *“no es atributo inherente a la educación misma, sino tan sólo a la particular manera como la realizamos. Hay que evaluar la educación y adoptar las medidas que permitan implementar las competencias individuales y colectivas requeridas por el desarrollo”* (García Huidobro, 1990). La eficacia de la educación, según otros, es parte de la estructura profunda del sistema social. Las decisiones que se adoptan en el sistema escolar están mediatizadas por decisiones de poder externas a la escuela, que privilegian el éxito escolar de los grupos ya incorporados a la modernidad. Hay que generar una educación reflexivo-crítica que permita a los postergados incorporarse a los espacios de decisión de los asuntos públicos.

Los análisis económicos y las propuestas educacionales que surgen de diferentes teorías político-sociales conllevan propuestas de políticas y acciones educacionales distintas acerca de las vías de superación de la pobreza. De acuerdo con la posición que se adopte, será la respuesta a la pregunta: *¿Qué pueden esperar los pobres de la educación?* (García-Huidobro, 1990).

En relación con la modernidad, se perciben profundas diferencias en las miradas políticas, económicas y educacionales desde las cuales se explican e interpretan, tanto la misión de la escuela como el cumplimiento de las funciones del currículo. Existen posiciones contrapuestas, cuyos marcos teóricos, filosóficos, científicos, políticos y culturales emergen de supuestos, principios y propósitos distintos respecto de la educación escolar. Consecuentemente, existen enfoques curriculares diferentes.

La modernidad ha invadido al planeta; pero hay diferentes formas de incorporación a ella, ya que la mayoría de la población que recibe sólo algunos de sus efectos y está al margen de la mayor parte de sus beneficios, no puede calificarse como moderna: es premoderna. Esta situación plantea múltiples problemas en los países del mundo del Sur al que pertenecemos y exige el desarrollo de una cultura indagativa que provea constantes posibilidades de investigación para los educadores.

#### **4. SISTEMAS Y POLÍTICAS EDUCACIONALES: ÚLTIMOS CUARENTA AÑOS EN CHILE**

En el contexto de la adopción de decisiones educacionales y curriculares dirigidas a la incorporación del país a la modernidad, es básico considerar que la educación sistemática se inserta en un proceso modernizador en marcha, de toda la institucionalidad del país. En este proceso, hay que considerar los drásticos cambios políticos, económicos y culturales experimentados en las últimas décadas, que han impactado el sistema escolar.

Nos ha correspondido vivir en una etapa histórica nacional extremadamente difícil, ya que nuestro país, después de un largo proceso estable y pluralista de incorporación progresiva

a la democracia, pasó bruscamente, desde un Estado garante que actuaba como agente director de los procesos de cambio político, económico y social, en que la educación pública gratuita era considerada servicio preferente del estado, a un intento de escuela única de corte socialista que no logró implantarse y luego a un estado protector.

El régimen dictatorial que se prolongó por dieciocho años, a partir del golpe de estado que derrocó al gobierno de Salvador Allende, instauró una administración autoritaria que abarcó al sistema escolar; y, cuyos efectos aún perduran en nuestra institucionalidad, probablemente aceptados inconscientemente por una población que asimiló la autoridad verticalista como algo *normal*.

*“La concepción autoritaria tal como se desarrolló en Chile, 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 neoliberal de mercado, e, inicialmente, al menos, la retórica del catolicismo tradicional”* (Brunner, 1986).

La ideología de la seguridad fue el marco de una guerra que definió a amigos y enemigos; y justificó en el campo del sistema escolar y en la Universidad, la expulsión de éstos últimos y la de todos los que parecieran serlo, con los consiguientes efectos en la estabilidad profesional e imagen social del profesor. Excluyó la política y proscribió toda ideología de izquierda y la pluralidad del tema. La ideología neoliberal de mercado puso su acento en *el individuo maximizador de beneficios* y entregó a la economía un papel reemplazante de la política.

El control de los medios culturales fue riguroso desde el poder, inhibiendo cualquier producción que no fuera oficial. En el plano de la organización intelectual, el campo se estrechó. *“Un círculo de elegidos pasaron a comandar en el campo intelectual sin contrapesos y tuvieron a su disposición una ‘visibilidad particularmente intensa’ y el uso de todos los medios”* (Ibídem).

Entre ellos, se contaron, preferentemente, los economistas, que iniciaron la aplicación de la teoría de la educación como valor agregado de la producción y que enfatizaron la necesidad de un currículo entendido como proceso-productor, que generara los recursos humanos requeridos por el desarrollo económico en su proceso de inserción en los mercados internacionales. No obstante, el estado de guerra impidió hasta la década de los ochenta la preocupación por el sistema educacional.

