

LOS SABERES DE LA ESCUELA .
ANÁLISIS DE LA RENOVACIÓN DISCIPLINARIA EN LA
REFORMA CURRICULAR 1996-2002

MARÍA LORETO NERVI HALTENHOFF

INTRODUCCIÓN.

El Ministerio de Educación de Chile ha renovado el principal sistema de referencia cultural de la sociedad , luego de largas décadas de inmovilismo durante gran parte del siglo XX. Ha dado término al arduo proceso de elaboración de los Marcos Curriculares y los programas de estudio de todo el sistema escolar . Ello constituye, sin lugar a dudas, un cambio en la propuesta cultural que debe efectuar la escuela y , por tanto requiere de la máxima atención de todos y , muy especialmente de los docentes , de las instituciones formadoras y de aquéllas encargadas del perfeccionamiento de los profesores.

El interés por lo señalado dio curso a la ejecución del presente estudio que ha pretendido, en primera instancia, recopilar y dar a conocer las razones fundantes de la renovación disciplinaria llevada a efecto por la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación , bajo la coordinación general del Dr. Cristian Cox Donoso.

Con el objeto de cumplir con ese propósito , se llevó a efecto una serie de entrevistas, diez en total, realizadas a los especialistas que oficiaron de coordinadores de cada área del saber contemplada en la Reforma Curricular 1996 – 2002 . El interés primordial se centró en la necesidad de consultar ,en profundidad ,sobre las características de los desarrollos contemporáneos de las distintas disciplinas del sistema escolar , los efectos de ello para el currículo, para el trabajo pedagógico y , naturalmente para la formación y el perfeccionamiento de los docentes .

Las entrevistas fueron realizadas entre los años 2002 y principios del 2003 a los siguientes especialistas:

Profesor Sr. Luis Vaisman , coordinador del área de Lenguaje y Comunicación ,sub-sector Lengua Castellana y Comunicación;

Profesora Sra. Gloria Salazar , coordinadora Sub-sector Idioma Extranjero;

Profesora Sra Silvia Navarro , coordinadora del sector de Matemática ;

Profesora Sra. Jacqueline Gysling, coordinadora del sector de Historia y Ciencias Sociales;

Profesor Sr. Carlos Ruiz , coordinador del sector de Filosofía y Psicología;

Profesora Sra. Rosa Deves, coordinadora del área de Ciencias Naturales;

Profesora Sra, Francisca Elton , coordinadora del sector de Educación Tecnológica;

Profesor Sr. Luis Hernán Errázuriz , coordinador del área de Artes Visuales ;

Profesor Sr Sergio Candia , coordinador del sector de Artes Musicales y

Profesor Sr. Tomás Grifferos , coordinador del área de Educación física.

En las páginas siguientes , el lector encontrará las entrevistas transcritas íntegramente , cuyo lenguaje coloquial permite el acceso a la reflexión sobre la profundidad de las razones que justifican y están a la base de la renovación disciplinaria señalada , al rigor científico de cada una de las propuestas de cambio , a la nueva dimensionalidad que cobra el conocimiento especializado en la sociedad de hoy y los desafíos que esto supone para las políticas de desarrollo y de inversión en educación ,para las Universidades y sus proyectos pedagógicos y para el sistema escolar todo.

En segundo término se ha pretendido a someter a análisis tal nivel de problematicidad curricular para , desde una óptica interpretativa, identificar la magnitud de la traslación del viejo al nuevo currículo y sus significados para la cultura nacional, junto a poner en evidencia los grados de coherencia interna y su vinculación con los principios de calidad y equidad de la educación chilena..

Para concluir, se hace hincapié sobre la legitimidad de esta nueva propuesta curricular para la escolaridad, sus proyecciones futuras y los desafíos que está suponiendo para el trabajo de formación de los nuevos cuadros docentes. Allí se requiere de urgentes , creativos e inteligentes esfuerzos que con generosidad vinculen a los profesores de manera sustantiva con el conocimiento disciplinario y con los desarrollos contemporáneos de la ética .

CAPITULO I

EL ROL DE LAS DISCIPLINAS EN EL CURRICULUM ESCOLAR

El Problema.

Ya en 1963, hace exactamente 40 años atrás en un simposio celebrado en la Universidad de Illinois, Joseph Schwab señalaba:

“De los cuatro tópicos de la educación – el educando, el educador, el medio y la asignatura (lo que se intenta enseñar o aprender)- ninguno ha sido tan completamente descuidado como el último, durante el medio siglo pasado”¹.

¡Al cálculo actualizado al 2003 súmese el arco temporal de referencia de Schwab!

El autor, más adelante, fundamentaba su preocupación pues los investigadores educacionales se habían dedicado a acumular evidencia, discusión y polémica sobre los procesos de aprender y de enseñar gracias a la legitimización creciente de la investigación psicológica y se había abandonado la reflexión sobre el carácter, los desarrollos y las funciones de los contenidos de la educación escolar.

A modo de ejemplo, afirmaba que la introducción de las “nuevas matemáticas” de ese entonces había enfrentado serias dificultades por cuanto los profesores que, en su opinión sí estaban preparados en las metodologías, carecían totalmente de preparación para la reorganización radical del contenido que esas “nuevas matemáticas” exigían.

Resulta curioso y paradójico, por decir lo menos, que durante el siglo XX que se caracterizó por constituirse en una verdadera arremetida por el saber, el pensamiento educativo y curricular le haya otorgado tan poco espacio al estudio sobre los desarrollos del conocimiento fuera de la escuela y, más aún lo haya subvalorado como un ingrediente menor, tanto en la formación de profesores como en el complejo proceso de enseñar y aprender. Tanto es así que entre los efectos nocivos de una excesiva psicologización de la pedagogía, la jerga docente universalizó el uso de la diada enseñanza-aprendizaje (E_A), olvidando que sin la instalación del conocimiento al centro mismo del proceso educativo tal relación E_A o no es posible o se reduce a una mecanización lineal de contenidos envasados, vacíos de significación.

Lo señalado da cuenta de la prevalencia de una concepción reductiva de los procesos pedagógicos, de carácter formalista, centrada más bien en los métodos que en la

¹ Schwab Joseph, Problemas, Tópicos y Puntos en Discusión. En Stanley Elam.

La Educación y la Estructura del Conocimiento, Ed El Ateneo Buenos Aires,1973.

especificidad de los contenidos y que da curso, según lo largamente observado², a prácticas educativas intelectualmente pobres, rígidas y estereotipadas.

Rafael Flórez Ochoa³, argumentando con mayor profundidad, señala que la práctica pedagógica rutinaria, poco elaborada, inflexible, indiscriminada y escasamente generadora de significados y sentidos que se observa en los establecimientos escolares sería parte de un comportamiento no inteligente dado por una formación profesional de los maestros intelectualmente cada vez más escasa, habituada a la adquisición mecánica y no al procesamiento elaborativo de los conocimientos. Desde esa perspectiva dice Flórez Ochoa que pensar al profesor como un “trabajador de la cultura “ es vana ilusión si éste ha sido formado en la linealidad de una transmisión y vaciamiento de contenidos de segunda mano, sustantivamente distante del quehacer reflexivo, documentado, argumentativo, flexible e interpretativo que exige toda actividad cultural.

Cox y Gysling⁴ en su conocida obra sobre la formación de profesores en Chile, dan cuenta del proceso de tecnificación de los planes de formación docente en el país, su distanciamiento de la formación filosófica general y su consecuente desintelectualización, dada además por el quiebre producido entre los Departamentos disciplinarios y los pedagogos de entonces, llamados metodólogos e incluso “metologistas”, fenómeno al que se asistió a fines de los años 60 y comienzos de los 70, especialmente en la Universidad de Chile que hasta 1980 fue la principal institución formadora de profesores del país con fuerte peso gravitacional sobre las sedes universitarias regionales.

Desde luego que el proceso de pauperización, como efecto además de la masificación de la profesión docente no corresponde a un problema estrictamente local; en muy distintos lugares del mundo la encarecida lucha por la calidad de la educación de los últimos años ha obligado a poner los ojos en el problema enunciado, que hoy se expresa a voces y que empieza a constituirse en el foco principal de preocupación de vastos sectores sociales.

De hecho, las más recientes investigaciones sobre los docentes en Chile, dan cuenta de que la principal limitación profesional es la inseguridad de éstos en el dominio del

² Observación de prácticas docentes en Liceos de la ciudad de Santiago en el acompañamiento de estudiantes del Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile.

³ Florez Ochoa, Rafael Hacia una Pedagogía del Conocimiento, Mc Graw Hill Colombia,1994.

⁴ Cox Cristian y Gysling Jacqueline,„La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987, CIDE, Santiago1990.

conocimiento, antecedente que es necesario vincular con el hecho indesmentible que, a pesar de los enormes esfuerzos realizados en el país a favor del mejoramiento de la calidad de la educación a través de distintos y numerosas programas de inversión, éstos no han tenido impacto en la superación de los aprendizajes. Ellos siguen siendo deficitarios⁵.

El filósofo de la Universidad de Buenos Aires, Carlos Cullen⁶, de larga trayectoria en temas de educación y de perfeccionamiento de docentes sentencia que dado el estado de cosas, es decir la empobrecida e inconsistente apropiación del conocimiento por parte de los docentes “ es posible defender la tesis de la imposibilidad de una transformación educativa sin una revisión a fondo de las relaciones del docente con el conocimiento” y con los valores.

Ello implica para el autor el enorme desafío de salir de los actuales paradigmas simplistas e incluir en esta revisión todas las cuestiones comprometidas, vale decir dimensiones epistemológicas, psicológicas ,sociales y políticas e , incluso estrictamente éticas, además de aquéllas materiales, económicas e institucionales, agregamos nosotros.

No es fácil ser docente ni lo será en tiempos de globalización, de instalación de la sociedad del conocimiento y de la información , en tiempos en que existen demandas específicas de nuestra economía para su inserción real y efectivamente competitiva en el orden económico internacional y en que , simultáneamente existen demandas de integración social y moral y de comprensión de mundos culturales no unívocos, sino diversificados y secularizados.

Como se ha dicho profusamente, baste tener presente que durante todo el siglo XX, especialmente después de 1950, la Humanidad asiste y es protagonista de la mayor eclosión cultural que se tenga noticias en la historia y ese movimiento de carácter expansivo, por lo demás, corresponde a la enorme generación de conocimiento que se ha creado- en todas las áreas del saber- y que ha impregnado sensiblemente toda la vida humana..

Esta eclosión científico-técnica ha permeado la existencia y se ha instalado entre la vida y su comprensión operando como un verdadero puente de acceso al mundo inteligible.

⁵ Datos SIMCE 2003 y mediciones internacionales en las que Chile ha participado.

⁶ Cullen Carlos, Crítica de las Razones de Educar, Ed. Paidós, Buenos Aires,1997.

Estos datos de realidad, decíamos en una ocasión anterior⁷, “suponen cambios importantes en nuestra condición existencial; hoy, a cada minuto, si somos ciudadanos culturalmente solventes debemos someter nuestros pensamientos, consideraciones y decisiones vitales de todo orden al examen ilustrado de los datos y de las argumentaciones científicas, racionales y éticas de las que vamos disponiendo e incorporando a nuestro saber”, más aún si como dice Vattimo⁸, asistimos a una especie de “desorden” cultural que se caracteriza por la multiculturalidad, el pluridiscursio, el flujo liviano de la información por las redes, además de la superposición de saberes y de la oposición de conocimientos encontrados y de un mismo valor veritativo.

Todo ello supone mirar de frente el problema, insistir en la necesidad de salir de las concepciones paupérrimas y facilistas y generar conciencia acerca del rol fundamental que cumplen los contenidos de la cultura en el currículo y en el proceso educativo.

Importancia de las disciplinas escolares.

Los sistemas educativos constituyen el principal sistema de referencia cultural de la sociedad contemporánea. Más aún, cuando ésta ha hecho realidad el anhelado sueño de universalización de la educación, como es el caso nuestro. Baste recordar que Chile bajo inspiración ilustrada, a lo largo de su historia fue determinando, gradualmente, para sí mismo que la totalidad de la población infanto-juvenil debía permanecer el máximo de años posible dentro del sistema escolar. Lo señalado implica en nuestros días un gran impacto societal si se recuerda que, hoy por hoy, por casi nueve meses al año, por doce años consecutivos como mínimo y diariamente los niños y jóvenes están expuestos a la formación cultural – cognitivo, intelectual y ética- que el sistema educativo es capaz de ofrecer.

De la riqueza, amplitud, diversificación, rigor y profundidad de los saberes que el sistema educativo sea capaz de ofrecer a los niños y jóvenes, por tanto tiempo y de manera tan sistemática, dependen así mismo los niveles que se puedan lograr en los desarrollos cognitivo-culturales de las generaciones jóvenes.

⁷ Nervi María Loreto. La Confusión Docente, ponencia presentada ante el Primer Encuentro de Estudiantes de Pedagogía y Educación Superior, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Abril 2002.

⁸ Vattimo Gianni, La Sociedad Transparente, Ed. Piados, Barcelona, 1990.

Más allá de los medios de comunicación masiva, de las redes de información y de otros canales de difusión del conocimiento que tienen otros y legítimos propósitos, los sistemas escolares, además de tener mandatos legales, cuentan con una enorme institucionalidad- la escuela en todos sus niveles, todo el aparato financiero, docente, administrativo y político –que efectúa la puesta en marcha de procesos pedagógicos de alto nivel de intencionalidad y altamente formalizados, en relación a cualquier otra práctica educativa realizada fuera de la escuela.

Los sistemas educativos modernos son ideación del siglo XVI, época en que los religiosos Ratke y Comenio plantearon en sus obras la necesidad de universalización de la educación y, a través de ella, pacificar a los pueblos de la Europa central asolados por la guerra ,mediante la transmisión de un mismo idioma para todos (un mismo idioma ,se creía, facilita el entendimiento entre los hombres), una misma religión y los rudimentos culturales básicos de la época referidos a la adquisición de la lectura y escritura , aritmética y ciencias básicas.

Desde sus orígenes, entonces, los sistemas educativos han tenido como objetivo de primer orden transmitir los saberes legitimados socialmente que son aquellos que permiten acceder a formas más refinadas de inteligibilidad del mundo

Hoy en día esto resulta de capital importancia. Dado el estado de cosas, la velocidad de la producción de conocimientos, de su difusión y la necesidad de acceder a ellos para la formación de seres humanos cultos, capaces y de ciudadanos solventes el requerimiento fundamental que las sociedades hacen a los sistemas educativos es el fortalecimiento de su hoy menguada identidad cultural.

El saber, utilizando como Foucault, genéricamente el concepto⁹, concebido como un dominio, un ámbito discursivo que puede o no alcanzar un estatuto científico, que se constituye como un campo de coordinación y de subordinación de enunciados y conceptos, también se define por sus posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por su propia práctica discursiva .

Ese saber sistematizado orgánicamente a través de las disciplinas, especialmente a partir del siglo XVI y legitimado con fuerza durante los siglos XIX y XX es el eje sobre el cual el hombre recorre el camino conciencia-conocimiento-ciencia o, en otros términos, práctica discursiva- saber –ciencia.

⁹ Foucault, Michel La Arqueología del Saber, Ed. Siglo XXI, México,1991.

Los saberes, entendidos como la organización de la experiencia humana se ordenan históricamente en disciplinas y éstas constituyen específicos y diferenciados campos simbólicos que intentan explicar o comprender a su vez, específicos y diferenciados ámbitos de la realidad a través de un discurso y de una práctica de investigación teóricamente legitimada. Desde esa racionalidad, es necesario comprender que las disciplinas constituyen verdaderos itinerarios de pensamiento, poseen una propia historia de evolución y desarrollo y una propia legalidad interna, un modo racional autónomo de constituirse, legitimado en su propio constituirse como en su difusión y en su uso social. Ellas tienen como propósito primordial satisfacer necesidades sociales de acceso y apropiación de los bienes de la cultura y por ello son y deben ser comunicables y enseñables.

El gran proyecto de la modernidad, ilustrado y positivista, utilizó el formato disciplinario racionalista para hacer posible la transmisión de la cultura general en la escuela y el tratamiento pedagógico que esos conocimientos recibieron tienen su lógica en el modelo enciclopédico- enseñanza alrededor de- de carácter lineal causa efecto, de orden cronológico y cuyo concepto de verdad se sustenta en su irrefutabilidad si ésta es refrendable en los hechos de la realidad positiva..

Orígenes de la crisis

Tal modelo enciclopédico, luego de largo tiempo de cumplir eficientemente su rol transmisor, colaborando en el desarrollo del proyecto de la modernidad con la formación de las clases cultas, entró en crisis a mediados del siglo XX; se rutinizó y banalizó con la sucesiva transmisión de conocimientos progresivamente esclerotizados en el tiempo, por cuanto escindidos de sus fuentes de producción y gradualmente cada vez más desfasados de las realidades vitales de los sujetos aprendientes.

Testimonio de ello es la fuerza con que irrumpe el gran movimiento de la Escuela Activa y su propuesta pedagógica bajo el modelo de desarrollo de proyectos, centrado en la actividad del alumno y en su aprendizaje, modelo que en algunas de sus expresiones llega a negar el valor de la enseñanza e incluso se define como un movimiento anti-asignatura de estudios y anti-intelectual.

Los años treinta, cuarenta y cincuenta serán décadas en que campeará este naturalismo activista de origen rousseauniano, paidocéntrico y espontaneísta y su instalación en la escolaridad será de tanto mayor y fácil aceptabilidad cuanto menor sea el espesor de su tradición pedagógica racionalista, como es el caso de América Latina.

La brevemente posterior, pero igualmente violenta y hegemónica irrupción de las teorías tecnológicas de la Educación, de origen conductista y neo-conductista cuyo propósito central será el logro de aprendizajes susceptibles de ser sometidos a medición y control, en Chile, con la Reforma Educacional de 1967, vino a reforzar el metodologismo progresivo, no reconoció el valor del conocimiento en la relación de enseñanza y aprendizaje, a excepción de los casos específicos de los saberes de las ciencias experimentales en tanto funcionales al modelo pedagógico tecnológico experiencialista del aprendizaje y de los saberes de la Ciencias Sociales, en cuanto su reformulación debía ser funcional, a su vez, al modelo ideológico de democratización e integración social del gobierno progresista Demócrata Cristiano del Presidente Frei Montalva¹⁰.

Por consiguiente, resulta comprensible que la reflexión sobre los contenidos de la educación escolar haya gozado de tan poca atención y por un período tan prolongado.

De hecho, para el caso nuestro, no es sino hasta fines de los años ochenta y comienzos de los noventa, cuando las fuerzas de la transición democrática asumen la responsabilidad de la conducción política del país que se reconoce la necesidad de ejecutar una cirugía mayor a un currículo oficial -el último decretado en 1981, bajo el régimen Autoritario- cuyo diagnóstico lo señalaba reductivo, desactualizado, inoperante y falto de relevancia, tanto en la modalidad científico-humanista como en aquella técnico-profesional, para una juventud que viviría en el siglo XXI con las nuevas exigencias que la sociedad del conocimiento y de la información están planteando¹¹.

Razones de la Reforma Curricular. 1996- 2002

¿ Es sólo la racionalidad económica la que rige los destinos y orientaciones de la Reforma Curricular y justifica sus fundamentos ‘?

Si bien la profusa literatura que se ha divulgado hace énfasis sostenido sobre la necesidad de la sociedad contemporánea de calificar mejor a sus trabajadores, funcionarios, técnicos y profesionales y de certificar cada vez más masivamente estudios post-graduales y acentúa sobre aspectos de competitividad en los mercados internacionales y sobre los desafíos propios de la globalización – lo que significa participación en estándares nacionales e internacionales de formación y de desempeño laboral y profesional-, esta Reforma Curricular responde, sin lugar a dudas a criterios pragmáticos en cuanto enfrenta

¹⁰ Nuñez Ivan, Reformas Educativas e Identidad de los Docentes. Chile, 1960-1973.

¹¹ Cox Cristian en, entre otras innumerables fuentes, La Reforma Educacional Chilena, Editor. Juan Eduardo Garcia Huidobro, Ed. Popular, Madrid, 1999..

ineludibles datos de realidad pero , a la vez ,incorpora principios más amplios, complejos e integrales del desarrollo sociocultural.

En primer lugar, es necesario señalar que los tres sucesivos Gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, encabezados por los Presidentes Aylwin, Frei Ruiz-Tagle y Ricardo Lagos respectivamente han dado prioridad en sus programas de gobierno al tema de la educación , otorgándole un lugar pivotal , base prioritaria para el desarrollo. Esto implica un sustrato importante y fundamental de consenso político, prolongado en el tiempo - de 13 años a la fecha-, que ha permitido en lo general, dar curso a una Reforma muy integral de la Educación y, en lo particular, discutir, argumentar, discernir, disentir, resolver y superar tensiones de no fácil solución, propias del trabajo curricular, integrando en él visiones multidisciplinarias acordes a los desarrollos científicos del contexto socio-histórico y cultural en el que esta Reforma busca su espacio para surgir e implementarse.

De hecho , a una observación atenta, los principios de calidad y de equidad que fundamentan, rigen y orientan la Reforma Educacional constituyen los objetivos de la política pública que impulsa un proyecto de sociedad más justo, más equitativo y más integrado.

Estos dos principios de calidad y equidad, bajo la aparente simplicidad de su formulación, más allá de los requerimientos económicos del país y de la capacitación de recurso humano, constituyen imperativos morales que obligan a la compleja y demandante tarea de democratizar, efectivamente ,el sistema educacional ya no sólo a través de la ampliación de cobertura que fue la tarea de las décadas pasadas ,sino a través de una distribución inteligente ,estimulante , significativa y justa de los saberes de la cultura, en busca de formas más felices y acabadas de integración social y cultural.

Tan altas aspiraciones se contradicen sin embargo, con las condiciones bajo las cuales se inicia esta Reforma Curricular que no son de las más expectantes y constituyen obstáculos a ir superando en el proceso de elaboración mismo.

En primer lugar, el currículo en nuestro país ha sido, históricamente, de carácter unitario nacional ,elaborado por expertos convocados ad hoc para cada sucesiva reforma por lo que se carecía , y se carece aún ,de tradición y experiencia académica acumulada institucionalmente para la elaboración y desarrollo del currículo. De hecho todavía las Universidades y las Facultades de Educación no han creado centros para el estudio y la proposición curricular y éste sigue disociado de la formación de profesores.

En segundo término, el currículo decretado en 1981 bajo el régimen militar no significó una reelaboración de los saberes a transmitir por la escolaridad ,sino que mantuvo

el formato tecnológico de la enseñanza por objetivos de los años sesenta y sobre él implementó la Teoría Psicológica de la Realización Personal, de fuerte carácter autorreferente y hedonista, haciendo del currículo nacional un híbrido teórico de efectos altamente distorsionantes en el sistema escolar, especialmente en lo referente a los roles e identidad profesional de los docentes.

Surge evidente entonces, el tercer gran problema que es el de tener que enfrentar el hecho que Chile no había efectuado una revisión a fondo de los significados culturales del currículo escolar por lo menos, durante los últimos cincuenta años. Las carencias, anacronismos e irrelevancias hacían urgente la reforma y la renovación disciplinaria dados los gigantescos cambios operados en el conocimiento, en la información, en la tecnologización de la vida y en la complejización de la sociedad y del mundo laboral.

Una última dificultad, entre las más importantes desde luego, fue la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), ley de amarre del Gobierno Militar que, para el tema específico que interesa aquí, permite una flexibilidad curricular sin precedentes en nuestro país lo que significa generar expectativas de apertura y autonomía curricular en un sistema escolar que no dispone de los elementos necesarios para la elaboración de currícula particulares, diversificados, efectivamente diferentes de la propuesta del Ministerio de Educación.

Una reciente investigación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, dirigida por el Doctor Rolando Pinto, cuyos resultados fueron dados a conocer en el Seminario Internacional Construcción Curricular y Equidad: Una Identidad Posible, en Octubre del año 2002, da cuenta de que en nuestro país no se ubica desarrollo curricular autónomo en el sistema escolar. El currículo chileno, en su más vasta proporción sigue dependiendo de la propuesta ministerial también para el caso de esta Reforma, como lo ha sido históricamente.

Dado este estado de cosas, la elaboración de la Reforma para el nivel de la Educación General Básica que se inició antes, en 1994, sufrió los riesgos e inconvenientes de los adelantados y tuvo sus traspiés en el largo proceso de negociación que supone siempre este tipo de tareas. La Reforma de la Educación Media que se inició más tarde hizo propias las enseñanzas de la experiencia anterior y operó con un modelo sistémico en cada disciplina a cargo de especialistas y docentes de aula, convocados específicamente para asumir las labores de generación, primero del Marco Curricular y luego de los programas de estudio, trabajo que aún no concluye dadas las necesarias revisiones que se deben efectuar en el proceso de articulación intradisciplinaria, por niveles de escolaridad con el objeto de cautelar gradualidad, secuencia y coherencia interna.

El proceso, como da cuenta el diagrama Instancias y pasos en la elaboración del nuevo Marco Curricular (pag), fue largo, iniciándose en 1992 con la reunión de los antecedentes de diagnóstico y la opinión y demanda social. Luego la elaboración misma del

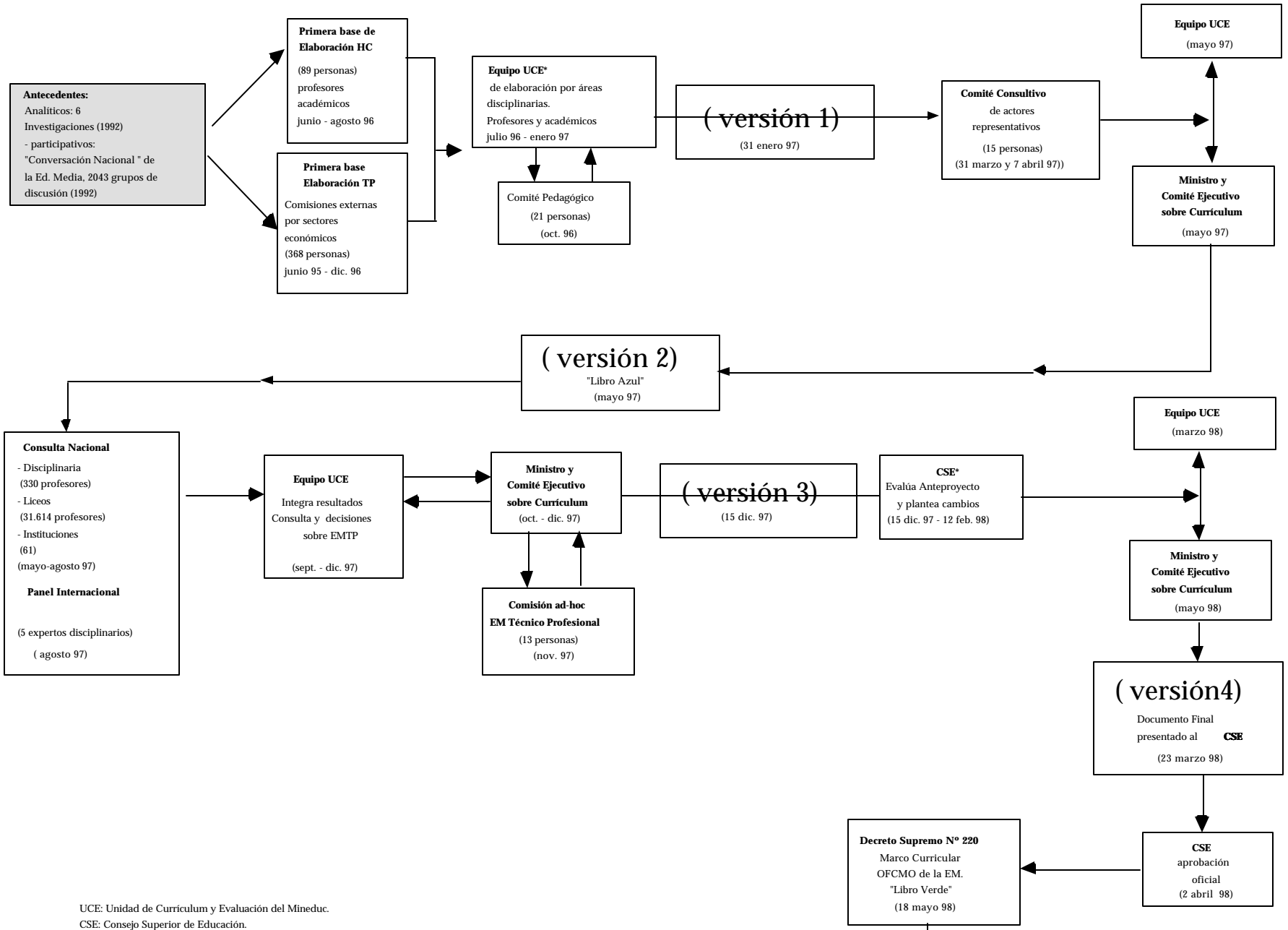
currículo, consistió en un proceso sistemático de propuestas y consultas tanto a expertos nacionales como internacionales, a actores del sistema escolar, a las autoridades ministeriales llegando a elaborarse tres versiones antes de la última, la cuarta, aprobada finalmente por el Consejo Superior de Educación en 1998.

A continuación se presentan las entrevistas a los académicos que cumplieron el rol de coordinadores de cada especialidad, que como parte central de este trabajo, intenta, justamente, poner a disposición de los lectores el discurso y las voces de estos especialistas cuyas expresiones constituyen el fundamento de la reforma referido a cada área de saber de la educación general, en su modalidad científico-humanista y donde se integran reflexiones tanto para la Educación Básica como para el nivel de Educación Media e incluso, para la educación pre-Básica.

Las entrevistas realizadas dicen relación, precisamente, con los cambios operados en el mundo de hoy y con las transformaciones del conocimiento disciplinario que son las que dan sustento a la necesidad de renovar el sistema de referencia cultural de la sociedad y, en más de un caso, justifican cambios radicales en la organización del saber con impactantes efectos en el mundo pedagógico. Estos fundamentos no se explicitan, necesariamente, en la documentación de circulación masiva como son el Marco Curricular y los programas de estudio pues, como dice Schwab, la tecnología utilizada en la programación escolar y el nivel de especificidad exigido allí obliga, también a una especificación de los contenidos, haciéndoles perder parte importante de su integralidad, amplitud, complejidad, riqueza y profundidad.

Las entrevistas que se presentan íntegramente a continuación, dan a conocer la reflexión contemporánea sobre el sentido del conocimiento escolar y la argumentación nuclear que justifica actualizaciones, renovaciones, inclusiones y o cambios profundos en la concepción del saber disciplinario dado que éste está suponiendo una nueva condición existencial y su comprensión resulta indispensable en los actuales escenarios educativos, caracterizados por nuevos y más complejos propósitos de formación de niños y jóvenes lo que está exigiendo profundas transformaciones en el campo de la formación y perfeccionamiento de docentes.

**DIAGRAMA N° 1: INSTANCIAS Y PASOS EN PROCESO DE ELABORACION DEL NUEVO
MARCO CURRICULAR DE LA EDUCACION MEDIA**



UCE: Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc.
CSE: Consejo Superior de Educación.

CAPITULO II

LAS ENTREVISTAS.

Algunas precisiones metodológicas.

Las entrevistas que se presentan a continuación pudieron ser efectuadas gracias a la buena disposición de los académicos responsables de la Reforma Curricular en cada área del saber y a la generosidad con que nos brindaron su tiempo. Estas son diez en total y fueron realizadas entre los años 2002 e inicios del 2003, bajo un formato conversacional semi- dirigido a objeto de no perder el foco de principal interés de este trabajo y, a la vez permitir el libre flujo de la narración espontánea de los entrevistados.

Las temáticas de las entrevistas dicen relación con:

Los fundamentos disciplinarios que sustentan la reforma en cada área del saber;

Las razones de baja calidad de la educación de las cuales dan cuenta los diagnósticos y los sistemas de evaluación masiva;

Los desafíos que la renovación disciplinaria supone para las formación de los docentes y

Las tareas posibles a las cuales se deben abocar las Universidades en el campo de la formación y del perfeccionamiento de los docentes.

Posteriormente, las entrevistas fueron sometidas a procesos de transliteración y de edición para luego ser remitidas a sus autores con el propósito que éstos hicieran los ajustes estimados necesarios, corroboraran lo señalado y autorizaran su publicación.

En las páginas siguientes el lector podrá constatar y participar de la riqueza y profundidad de las fundamentaciones del cambio y de la renovación disciplinaria, compartiendo la natural tensión que produce un currículo nuevo instalándose en esquemas y prácticas discursivas tradicionales, con los desafíos que ello comporta para la totalidad del sistema educativo.

ENTREVISTA A LUIS VAISMAN.

Profesor de Literatura, Universidad de Chile,
coordinador del equipo de Lengua Castellana
y Comunicación.

ENTREVISTADORA: *¿En qué se fundamenta la necesidad de introducir una reforma tan profunda como la que se ha efectuado en la asignatura tradicional de Castellano, para transformarla en la actual Lengua Castellana y Comunicación?*

PROF. LUIS VAISMAN: Respondo en los mismos términos en que se señala en el Libro Verde¹² y en las introducciones de los propios programas. Existen diagnósticos muy confiables, y terriblemente dramáticos, relacionados con los bajos resultados en el área de Lengua y en la de Literatura. Luego voy a mencionar la parte de Comunicación, que se vincula más con los medios de comunicación.

Como profesor universitario, la primera comprobación que se hace al recibir a los estudiantes que ingresan a la Educación Superior es que un gran porcentaje de ellos es incapaz de comprender un texto relativamente complejo no sólo en el plano de los contenidos, sino que a veces en el estilo, si se trata de textos de cierta sofisticación formal; incluso, en el ámbito de las conversaciones suelen darse muchos malos entendidos y hasta se entiende lo contrario de lo dicho. Mucha gente no puede leer adecuadamente ni siquiera

¹² Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Chilena (Decreto 220).

textos simples, ni mucho menos buena literatura. Hay, por lo tanto, una crisis generalizada de la lectura. Lo que se debe tratar de conseguir durante el período de escolaridad entonces es que la gente aprenda a leer; por eso, no parece adecuado dedicarse a traspasar al educando de la Enseñanza Media aspectos disciplinarios sofisticados de la lingüística. De lo que se trata ahora es que los alumnos adquieran destrezas y habilidades para comprender y producir en variadas situaciones distintos tipos de textos y discursos de diversa complejidad y longitud y, simultáneamente con el desarrollo de ellas, incorporen los conceptos necesarios para desarrollarlas. No se trata pues de adquirir profusos contenidos conceptuales, sino de comprender y producir textos orales y escritos, simples y complejos, partiendo del criterio de motivar la relación con el lenguaje a partir de una valoración del entorno familiar, social, cultural, laboral, físico y geográfico en que los estudiantes se desenvuelven.

La experiencia docente universitaria me confirma que los estudiantes no comprenden aquellas materias que no los involucran, que no les parecen indispensables para el desarrollo de su vida y, en ese marco, lo que había que realizar en la modificación de la enseñanza de la lengua era poner a los alumnos en situaciones en las que tuvieran que hacer uso del lenguaje sin grandes conceptualizaciones previas, hacer uso de la lengua materna en la que siempre se habla para las necesidades vitales que se tienen, y a través de su uso constante se conseguirá lo que se pretende. Por consiguiente, en la Enseñanza Media había que graduar la exposición del estudiante a situaciones cada vez más distanciadas de las familiares de las que provienen, para que, de este modo, se lograra cubrir la mayor parte posible de aspectos y situaciones en que alguien puede verse comprometido a lo largo de su vida.

E: *¿Una opción pragmática?*

PROF. LUIS VAISMAN: Absolutamente pragmática; yo mismo lo afirmé en su oportunidad y así lo escribí. Esta es una etapa. Cuando se recupere esta capacidad –el interés por la lectura y la familiaridad con el lenguaje en sus múltiples aspectos– por los estudiantes de Chile, habrá que hacer otras cosas; con el ritmo apropiado, porque no se puede abordar de una vez todo el problema que se tiene enfrente. En este momento, los alumnos carecen de capacidad de concentración por períodos prolongados y tienen, en cambio, una capacidad considerable para la dispersión. Esto, sin duda, es en buena medida producto de la sobreexposición a la televisión y la cultura mediática actual. Por ello, optamos por trabajar, fundamentalmente, lo que denominamos situaciones de enunciación y las organizamos al ritmo de un tipo de situación básica para cada nivel de los cuatro que componen la Enseñanza Media, comenzando por aquella a la que los estudiantes están más habituados en su práctica cotidiana. Ello, porque lenguaje no es simplemente ni fundamentalmente el revestimiento del pensamiento racional, que era el criterio subyacente a la enseñanza del análisis lógico. Ahora, en cambio, se trata el lenguaje desde una perspectiva comunicacional. Esto, por cierto, no quiere decir que haya cambiado el lenguaje, sino que cambia la perspectiva sobre él; perspectiva que es, a nuestro juicio, mucho más coherente con el objetivo pragmático fijado.

Respecto de la literatura operamos con el mismo criterio práctico. De lo que se trata en relación con la literatura es que los alumnos lean para desarrollar su competencia de lectura literaria y la capacidad de goce con esa lectura, y no de que tengan que conocer necesariamente determinados textos y autores, muchos de los cuales podrían estar muy alejados de su ámbito cultural, y resultarles por eso muy poco motivadores. Ya en la reforma anterior se había roto en la asignatura de Castellano el acendrado hábito de empezar con Homero o con El Cid para terminar, en un recorrido cronológico, con lo contemporáneo, si se alcanzaba; pero en tercero y cuarto se mantenía dicha secuencia, con un fuerte acento en los clásicos españoles y casi nada de literatura universal. En los programas actuales no ocurre así, hay un discurso que autoriza a los profesores para que, como lo dije en alguna oportunidad, “pacten con el diablo” con tal que los alumnos lean. Así tengan que partir con las teleseries, en el peor de los casos, siempre se podrá requerir de los alumnos que las relaten, oralmente o por escrito, para que se familiaricen con el medio

verbal y sus virtudes en la transmisión de historias y sentimientos. De ahí se podrá ir elevando progresivamente la calidad de las obras literarias que se deba leer.

También la Literatura se graduó, en los cuatro niveles de la enseñanza media, en relación con la necesidad de ampliar los intereses y lo que denominamos –siguiendo a Umberto Eco- la “enciclopedia” del estudiante. Es criterio central en este desarrollo la adquisición progresiva de valores estéticos y éticos como componentes esenciales de la experiencia de lectura literaria, apropiados para el período formativo en que se encuentran los adolescentes.

En Primer Año de Educación Media se lee literatura muy próxima a los intereses de los alumnos, y que se acuerda con ellos. Sin embargo, no hay que perder de vista la posibilidad de introducir ya en el primer nivel obras de alto valor literario y cultural para una primera aproximación, que podrá profundizarse en los niveles siguiente, lo que permite crear afición por la relectura, práctica que suele ser cara a los buenos lectores.

En Segundo Año de Educación Media, a través de un distanciamiento de lo familiar en un grado mayor, se aborda el tema de los diferentes mundos literarios, recuperando el asombro y la “desfamiliarización” respecto de lo representado: como sucede por ejemplo en la literatura fantástica o la Ciencia Ficción, y no está ausente en la experiencia de la literatura realista que pone en escena sectores o momentos de la realidad social diferentes del que le toca vivir directamente los alumnos.

En Tercer Año –a propósito fundamentalmente de la lectura de los clásicos- se intensifica la exigencia de formular propuestas interpretativas que iluminen no sólo la época de su producción, sino también la contemporánea a los estudiantes. En Cuarto Año se mantiene este criterio, para enfrentar ahora las dificultades propias de la literatura contemporánea.

El juego del ejercicio de la libertad del lector dentro de los límites establecidos por los textos –es decir: libertad con disciplina- es el criterio central que organiza el desarrollo de la capacidad de lectura literaria a lo largo de la enseñanza media.

E: *Estamos hablando exclusivamente en el plano de la lectura y de la Literatura; ¿la producción lingüística está imbricada?*

PROF. LUIS VAISMAN: La concepción dialógica de la lectura literaria exige la producción oral y escrita de textos interpretativos, narrativos, descriptivos y argumentativos acerca de las obras que leen. En frecuentes trabajos, cuya longitud y complejidad se gradúa en los cuatro niveles de Enseñanza Media, los docentes deben fomentar el desarrollo de las destrezas lingüísticas que correspondan.

E: *¿Cómo se percibe el concepto de libertad con disciplina en la interpretación de la lectura? Debe ser uno de los factores de más difícil comprensión en el marco curricular y los programas de estudio, dado que la tendencia histórica del curriculum ha ido siempre en la dirección contraria, tendiendo a uniformizar los aprendizajes?*

PROF. LUIS VAISMAN: Respecto de la literatura, nuestra propuesta consiste en dar oportunidades, antes de tomar contacto con la literatura de valor universal, para haber conocido y valorado a autores del entorno más próximo a los alumnos, a quienes en muchos casos pueden ver y tocar y con los cuales hasta puedan llegar a conversar directamente. A partir de esta experiencia, resultará en muchos casos más fácil conseguir que los adolescentes aprendan a disfrutar y valorar, a reconocerse a sí mismos también en autores más universales que, por su capacidad de dar forma a cuestiones esenciales de la humanidad, pueden llegar a ser accesibles para todos. Alcanzar este delicado equilibrio entre lo familiar y lo universal se plantea como uno de los desafíos fundamentales para la práctica docente: adecuar los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios¹³ obligatorios para todos a las necesidades y posibilidades de los grupos de alumnos específicos con los que cada maestro deba trabajar. Respecto de la libertad en h

¹³ Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios; en adelante OF/CMO.

interpretación de las obras literarias, ella está limitada por la obligación de fundamentarlas en una lectura atenta, citas apropiadas y referencias explícitas a la investigación de los contextos de producción de ellas. Esta libertad sólo puede alcanzarse, en nuestra opinión, si hay una maduración adecuada de la competencia de lectura literaria, para lo cual es pertinente tener en cuenta que se debe ayudar a los alumnos a transitar desde la ignorancia y el rechazo a una afición selectiva y sostenida; por ejemplo, en un proceso como el que acabo de describir.

E: *¿Cómo se maneja el desconcierto en esta situación?*

PROF. LUIS VAISMAN: Se ha intentado hacerlo ofreciendo a los profesores un repertorio amplio de lecturas literarias al final del marco curricular para cada nivel e indicaciones generales al comienzo de ellos, y entregando en cada programa indicaciones específicas a los docentes respecto del modo de abordar y desarrollar las actividades que se proponen todo a lo largo de él. El programa, que ofrece un desarrollo posible para el marco, se concibe así como una herramienta de trabajo bastante desarrollada, que contiene elementos de ayuda para los profesores no sólo en la bibliografía, sino también en cada una de las actividades que los programas proponen. Ya no son un escueto listado de contenidos conceptuales “por pasar”.