En el seno del régimen autoritario se gestó el estado privatizador, en que se debilitan y limitan las funciones estatales en general, ya que cede a la sociedad civil un campo cada vez más amplio de actividades reguladas por el mercado, en el que la educación entra en el juego costo-beneficio. Se produce el paso del sistema estatal público de educación a un sistema municipalizado y de educación particular subvencionada, que dejó a la educación *alcaldeizada*, sometida al control de los Ministerios de Educación, del Interior y de los Alcaldes delegados. Los profesores perdieron su carácter de empleados públicos, el estatuto específico por el que se regían y la estabilidad en sus cargos. Pese a la aprobación reciente del Estatuto Docente bajo el régimen democrático, aún falta la adopción de políticas específicas para el mejoramiento y recuperación de la situación socio-económica de los

profesores y para su redignificación social, fuertemente afectada por la inestabilidad laboral y pérdida de independencia.

En el proceso de retorno a la democracia, se mantiene la descentralización municipalizada. Por su parte, los criterios económicos, al servicio de una mejor racionalización de los recursos, entran, muchas veces, en pugna con los criterios humanistas que hay que aplicar en los servicios educacionales. El país pese a sus notables avances macroeconómicos, mantiene la fragilidad de sus estructuras y de su presupuesto, pese a tener que atender a una gran población en situación de pobreza. Las secuelas del autoritarismo se siguen sintiendo, tanto en las actitudes de nosotros mismos, como en muchas normativas aún vigentes y en la permanencia en sus cargos de directivos de unidades escolares y académicos en las Universidades públicas.

El complejo proceso de cambios, que afecta a toda la institucionalidad del país, tiene que armonizar la definición de las nuevas funciones del estado que ha delegado gran parte de su poder a la sociedad civil y que avanza hacia la descentralización, con la generación de espacios en que se ejerzan y afiancen los derechos de las personas y sus relaciones con el poder empresarial nacional en vías de transnacionalización. Todo esto, en un debilitamiento progresivo de las funciones del estado-nación hacia formas de estado compatibles con la globalización del poder. Lo expuesto nos sitúa ante la crisis explicable de nuestra educación y ante las dificultades existentes para generar el proceso crítico, constructivo y participativo que requiere la reforma educacional, en el proceso de retorno a la democracia y búsqueda de la participación.

Los gobiernos de la Concertación han refrendado políticas de equidad y justicia social, y de competitividad en los mercados internacionales. Estas políticas expresan imágenes de hombre y de mundo: se busca un hombre solidario y un sujeto capaz de competir constructivamente con los demás. Es necesario armonizarlos, para organizar la marcha administrativa de las escuelas, la selección y distribución de la cultura que legitima el currículo y las prácticas de transmisión y evaluación curriculares. Lo anterior significa discutir con más conocimiento y conciencia acerca del país que queremos para el siglo XXI, recordando que ha sido demasiado largo el período de desconocimiento de otros caminos complementarios con la mirada tecnológica-instrumental que se defiende desde el campo económico, y al que se incorporan las propuestas que surgen de la educación constructivista apoyada en los enfoques cognitivos. Es necesario flexibilizar las propuestas de acción para enfrentar nuestra educación y nuestra sociedad.

Al entrar en la polémica acerca de la crisis de la educación y del desfase evidente en la formación de profesores ante expectativas, necesidades y requerimientos de los procesos de cambio del país, hay que tener cuidado de situar esta crisis, en el contexto global que afecta a la institucionalidad del país y a sus agentes sociales, en relación con la globalización del mundo. Se está corriendo el peligro de responsabilizar exclusivamente a la educación y a los profesores de toda la crisis.

Las decisiones curriculares que se están adoptando en el proceso de reforma educacional conllevan la participación creativa de los profesores con una formación que les permita dimensionar y discernir los alcances de las propuestas y las alternativas que puedan ofrecerse en relación con la imagen de hombre y de mundo conforme nuestras raíces humanistas y nuestra decisión de avanzar hacia la democracia participativa.

## 5. DILEMAS EDUCACIONALES

El trabajo considera al docente como un profesional que, en los últimos cuarenta años, ha vivido los cambios de paradigmas, el desarrollo científico-tecnológico que le exige una modificación acelerada de su formación profesional, el quiebre de la institucionalidad del país y el avance hacia una democracia participativa.

La imagen social conquistada por el docente a partir de su temprana profesionalización en relación a América Latina y la movilidad social que se observó en el país durante el siglo XX, se deterioró durante el período de vigencia de la seguridad nacional, en que los docentes debieron mantenerse en el cumplimiento de disposiciones estrictamente *técnicas*. Al retorno de la democracia, los profesores no estaban preparados para reasumir sus papeles de liderazgo, lo que ha facilitado su inculpación en el período de crisis que se explica multidimensionalmente. En las reformas educacionales anteriores a 1970, los profesores tuvieron una participación decisiva en sus orientaciones: no fue así en la reforma iniciada en los noventa; y, ahora, reclaman su espacio y empiezan a recuperarlo, sobre todo, porque el país consensúa con la política de que la educación es prioritaria para el desarrollo nacional.