E: *¿Se aborda la enseñanza de enfoque pragmático con un fuerte componente semántico?*

PROF. LUIS VAISMAN: Sí, y también sintáctico. Por ejemplo, en Segundo Año, cuyo tema lingüístico preponderante es el discurso expositivo, nos interesa mucho, en el ámbito de la recepción y producción verbales, que el alumno afiance y desarrolle su competencia para tomar apuntes y desarrollar posteriormente las ideas contenidas en ellos. Esto significa ejercitarlo no sólo en la identificación del tema y de las ideas que jerárquicamente contiene, sino también en el manejo adecuado del proceso de composición de textos: identificación del tema, jerarquización y distribución coherente de las ideas, cohesión del esquema de redacción, etc. Y para volver al componente semántico, se insiste de manera permanente en

el trabajo de interpretación de los textos atendiendo no sólo a su significado literal, sino al que adquieren del contexto y de la situación de producción y recepción en que son emitidos; y esto, que es válido particularmente para la literatura, también debe ser considerado en la comunicación no literaria: el equívoco y el malentendido acechan permanentemente en la comunicación verbal en la vida cotidiana.

E: Con respecto a este cambio de enfoque dado en el marco curricular, se observa que, puesto que la tendencia histórica ha sido uniformizar los aprendizajes, su comprensión es difícil.

PROF. LUIS VAISMAN: Así es. Cuando propusimos estos criterios en 1996, a propósito del Marco Curricular, algunos pensaban que para que los aprendizajes fueran comunes a todos, también debían serlo las vías a través de las cuales se lograrán; por ejemplo, para desarrollar la capacidad de comprensión y disfrute de la poesía, lo mejor sería que estudiaran los mismos poemas de los mismos poetas, sin importar qué experiencias de vida previa tuvieran los alumnos: que es bueno que dos estudiantes de localidades diferentes trabajen sobre las mismas obras. Para otros en cambio, y nosotros adscribimos a esta posición, es importante que los aprendizajes estén al principio siempre relacionados con experiencias de mayor proximidad y significado para el educando: por vías diferentes, apropiadas y relevantes para cada cual, pueden conseguirse los mismos aprendizajes.

E: Insisto en el desconcierto que puede producir tanta libertad.

PROF. LUIS VAISMAN: El desconcierto se resuelve si se tiene siempre a la vista que lo que verdaderamente importa son los aprendizajes que definen los OF/CMO en sus tres aspectos: de habilidades, de actitudes, y de conceptos. Con esto claro, es posible elegir los caminos que mejor se adecuen a cada grupo curso. Por supuesto, los profesores deben ser preparados o actualizados para esta nueva mirada. Y para ello es indispensable reorientar la

enseñanza de la pedagogía en esta dirección, y perfeccionar de modo eficiente a los profesores en ejercicio.

E: *¿Es la expresión de una educación para un joven instalado en una disposición eficiente, que sabe vivir su condición de ciudadano?*

PROF. LUIS VAISMAN: Exactamente. Un joven que sepa elegir, que tenga argumentos frente a lo que escoge o rechaza, que se pueda formar en el marco del respeto a la diversidad. Que se forme para un país democrático que, como todos, se enfrenta a los desafíos de la globalización. En este sentido, la educación focalizada hacia el aspecto comunicacional del lenguaje y la literatura es parte fundamental para tener egresados con capacidad de respuesta ante situaciones inesperadas, con un buen nivel de autoestima, capaces de compartir intereses; se debe trabajar herramientas de comunicación actuales, y dar oportunidades en el mundo real y cotidiano para que la literatura y el lenguaje se vinculen con otras producciones culturales atractivas de hoy con el fin de que el estudiante reconozca intencionalidades, perspectivas y cualidades estéticas que le permitan discriminar entre lo bueno y lo deseable, lo verosímil y lo verdadero. Educar para la vida democrática en un país expuesto a las exigencias de la globalización.

E: *A partir de un diagnóstico...bastante estremecedor.*

PROF. LUIS VAISMAN: Que yo afirmaré que fue muy realista y orientador para determinar con qué y en qué dirección debíamos trabajar. Muchas de las cosas que creíamos importantes para estudiar la lengua fueron desechadas, dado que hoy las relaciones entre lengua, literatura y medios de comunicación se miran mucho más integradamente. Enfrentar el lenguaje como herramienta para la comunicación antes que como vestimenta del pensamiento lógico, e incluir los inseparables elementos no verbales con los que se enriquece la comunicación verbal, inquieta a muchos todavía al aparecer como contenidos por tratar en aula. Pero se trata de experiencias que todos tenemos, y que resulta mucho más fácil comprender que las artificiosas separaciones que se han venido

haciendo desde hace mucho; en realidad, desde que se perdió el estudio de la retórica como componente esencial del uso del lenguaje, y se dejó a éste ligado solamente a la lógica.

E: *¿La comunicación se estudia en sus contextos más vastos, relacionando también la Literatura?*

PROF. LUIS VAISMAN: Exactamente. No se trata de entrar en una relación de combate ante ciertos contenidos de los medios de comunicación, la televisión y el cine que la literatura quisiera reclamar como propios, sino de integrar el lenguaje y la literatura en el espacio cultural enriquecido por estas nuevas presencias que, nos gusten o no, no vamos a poder alterar en un lapso previsible. El trabajo debe integrar y comparar los diversos lenguajes a través de sus variadas expresiones, de manera que se pueda dar oportunidades a los estudiantes para aprender a discriminar la calidad estética respecto de lo simplemente agradable y entretenido, y no se confundan lo bueno con lo deseable y lo verosímil con lo verdadero.

Se debe generar capacidad de discriminación en relación a las diversas funciones de los medios: la información, la publicidad, la propaganda y también los usos inteligentes de los medios, que los hay: museos virtuales, actualidad científica, buen cine, teatro y conciertos, programas de discusión y conversación con participantes de buena calidad, etc. De este modo, pueden utilizarse los medios positivamente en clases, ya que establecen enlaces con la actualidad y con la cultura, elementos que siempre se pueden incorporar al trabajo de aula, motivando a los alumnos a través de los aspectos más positivos de los medios a los que ya están acostumbrados en relación a contenidos menos valiosos. Pueden incluso convertirse en una gran ayuda para ir elevando el umbral de discriminación entre lo entretenido y lo culturalmente valioso, para educandos inicialmente muy desprovistos de oferta cultural y literaria. Una vez que se eleve este nivel de base y se conozca alguna literatura en

relación con películas, series y teleseries, por ejemplo, se podrán enfrentar con temas y obras más relevantes culturalmente, y apreciar el aporte específico de la literatura en el desarrollo de la capacidad de imaginar a partir de la sola palabra.

E: Quisiera que haga referencia a las altas exigencias en el ámbito de la enseñanza y en el ámbito del aprendizaje.

PROF. LUIS VAISMAN: Considero fundamental, para comprender y perderle el miedo a la nueva propuesta, reconocer la distinción triple de los contenidos: los relativos a la adquisición de conceptos, los formativos de actitudes y valores, y los que conforman destrezas y habilidades de distinto tipo. El manejo del lenguaje no es posible sin un adecuado conocimiento y manejo de todos estos tipos de contenidos. Para conseguir que esta noción compleja y novedosa opere adecuadamente en Lengua Castellana y Comunicación, organizamos los OF/CMO del Marco Curricular en torno a las habilidades y las actitudes que los estudiantes necesitan apropiarse, e integramos a estos nuevos tipos de contenidos los tradicionales contenidos conceptuales. Todo ello, para que se tenga presente que este proceso de aprendizaje tiene como finalidad enriquecer multidimensionalmente sus prácticas de muy distinta manera a que si el interés estuviera enfocado en decorar memorísticamente el intelecto con nombres y teorías nuevas. En realidad, se trata de algo muy sencillo y bastante antiguo: aprender haciendo.

E: Muchos de los aspectos de la formación de los profesores pueden ser vistos, desde esta perspectiva, como anacrónicos.

PROF. LUIS VAISMAN: Eso depende mucho de los profesores. Anacrónico sería también entregar el conocimiento instalado como tal, estático, y no entregarlo como una etapa en desarrollo de nuestras disciplinas, que viene desde hace 2500 años; registrando, además, que muchas de las cosas que

parecen cambiar en realidad no cambian, sino que se las ve desde otro ángulo.

E: En este sentido se requiere dar satisfacción a una demanda pedagógica, que es distinta.

PROF. LUIS VAISMAN: Sin ninguna duda. Además hay que considerar que el aprendizaje se debe dar situado: entender el saber de una disciplina es poder reconocerlo desde el presente en su historicidad; entender que lo que se posee son juicios culturales y se los debe reconocer en su valor relativo, no absoluto. Los programas y el marco forman verdaderamente para la democracia si se toma esto en serio, apuntando a que los jóvenes sean capaces de emitir juicios de valor acerca de lo que escuchan y leen, de manera que sean ellos los que filtren el farrago informativo, que no acepten inadvertidamente astutos filtros disimulados o, lo que sería aún peor, se acoplen por comodidad al filtro de otro.

E: Desde esa posición cultural, ¿se propone una educación que apunte a una autonomía de orden superior, viendo al sujeto como un ser que se autoconstruye?

PROF. LUIS VAISMAN: Así es. Con apoyo que debe aprovechar, pero también con restricciones que debe reconocer, evaluar y, eventualmente, tratar de modificar.

E: Con la historia que tiene nuestro sistema escolar, sus esfuerzos de homogeneización y su estructura vertical y moralizante, instalar en él una propuesta pragmática en lenguaje y comunicación con fuertes intenciones habilitantes y que comprende una ética, va a ser una tarea de largo alcance.

PROF. LUIS VAISMAN: El plano ético es uno respecto del cual hemos recibido fuertes críticas. Hay gente a la que asusta

mucho que se promueva una ética aceptada por convicción antes que por imposición; que cada cual tenga no sólo el derecho sino también las herramientas para formarse su propio juicio respecto de muchas cosas. Se trata de lograr un nivel de conciencia moral capaz de aceptar que no es posible ni deseable ser todos iguales; y esto es algo que recién empieza a abrirse paso en nuestra sociedad.

E: Leí comentarios y una crítica muy dura que se refería a que los programas de Lengua Castellana y Comunicación son incomprensibles.

PROF. LUIS VAISMAN: Eso se ha afirmado muchas veces. Esos comentarios provienen de quienes no están al día en el desarrollo de las disciplinas, como tampoco están al tanto en psicología básica y del desarrollo. Hay quienes aún trabajan con resultados de investigaciones de los años sesenta. Toda investigación arroja resultados sobre preguntas que uno hace. Las preguntas están históricamente condicionadas. Por ejemplo, Garlan decía que la Prueba de Aptitud Académica es más democrática que una prueba de conocimientos, eso se pensaba en los años en que se formuló esa prueba. Pero las últimas investigaciones demuestran lo contrario, que las aptitudes se adquieren en el hogar y en el espacio social más íntimo; por consiguiente, quienes viven en mejores condiciones socioeconómicas y culturales tendrán mejores aptitudes; en cambio, el conocimiento que el liceo transmite en principio lo aprenden todos, de mejor o peor manera, según su inteligencia, y también según el dinero que tiene y el colegio al que puede asistir, es cierto; pero es mucho menos injusta la última opción, porque al menos toma en consideración los mismos contenidos para todos. El

problema no radica en que se desarrollen o no los programas sobre contenidos mínimos o que éstos sean máximos y no permitan la libertad de enseñanza; lo que permite libertad no es agregar contenidos, sino tratarlos de diferentes maneras. Para los efectos lingüísticos, por ejemplo, es irrelevante trabajar con discursos y textos que entreguen determinadas visiones o las opuestas; pero no da lo mismo la metódica con que se enseña: una metódica autoritaria queda excluida, pues lo importante es formar sobre bases comunes, donde hay que desarrollar la inteligencia y la capacidad creativa. Esto se ve en el SIES¹⁴ cuando, por ejemplo, se pide que el estudiante tenga juicio propio y ejerza su derecho a tener opinión; porque el mejor conocimiento de El Quijote, por ejemplo, no se prueba respondiendo literalmente preguntas acerca de detalles, sino exponiendo una opinión personal, y fundamentándola sólidamente sobre pruebas textuales y extratextuales. En la discusión sobre si la reforma de la educación fomenta o coarta la libertad de enseñanza veo mucho más una pelea política que una disposición de especialista. Y eso no me gusta.

E: *¿Ideológica?*

PROF. LUIS VAISMAN: Sí, y se manifiesta en el plano político; lo que es dañino, pues se ha perdido de vista en la discusión el aspecto técnico del asunto, reemplazándolo por una discusión de plazos y metas a partir de la contingencia política, lo cual no beneficia el futuro de nuestra educación.

¹⁴ SIES: Sistema de Ingreso a la Educación Superior, que luego se modificó por PSU: Prueba de Selección a la Universidad.

E: ¿Qué dificultad tiene pensar esta propuesta del área y su medición con el instrumento SIES o algún otro similar?

PROF. LUIS VAISMAN: Es un problema muy serio, que se plantea ya desde el año 1991. El desafío respecto a la medición de las competencias de lenguaje consiste en evaluarlas en su capacidad comunicativa integral y no tan sólo en su dimensión lógica, demasiado estrecha y sesgada, ya que convergen también en ella aspectos paralógicos, incluso alógicos del uso del lenguaje, y es a través de todos ellos que operan los procesos que producen sentidos. Esto no sólo ocurre en la literatura, donde es evidente y forma parte de su valor; ocurre igualmente en la interacción verbal cotidiana. En la reforma, además, se pone especial énfasis en la oralidad, y esto es muy difícil de medir si no se utilizan procedimientos muy diferentes de los actuales, de mayor costo y más largo procesamiento y que requerirían un alto número de evaluadores. Tal vez muchos de los inconvenientes sean superables y otros no tanto. Por ejemplo, los franceses se demoran seis meses en entregar resultados, no creen que haya que medir hasta la última lección de Cuarto Año ni dicen que la lectura de tal libro es imprescindible, etc; y si lo que se va a medir es la capacidad lingüística, hacerlo a mitad de Cuarto Año es casi lo mismo que al final. En otras realidades se emplean sistemas de evaluación diversos; en algunos lugares de Estados Unidos se hacen pruebas de tres horas en producción oral y las desarrollan en su propia sala de clases los mismos profesores de la asignatura dentro de un sistema jerarquizado de controles. Con esto se consiguen dinámicas de trabajo distintas que favorecen al examinado, entre ellas el modificar la relación del profesor con los alumnos, de manera de vivir en conjunto la experiencia de ser evaluados. Pero esto demanda una capacitación que implica grandes esfuerzos para desprenderse de las prácticas tradicionales y de las creencias de que pueden implicar pérdida de autonomía, exceso de vigilancia. Estos cambios pueden ir ocurriendo, como se ha hecho hasta ahora en el SIMCE¹⁵ y en el SIES, aceptándose que en el área del lenguaje se utilicen criterios de evaluación graduados, más adecuados a la normal polisemia del lenguaje en uso que el rígido criterio verdadero/falso.

¹⁵ SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

E: *Entonces, para ser coherentes, el SIES o cualquiera otra prueba de ingreso a la Educación Superior tendría que medir comprensión y producción lingüística.*

PROF. LUIS VAISMAN: Debería, con el tiempo, llegar a eso. Se ha avanzado en esta dirección. Aunque todavía existen dificultades para desarrollar instrumentos de evaluación que permitan que los estudiantes puedan leer e interpretar textos de cierta longitud y complejidad, y reconocer las respuestas más ajustadas a los contextos de las preguntas, de modo de enfocar las mediciones a una gradación de las interpretaciones más o menos adecuadas de los textos.

E: *El SIES hace un esfuerzo notable.*

PROF. LUIS VAISMAN: Sí, notable.

E: *Muchas gracias, profesor Vaisman.*

ENTREVISTA A GLORIA SALAZAR.

Profesora de Inglés, coordinadora
Subsector Idioma Extranjero.

ENTREVISTADORA: *¿Cuáles son las causas para implementar la Reforma en inglés y en qué consisten las transformaciones realizadas?*

PROF. SALAZAR: Las causas son las mismas que las de la Reforma en todo el país. Existen investigaciones que avalan la necesidad de reformas en todas las áreas y, por supuesto, en inglés también, pues hemos estado enseñando este idioma durante veinte o treinta años con resultados no muy satisfactorios, porque los estudiantes finalmente no hablan, no leen ni escriben inglés. Por lo tanto, los diagnósticos y estudios demostraban que había que hacer cambios.

E: *¿Se hicieron pruebas de diagnóstico?*

PROF. SALAZAR: No, sólo se realizaron algunas encuestas generales, pero sobre todo, la evidencia que nuestros alumnos no egresaban con las competencias adecuadas en inglés.

E: *¿En qué consistieron estos cambios?*

PROF. SALAZAR: Primero, hicimos una reflexión profunda sobre lo que necesitan los alumnos en este momento, además, investigamos con qué recursos contamos, la preparación de los profesores, qué cantidad de alumnos por clase, qué materiales, etc; en fin, cuál es la realidad del país, qué es lo que el país necesita dada su ubicación geográfica, por qué se necesita que sus ciudadanos aprendan inglés, las nuevas condiciones, los avances tecnológicos, la globalización. En definitiva, lo que determina los cambios son las necesidades de los alumnos y del país, y también las condiciones en las que se vive y

trabaja en Chile. Es distinta la situación para un mexicano que para un chileno, pues nosotros estamos rodeados por hispanoparlantes, los alumnos no ven la necesidad imperiosa de aprender inglés, o como en el caso de los holandeses que, al estar en el centro de Europa, tienen que aprender otro idioma por necesidad, son políglotas por su ubicación geográfica, hablan muchos idiomas. La necesidad y la motivación son muy importantes, en Chile son razones mixtas.

E: *¿A qué se refiere con mixtas?*

PROF. SALAZAR: Por un lado, la necesidad de hablar inglés no aparece imperiosa; son muy pocos los niños que tienen la oportunidad de viajar y encontrarse con pares que hablan otros idiomas, con extranjeros, pero sí que todos necesitan tener acceso a la información.

E: *¿Entonces, por qué el cambio desde un enfoque comunicativo hacia otro más centrado en la comprensión receptiva, tanto del texto escrito como del hablado?*

PROF. SALAZAR: En primer lugar, porque ese enfoque no tenía nada de comunicativo, se suponía que el enfoque estaba en el hablar, pero eso no sucedía en el aula, ni ahora ni antes. En segundo lugar, nuestros profesores no tienen la oportunidad de practicar el idioma ni de actualizarse en su disciplina, por lo tanto, es más fácil hablar del inglés que hablar inglés. Los profesores no hacen clases usando el idioma, se sienten poco preparados para hacerlo. Otras razones radican en que: por ejemplo, las clases son muy numerosas en todos los liceos del país, de cuarenta a cuarenta y cinco alumnos. También existe una carencia de recursos; los liceos no cuentan con una radio, algo tan sencillo como eso constituye un problema; los alumnos no tienen acceso al inglés, mediante la televisión por cable, video u otros medios. Son muchas las razones por las cuales los profesores durante años hacían algo que no rendía resultados. El inglés empezaba en Séptimo Básico con tres horas semanales y no existía prioridad en horas por el inglés dentro de las otras asignaturas. Desde el primer momento, el inglés se convertía en una de las materias difíciles del

sistema, junto con matemáticas. Ahora, inglés comienza en quinto básico y contaremos con textos de estudio desde ese nivel hasta cuarto medio.

E: *¿No es tardío empezar desde Séptimo Básico?*

PROF. SALAZAR: Depende de los objetivos. Si tú quieres ganar una beca para ir a Estados Unidos y no sabes inglés, lo solucionas asistiendo a un instituto y, quizás, en un año consigas competencias básicas para moverte en ese país e ingresar posteriormente a un curso allá, pero en este caso hay una motivación fuerte, mucha dedicación y una focalización particular en pos de un objetivo preciso. Nuestros alumnos no tienen en Séptimo básico esa motivación e Inglés es una asignatura más en su año escolar.

E: *Pero no todos los escolares en Chile van a estudiar al extranjero.*

PROF. SALAZAR: Desde aquí surge la pregunta: ¿qué necesitan los escolares chilenos? Necesitan, en primer lugar, acceder a la información, pues la llegada del computador trajo una verdadera revolución, hay cyber cafés en todas partes y el inglés está allí, el ochenta por ciento de la información está en inglés. Por lo tanto la comprensión del documento escrito es vital. En segundo lugar, se debe entender el discurso oral. El entender le permite poder responder. Necesita manejar un inglés básico que le permita comunicarse. Por ejemplo, necesita poder usar un programa computacional, leer y realizar acciones, escuchar y seguir instrucciones, y a partir de ahí, podrá producir, pero no habrá producción ni oral ni escrita si no existe una plataforma lingüística. Así es como aprendemos nuestra lengua materna, primero escuchando, luego hablando, después leyendo y por último escribiendo. Si se lee la literatura especializada, existe una fuerte inclinación a sostener que aprendemos un segundo idioma siguiendo los mismos pasos con que aprendimos la lengua materna. El aumento de dos años será una gran ayuda.

E: *Es decir, básicamente por necesidad.*

PROF. SALAZAR: Primero el niño escucha, repite y empieza hilando palabras, luego frases con errores, se divierte y juega con el idioma en un ambiente acogedor, y así llega a hablar. El error es parte del aprendizaje. El tipo de vocabulario que use dependerá de su entorno, por lo mismo también hay tantas dificultades con nuestra lengua materna en los niños, por la falta de un entorno cultural que los desafíe a usar un buen vocabulario. Aquellos que hablan bien provienen de hogares donde hablan y donde también escuchan mucho, y así pueden producir un lenguaje correcto. Este es el mismo sistema que usan los colegios bilingües desde Kinder. En ellos, hasta Sexto Básico todas las asignaturas son impartidas en inglés, el niño escucha todo en inglés y de este modo, estos colegios apresuran el proceso. En nuestro caso no estamos por un país bilingüe, y eso hay que aclararlo.

E: *¿No se trataría, entonces, de introducir a nuestros niños en el inglés desde la sala cuna?*

PROF. SALAZAR: No es necesario. Tal vez ello ayudaría siempre que estuviéramos en un enfoque donde el énfasis fuera el hablar y buscáramos una pronunciación lo más cercana al nativo. Sin embargo, aquí estamos hablando de una asignatura entre otras, y la motivación del niño va a depender del profesor y del entorno.

E: *Esto es muy interesante, pues no estamos por un país bilingüe, sino que proponemos al inglés como una segunda lengua.*

PROF. SALAZAR: Proponemos el inglés como una herramienta para acceder a la información y a la cultura, lo que no implica dejar de lado las habilidades productivas, (hablar y escribir) pero tampoco implica poner todo el énfasis en ellas. El sueño de la Reforma en inglés es que cualquier niño de Chile pudiera tomar un documento escrito en inglés, pudiera leerlo y, con ayuda de un diccionario en algunos casos, supiera de qué se trata comprenderlo y aplicar la información para diversos fines. No se trata de traducirlo. Es muy distinto tomar un texto y decir esto es una receta, yo sé que es una receta, sé que estos son los ingredientes y, si no conozco algunos, voy al diccionario para dilucidar su significado o el proceso de preparación, etc. Queremos que los niños sean capaces de acceder a la información, interpretarla, y después aplicarla en su beneficio.

Dado que la música en inglés todavía tiene un muy fuerte impacto, se ha convertido en un camino muy atractivo para entrar al inglés para el estudiante. El profesor puede aprovechar este recurso que es inagotable. Además, el escuchar y entender lo que se dice permite responder. Entonces, el primer objetivo es que los alumnos entiendan, y el segundo es que puedan responder a las necesidades básicas. Por ejemplo: si van por la calle y un señor les dice "*excuse me where is Manuel Montt street?*" y ellos deben ser capaces de responder: "*walk two blocks in that direction*" etc. Nos estamos refiriendo a un inglés en el cual se puedan comunicar las necesidades básicas tales como: dar y pedir información, rechazar, invitar, etc. Los Objetivos Fundamentales incluyen todas las funciones que permiten una expresión oral básica. Para poder producir lenguaje, uno tiene que entender primero lo que le preguntan. Muchas veces los cursos intensivos de idioma colocan al alumno en situaciones cotidianas, como por

ej. un restaurant, y los alumnos aprenden a funcionar en la situación; pero llegado el momento concreto, no entienden el lenguaje del mozo, aunque sepan muy bien pedir lo que quieren comer, él les podrá preguntar pero no lo entenderán.

E: *Ese puede ser un inglés muy artificioso.*

PROF. SALAZAR: Es verdad, por eso pretendemos que tenga una base lingüística, que permita al alumno entender el inglés hablado, saber lo que está oyendo y poder producir una frase sencilla, que indique que es capaz de intervenir en la comunicación.

E: *¿Existe el mismo énfasis en la Educación Media y en la Técnico-profesional, o hay matices distintos?*

PROF. SALAZAR: Hay una columna vertebral que es la formación general, constituida por los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, y esto es válido tanto para la Educación Científico-humanista como para la Educación Técnico-profesional, en todos los niveles. Sin embargo, esta última tiene una columna aparte que se refiere a la especialidad, hay una gran cantidad de derivaciones en el área técnico-profesional, donde en cada una se usa un inglés muy específico, que requiere más trabajo, y los alumnos van a tener, al menos, esta columna vertebral que les permita acceder a los vocabularios básicos de quienes estudian nutrición, portuario, administración. Es un vocabulario propio de la especialidad, y hay que trabajarlo con los profesores de tal especialidad, esa es la meta. "el goal". No todos los niños poseen las mismas aptitudes, unos son buenos en lenguas o en matemáticas, y aquellos mejor dotados para las lenguas querrán aprender y hablar más. Esta posibilidad también la dejamos abierta en el sistema, pues en Tercero

Medio están estas opciones (*electivos*) de tomar cursos especiales orientados a la ciencia, a la literatura, etc, en inglés ofrecemos el social comunicativo, que es específicamente para desarrollar el hablar, y a este curso asisten los que quieren, y si quieren es porque les resulta fácil y les gusta.

E: *¿Qué limitaciones hay en el profesorado para implementar este cambio? Porque, al parecer, el diagnóstico y la evidencia empírica acumulada en los años 1994 y 1995 eran muy deprimentes.*

PROF. SALAZAR: No conozco mucho eso en detalle, pero sí puedo afirmar que los profesores no estábamos enseñando inglés, sino que estábamos enseñando acerca del inglés. Nuestros alumnos no egresaban con un mínimo de competencias ni en hablar, ni escuchar, ni leer, ni escribir. Los profesores necesitan primero hablar en inglés en el aula y los alumnos deben escuchar a su profesor en inglés, aunque contesten en castellano, pero ellos deben oír el inglés, el profesor debe hablar en inglés desde que entra a la clase, y para eso hay que actualizarlos en lengua, de modo que sean capaces de hacer su clase en inglés. Esto constituye un tema. Otro tema es enseñar a los alumnos a leer en inglés, para la comprensión lectora se necesita tener una metodología y estrategias de lectura. A menudo se dice que los niños no saben leer en castellano, sólo juntan letras sin comprender. Las estrategias de lectura son iguales en castellano y en inglés. Los objetivos y los programas de lengua materna tienen mucho en común con el inglés, los profesores deben enseñar a sus alumnos a leer, que no es lo mismo que traducir. Hay que entregar a los profesores entrenamiento para que puedan desarrollar una metodología, necesitan ayuda para cambiar de foco. Ahora, desarrollar la comprensión lectora y auditiva se puede hacer incluso con cuarenta alumnos en el aula, pues ahora la clase no está centrada en el profesor, no se trata de que él converse con cada alumno mientras el resto espera y se aburre, sino que se trata de cómo planificar las clases de manera tal que el centro esté en los alumnos y que se comuniquen con un texto, como lo hace uno con un diario, con un artículo, una revista, con

la televisión. Si hay comprensión hay comunicación. Queremos que los alumnos se comuniquen y, por eso, vamos a establecer una metodología que enfatice el trabajo entre pares, para que sean dos los que estén descifrando un texto. Al respecto, es muy importante que el profesor elija temas y materiales que resulten atractivos y estimulantes para los alumnos. Otro tema muy importante incluso a nivel mundial, es el rol de la Gramática en el aprendizaje de una lengua extranjera. Los profesores enseñaban la gramática como el centro de todo, ya que se pensaba que si uno sabía gramática, sabía hablar un idioma.

E: *Esa es una antigua concepción lingüística.*

PROF. SALAZAR: Aún sigue vigente en muchas partes, incluso, si se miran los libros de enseñanza de francés u otro idioma, muchos están orientados hacia la gramática, lo que implica un gran problema, porque no es lo mismo saber gramática que hablar un idioma.

E: *La gramática es el metalenguaje.*

PROF. SALAZAR: Exactamente, tenemos que ver las cosas en su contexto y la gramática dentro del texto. Por lo tanto, no enseñamos gramática antes que la lengua, sino que ayudamos a los alumnos a descifrar el texto y les indicamos el problema, y así hacemos un proceso de reflexión a través de la gramática, pero relacionándola con el texto que están leyendo. Es una gramática en contexto. Este es un cambio muy duro, porque la profesora se afirmaba en esta concepción gramatical y los libros le ayudaban, pues todos los textos vienen manipulados pedagógicamente así. Ellos están preparados para mostrar un tiempo verbal específico, el uso de él, el esquema del modo, las expresiones, en fin, están manipulados. Sin embargo, ese tipo de texto no existe en la realidad, y es muy frecuente que al mostrar al alumno un menú traído desde un Macdonald de Miami no lo entienda, porque es un material auténtico y los niños no han visto nunca un material escrito de la vida real.

E: *A lo menos no lo han visto en la escuela.*

PROF. SALAZAR: Por supuesto. Por eso, nuestros Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos incluyen el material auténtico lo más tempranamente posible, puede ser un itinerario de buses, un aviso de película, un comic, hay muchas cosas al alcance de los niños y que son lo que denominamos material auténtico.

E: *¿Qué pasa con la formación de docentes actualmente? Hasta ahora hemos hablado de las dificultades de los profesores en servicio, que se formaron hace quince o veinte años atrás, ¿qué pasa con este enfoque y de qué manera ha sido captado por las universidades para lograr las transformaciones necesarias en la formación de profesores de inglés? ¿O no se ha asumido?*

PROF SALAZAR: Yo creo que aún se asume poco, algunas universidades están trabajando con el Ministerio en los proyectos FID (Formación Inicial Docente) lo cual significará procesos de acreditación y esto conlleva cambios.

Ocurre un fenómeno muy complejo en las universidades. En el caso de mi disciplina durante los primeros tres y cuatro años se enseña a hablar inglés, y se deja la parte más importante, la enseñanza pedagógica, para el final. Sin hacer juicios de valor al respecto, los que enseñan esta última parte están en otra parte de la universidad, las facultades de educación están totalmente escindidas de la parte disciplinaria. Los futuros profesores no están en contacto con lo que va a ser su profesión hasta el último año.

E: Claro, los departamentos disciplinarios están separados de los pedagogos y de los metodólogos.

PROF. SALAZAR: Eso nos ha traído consecuencias, porque la gente que está en la disciplina quizás podrá estar muy al día y actualizada con lo que está ocurriendo en su disciplina, y a lo mejor consigan que sus alumnos hablen buen inglés y que tengan una buena formación en lengua. Empresa difícil, considerando que la mayoría de quienes ingresan a estas carreras son alumnos que provienen de liceos y saben muy poco inglés, parten de cero. Pero la otra parte es muy deficitaria y ambas están sin conexión. No es un análisis exagerado, es una realidad, en la mayoría de las universidades los departamentos de educación son aparentemente muy débiles y no están actualizados, a tal punto que si queremos cambiar la formación inicial tenemos que hablar con la gente que trabaja con los alumnos al final, no con los que trabajan al principio, por que éstos están preocupados de enseñar el idioma.

E: Tal vez hay muy poca reflexión sobre lo disciplinario mismo, porque en cuanto al cambio de enfoque, por ejemplo, he visto en la prensa cómo ha reaccionado la Asociación de Profesores de Inglés, ha habido resistencias al cambio, se sigue sosteniendo que el enfoque comunicativo es el más integral, el más contemporáneo, completo, etc.

PROF. SALAZAR: Incluso yo podría estar de acuerdo con eso, no estoy en contra del enfoque comunicativo, siempre y cuando se haga bien y existan las condiciones para hacerlo. Lo importante aquí es atender las necesidades reales de los alumnos y el país, haciendo los énfasis necesarios para dar a nuestros alumnos una herramienta que les permita funcionar en los ámbitos académicos, estudiantiles y laborales. Si cumplimos con los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos estaremos desarrollando en los alumnos la comprensión lectora y auditiva y la expresión oral y escrita a un nivel que les permitirá comunicarse con éxito en el mundo globalizado actual.

E: *Muchas gracias, profesora Salazar.*

ENTREVISTA A SILVIA NAVARRO

Profesora de Matemáticas, Universidad de Chile,
Coordinadora del equipo de Matemáticas.

Entrevista realizada con la colaboración del profesor
Rolando Pomareda, académico del Departamento de
Matemáticas de la Universidad de Chile.

ENTREVISTADORA: *¿Qué significa hacer reforma en el área de las Matemáticas?*

PROF. NAVARRO: Existe una justificación bien fundada. Si se observan, por ejemplo, los estudios que se hicieron desde el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo¹⁶, se concluye que los alumnos que rindieron la Prueba de Aptitud Académica¹⁷ en los últimos años, han bajado el porcentaje de respuestas correctas en problemas de mayor complejidad. Eso significa algo. Si se analiza una investigación hecha hace algunos años por la Universidad Austral, los alumnos que ingresaron a la carrera de Economía tenían entre 600 y 620 puntos como promedio. Significa que contestaron correctamente sólo entre aproximadamente un 25% y un 35% del total de preguntas en la Prueba de Conocimientos Específicos¹⁸. Esto nos indica que aquellos alumnos que obtienen puntajes aceptables en esta prueba, no han logrado

¹⁶ Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo, Universidad de Chile: DEMRE.

¹⁷ Prueba de Aptitud Académica, prueba nacional de ingreso a la universidad: PAA.

¹⁸ Prueba específica de cada disciplina para el ingreso a la universidad: PCE.

superar el 50% de los aprendizajes propuestos desde los programas vigentes, en esos años.

E: A propósito de buscar antecedentes en pruebas científicas, ¿ustedes también consideraron los resultados de la investigación sobre Determinación de la Calidad de la Educación Media Chilena, que se hizo en los años 1992 y 1993?

PROF. NAVARRO: Esa fue una prueba elaborada a petición del Mece Media, por un equipo de la Universidad Católica. Los resultados que arrojó fueron preocupantes. Recuerdo que para 2° medio, el porcentaje de respuestas correctas no alcanzaba al 30%. Existe una serie de factores que explican esta mala calidad de los resultados. Por una parte, se ha vivido un proceso de democratización de la Enseñanza Media; si en la década de los '60 había un 25% de jóvenes que estaban dentro del sistema escolar, hoy, en cambio, estas personas alcanzan a un 85%. En aquel entonces, las familias cuyos hijos estudiaban en la Enseñanza Media poseían mayor capital cultural. Hoy existen liceos en los que más de la mitad de los alumnos provienen de familias en las que los padres no tienen escolaridad secundaria. La matrícula en la enseñanza media se masificó de una manera espectacular, hoy día existen liceos en todas partes, en Lumaco en la Novena Región, en Dalcahue, en la Décima Región, etc. También la formación de profesores está distante de la investigación en didáctica de la matemática. Las universidades pedagógicas y la formación de profesores de matemática en general, tienen que dar una formación que tenga relación con la investigación en el área y con una clara profundización de los temas propios de la matemática escolar.

E: *¿La investigación en las universidades está más dirigida a los aspectos formativos educacionales, que a la formación en la especialidad?*

PROF. NAVARRO: Yo no sé si la investigación propiamente; pero, percibo, en el contacto que he mantenido con profesores de Matemáticas, la falta de convergencia entre los conocimientos en Matemáticas y los aspectos formativos y pedagógicos. Además, he tomado contacto con especialistas en Matemáticas de distintas universidades, quienes tienen una concepción del área más lejana de los cálculos y la operatoria que es la que se tiene tradicionalmente. El aporte que ellos han hecho a la definición del marco curricular y los programas ha sido fundamental. El equipo que trabajó estos temas en el Ministerio estuvo constituido por Verónica Gruenberg, profesional de Matemáticas que trabaja en la Universidad Federico Santa María, Francisco Cerda y yo, ambos profesores de Matemáticas, con experiencia en aula y en desarrollo de proyectos relativos al aprendizaje de Matemáticas en los niveles básico y medio. En el proceso de realización de nuestro trabajo, consultamos muchas veces a Jorge Soto, Oscar Barriga, Patricio González¹⁹, algunas veces al propio Rolando Pomareda²⁰, otras a Victoria Marshall, Renato Lewin²¹, Samuel Navarro, Eugenio Saavedra²²; también nos colaboraron académicos del Centro de Modelamiento Matemático de la Universidad de Chile. Se ha generado un nexo importante que es necesario mantener. Ha sido muy enriquecedora la apertura en este ámbito. Hay situaciones interesantes que se han realizado en ese sentido, por

¹⁹ Doctores en Matemática, académicos de la Universidad de Chile.

²⁰ Doctor en Matemática, académico de la Universidad de Chile.

²¹ Doctores en Matemática, académicos de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

²² Doctores en Matemática, académicos de la Universidad de Santiago de Chile.

ejemplo, que se reúnan especialistas en el área y profesores de Matemáticas para trabajar juntos. Porque no es fácil encontrar especialistas en Matemáticas, desde Arica a Punta Arenas, que dispongan de tiempo para ocuparse de la enseñanza de Matemáticas en los niveles medio. Sin embargo, se han desarrollado seminarios con profesores de Matemáticas, a lo largo de todo Chile, conducidos por una dupla formada por un especialista en Matemáticas y un profesor de Matemáticas.

E: *Estamos, entonces, en una situación sumamente difícil para el aprendizaje masivo de las Matemáticas, pero, por otro lado, sigue habiendo muy buenos resultados en colegios como el Instituto Nacional*²³.

PROF. NAVARRO: ¿Cuántos son en total los alumnos del Instituto Nacional? ¿Cuántos son los alumnos de las distintas escuelas de Ingeniería o de las Licenciaturas en Matemáticas? Sin duda, existe una élite de estudiantes muy bien preparada que tiene un buen nivel de conocimiento en matemática escolar, acceso a computador, navega por Internet y se ha puesto absolutamente al día. Pero el tema de fondo son los programas y la Reforma para la enorme cantidad de alumnos que está en la Educación Media. El tema radica en cuáles son las Matemáticas básicas, comunes para todos, y cómo ese porcentaje de alumnos que hace opción por la matemática dispone, con esas matemáticas básicas, de un buen piso que deberá complementarse con otros temas, a nivel de 3° y 4° medios, con los programas diferenciados. Nosotros hicimos un marco curricular buscando un equilibrio entre las aplicaciones de la Matemática y el estudio de la Matemática por la Matemática.

E: *¿Qué significa que el marco curricular esté ligado a la concepción de las Matemáticas por las Matemáticas? En este mismo sentido, ¿qué significa que una mayor cantidad de jóvenes y niños aprendan Matemáticas?*

²³ Instituto Nacional: Liceo tradicional de Santiago de Chile.

PROF. NAVARRO: Parto por la primera pregunta. La Reforma de los años '60 nos llevó a unas Matemáticas por las Matemáticas: conjuntos, estructuras algebraicas: anillos, grupos, etc. Los primeros programas de Matemáticas contenían Geometría métrica, transformaciones planas, y eso constituyó una grave dificultad para los profesores, porque en nuestra formación no se había considerado esos temas, ni ese enfoque. En el proceso de actualizar al profesorado quedamos a mitad de camino. La necesidad de concretizar esos conceptos tan abstractos hizo que se banalizaran y, finalmente, se concluyó con una enseñanza orientada a mecanizaciones sin sentido, a la realización de ejercicios exentos de contexto y a un debilitamiento de la resolución de problemas. Creo que hoy estamos en una mixtura: por una parte, las abstracciones propias de la matemática y, por otra, una fuerte tendencia actual, en el ámbito de lo escolar, hacia las Matemáticas aplicadas.

E: *¿Cuándo aparece como correctivo el concepto de Matemáticas aplicadas, a raíz de haber incorporado las Matemáticas en abstracto?*

PROF. NAVARRO: las Matemáticas aplicadas aparecen como una reacción a las llamadas matemáticas modernas en la enseñanza, unos perciben esta reacción como una vuelta atrás y otros opinan que responde a la necesidad de darle sentido a los aprendizajes. Una manera de darles sentido es mediante su aplicación. Nosotros hicimos un primer marco curricular en que esta idea estaba muy presente; recuerdo que discutimos dicho marco en Talca, oportunidad en que Juan Pablo Prieto²⁴ hizo el símil con el movimiento pendular; planteaba que en esa primera versión estaba el péndulo en el otro extremo desde las Matemáticas por las Matemáticas hacia la aplicación de las Matemáticas. La versión que finalmente se aprobó responde a un péndulo mucho más centrado, en el que tienen

²⁴ Doctor en matemática, académico de la Universidad de Talca.

cabida ambas perspectivas, los aspectos disciplinarios en un nivel de formalidad relativa y las Matemáticas aplicadas.

E: *¿Cambió obviamente la concepción?*

PROF. NAVARRO: Estamos viviendo un proceso de cambio. De un énfasis en la operatoria y cálculos, en general de procedimientos algorítmicos hacia un aprendizaje de conceptos, con sentido y una mayor presencia de la resolución de problemas. Poco a poco irá en retroceso la mecanización para dar paso al pensamiento reflexivo.

E: *¿Hay un formalismo?*

PROF. NAVARRO: Aclaremos el punto; actualmente la enseñanza de las Matemáticas en general, no da cabida al pensamiento intuitivo; hay una especie de formalismo encubierto en recetas y procedimientos estandarizables. Lo que debe cambiar es que el profesor, en lugar de enseñar abstracciones ya elaboradas, se tome su tiempo y contribuya a que sus alumnos desarrollen procesos de abstracción. Incorporar la resolución de problemas centralmente en sus clases de matemática. Es necesario el apoyo de herramientas tecnológicas para disponer de tiempo para la reflexión en el aprendizaje de matemática. Por ejemplo, no está presente un aprendizaje acerca del uso de la calculadora. El trabajo docente está ligado todavía a una cultura de lápiz y papel. No sé si en algunos años más las mesas de trabajo de los alumnos tendrán empotrada una calculadora simple así como están en los mesones de todos los bancos y en los carritos de algún supermercado. Recuerdo

cuando Jaime Michellow²⁵ propuso, en 1970, que hiciéramos un seminario sobre el uso de la calculadora en la enseñanza porque, según dijo, en el futuro las iban a vender en las veredas. De hecho, una calculadora básica cuesta hoy menos que tres pasajes de microbus. Hace pocos años atrás, los profesores las quitaban en las salas de clases a los alumnos, pues el foco, de hecho, estaba en realización de cálculos, la resolución de ecuaciones, en síntesis, una mecanización sin sentido.