La política de competitividad para el ingreso a los mercados internacionales plantea una orientación educacional acorde con *la educación técnica* dirigida al conocimiento funcional, propio de la civilización transnacional, cuyo eje es la ciencia instrumental, es decir, la tecnología, la cual debe ser reforzada con un enfoque constructivista y cognitivo del aprendizaje que exige profundas transformaciones en la formación y perfeccionamiento de los docentes. Esta formación la requieren los aspirantes a docentes y los docentes en ejercicio, de educación parvularia, básica, media, científico-humanista y técnico profesional; también los académicos universitarios, en especial, los formadores de profesores. Esto exige la aplicación de un currículo en que se cumpla no sólo con el discurso pro-activo, sino con su desarrollo activo, expresivo de prácticas curriculares coherentes con ese discurso y que se manifieste en la comunidad escolar, en el aula, con la construcción de textos escolares y en la inclusión de herramientas poderosas, como el computador.

El traspaso de fondos públicos a las escuelas vía proyectos requiere de una formación en gestión educacional que, anteriormente, no existió. El modelo dominante, desde el punto de vista administrativo, es la planificación estratégica, y, desde el punto de vista curricular, el currículo por competencias. El paradigma expresado es positivista y dirigido a los resultados.

A la par de la política macro-económica que domina en las decisiones de Estado para su inserción competitiva en los mercados internacionales, se plantea, también, como política, la búsqueda de equidad y justicia social, parte de la aspiración a la democracia participativa. Esto implica considerar la heterogeneidad de la población, que se evidencia en el gran número de pobres que existen en Chile; entre los cuales está la mayor parte de los niños que han ingresado a la escuela desde los sesenta; heterogeneidad, que se corresponde con una diversidad cultural, que debe ser atendida. Por ello, la formación de profesores y su perfeccionamiento requiere ser integral.

En los objetivos transversales del currículo de la Reforma, se plantea un enfoque curricular holístico, centrado en la persona, en sus dimensiones individuales y sociales, inspirado en un paradigma valórico. ¿Es posible compatibilizar paradigmas tan diferentes como el que se centra en resultados objetivos y el que atiende procesos valóricos de formación



humana? El proceso de conflictos paradigmáticos, la toma de decisiones y los cambios que afectan a la institucionalidad del país, tienen que armonizar con la definición de las funciones del estado, que ha delegado gran parte de su poder a la sociedad civil y que avanza hacia la descentralización, con la generación de espacios en que se afiancen tanto los derechos de las personas a la educación como sus relaciones con el poder empresarial nacional en vías de transnacionalización.

Lo expuesto nos sitúa ante la crisis explicable de nuestra educación y ante las dificultades existentes para generar el proceso crítico constructivo y participativo que requiere la reforma educacional y los cambios significativos que exige el país en la formación de profesores. Las decisiones curriculares que se están adoptando en el proceso de reforma educacional conlleva la participación creativa de los profesores con una formación que les permita dimensionar y discernir los alcances de las propuestas y las alternativas que pueden ofrecerse en relación con la imagen de hombre y de mundo que vayamos modelando en el país.

---

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Brandt, Willy** (1980): *Norte-Sur, un programa para la supervivencia*. Bogotá, Pluma.
- Freire, Paulo** (1970): *Sobre la acción cultural*. Santiago, ICIRA-ONU-FAO.
- García Huidobro, Juan y Zúñiga, Luis** (1990): *Qué pueden esperar los pobres de la educación*. Santiago, CIDE.
- Giroux, Henry** (1992): *Teoría y resistencia en educación*. Madrid, Siglo XXI.
- Grundy, Shirley** (1994): *Producto o praxis del currículo*. Madrid, Morata.
- Heller, Agnes** (1977): *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.
- Marras, Sergio** (1995): "Vértigo del vacío", en *La Época*. Santiago, 15 de mayo.
- Mattelart, Armand** (1986): "La estructura del poder espacial", en *Agresión desde el espacio, cultura y napalm en la era de los satélites*. México, Siglo XXI.
- Octavi, Foullat** (1995): *Política de la educación*. Barcelona, CEAC.
- Paz, Octavio** (1982): *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*. Barcelona, Seix Barral.
- Sánchez, Jaime** (1993): "Introducción" a *Informática Educativa*. Santiago, Universitaria.
- Serrano, Sol** (1994): *Universidad y nación*. Santiago, Universitaria.
- Sole, Carlota** (1976): *Modernización, un análisis sociológico*. Barcelona, Península.
- Soto, Viola y Peralta, Victoria** (1990): *Identidad cultural mestiza de América Latina y currículo escolar*. Santiago, UMCE.
- Soto, Viola** (1994): "Educación y modernidad, opciones y decisiones" en *Memoria, Segunda Jornada Internacional de Educación Inicial*. Secretaría de Educación, México.
- Soto, Viola** (1994): "Educación, pertinencia y modernidad en América Latina", en *Desarrollo de una atención integral pertinente a América Latina para el niño menor de seis años*, Primer Simposio Latinoamericano y Cuarto Nacional de Educación Parvularia. Santiago, JUNJI.
- Steger, Hans Albert** (1992): "Universidad e industrialización", en *Cuaderno de CESU N° 27*. México, UNAM.
- Touraine, Alain** (1994): *Crítica de la Modernidad*. Buenos Aires, F.C.E.
- Tourchard, Jean** (1964): *Historia de las ideas políticas*. Madrid, Tecnos.
- Toynbee, J. Arnold** (1952): *Estudio de la historia*. Buenos Aires, Emecé.