E: Puede decirse que habría una falla en la concepción de estas Matemáticas tan formales y abstractas, pero además el problema radicaría en el tratamiento de estas Matemáticas en el proceso de aprendizaje. En este sentido se justifica hacer reforma, porque tenemos datos muy tristes del aprendizaje de nuestros jóvenes y, además, porque parece que hay que hacer un giro, un cambio o una modificación en la concepción del aprendizaje de las Matemáticas. ¿Es necesario vincularlas a una concepción más pragmática?

PROF. NAVARRO: Es necesario centrarlas en la resolución de problemas. Esa debe ser la columna vertebral para el aprendizaje de las Matemáticas. Hay que dejar de temerle a la resolución de problemas. Ocurre que se enseña un procedimiento de cálculo y a continuación se plantea un problema que requiere de dicho procedimiento y la generalidad de los alumnos tiene dificultades para resolverlos y analizar los resultados que se obtengan. Lo que sí saben es la ejercitación y, si se empieza a mirar cómo los alumnos lo hacen, se observa que están absolutamente mecanizados. Es necesario introducir la resolución de problemas y hacer evolucionar el pensamiento matemático hasta donde sea posible, a partir de cosas más concretas, con mayor significado de realidad. Las actividades y ejemplos que se incorporan en los programas de estudio, van por esa línea.

²⁵ Doctor en Matemática, hacia el año 1970, en Universidad Técnica del Estado. Actualmente en la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Además, en el marco curricular se introdujo como tema nuevo Probabilidad y Estadística, lo que obligará a los docentes en ejercicio a estudiar estos temas que no son parte de la formación de profesores y será necesario incorporarlos en los centros de formación profesional.

E: *La instalación de la Estadística y de la Probabilidad implica una renovación disciplinaria en el currículo de la Educación Media. ¿Por qué no profundiza en ello, desde la base que sustenta esta decisión?*

PROF. NAVARRO: Las decisiones que tomamos en relación con el marco curricular responden a necesidades de las asignaturas o a necesidades de la sociedad. Todos los días los medios de comunicación informan sobre investigaciones, consultas, muestras, y afirman, por ejemplo, sobre encuestas con un margen de error de 2% o una confiabilidad de 98%. Ya no es posible que los jóvenes no posean las herramientas para interpretar esa información y tener aproximaciones mejores para saber lo que ocurre en la sociedad.

E: *Cuando entrevistamos a la doctora Deves nos señaló una cosa que ahora recuerdo a propósito de lo que Usted está planteando, “aprender Ciencias es un tema de vida”. Cuando se afirma que hay necesidades de la sociedad, ¿qué implica que la mayor cantidad posible de jóvenes tenga acceso a comprender la información que se difunde por el mundo social y que se encuentra matematizada?*

PROF. NAVARRO: Lo complejo es que mucha información está matematizada y muchas veces se la maneja para poder convencer en la perspectiva de lo que se quiere manipular, y eso es un problema de ética. ¡Por ello se requiere que los jóvenes y la sociedad en general, estén más alertas!

E: *¿Qué pasa con los sujetos marginados de esa comprensión?*

PROF. NAVARRO: Pueden ser objeto de cualquier manipulación desde algún poder. No son personas que estén preparadas para cuestionar e interpretar mucha información de los

medios de comunicación. En cierto sentido, comparto con Rolando Pomareda que aprender Estadística Inferencial es un tema para Matemáticas Superior considerando una conceptualización de más alto nivel. Pero, con la ayuda de especialistas del nivel de Guido del Pino y Pilar Iglesias²⁶ se pudo hacer una propuesta para el marco curricular, los programas y además ellos junto al equipo de su universidad han hecho un trabajo sostenido con profesores, sobre estos temas. De todos modos, será necesario estudiar la presencia de estos temas en los programas y las relaciones interdisciplinarias; hay que ver, por ejemplo, cómo se introduce Probabilidad con más relación a Ciencias. Eso sí, no hay dudas, que se debe estudiar Estadística y Probabilidad porque realmente existe, desde la sociedad, una necesidad evidente.

INTERVENCIÓN DEL PROFESOR ROLANDO POMAREDA: Lo que pasa es que se transforman en una herramienta matemática para analizar nuestra vida dentro de la sociedad. Existen ciertas Matemáticas que permiten comprender los datos de la información pública y, en consecuencia, permiten actuar con mayor conocimiento y racionalidad.

PROF. NAVARRO: El dato numérico produce un efecto de certeza, por eso es importante aprender a analizarlo y creo que es un avance haber incorporado algo de Estadística a los programas de estudio. Sin lugar a dudas, hay una necesidad urgente de una actualización intensa de los profesores tanto en el nivel medio como en el nivel de básica, en el que el problema parece ser más agudo. Todas las actividades sugeridas en los programas están complementadas con ejemplos, absolutamente todas; no hay ninguna actividad que no vaya acompañada de problemas para, eventualmente, ser propuestos a los alumnos, y, además, dichos problemas están complementados con comentarios de tipo pedagógico. Los programas son documentos de 80 páginas para cada curso, para Educación Básica y Educación Media, ordenados en unidades, y que sugieren los tipos de actividades y varios ejemplos comentados por cada actividad propuesta. Si un alumno hiciera en el año los problemas incluidos, más o menos unos dos problemas por semana, se estaría hablando de un trabajo muy intenso. El profesor puede elegir entre los ejemplos propuestos,

²⁶ Doctores en Estadística, académicos de la PUC.

complementarlos con otros incluidos en los textos de estudio para los alumnos y por supuesto, en el marco de su propia historia profesional.

E: Hay una afirmación en la que me gustaría insistir; Usted afirmó que en su experiencia había encontrado falencias en el dominio disciplinario por parte de muchos profesores, ¿este es un punto importante a considerar?

PROF. NAVARRO: En distintos trabajos de talleres me he encontrado con debilidades en el conocimiento de la disciplina, especialmente en Geometría, que es un tema que ha venido perdiendo presencia en las clases, tanto en Básica como en Media. En los otros temas, en general, los profesores no disponen de tiempo para profundizar, desde la disciplina y su aprendizaje, en los conocimientos de la matemática escolar.

E: Existe otro asunto muy interesante, relacionado con lo metodológico. Es decir, ¿qué tiempo se requiere en una enseñanza muy formalista y abstracta?, y ¿cuánto tiempo se requiere para la resolución de problemas?

PROF. NAVARRO: Sí, hay otro problema más, ¿cómo se conduce una clase en la que se pone el tema de la resolución de problemas? Hacer una clase en que se muestra cómo se hace la reducción de términos semejantes es muy distinto a proponer un problema y comenzar a incentivar las neuronas de los alumnos para resolverlo, considerando que no tienen costumbre de hacerlo en la clase de Matemáticas. Esto es una dificultad pedagógica desde los niveles básicos.

Es necesario acotar que los profesores que hacen clases de Matemáticas de 5° a 8° año básico, presentan una heterogeneidad de formación impresionante: hay profesores que no tienen especialidad o mención en un área, que no les gustan las Matemáticas, otros en cambio poseen una mención y les gustan las Matemáticas; hay, por último, profesores de Matemáticas de Educación Media que hacen clases en esos niveles básicos.

El perfeccionamiento no ha sido suficiente, pese a los esfuerzos hechos desde el Ministerio y las alianzas acordadas con universidades.

El Ministerio ha impulsado una reforma que necesita de todas las capacidades para su desarrollo exitoso. De ahí la importancia de la colaboración de las universidades en estos esfuerzos que son de toda una sociedad. Es importante la investigación en temas de didáctica de la matemática y los nexos entre estos resultados y la docencia en el aula.

E: Siguiendo con esta idea, ¿cree Usted que hay que introducir cambios muy fundamentales en la formación de profesores de Matemáticas?

PROF. NAVARRO: Indudablemente, considerando una convergencia entre el conocimiento matemático necesario para la mejor comprensión de los conceptos que es necesario que aprendan los jóvenes, como del cómo enseñar esos conceptos. Pareciera que no es necesario una acumulación de temas matemáticos, sino más bien una profundización en los temas que tendrán que enseñar; incorporar aspectos de la historia de la matemática y el conocimiento de investigaciones del campo de la didáctica de la matemática.

Además, es necesario que las clases, en el proceso de formación, pasen a constituirse en formas de trabajo docente interesantes de imitar en la vida laboral posterior. Otro desafío, en este mismo sentido, es la incorporación de la tecnología, tanto de la calculadora como de la computación como medios para facilitar el aprendizaje.

E: El tema de la transformación, de los cambios en la formación de profesores, ¿pasa por lo pedagógico?

PROF. NAVARRO: Tengo la impresión que pasa por ambos aspectos, el disciplinario y el pedagógico. En un estado norteamericano, no recuerdo cuál en este momento, se publicó un documento que se titula "Currículo cero". En sus primeras páginas el documento señala que "las Matemáticas son un área de conocimiento a la que muy poca gente accede, que posee una belleza particular; se la compara con un árbol que tiene bellas flores, aroma agradable, ... pero, que tiene un tronco leñoso y duro por el que es necesario subir para llegar al deleite de sus flores". Lo que se enseña en la Educación Básica y Media correspondería al tronco y porque dicho tronco es duro y rugoso, los estudiantes se quedan a mitad de camino y no llegan a disfrutar de las ramas y de las flores. El desafío es cómo lograr que los estudiantes

establezcan una relación con la matemática, de modo que se sientan interesados en aprender matemática. En mi opinión, esa relación está muy ligada a la forma en que nosotros, los profesores de matemática, hacemos nuestras clases.

En este tema también aparece otro aspecto que, en mi opinión, no está en absoluto resuelto: es el tema de la evaluación. El tema de la evaluación es clave, por la correspondencia que debe haber entre lo que se enseña y lo que se evalúa. En ese sentido nos falta bastante. Además, las mediciones nacionales, como el SIMCE o las pruebas de ingreso a la Educación Superior resultan determinantes para el trabajo que el profesor desarrolle en sus clases y para todo el sistema.

E: Muchas gracias, profesora Navarro.

ENTREVISTA A JACQUELINE GYSLING.

Antropóloga, Universidad de Chile,
Coordinadora del equipo de Historia y
Ciencias Sociales.

ENTREVISTADORA: *¿Qué justificó en la Reforma hacer esta transformación disciplinaria tan profunda, promoviendo el cambio de Historia y Geografía a Historia y Ciencias Sociales?*

PROF. GYSLING: El cambio de denominación ocurre al final del proceso; el punto de partida, que justifica la Reforma, comienza con el desafío de entregar conocimientos relevantes a los estudiantes. Para ello, nos basamos en los diagnósticos y en la experiencia, que demostraban que los alumnos, principalmente en Historia y Geografía según la percepción generalizada, aprendían datos históricos puntuales, fechas, nombres, con una enseñanza extremadamente memorística. El estereotipo de la asignatura consistía en que uno se sentaba a escribir lo que el profesor dictaba, entonces el alumno se preguntaba ¿por qué tengo que aprender el pasado?, en el fondo, ¿de qué me sirve aprender el pasado? El desafío era hacer de ésta un área relevante para la vida del estudiante y, en ese sentido, cobró mucha fuerza la intención de proveerla de una visión de la sociedad, donde más que enseñarles Historia, Geografía o Ciencias Sociales, lo importante era ofrecerles una visión estructurada de la realidad social, considerando que eso iba a ser mucho más relevante en el contexto de un currículo que se define “para la vida” o como un aporte para los alumnos,

muchos de los cuales no siguen estudios superiores. Por lo tanto, pasar por el sistema escolar significará para los estudiantes estudiar y aprender esas materias para su cotidianidad, para entender más de lo que está ocurriendo en su entorno y cómo son los procesos sociales.

Pienso que separar Historia de Ciencias Sociales forma parte de un debate abierto; muchos sostienen que se quiso reivindicar la disciplina histórica, en circunstancias que Historia puede ser concebida como ciencia social y podría, perfectamente, incluirse en una determinada clasificación de las Ciencias Sociales. Por otra parte, los geógrafos han dicho que se dio relevancia a la Historia y a ellos se les invisibilizó, incluyéndolos en el conjunto de las Ciencias Sociales. Se ha leído de muchas maneras el nombre y creo que amerita revisión. Porque en realidad lo que se quiso destacar es, básicamente, que hay un foco muy importante en la construcción histórica de la realidad social y, por lo tanto, existe un fuerte componente histórico que es un elemento esencial en la comprensión de la realidad social. Se debe comprender que hay muchos siglos detrás de la estructuración de la realidad y, a la vez, hay que alejarse de aquellas visiones inmediateistas que creen que todo es construido desde hoy hacia adelante, en un momento. Nosotros, en cambio, destacamos el aspecto histórico como necesariamente relevante, en tanto permite la profundidad de la mirada. En la propuesta curricular esto está muy presente, no sólo constituye una nominación disciplinaria, sino que, en realidad, implica destacar que este currículo contiene fuerte presencia de la Historia y contiene fuerte presencia de Ciencias Sociales. Geografía está bastante integrada en función de la realidad social, no se trata de la geografía física tradicional, sino de un enfoque regional; es mucho más analítico, constituye otra manera de enfocar la geografía y, por ello, no se perfiló con una denominación explícita, porque no interesa hacer esa separación disciplinaria.

E: Historia y Geografía ha sido la denominación que ha tenido mayor legitimación en la historia curricular. Lo que me parece importante ahora y respecto del Decreto 300, que nos regía antes de este cambio curricular, es la incorporación de este nuevo ámbito de saber, Ciencias Sociales, que posiblemente no tiene tanta legitimación como disciplina desde el punto de vista histórico, pero sí constituye un referente fundamental para entender el mundo que estamos viviendo.

PROF. GYSLING: Lo que pasa es que, bajo el nombre tradicional de Historia y Geografía, se ha enseñado con mayor sistematicidad la disciplina histórica y la disciplina geográfica. De hecho, el currículo propio del Decreto 300 contenía Historia Universal y Geografía General en 1° y 2° medio; después contenía Historia de Chile y Geografía de Chile y, por último, Ciencias Sociales con Educación Cívica y Economía, concebidos como cursos separados, también en 3° y 4° medio. Las materias propias de las Ciencias Sociales estaban separadas y tenían menor presencia que Historia y Geografía (en el sentido que se les dedicaba menos tiempo). Jamás se rompían estas divisiones disciplinarias. Entonces, frente a tal división disciplinaria surge el cuestionamiento y la pregunta por cómo definir un currículo relevante, que deje atrás el principio deductivo tradicional, de lo general a lo particular, y sea capaz de estructurar los temas en torno a la realidad social, relacionando de una nueva manera lo particular y lo general.

E: ¿Esa búsqueda de relevancia implica, entonces, la idea de actualización disciplinaria, si se instala fuertemente la presencia de las Ciencias Sociales?

PROF. GYSLING: Sí, actualización en el sentido de que cada vez más las Ciencias Sociales estudian cualquier problema o dimensión de la realidad social; se entiende que la realidad es multidimensional, por lo tanto, cuando estás estudiando un problema de la realidad social suelen comenzar a quebrarse los límites disciplinarios. La gente que investiga Historia también está influenciada por la Sociología como marco teórico para conceptualizar una definición de sociedad, y está influenciada por la Antropología al momento de conceptualizar lo que está ocurriendo con el sujeto, en su dimensión cultural y, por la Geografía que, a su vez, se está definiendo en una perspectiva holística capaz de recoger estas visiones. Claro que los geógrafos habrían querido tener una asignatura propia, esperaban que esta Reforma, en vez de subsumirlos en un sector, los hubiera instalado en un lugar especializado en el currículo, como Historia y Geografía. Además, hay que considerar que existía un requerimiento interno, definido para el conjunto de la propuesta curricular, que tenía la aspiración de reducir el número de asignaturas. Este fue, en términos generales, el principio que más falló, porque la propuesta actual no vulnera las asignaturas

clásicas que había en el Decreto 300, ya que en el debate público no se aceptó dejar más asignaturas opcionales.

Respecto a la organización en el área de las Ciencias Sociales la revisión de experiencias extranjeras muestra distintos enfoques. La inglesa es una experiencia que mantiene la distinción entre Historia y Geografía, las dos asignaturas con un espacio curricular muy consistente, con su secuencia propia, sin ninguna aspiración de interconexión, ni siquiera de presentar temáticas en forma paralela. En Estados Unidos, en cambio, existen enfoques más integrados, pues poseen un marco nacional de estudios sociales que está muy en la lógica del nuestro.

E: *¿En la lógica de la integración temática?*

PROF. GYSLING: Sí, de la integración. En Estados Unidos existe en los marcos nacionales un currículo integrado en Estudios Sociales, pero también existen los marcos nacionales por disciplinas: hay currículo de Ciencia Política, Economía, Geografía e Historia dado que estos marcos son voluntarios para los estados, existen estados con currículo integrado, y otros estados con currículos disciplinarios.

En el marco de estudios sociales, el elemento relevante consiste en que la propuesta se fundamenta sobre una visión estructural de la realidad social, y contiene un fuerte componente para la formación ciudadana ya que en sociedades como la norteamericana, compuesta de inmigrantes y gran multiculturalidad, es necesario que el curriculum ofrezca dicha formación. Al ofrecer a los jóvenes una visión estructurada de la sociedad y reconocerles su propio lugar en la sociedad, se tienen más posibilidades de inserción, hay una convocatoria hacia la integración. Dado que nuestra sociedad ha vivido una dictadura militar y que tiene actualmente problemas de tanta desigualdad social, pensamos que el currículo tenía que apostar por una propuesta más integrativa, pues las diferencias tan grandes en las condiciones de vida y las diferencias ideológicas tan fuertes constituyen verdaderas fisuras sociales.

E: *Pero esa integración no es sólo desde la perspectiva multidisciplinaria, sino que también es parte de un fuerte componente curricular de carácter ético.*

PROF. GYSLING: Por supuesto. En el fondo, la visión de la realidad social se construye desde una concepción múltiple, por ello no puede ser una realidad exenta de la formación ciudadana, de los valores. De hecho, está en el corazón del currículo formar para la democracia, para la solidaridad, para el respeto a los Derechos Humanos.

E: *¿Para el pluralismo y la tolerancia?*

PROF. GYSLING: Y el respeto a la diversidad. Es muy fuerte este componente ciudadano, para que todos se sientan reconocidos en esta sociedad. Forma parte de la imagen de sociedad que se comunica en el currículo y donde se ponen más herramientas que los meros conceptos del aporte disciplinario. Instala lo formativo, lo pedagógico, pretendiendo que los jóvenes se sientan parte de esa sociedad porque les ofrece esta visión plural de la sociedad democrática, donde todos tienen derechos, donde ellos se puedan entender como sujetos de derecho y, a su vez, entiendan todas las relaciones sociales como tales.

E: *¿Y de deberes?*

PROF. GYSLING: Después voy a hablar sobre los deberes, porque hay una reflexión ahí, en ese fundamento, que ayudó a inclinarnos por la versión integral, que no correspondía sólo a una cuestión disciplinaria, sino también a la intención de hacerla más relevante para los estudiantes, –aunque el currículo no se había puesto en práctica–, sí tenía ese componente de formación ciudadana.

E: *Eso es muy notable en todo el marco curricular: la descripción de todo el conocimiento, y los valores que ahí se proponen, pareciera estar al servicio de la formación de un ciudadano habilitado para participar en una sociedad de paz.*

PROF. GYSLING: Con capacidad de entendimiento, con capacidad de interactuar y de entender y aceptar al otro.

E: *Ahora, se le hace una crítica muy fuerte a estos currícula de carácter integrado. Me gustaría conocer su opinión, porque desde las disciplinas se critica que el currículo integrado contiene una dispersión de contenidos, una dispersión de conceptualizaciones y, además, dispersión lógica. ¿Cómo puede superarse ese riesgo?*

PROF. GYSLING: En primer lugar, se habla de currículo integrado cuando se cruzan distintos sectores disciplinarios, así se puede cruzar Matemáticas con Ciencias Sociales, etc. En cambio, este currículo sólo es integrado al interior del área de Ciencias Sociales.

E: *Diríamos que es una propuesta multidisciplinaria, porque convergen para el tratamiento de los temas la Antropología, la Economía, la Ciencia Política, etc.*

PROF. GYSLING: Lo que pasa es que, aunque exista integración multidisciplinaria, siempre hay una disciplina dominante. Esta multidisciplinariedad es efectiva solamente frente a la presencia fuerte de Historia, de Geografía; en cambio, son más transversales los contenidos de Economía, de Sociología, de Antropología. No es que se traten vastos contenidos de Antropología o a la par que los de Historia; en realidad, son elementos que están siempre subordinados a la mirada histórica o geográfica. En Primer Año Medio, toda la parte inicial de conocimiento de la Región puede ser vista desde la Geografía regional, que es un enfoque que integra elementos, así por ejemplo, el tema de la diversidad cultural, propio de la Antropología, está incluido dentro del análisis regional como una dimensión más. Así se establecen ciertos conceptos disciplinarios, que son los que realizan la integración. En 2° y 3° medio el peso recae en la historia, todo se subordina a su mirada, pero también desde una perspectiva analítica que investiga procesos; existe una clave interpretativa en la que convergen conceptos y miradas de las distintas disciplinas, por ejemplo, al estudiar la entidad mestiza, o al analizar la construcción de la nación. O en otro ejemplo, al estudiar la búsqueda de la democracia, de la justicia social en el siglo XX. Entonces, esta Historia constituye una mirada en la que convergen otras perspectivas. Así es como se investiga hoy la historia.

E: *Hay en ese punto un cambio curricular muy significativo y que consiste en alterar la tradicional linealidad cronológica de la historia. ¿Ustedes, audazmente, alteraron esa linealidad?*

PROF. GYSLING: Sí, pero sólo respecto de dos grandes cambios. Existe una primera alteración entre 1° y 2° medio, se parte desde el presente para ir hacia el pasado, buscando claves para entender el presente, por eso Historia y Ciencias Sociales entregan la clave para entender el presente y la realidad vivida. La otra alteración grande es que se parte desde lo propio a lo más lejano, se avanza desde la realidad y la historia más local hacia una historia universal y una visión más globalizada. En este sentido, también se rompe el orden tradicional, ya que se analiza primero la historia de Chile, que sería la historia particular, y luego la historia occidental, que sería la historia general. No obstante, en el tratamiento de la historia de Chile, y de la historia universal (occidental) se mantiene el orden cronológico y se avanza por períodos desde el pasado hasta el presente, aunque en cada uno de ellos se establecen vínculos con la realidad actual. En los programas de estudio del Mineduc se propone además que se inicie el trabajo con una visión sintética del conjunto de la línea de tiempo, para ayudar a los estudiantes a ubicarse temporalmente.

E: *Esa decisión, ¿tiene un fundamento pedagógico, psicológico, o también tiene fundamento disciplinario?*

PROF. GYSLING: Con todos los fundamentos mencionados construimos el currículum. El fundamento disciplinario está en que la Historia como disciplina construye la historia y, en estos momentos, ella se está construyendo de forma distinta. No se la está construyendo como “la verdad”, como se entendía antes; hoy se entiende que es una interpretación. La historia ahora es interpretación y por eso hay un giro, una vuelta disciplinaria; estamos mirando a la historia con categorías disciplinarias nuevas, por ello ese giro curricular tiene un fundamento pedagógico, hacer más relevante el currículum para los jóvenes; pero también disciplinario, entregar una visión actualizada de la historia y de la forma en que se construye la historia.

E: *¿En qué sentido pedagógico y en qué sentido disciplinario?*

PROF. GYSLING: En el sentido de hacer enseñables y relevantes conocimientos próximos al sujeto que aprende. Cuando el sujeto aprende sólo conocimientos envasados, externos a él, aprende superficialmente. En realidad, la mayoría no aprende, sólo lo hace de memoria y olvida rápido. El fundamento pedagógico recomienda lo próximo porque es lo aprehensible; y se vuelve significativo si está la propia voz ampliando los conocimientos, a partir de temas más cercanos. El fundamento disciplinario sería esta concepción de la Historia y de la Geografía, centradas en una visión capaz de articular a las otras Ciencias Sociales. En el caso de la Historia, la visión interpretativa le ha permitido estar más cercana a las otras Ciencias Sociales, y hacer más interesantes y ricos sus esquemas interpretativos.

E: *Esta conceptualización de verdad como una verdad en construcción, como una verdad no alcanzada, provisoria, también recibe fuertes críticas de parte de ciertos sectores de la pedagogía y de la psicología, que señalan que algo que no sabemos es qué pasa con la adolescencia, que necesita referentes sólidos, y no se los estamos otorgando cuando el conocimiento se les presenta como construcción interpretativa.*

PROF. GYSLING: Yo concuerdo con quienes señalan que todo el conocimiento es relativo. Pero no hay que olvidar que en la disputa de visiones siempre existe un fundamento, una aspiración a la objetividad, a mostrar evidencias de nuestros fundamentos, a “probar” lo que se está argumentando, y ese es el rigor de la metodología científica, hasta que se pruebe lo contrario.

Lo principal son los juicios; afirmar que la Historia es una disciplina interpretativa es una cuestión que en dicho campo hoy día se acepta. Lo importante es poder discriminar el valor científico de cada interpretación, la calidad y consistencia de sus fundamentos y argumentos, en definitiva el rigor con que fue construida. El relativismo de “todo vale” se contrarresta apelando al método. La diferencia con la visión positivista es que el método no te conduce a la verdad, sino a interpretaciones válidas.

E: *¿Se está pensando en un currículo para el siglo XXI? Y ¿Qué ocurre frente a una profesión docente preparada sólo para el siglo XX?*

PROF. GYSLING: Habrá que pensar estrategias para ir instalando estos fundamentos en la práctica docente.

E: *Cuando el profesor comprende los fundamentos de estos cambios curriculares, ¿se le hace más fácil comprender, e incluso justificar, la experiencia de cómo hacerlo en términos pedagógicos?*

PROF. GYSLING: Por supuesto, se le abre un mundo de posibilidades, es como manejar el código del asunto. Desgraciadamente, los profesores no poseen una formación curricular en el sentido de reflexionar sobre lo que deben enseñar, tampoco manejan las dimensiones del currículum y no toman decisiones curriculares.

E: *Profundice sobre esto, por favor.*

PROF. GYSLING: Hemos tratado sistemáticamente de desechar las planificaciones que hacen del año escolar una suma de actividades consecutivas y que refuerzan una visión lineal y atomizadora del conocimiento y de la práctica docente. Si los alumnos deben lograr ciertos aprendizajes, sobre esos aprendizajes se debería planificar lo que se enseña. Las decisiones curriculares deben, entonces, estar relacionadas con qué enseñar, con cuánta intensidad, cuánto tiempo, si se debe tener en consideración ese aprendizaje o varios más, cómo se ordena en el tiempo y cómo se maximiza el tiempo. Se puede decidir curricularmente cuando se tiene una estructura que permite priorizar contenidos, graduar las actividades e intensificarlas en el tiempo. Todo el tema del desarrollo de habilidades también supone una graduación y una intensificación. Por ejemplo, un reporte de investigación no puede ser siempre igual, debe estar graduado, debe tener exigencias distintas para 1° y 4° Medio.

E: En ese sentido se produce un fenómeno terrible, la reproducción de actividades, ya que éstas tienen los mismos desafíos intelectuales para 1° y 4° Medio.

PROF. GYSLING: Por eso mismo, porque las actividades no están articuladas entre sí, les falta una lógica de articulación. Las actividades debieran estar articuladas en una red, graduadas entre sí y con una lógica de articulación de contenidos, en función de los aprendizajes que se espera lograr. No se puede continuar con un esquema de planificación que invita a separar, a atomizar, separando las actividades por contenidos a enseñar. En los programas de estudio del Mineduc intentamos hacer un programa articulado. Para eso, hay que tomar un conjunto de decisiones pedagógicas que organizan el año escolar, que cambien la perspectiva, para que el trabajo o la actividad diaria adquieran un sentido cada vez más relevante en el tiempo.

E: ¿Más integrador, más acumulativo?

PROF. GYSLING: El desafío mayor consiste en integrar las habilidades, y tener una visión global que permita visualizar cómo se integran los objetivos transversales. No es que a cada contenido se le anexas las habilidades o se le adjunten los objetivos transversales. Los contenidos se relacionan entre sí, y a su vez con las habilidades y con los objetivos transversales. Las actividades deben organizarse en una secuencia que aborde estas tres dimensiones, y sean a la vez apelantes para los estudiantes, y combinen estrategias pedagógicas diversas.

E: Constituye un desafío para la formación docente, pues los planes tradicionales de esta formación están, en lo fundamental, concentrados en el vaciamiento de algunos contenidos específicos que, supuestamente, el profesor debe integrar en la teoría y en la práctica, pero ese vaciamiento, dentro de la teoría transmisiva, supone que el profesor no está formado en investigación. No lo han formado en investigación, ni en el ámbito pedagógico ni en las áreas disciplinarias. Ese será, creo, un primer desafío para pensar este nuevo currículo, que suscita reflexiones tan fundamentales.

PROF. GYSLING: Ni los profesores ni los alumnos van a ser investigadores disciplinarios; en consecuencia, lo importante es desarrollar una identidad reflexiva más que formar para la investigación. No se puede caer en un patrón tradicional y establecido de investigaciones. Creo que los esfuerzos no debieran tender hacia ese punto, sino que más bien hacia la formación de un profesor reflexivo de su propia práctica pedagógica. Un profesor no necesita hacer ese tipo de investigación tradicional ni tampoco es fundamental que conozca a Mario Bunge, no requiere saber el decálogo de lo que es la investigación científica o cómo efectuarla, sino que, por el contrario, el profesor debe ser autocrítico y poseer muchas herramientas para reflexionar sobre la práctica. Asimismo, debe contar con un modelo que le permita comprender mejor la interacción pedagógica y el aprendizaje de los alumnos, cómo enseñar para lograr tal aprendizaje. Con esas herramientas, el profesor tendría una base más importante, pues la habilitación exclusiva en la metodología de investigación le resultará muy difícil de articular en la práctica.

E: Porque son metodologías de la investigación tradicional, que no se adecúan a las realidades sociales complejas y que, además, están condicionadas por la inmediatez con que ocurre el fenómeno pedagógico.

PROF. GYSLING: Si tienes que resolver un problema, no vas a investigar cuáles son las causas del comportamiento de los alumnos. Lo que se necesita no es el tipo de investigación clásica, sino un tipo de investigación para la acción, donde la evaluación juegue un rol central y donde la capacidad de actuar y reflexionar críticamente permitan tener al instante los datos acerca de lo que está ocurriendo. Este es un tipo de investigación que va muy de la mano con la práctica y con la evaluación como herramienta no sólo para calificar, sino también para monitorear el proceso. Para eso, la investigación clásica no resulta pertinente.

E: Claro que no, ¿qué tipo de investigación tiene que hacer el alumno?

PROF. GYSLING: Cuando se dice que se quiere formar en los alumnos capacidad investigativa, el profesor pide un esquema clásico y el alumno debe presentar un trabajo

con una introducción, desarrollo y conclusión, pero eso sólo parcialmente corresponde a la capacidad investigativa que se busca formar. Sin embargo, la mejor capacidad investigativa consiste en desarrollar la habilidad para hacerte preguntas, para fascinarte porque estás conociendo algo que no sabías. La enciclopedia puede entregar una información, pero se trata de relacionarla con otras ideas, que motiven la opinión y la reflexión, siendo parte fundamental de la reflexión el hacerse preguntas sobre la realidad. Esto es mucho más relevante que sólo hacer aquellos informes estereotipados de investigación.

En la formación de profesores existen dos dilemas: cómo llevar a cabo la formación no sólo en Historia y Geografía, y cómo integrar las otras disciplinas a dicha formación. Hay universidades que están revisando su currículo de formación sin perder el núcleo en Historia, e integrando las otras disciplinas en torno a ciertos conceptos nucleares. Por ejemplo, respecto a sociología se tratan tres o cuatro teorías sociológicas que conceptualicen la organización social, a fin de entender las distintas estructuras que organizan a la sociedad. En este caso, se trata de una formación en sociología vinculada a la dimensión pedagógica. Pienso que aún faltan dos cosas en la formación pedagógica: las reflexiones específicas en cada disciplina sobre lo que es relevante enseñar de ella en la escuela y en el liceo y, además, creo que es escaso el nexo entre la materia pedagógica que se enseña y la reflexión en la propia disciplina. Se debe intentar que los cursos de teoría del aprendizaje siempre tengan una relación muy directa con la disciplina y creo que hay que potenciar la relación disciplinaria con la pedagogía. En este sentido, encontraba maravilloso el proyecto PIEEP²⁷, pues forma a un profesor reflexivo, crítico, que está observando su práctica y poniéndola siempre bajo lupa, en tal sentido es un investigador. Sin embargo, creo que esto todavía no ocurre en muchas universidades.

E: Este trabajo apunta hacia allá precisamente, a instalar la reflexión en la formación, esta reflexión curricular que no está mostrada, que ustedes no han difundido. Han difundido la Reforma, pero no sus fundamentos.

²⁷ PIEEP: Programa de Investigación en Estudios Pedagógicos, Programa Experimental de Formación de Profesores (1994-1998), Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

PROF. GYSLING: Lo que ocurre es que hablar de formación de profesores es arriesgado. No estoy muy actualizada sobre lo que está ocurriendo hoy día con la formación; sólo me baso en estudios históricos que hicimos con Cristián Cox. Por ejemplo, el reporte para el año 1992 que se hizo para el Proyecto Mece Media ya no está vigente.

E: Sí, pero pensando en la inercia que afecta a las instituciones universitarias...

PROF. GYSLING: Puede que por ese motivo tenga aún alguna vigencia. El diagnóstico que aparecía sistemáticamente era que los profesores tenían en la formación siempre escindido el ámbito pedagógico del ámbito disciplinario. En el ámbito pedagógico existían los cursos de teoría curricular, evaluación, metodología; después se fue instalando investigación, siempre con el tinte de ser investigación del sistema educacional, no de la sala de clases ni investigación reflexiva en la práctica. Los cursos de psicología eran muchos, lo común en todas las universidades era un fundamento en psicología muy fuerte en la formación y después una técnica en currículo, en evaluación y metodología. Existía un pequeño nexo con la disciplina, me refiero a la didáctica, llámese metodología general o metodología en la especialidad, lo que antiguamente llamaban didáctica en la especialidad.

E: Y que es ahora lo más nuevo. Se repuso como teoría de la enseñanza y teoría reflexiva de la enseñanza.

PROF. GYSLING: Encuentro fascinante el mundo actual de la didáctica, porque se ha repuesto el término con una noción nueva, recuperando algo de lo que estaba en esa didáctica general y específica de otrora. En estos cursos generales de teoría también debería existir una reflexión sobre el currículo escolar de la propia disciplina, cómo está organizada cada una en el currículo, cómo debería organizarse, qué es lo enseñable, qué cosa debería estar conectada con la evaluación y cuál no. ¿Cómo hago yo la evaluación de esta nueva disciplina?

E: Las evaluaciones deben ser coherentes con la propuesta curricular y con la propuesta pedagógica.

PROF. GYSLING: Sí, no basta tener tipologías de instrumentos o hacer una prueba consistente. Hay que tener presentes los criterios, revisarlos, ver si son indicadores de logros o no. Al profesor le dan los ingredientes, pero no le dan las relaciones entre los ingredientes. Lo que sí sé es que, desde esas investigaciones de entonces, ha cambiado el espacio de la práctica; ahora hay mucho más espacio en la práctica, pero mi imagen es que estos cursos de formación siguen igualmente desconectados de dicha práctica. Esta desvinculación proviene de la tecnologización, pues se está lejos de los clásicos, que poseían una visión más formativa.

E: *¿Más integradora?*

PROF. GYSLING: Tenían estas visiones más integradas y más vinculadas al quehacer, muy aprendidas en la Escuela de Aplicación, es decir, una escuela en la práctica, y no al término de la formación.

E: *Lo que hace la tecnología es generar esa separación entre qué enseñar y cómo enseñarlo; es, incluso, un movimiento antiintelectual porque no se ocupa del conocimiento, sino sólo del método...*

PROF. GYSLING: En efecto, se entendió que había un conocimiento en sí mismo, dado, sin ser un conocimiento subordinado y subordinante del método. Por eso, lo bonito de la didáctica actual es que rescata un espacio de conexión, de relación del saber y del cómo enseñarlo. Es una forma de rescatar un saber especializado, mucho más potente e interesante que, a mi juicio, como lo trató de hacer la ciencia de la educación, que lo intentó por un camino desviado, en tanto separaba al núcleo de la relación pedagógica. Para la tecnología, cualquier saber era envasable y, dentro de esa idea, cualquier buen profesor enseñaba cualquier cosa.

E: *Parece que el problema radica en la legitimidad de los saberes que supuestamente poseen los profesores, eso también se ve cuestionado en los liceos.*

PROF. GYSLING: Sin embargo, en las encuestas los jóvenes finalmente dicen que al profesor lo miran con más respeto que a muchos otros adultos de la sociedad. En este sentido, todavía hay algo que rescatar, pero claramente no significa que el alumno esté estimulado, por el contrario, se parte con un alumno que debe ser conquistado para esta empresa y sobre esa base el desafío para los profesores es enorme. Entonces, la forma en que está conceptualizada la formación de profesores no sirve a éstos ni a su trabajo, pues los deja en una inseguridad pasmosa porque, por un lado, se encuentran frente a gente que no está dispuesta al aprendizaje y, por otro lado, los jóvenes están deseosos de aprender cosas con las que el profesor se siente inseguro e, incluso, incapaz de enseñar.

E: Es curioso que en el siglo en que se observa el mayor desarrollo del conocimiento en todos los ámbitos del saber, la formación de profesores se pauperice en todos los lugares del mundo, porque tampoco es un fenómeno local.

PROF. GYSLING: El sistema escolar debe ser mirado en su integralidad, por eso hablamos de reforma y, desde ese punto de vista, la formación de profesores debe revisar la formación disciplinaria y la formación pedagógica y articular a ambas con la didáctica, que se ha ido posicionando como un campo específico de investigación muy interesante. Tengo esperanzas en toda la gente que se atreve a explorar estos campos nuevos.

E: Muchas gracias, profesora Gysling.

ENTREVISTA A CARLOS RUIZ.

Profesor de Filosofía, Universidad de Chile, Doctor en
Filosofía ,Universidad de París. Coordinador del área de
Filosofía Y Psicología

ENTREVISTADORA: *¿Qué justificó que se empezara a debatir, alrededor del año 1996, sobre la necesidad de una reforma en el campo específico de la filosofía y de la psicología?*

PROF. RUIZ: A mediados de ese año, fui convocado a participar en el debate, cuya idea central, que manejamos desde el inicio, es que los planes y programas anteriores de la disciplina eran absolutamente inconexos y bastante sesgados, con una orientación conservadora y con algunos vínculos con el Catolicismo conservador. En todo caso, lo que revelaban esos planes y programas anteriores en el campo de la filosofía era una completa desinformación sobre los avances de la Filosofía en los últimos cincuenta años, o tal vez más. Había una especie de clausura de la disciplina en cuanto a contenidos ,y, además, un sesgo ideológico que era muy

evidente. Junto a todo esto, se veía en los planes y programas una completa descordinación en las temáticas; era muy difícil encontrar un hilo conductor en lo que se proponía como programa. Hubo modificaciones en los años '80 a los programas de filosofía que, incluso, era difícil conseguirlos en el Ministerio. Hasta tal punto llegaba la situación, que ni siquiera se sabía si se habían implementado. No estaban publicados en los órganos normales de publicación, como la *Revista de Educación*. En fin, se revelaba un nivel de abandono de la disciplina a nivel ministerial. Sobre la base de los programas publicados en la *Revista de Educación*, se tenía una situación en la que se podía hacer casi cualquier cosa en la disciplina, en función de los parámetros ideológicos del régimen militar, pero, para eso, bastaba que el profesor desarrollara vínculos personales con el director de escuela que le permitieran o no cierta flexibilidad. Los planes y programas eran , pues, de una incoherencia absoluta y no existía ningún seguimiento de lo que se hacía en el colegio. Puedo afirmar ésto porque hasta comienzos de los años '90, mientras permanecí fuera de la Universidad de Chile, trabajé durante diez años en la Educación Secundaria, enseñando filosofía, y esa es fundamentalmente mi experiencia, en colegios particulares, en algunos de clase media y en otros de sectores populares, como el colegio Andacollo. En todas partes la sensación era la misma, si uno se atenía a esas líneas generales, se podía trabajar haciendo casi lo que se quisiera, siempre que se contara, por supuesto, con el permiso de las autoridades. Creo que el programa era malo y la situación real era completamente anárquica, esa es mi impresión. Puede haber habido en liceos públicos, en liceos fiscales, una instancia de mayor control, pero me imagino que no mucho, porque si se tenía que hacer

una búsqueda de archivos para encontrar los programas en las publicaciones últimas, entonces eso quería decir que nadie los aplicaba. A nosotros, como funcionarios, nos costaba encontrar en el Ministerio el texto de las modificaciones finales. Esto revelaba una situación precaria, lamentable. En este sentido , creo que la nueva propuesta curricular está varios pisos por arriba de lo que había en Chile.

E: *¿Se debatió en ese tiempo la posibilidad de excluir a la Filosofía en el nuevo curriculum?*

PROF. RUIZ: No se debatió, y por eso se convocó a este grupo, donde participé junto a Humberto Giannini y otros profesores. Fue un llamado de doble tipo, a mí como coordinador del área de Filosofía, junto a Jacqueline Gysling, que coordinaría el área de Historia. Teníamos que trabajar en correlación con algunos equipos, a los que se les pidió que elaboraran los planes más expresamente y nosotros después los reformularíamos. El equipo elaboró las primeras propuestas y, sobre esa base, trabajamos durante bastante tiempo con Jacqueline Gysling en la parte del marco curricular. En eso se trabajó hasta que el Consejo de Educación Superior aprobó el Marco Curricular. En ningún momento se pensó eliminar la disciplina. No obstante, después de un año y medio de trabajo, de elaboración de los marcos curriculares, constituyó un hito importante la publicación de un primer resultado de ese trabajo, en forma de libro y que se difundió a todo el profesorado del país para su discusión; en este libro, en esta primera consulta, en el sector de Filosofía aparecía parte del programa con carácter optativo. Esta fue la única medida importante en tal sentido, pero originalmente no existía la idea de eliminar la disciplina,

ya que se nos pidió una reflexión sobre el Marco Curricular para toda la Educación Media, también para Primero y Segundo Medio. Esta idea después se abandonó y no se nos entregó un fundamento para tal decisión. Sin embargo, en un primer momento existió el propósito de extender y ampliar el curriculum y, aún más, el programa original también incluía la presencia de Filosofía en la Educación Técnico-profesional. Pero se produjo un quiebre importante que no fue informado, sino más bien comunicado; en ese momento me enteré que había un momento de optatividad para Filosofía. Eso significaba que muchos liceos que, por ejemplo, tuvieran problemas económicos, iban a prescindir del curso de Filosofía o, al menos, se les permitiría hacerlo. Esta situación se revirtió como efecto de la opinión de los profesores, pero también del grupo con que trabajamos, a fin de que este carácter optativo se eliminara. Hubo una reacción pública que lo logró revertir.

E: ¿Se sabe de las opciones que entran en pugna ahí? Pienso que hay una indefinición respecto del lugar de la Filosofía en la Educación Escolar. Por una parte, se pretende ampliarla, pero después se le otorga optatividad.

PROF. RUIZ: Exactamente, existe una indefinición. Había el propósito de que Filosofía estuviera concentrada por completo en Cuarto Medio; luego, se dejó abierta la posibilidad para Tercero Medio. Ahí, entonces, se propuso formular planes para Primero, Segundo, Tercero y Cuarto Medio. En un momento importante en la toma de decisiones, se optó por dejar Psicología para Tercero Medio y dar al área de Filosofía y Psicología un carácter optativo. En tal sentido, existe una indefinición previa, como una suerte de tanteo. Confieso que,

en lo personal, me parece que la incorporación de Psicología, tal como se plantea, en el programa está mal hecha, pero, aunque la decisión no fue nuestra, tampoco nos opusimos radicalmente en un comienzo debido a que pensamos que, en verdad, se podía hacer un trabajo interesante con Psicología y Filosofía. Tal vez no era el ideal, pero no nos pareció que fuera imposible elaborar una buena conexión. En esta opinión también puede haber pesado mi propia experiencia, pues a mí me tocó hacer clases de Psicología en Tercero Medio y Filosofía en Cuarto Medio y yo creía que se podían buscar formas de conectar el trabajo del curso de Psicología con temas posteriores de Filosofía en Cuarto Medio. Creo que eso se hizo relativamente bien en el Marco Curricular, pero luego en el programa desapareció, se desvincularon y terminaron por convertirse en dos disciplinas distintas. Además, estos cursos los imparten profesores de Filosofía, por lo tanto no se podía formular un marco curricular que exigiera una formación profesional en Psicología. Este no sería el profesional que impartiría los cursos. Posteriormente, el programa se inclinó hacia una propuesta de intervención casi a nivel psicoterapéutico del docente. Se convirtió en algo que separa completamente el trabajo de Tercero Medio del que se hace en Cuarto Medio, lo que redundó en una disminución del trabajo propiamente filosófico en la escuela y desvirtúa el rol del profesor, porque su rol no es ser consejero psicológico, no tenemos competencia para eso.

E: Debe ser muy triste la situación en que quedó Psicología.

PROF. RUIZ: Sí, pues me parece que el Marco Curricular se prestaba para un programa mejor. Eso se hizo en un momento en que yo ya trabajaba durante menos tiempo en la asesoría del

programa de Filosofía y la formación diferenciada, que también elaboramos, y Psicología ya tenía su propio equipo, su propio desarrollo, y no hubo contactos.

E: Puesto que quedó claro lo que ocurrió con Psicología, entonces, vamos a la Filosofía. Aquí tenemos una situación bastante precaria en los años '80 hasta el '90, período con una Filosofía sesgada, con sesgos ideológicos importantes, con falta de articulación interna en los programas. ¿Cómo interviene el equipo para generar reformas al interior de la disciplina, y cuáles son los criterios o principios fundantes que animan la transformación?

PROF. RUIZ: Ese es un proceso que parte con los informes de Mimi Bick, Miguel Orellana , Humberto Giannini y Susana Alvarez. De estos informes surgían propuestas difícilmente conciliables, pero de todos modos se intentó recoger algunas. Por ejemplo, había algunas propuestas centradas en Epistemología, otras en que se disolvía el perfil de una disciplina en preguntas o en actividades que eran interesantes y bien pensadas, pero la unidad que se le pudiera dar a esos temas y preguntas no tenía que ver necesariamente con algo que se identificara como Filosofía. Nos pareció más sensato operar de una manera distinta, dado el número escaso de horas de clase de que se dispone. Centrar el trabajo en Filosofía en una disciplina filosófica central, por supuesto, dando todos los argumentos posibles para explicar que esa no es la única forma ni disciplina de la Filosofía, pero preferimos la profundidad a la extensión. Por las problemáticas que se discutían y que se discuten todavía en la sociedad chilena, cuestiones sobre derechos humanos y también en base a los debates sobre asuntos que tienen que

ver con la vida cotidiana, nos pareció que estábamos asistiendo a un período de importantes transformaciones culturales; por eso nos pareció interesante que la Ética ocupara ese lugar central en la reflexión, dando cuenta que no es lo único importante en Filosofía. Existe hoy también una investigación muy importante en Epistemología, Lógica, Filosofía Política, Estética, pero nos pareció que era inabarcable salvo con superficialidad, y menos en un año; es totalmente imposible. Preferimos la idea de una disciplina que tuviera actualmente un desarrollo fuerte y con alguna apertura hacia una primera introducción a la Filosofía, y luego una segunda parte abierta a problemas como la Filosofía Política o Social, sobre todo considerando que el programa iba a tener un complemento con las modalidades diferenciadas y que, fundamentalmente, en Tercero Medio se trabajaría con argumentación y en Cuarto Medio más bien en problemas epistemológicos. Esa es la reflexión inicial, coincidimos con muchos filósofos actuales que opinan que existe un rol central en la reflexión filosófica actual de la Ética y de la Filosofía Política. Por ejemplo, el Consejo de Filosofía de la UNESCO también tiene esa perspectiva; ahora, que lo piense o no la UNESCO es un argumento de autoridad, pero hay una relativa coincidencia en que la temática ética y la Ética aplicada, posee una relevancia grande hoy día, y puede constituir una buena forma de introducir a los alumnos en los problemas filosóficos más generales. La revolución tecnológica, la clonación, las transformaciones implícitas en las ciencias de la vida, la Bioética, el tema de los derechos humanos, podrían ser así temas susceptibles de una interrogación filosófica. En fin, nos parecía que podía existir una conexión con el mundo contemporáneo que constituiría una buena introducción a la problemática general

de la Filosofía, que no tiene por qué limitarse sólo a la Ética.

E: Veo ahí una opción formativa muy poderosa porque, tal vez, asumir otras disciplinas de la Filosofía, tan importantes como la Ética, no tiene el valor formativo que se requiere urgentemente en la adolescencia. Hay que pensar que es sólo un año de Filosofía y, probablemente, muchas personas no van a tomar nunca más un texto filosófico en su vida.

PROF. RUIZ: Eso es complicado y lamentable, a mí me toca verlo desde el otro lado. En la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile, en la formación del Derecho, está incluida Etica, Filosofía del Derecho; allí recibo estudiantes que no han tenido nunca cursos de Filosofía a nivel secundario y, por lo tanto, habitualmente hay que reforzarlos un poco. En verdad, la Filosofía en Secundaria da un primer nivel de reflexión sobre temas con los que se van a encontrar en todas las disciplinas y cuya necesidad se siente: creo que este tipo de reflexión tiene un gran potencial formativo. Es, además, una disciplina o tipo de reflexión que tal vez en otras épocas de la historia haya parecido menos central, pero que actualmente , tal vez porque vivimos un período , tanto en Chile como en otros países ,de grandes transformaciones en la cultura y los valores , se nos ha vuelto más próximo ,especialmente para el caso de la Ética y eso es fácil de percibir. Por ejemplo, quien hoy día quisiera hacer Metafísica tendría que justificar de una manera interminable, en Secundaria, qué es esa disciplina, por qué debe decir algo distinto de las ciencias, etc. Se entra en un nivel de problemáticas demasiado exigente para alumnos que tienen un primer contacto. En cambio, respecto a

la reflexión que venimos hablando, hay toda una tradición que proviene de Platón, de Sócrates, de Aristóteles, los clásicos, los modernos, y que hoy día es muy actual. Eso es lo que finalmente pesó.

E: *Muy vinculado con las cosas contingentes.*

PROF. RUIZ: Y con la vida cotidiana. La Metafísica, en cambio, exige otro nivel de reflexión; en la adolescencia hay esa capacidad o se formulan esas preguntas, pero no sé si los alumnos van a continuar un curso de Metafísica con la persistencia que se requiere, u otras disciplinas muy áridas, como Lógica Formal. La Ética, por su parte, conecta con cuestiones de experiencia cotidiana.

E: *Creo que también dice relación con lo que se piensa dentro de un Curriculum masivo.*

PROF. RUIZ: Exacto, yo pensaba en mis estudiantes del colegio Andacollo, como un ejemplo de lo que son la mayoría de los estudiantes. No estaba pensando en los colegios de la clase media.

E: *El contenido y el tratamiento de la disciplina tiene que ser accesible a la totalidad de estudiantes chilenos.*

PROF. RUIZ: Respecto a la organización interna, también hubo cambios importantes, en gran parte por las críticas y sugerencias de los profesores. Se tuvo que dar más lugar en el programa de Cuarto Medio a una temática introductoria a la Filosofía en general, y creo que eso es bueno porque se tuvo

que resolver sobre la base de las exigencias que nos hacían los profesores.

Durante todo este proceso, que duró tres o cuatro años, hubo sólo una encuesta, además de una sesión masiva con profesores seleccionados en el Centro de Extensión de la Universidad Católica, y ese es uno de los grandes problemas de la Reforma: sólo dos encuestas en todo ese tiempo. Es muy peligroso para una reforma establecerse en tales condiciones, porque se corre el riesgo de tener un producto interesante, pero que pueda encontrarse a priori con rechazo muy grande porque no se ha debatido. Esa fue siempre la expectativa que teníamos nosotros, como consultores, en cuanto a que se debían dar formas de debate más amplias. De otro modo, yo no hubiera aceptado la tarea de un grupo chico de establecer lo que debía ser la Reforma. Siempre pensamos que nuestro trabajo era una hipótesis que se proponía para que se modificara en un debate más amplio.

E: Pero si uno mira la historia de las reformas chilenas, no se encuentra un gran debate.

PROF. RUIZ: Claro, no hay un debate general, sino grupos que debaten.

E: Existe en Chile un arco temporal de más de cincuenta años en que no se debate el estatuto del conocimiento.

PROF. RUIZ: En la reforma que hubo mayor debate fue en la ENU²⁸, por un asunto político, pero se politizó demasiado, se

²⁸ ENU: Escuela Nacional Unificada, proyecto de reforma educacional bajo el gobierno de Salvador Allende.

discutió de manera política y no desde el curriculum. La reforma de Frei, del año 1965, parece que fue más discutida en lo específicamente educativo.

E: *¿En términos de debatir sobre los conocimientos escolares?*

PROF. RUIZ: No. Solamente hubo técnicas, técnicas pedagógicas.

E: *¿Tal vez hubo algo de actualización de las ciencias y alguna reforma en las ciencias sociales, porque cambia la ideología, pero un debate profundo...?*

PROF. RUIZ: No, yo creo que no ha habido un debate sobre el conocimiento.

E: *Entonces, ¿ustedes también se vieron en la urgencia de estar convocados para una tarea que se va rigiendo por los tiempos políticos y no estrictamente por el trabajo académico?*

PROF. RUIZ: Claro, además nosotros partimos de dos supuestos: el primero, que el proceso iba a ser más consultado y, segundo, que íbamos a tener apoyo técnico, porque los que trabajamos ahí somos básicamente profesores de Filosofía, universitarios, y que hemos trabajado largo tiempo en Secundaria, sin embargo, no somos expertos en curriculum. Por eso, tendría que haber existido un apoyo importante de expertos, aunque en Chile tales expertos son muy escasos y nunca, que yo sepa, estuvieron muy integrados en el proceso de la reforma. Volviendo a la cuestión de los contenidos, en la propuesta final pesaron dos tradiciones filosóficas: una

que es una tradición fuerte tanto en lo filosófico como en lo institucional, y corresponde a la modalidad de enseñanza de la Filosofía en Francia, que es una de las tradiciones institucionales a nivel de escuela secundaria más potente de enseñanza de la Filosofía en el mundo. Existe desde el siglo XIX; hubo un importante debate en Francia al respecto, porque en los últimos años hubo una merma del tiempo y de la profundidad de lo que se podía hacer en la enseñanza filosófica en Secundaria. Me tocó enseñar ese programa, por poco tiempo, en la Alianza Francesa. El programa francés tiene un núcleo que ellos llaman nociones, conceptos muy amplios como la razón, la pasión, la técnica y un trabajo sobre un texto central de la historia de la Filosofía . Es un trabajo muy libre, con una bibliografía amplia, pero que tiene el compromiso de dar cuenta de las problemáticas centrales en torno a esas nociones, y esa fue una tradición.

E: *Es un trabajo conceptual bien interesante.*

PROF. RUIZ: Y que rompe un poco con la historia de la filosofía, enciclopédica e histórica. Por supuesto, se puede enseñar desde estas últimas perspectivas, aunque no es obligatorio. Los franceses lo complementan con lecturas de textos que normalmente tienen que ver con el bachillerato. Esto es algo muy importante en el programa francés, porque allí la prueba de selección a la universidad consulta temas de filosofía, lo que influye poderosamente en la atención y dedicación que los estudiantes le otorgan a esta disciplina. La Filosofía no es solamente un campo de reflexión personal, sino que también constituye una materia que será evaluada a nivel de medir habilidades para entrar a la educación superior. Así, las lecturas de textos que mencionaba

corresponden a textos clásicos de la tradición filosófica y que tienen relación con los temas que se anuncian para el bachillerato. A esto mismo se debe, en parte, que en Chile la Filosofía tenga un carácter tan marginal, porque no está presente a nivel de las pruebas para acceder a la educación superior de cualquier tipo.

E: *¿Eso, entonces, no amerita una reflexión más profunda?*

PROF. RUIZ: Sí, pues se están formando, en la Educación Secundaria, disciplinas de primer y segundo orden, como Literatura, Matemáticas, Historia, que se reforzaron durante el período militar. Otras, en cambio, son aquellas a las que forzosamente los estudiantes tienden a dejar de lado, se preocupan sólo por la calificación, porque esa materia concluirá junto con el colegio. Ese es el caso de la Filosofía, salvo gente excepcional que esté muy motivada personalmente.

Por otra parte existe en la tradición analítica, que es tal vez la más potente en la filosofía contemporánea, un énfasis en el análisis de conceptos como la tarea central de la filosofía. Entonces, esta vertiente y aquella más institucional de la que hablábamos antes, son las que consideramos para la parte interna del programa.

E: *Me da la impresión que esas decisiones apuntan al rigor.*

PROF. RUIZ: Además, hay que pensar que el programa tendría que estar acompañado por módulos diferenciados, en que desde Tercero Medio se parte con argumentación, que es una actividad muy libre, pero también rigurosa. Aquí, sobretodo en base al trabajo de Celso López, hicimos una propuesta más

abierta, pero sobre la base de desarrollos que ya existen. No estamos inventando nada respecto a la Lógica informal o Teoría de la argumentación, sino que es una propuesta mucho más abierta de lo que sería un curso tradicional de Lógica clásica o Matemática , porque también esto nos parece pedagógicamente más complejo.

E: *Esta concepción del programa y del marco curricular, ¿está exigiendo un tratamiento pedagógico de la disciplina muy diferente al tratamiento tradicional?*

PROF. RUIZ: Exactamente. Quiérase o no, el programa antiguo estaba centrado en la historia de la Filosofía y, en el caso de Tercero Medio, en algunas habilidades psicológicas que podían ser interesantes o no, dependía mucho del profesor. En verdad, mi experiencia en Tercero Medio con Psicología fue buena. Ahora, yo no soy un experto, aunque tenía un cierto conocimiento de las teorías, algunas de las tendencias importantes, etc. Con eso se podía armar un buen curso de Psicología que a los estudiantes les interesara y tratar de tender puentes con lo que venía después, en Cuarto Medio. Pero era una enseñanza teórica de la Psicología , no era Psicología para solucionar problemas, no tenía nada que ver con eso.

E: *¿Ese es el rol de la Psicología en el curriculum?*

PROF. RUIZ: No puede ser ese, eso es tarea de orientación profesional, de psicopedagogos, de otras instituciones, no del profesor.

E: *Enfoquemos hacia la Filosofía que tiene sus exigencias en el trabajo con las nociones y los conceptos, y además posee una libertad amplia en el campo de la argumentación. Refiérase, por favor, a las exigencias pedagógicas que ella comporta. ¿Qué pasa con el profesor frente a esos grados de libertad?*

PROF. RUIZ: Es lo que conversábamos al comienzo, pues supone otros desafíos. Creo que los programas son de una importancia menor al lado de la formación de los profesores. Este es el gran tema, pues este enfoque de la Filosofía está exigiendo un determinado tipo de formación, por ejemplo, que tengan una cierta familiaridad con los desarrollos últimos de Lógica informal y de Teoría de la argumentación. En ese sentido, veo la tarea en Filosofía vinculada con la Lógica , y eso exige una formación de los estudiantes en ese campo, y en los desarrollos en argumentación y Lógica informal .Yo diría, que los profesores, para realizar bien estas tareas, deben cumplir un trabajo de formación bastante exigente en Filosofía clásica, pero también en contemporánea; de esa manera pueden estar más familiarizados con el trabajo con conceptos, con un trabajo más argumentativo y con conceptos que uno puramente histórico. Nuestros departamentos tienden a estar centrados en la historia de la Filosofía . Mi hijo está muy interesado en estudiar Filosofía, está en Cuarto Medio y ha revisado los programas por internet, me mostró el de la Universidad Católica, la matriz básica consiste en cursos centrados en filósofos, o sea, el programa no es de temas, es de Platón, Aristóteles, Kant, Hegel, es decir, allí existe como base una concepción muy historicista de la filosofía.

E: *Y atomizada en los hitos.*

PROF. RUIZ: En los hitos que, además, están simbolizados con nombres propios. Esto prepara mal a los estudiantes para este programa, los forma en un pensamiento algo reverencial, más que en habilidades de argumentación y de crítica.

E: *Sí, pero también una formación atomizada que induce pensamientos atomizados.*

PROF. RUIZ: Creo que el programa de la Universidad Católica revela bastante. El programa de la Universidad de Chile es distinto, quizás más amplio, pero pienso que se hace algo no muy distinto del enfoque historicista.

E: *En todo caso, recordemos que, en general, los profesores formados en el país no son licenciados en Filosofía, tienen un cierto grado de aproximación a la disciplina combinado con la aproximación a la pedagogía.*

PROF. RUIZ: Me parece excelente que tengan esa aproximación a la pedagogía, es básico, pero creo que este programa, para ser bien hecho, les exige bastante formación filosófica. En ese sentido, estoy pensando en un profesor formado como el de la Universidad de Chile que es un licenciado, y que la pedagogía es una especie de postgrado que él hace, después de ser licenciado en una disciplina. Si no tiene ese conocimiento, yo no sé qué pueden hacer con ese programa, desvirtuarlo completamente no más. Hay que recordar también que existe una literatura que es obligatoria y recomendada para los conceptos básicos ; eso es exigente. Se exige que conozcan cuestiones clásicas y contemporáneas. Fue también una cierta idea nuestra la de no disminuir las exigencias,

por el contrario, pensar en un programa para todos , pero exigente, y en eso operamos en base a la experiencia. Uno no tiene por qué exigir menos en un colegio popular, el contacto con cuestiones de rigor puede estimular a personas menos acostumbradas al contacto con los libros y la cultura letrada y transformarse en algo formativo; no hay que adecuarse a un nivel a veces bajo de formación, hay que enfrentarlo como problema pedagógico, pero no disminuir el nivel de lo que se exige porque todos los estudiantes chilenos tienen las capacidades suficientes y el derecho de acceder a la reflexión filosófica.

E: Vamos a tener que seguir pensando en la formación de profesores.

PROF. RUIZ: Exactamente, ese es un tema central. Me parece que esta Reforma tiene un buen nivel, lo digo por lo que conozco más de cerca, los programas de Ciencias Sociales, Historia, Literatura. Hay que partir comparando lo que había antes para analizar los programas actuales, que son incomparables con los anteriores, son absolutamente de otra estatura. Podrán ser buenos o malos, pero se ha dado un salto muy grande. No obstante, si no están respaldados por la formación de los profesores en los conocimientos específicos y en habilidades pedagógicas, esto va a quedar en el papel, va a ser sólo el libro verde. En este sentido ,me parece totalmente ingenuo confiar en el mercado para la formación de los excelentes profesores que el país necesita dramáticamente , como lo revelan los estudios internacionales.

E: ¿Quizás habría que repensar el rol de las facultades de Educación?

PROF. RUIZ: En ese sentido, encuentro que el lugar que hoy ocupa la pedagogía en la Universidad de Chile es lamentable, pues es un lugar que no corresponde a la tarea educativa que siempre tuvo. Es absurdo que sólo veinte o treinta alumnos por año cursen el programa de pedagogías; la Universidad de Chile no debe tener esa incidencia tan mínima en la educación chilena. Sin embargo, este mismo programa es bueno, produce pedagogos especializados en sus disciplinas y, además, incorpora la investigación en la formación docente. En general, es grave el aislamiento que sufren entre sí las diversas facultades de educación en el país y esto, en definitiva, se expresa en que el problema más grave en la Reforma consiste en la completa marginalidad en que quedó el tema de la formación de los profesores, a pesar que en nuestro grupo siempre se discutió y se insistió en ello, pero era un punto que estaba más allá de lo que nos correspondía implementar.

E: *Muchas gracias, profesor Ruiz.*

ENTREVISTA A ROSA DEVES.

Bioquímico, Universidad de Chile.

Doctor en Bioquímica, University of Western Ontario, Canadá.

Académico del Instituto de Ciencias Biomédicas, Universidad de Chile

coordinadora del área científica.

Entrevista realizada con la colaboración del doctor José Navarro.

ENTREVISTADORA: *Recordemos lo que ha sido la renovación curricular en Ciencias. ¿Qué justificó hacer una renovación en esta área?*

PROF. DEVES: Hay distintos aspectos a considerar. Posiblemente, el principal es que la ciencia, en el nuevo currículo, contempla el aprendizaje de la ciencia como ciencia para todos, a diferencia de como se había entendido hasta ahora, como un saber específico o restringido sólo a quienes se iban a desempeñar en su vida laboral en el ámbito científico técnico, de alguna manera, como un saber privilegiado. En el nuevo currículo, en cambio, la ciencia es una ciencia para todos, pues debe constituirse en una herramienta para la vida, donde tan importantes como los conceptos son las habilidades y el método asociado al conocimiento científico, que permite resolver problemas y generar estrategias de aprendizaje para toda la vida, eso es

lo fundamental. Esto conlleva varias exigencias; por un lado, definir cuáles son los conceptos seleccionados para el aprendizaje, porque una ciencia para todos tiene ciertas exigencias de foco y también de método, pues las habilidades que se desarrollan se convierten, así, en elementos indispensables para la vida.

E: *Usted dice ciencia para todos, la ciencia es una herramienta para la vida, en otra ocasión le escuché decir que la ciencia es una herramienta de subsistencia. ¿Por qué no profundiza esa idea y después abordamos el foco y el método?*

PROF. DEVES: De acuerdo. Sin embargo, no quisiera afirmar que la única importancia de la ciencia sea la utilitaria, ese es uno de los aspectos. También está el derecho a saber y la satisfacción que produce el conocer y el comprender, que es otro aspecto importante. La ciencia es importante como herramienta de subsistencia porque estamos inmersos en una sociedad donde hay un desarrollo del conocimiento extraordinariamente veloz, donde los conocimientos aumentan día a día y todos, independientemente del ámbito donde nos desempeñemos, debemos estar preparados para aprender y para resolver problemas. En ese sentido, la ciencia entrega las herramientas, posiblemente más que otras disciplinas, para abordar situaciones nuevas que tienen que ver, fundamentalmente, con esta sociedad de cambio. Hoy día no se puede vivir lejos de la innovación y de la tecnología y la ciencia contribuye a desenvolverse mejor en esos ámbitos.

E: *Es decir, hay situaciones de orden cultural, de cambios culturales, de eclosión del conocimiento, que obligan a que*

la ciencia se instale de otra manera en el currículo. ¿En qué consiste esa nueva manera de instalarse en el currículo? Porque usted señalaba que hay un problema de foco, ¿cuáles son los conceptos científicos que debe manejar todo joven en la educación escolar? Y también existe el tema sobre el método.

PROF. DEVES: Exacto. Simplemente la diferencia más grande con la concepción tradicional radica en que la ciencia debe instalarse no sólo como un cuerpo de conocimientos a ser aprendido y comprendido o asimilado, sino como la ciencia de verdad, la ciencia como un quehacer. Lo que se debe transmitir a los estudiantes no es solamente el cuerpo de conocimientos, sino cuál es la forma en que se hace ciencia y, de alguna manera, el currículo debe procurar que, independiente del nivel escolar, la ciencia viva llegue al aula, el quehacer de la ciencia, no sólo los resultados de este quehacer que proviene de un mundo alejado, el mundo de los científicos. Los niños y los jóvenes deben tener a la ciencia al alcance de la mano, no en un dominio lejano habitado por sabios, por gente muy especial y distinta, que trabaja con instrumentos muy costosos a los que no hay acceso, sino sólo en los países desarrollados. Hay que traer a la ciencia al alcance de sus manos y de sus mentes. Es decir, los métodos que se utilicen en la enseñanza de la ciencia deben poner a los niños en contacto con la ciencia viva. Es un gran desafío para los profesores y las escuelas y que, además, se está planteando a nivel mundial. De hecho, los científicos están comprometiéndose internacionalmente con la enseñanza de la ciencia a nivel escolar, porque dar este salto es un desafío muy grande que deben acometer juntos educadores y científicos, sin ninguna duda. Esto ya se sale

del terreno de los educadores, ya no es suficiente verlo desde esta perspectiva ni tampoco pueden hacerlo los científicos solos. Es un nuevo trabajo que debe ser emprendido en conjunto.

E: Eso supone un acercamiento de la ciencia a la educación, pero también supone cambios pedagógicos muy importantes.

PROF. DEVES: En lo esencial, los nuevos programas por sí solos no resuelven este asunto, ellos son sólo el comienzo de una metodología de enseñanza y aprendizaje de la ciencia basada en la indagación. Dicha metodología se refiere a que los niños deben explorar, reflexionar sobre el fenómeno que exploran, ser capaces de aplicar los conocimientos que aprenden y no solamente reproducir conceptos que han sido entregados en forma envasada, por muy ordenador que sea tal método. Hoy, el mejor profesor no es el que explica más clara y ordenadamente. El mejor profesor es aquel que genera una enseñanza de contacto directo con los fenómenos; eso muchas veces implica desafíos metodológicos muy grandes porque, como es evidente, requiere de recursos y, además, los profesores deben ser formados en el contacto directo con la ciencia. Esto es lo que hay que lograr. Básicamente, la ciencia debe entenderse como una forma de hacer preguntas y un método para contestarlas, y entender que esta es una forma muy efectiva de crear conocimientos y eso es lo que debemos transmitir. Debemos enseñar a formular preguntas y a utilizar las fuentes de información, debemos enseñar a trabajar en grupo en la búsqueda de soluciones. Es decir, enseñar una ciencia viva, que no implica simplemente ir a la literatura y encontrar ahí las respuestas, entendiendo que la literatura es importante, sino que esencialmente hay que traer la ciencia al aula, no

sólo al laboratorio. Esta deficiencia es bastante clara en la enseñanza universitaria, donde existe una separación muy grande entre lo que ocurre en el laboratorio y lo que ocurre en el aula. Posiblemente y en el mejor de los casos, lo que tenemos hoy son clases de ciencias que siguen siendo bastante tradicionales en el aula, y luego hay actividades en que se sale a terreno o se va al laboratorio. Existe un divorcio entre lo experimental y lo teórico. La idea del nuevo enfoque es que estos ámbitos estén siempre integrados, siempre en contacto. Este objetivo requiere de mucha imaginación y, por supuesto, desarrollar material educativo apropiado. Felizmente hay muchos grupos de profesores que están diseñando sus propios materiales y también el diseño de dicho material de apoyo está surgiendo como gran inquietud a nivel internacional.

E: *¿Eso significa que el profesor debe tener formación en investigación?*

PROF. DEVES: No necesariamente en investigación, porque eso requiere una formación de licenciatura y más aún, de postgrado, y esto no es posible en términos de tiempo y costos, pero sí debe haber aprendido ciencias de la misma manera. Lo que tenemos hoy día no es solamente un profesor sin formación en investigación, sino que los conceptos y su formación en ciencias han sido adquiridos del mismo modo que los estudiantes aprenden en la escuela, con científicos que dictan clases y que entregan los resultados de la ciencia. Entonces, el método indagatorio no hay que instalarlo solamente en la escuela, sino que, con mucha urgencia, en la formación inicial de los profesores. Ello no significa formar profesores que hagan investigación como la hace un

investigador, pero sí deben aprender ciencias desde la metodología indagatoria, con el máximo contacto con la investigación que sea posible. No creo que la solución sea mantener en la formación inicial una enseñanza de la ciencia muy convencional, una entrega de resultados, y luego una tesis de investigación de un año de duración. De tal modo se mejoraría la enseñanza transmisiva, porque los profesores van a enseñar como a ellos les enseñaron. Por lo tanto, hay que buscar otras alternativas, donde se requiera de la participación de los científicos.

E: *¿Dónde se establece la frontera entre el método indagatorio que tendría que utilizar el profesor y su propia formación en ciencia o en investigación científica? Se ha planteado que el profesor no puede ser formado en investigación debido a los costos y los plazos, pero sí debe emplear el método indagatorio. ¿Dónde está la diferencia entre ser y no ser formado en investigación científica y ser formado en el método indagatorio?*

PROF. DEVES: Por ejemplo, para ser formado en investigación científica es necesario tener un foco; todos los investigadores tienen un foco de investigación. La manera de convertir a un joven en un investigador necesariamente requiere que realice investigación en un área acotada de la ciencia y, dentro de la ciencia, por ejemplo en la disciplina biológica, y ahí en la biología celular y dentro de ella en un aspecto o problema específico. Hay una enorme especificidad asociada con la práctica de la ciencia en cuanto creación de conocimientos. En cambio, un profesor es por necesidad un generalista y esto es una tremenda exigencia. Debe ser capaz de enseñar, por ejemplo, toda la

biología, tarea que un investigador biólogo difícilmente puede realizar porque no posee esa formación generalista. Ahora, el profesor debe comprender el método y para eso debe haberlo ejecutado, debe conocerlo y entender que la ciencia no está compuesta de verdades, que la ciencia se va construyendo. Eso hoy día no está presente.

E: *¿Esto supone el desarrollo de determinada forma de pensamiento?*

PROF. DEVES: Sin duda, el profesor debe adquirir una forma particular de pensamiento, conociendo el desarrollo de los conceptos, por ejemplo, informándose sobre la historia de determinado concepto hasta hoy, entendiendo que tampoco es una verdad final, debe comprender cómo se formula una pregunta, entender que el error está siempre presente, transmitir a sus estudiantes esa forma de pensar. Además, es muy conveniente que el profesor realice investigación educativa, que desarrolle el espíritu de ensayar una determinada metodología con procedimientos sistemáticos.

E: *¿Hay que establecer, entonces, una proximidad mucho mayor del profesor con las ciencias que lo que ha tenido hasta ahora?*

PROF. DEVES: Sin duda, esa es la manera como se trabaja hoy día, con los científicos comprometidos en la educación. A modo de ejemplo, se puede proponer un profesor que realiza su docencia escolar y, durante un mes, asiste al laboratorio de una universidad y lleva a cabo una investigación científica. Es una posibilidad, porque lo que se requiere son equipos de científicos y profesores, que podrán trabajar fases donde se

enfoque la actualización de ese profesor en los temas científicos vigentes, omitiendo por un momento la metodología y la transferencia en el aula, para enfocarse en el trabajo con el profesor. Pero eso no es suficiente para la difícil tarea que tenemos por delante.

E: Eso está relacionado con el método, es decir, cómo enseñar la ciencia hoy. Pareciera que esta idea, que la ciencia es una herramienta para la vida, tiene relación con el modo de apropiarse del conocimiento científico utilizable.

PROF. DEVES: Exacto, esta afirmación es muy importante, porque es un conocimiento que debe ser utilizado y aplicado, lo que requiere de una comprensión más profunda. Así, la ciencia para todos no es una ciencia superficial. Cómo adquirir un conocimiento profundo, creo que es un problema muy amplio porque, entre otras cosas, a ello apunta el tema del foco, es decir, elegir aquellos conceptos, temáticas o problemas centrales para construir el conocimiento científico básico. Aquí también se requiere de la concurrencia de los científicos; son ellos quienes pueden establecer mejor los pilares fundamentales, sin embargo, tampoco es una tarea fácil para los científicos. Existe una gran tendencia, incluso entre los científicos más destacados, a pensar que el problema científico que él o ella trabaja y por lo tanto conoce mejor, es el más importante. No nos vamos a poner de acuerdo fácilmente sobre cuáles son los pilares fundamentales de la ciencia. Es uno de los desafíos que se vive también a nivel internacional, por ejemplo, existe bastante consenso en que los países que en las pruebas internacionales, como el

TIMSS²⁹, logran los mayores éxitos, son aquellos que no sólo tienen educación de calidad en ciencias, sino que uno de los aspectos más destacados es que poseen un currículo centrado en menos temas. Así ocurre en los países asiáticos que, a diferencia de Estados Unidos, trabajan mucho menos diversidad de temas y esto parece ser central para el buen desempeño en la prueba mencionada. Saber más ciencia no significa entregar más información o recordar más temas. Este es un asunto aún pendiente para nosotros.

E: *¿Usted considera que el nuevo currículo está muy abultado?*

PROF. DEVES: Efectivamente, el marco curricular actual podría ser más focalizado, pero también hay que leerlo de modo tal de poder agrupar los contenidos mínimos en torno a los pilares fundamentales que mencionábamos. Se debe tener presente este punto para no caer en una enseñanza demasiado extensa. ¡Hay que hacer un esfuerzo!

E: *¿Una enseñanza demasiado extensa atenta contra el método indagatorio?*

PROF. DEVES: Por supuesto, pues requiere de tiempo. En este momento, estamos en un programa piloto para introducir el método indagatorio de la ciencia en la Educación Básica; vamos a partir en seis escuelas de Cerro Navia. Las unidades abarcan doce semanas, el método indagatorio requiere de tiempo para que el concepto y las habilidades asociadas se adquieran en profundidad. Por lo tanto, hay que leer el marco curricular y los programas desde esa perspectiva, trabajando

²⁹ TIMSS: Tercer Estudio de Matemáticas y Ciencias, de 1995. En 1999 se realizó una réplica con una nueva versión, en la que Chile participó junto a 38 países.

las proximidades con las cuales poder abarcar muchas temáticas integralmente.

E: *Ese mismo problema se observa en el marco curricular de Educación Media, la extensión de las materias.*

PROF. DEVES: Es muy exigente, eso no cabe duda. La aplicación práctica es la que nos va enseñando. Ahora viene una etapa muy importante que es el seguimiento. Pero, cuidado, porque existe un peligro en juzgar el marco y los programas usando las metodologías del pasado. Si un profesor no innova el aspecto metodológico e intenta al mismo tiempo enseñar el nuevo programa, simplemente no podrá hacerlo. Hay que dar a los programas la oportunidad para que funcionen, pero con innovación metodológica. Esta es una reforma viva, y cualquier modificación que sufran los programas debe ser resultado de una investigación. Cualquier innovación del marco curricular debe ser producto de una investigación. Debería ser así con la sociedad chilena involucrada en el tema, debería ser así con los textos de estudio y con los materiales educativos. La tendencia internacional supone gran exigencia de costos, pues deben estar participando los expertos y, como país, debemos hacer lo mismo: un seguimiento en esta etapa, cuando los programas ya se han terminado de elaborar y la reforma está completa. Este es el momento del seguimiento por expertos y la evaluación del trabajo en aula que debe contemplar. Hay que observar cómo funciona el sistema en la práctica.

E: *A propósito de la evaluación e investigación, leí en la prensa una propuesta que probablemente debe provenir de la*

comunidad científica, respecto de instalar también pruebas científicas en la medición de la Enseñanza Media.

PROF. DEVES: Me parece esencial. Ya está claro que se necesitan pruebas de medición, como SIES o SIMCE. Soy muy partidaria del esquema SIES. Si estamos hablando de ciencias para todos, ello nos obliga a asumir una prueba final de ciencias para todos, para acceder a la Educación Superior.

E: *Que de alguna manera estaría dando cuenta de la calidad de los procesos de educación científica en la educación escolar.*

PROF. D³⁰EVES: También, pero ésa podría configurar una prueba independiente, podría ser un SIMCE. No creo que el objetivo principal del SIES, como se dijo tanto³⁰, fuera medir los resultados de la educación, porque de hecho no todos los estudiantes terminan la Educación Media ni rinden las pruebas de admisión a la Educación Superior. Es muy importante establecer que los conocimientos de la Enseñanza Media importan por sí mismos. La prueba final es importante no sólo por la medición, sino porque la ciencia es para todos, es como si una pancarta llevara por título "El saber científico es derecho de todos".

E: *Es muy estimulante la idea del derecho de todos: supone desarrollo de capacidades intelectuales, apropiación de conocimientos y también desarrollo de una ética.*

PROF. DEVES: Estos tres elementos están recogidos en el marco curricular, cuando se fundamenta el por qué de una ciencia

³⁰ Hace referencia al debate público que se suscitó por el cambio que se efectuó a la prueba de admisión al sistema universitario.

para todos. Esta idea está en el decreto y son tres las razones fundamentales: 1° el que comentamos antes, que tiene que ver con la satisfacción de comprender y ese es un derecho que todos deben tener; 2° el que en esta entrevista hemos discutido bastante y que se refiere a la ciencia como herramienta para la vida; y el 3° es muy central, pero que aún no hemos discutido, el marco ético y valórico. Si debemos proteger la naturaleza, hay que ayudar a comprenderla, lo que a su vez prepara para cuidar el planeta, la vida, y desarrollar la responsabilidad que tenemos con la naturaleza. Esto surge de una comprensión por su valor. Es un aspecto ético fundamental, aunque no es un tema que se comprenda y acepte fácilmente en nuestro país, lo que me llama profundamente la atención.

E: *¿Por qué?*

PROF. DEVES: Creo que simplemente hay falta de reflexión. Es una costumbre considerar a la ciencia como un saber sofisticado y privilegiado. Curiosamente, uno podría pensar que no existe ningún científico que contradiga el postulado de la ciencia como un derecho para todos, pero no es así. Me he encontrado con varios colegas que no piensan de este modo, es un trabajo que aún se debe realizar en la sociedad, se debe explicar. Muchos opinan que una buena formación en ciencias es importante, porque de esa manera se asegura una buena cohorte de científicos de calidad, sin embargo, ¿por qué todos los chilenos tienen que saber ciencias?, ¿por qué el 20% más pobre de los chilenos tiene que saber ciencias?, ¿de qué les sirve? Esto no es aceptado en forma general y se dio mucho en la discusión en torno al SIES. Un director de colegio privado escribió en una carta a la prensa: "vamos a

volver a aprender el ojo de la mosca y la pata de la araña, eso es aprender inutilidades". Aparte que el ojo de la mosca nos ha enseñado mucho por ejemplo, sobre uno de los mecanismos básicos de la biología celular como es la transducción de señales. Hay que transmitir con fuerza la idea de este derecho que debe ser conquistado y que este conocimiento es útil para todos. La dificultad no radica solamente en cómo aceptamos la idea de la ciencia como un derecho, sino que también la dificultad se presenta en cómo lo logramos.

E: *¿Qué hace un joven chileno de dieciocho años que egresa del sistema escolar y no conoce ningún concepto científico y no ha experimentado jamás el método indagatorio?*

PROF. DEVES: Se le condena a limitarse a lo cotidiano, a una resolución precaria e ineficiente de sus problemas cotidianos. En cambio, la ciencia otorga un modo de formular preguntas y resolver problemas. El método científico no es algo que deba ser enseñado como hasta ahora, no se aprende rutinariamente a través del discurso. El método científico debe aprenderse con las manos, desde la experimentación y, así, incorporarlo automáticamente como una forma de andar por la vida.

E: *El tema de la ética se mueve en dos planos, uno respecto a las políticas públicas, que dice relación con este fuerte mensaje de la ciencia para todos. El otro plano tiene que ver propiamente con la educación, con lo pedagógico y el impacto de la ética en la formación de profesores y, en consecuencia, en quiénes son los niños formados en este método indagatorio. ¿Por qué la ética se ubica ahí?*

PROF. DEVES: Como usted dice, hay dos planos respecto a la ciencia. Uno tiene que ver con sus usos y aplicaciones, referido a las políticas públicas. En este sentido, es muy importante la formación científica de los ciudadanos que a futuro tendrán que tomar decisiones sobre aspectos relacionados con la ética y sus fundamentos científicos, y que decidirán políticas públicas relacionadas con la aplicación de la ciencia. Pero hay otro aspecto, que ocurre en otro plano y que dice relación con la ética de la vida.

E: *Usted una vez afirmó "la ciencia es una escuela de valores".*

PROF. DEVES: Exactamente, porque el método científico, aparte de ser un método descriptivo para la resolución de problemas, educa en la ética. Por ejemplo, es esencial en la investigación científica la honestidad, el respeto por el dato, por la evidencia, pues el respeto por los resultados representa una escuela ética muy importante que no siempre es reconocida. Con frecuencia, el método científico se presenta estereotipado, como una serie de pasos que se dan con entera facilidad, casi fuera del orden humano. Pero es necesario comprender lo que le ocurre a un investigador que ha creído en una hipótesis por mucho tiempo y, de pronto, sus resultados contradicen la hipótesis que ha defendido públicamente en diferentes foros de expertos y, por lo tanto, debe cambiar sus posiciones. Esta es una exigencia ética que requiere humanamente de mucha honestidad. Aceptar el error constituye pasos psicológicamente muy complejos y son muy importantes de comprender, vivir y experimentar. Por eso, la ciencia es una escuela de tolerancia, de comprender y aceptar

al otro, que el otro pueda tener razón. Es un aspecto relevante de la ciencia, que debe ser llevado al aula. Es decir, el ambiente de la sala de clases no sólo tiene que ver con lo que enseñamos y cómo lo hacemos, sino también con el ambiente general que se da. Debe ser un ambiente de tolerancia, honestidad, respeto, donde el conocimiento sea compartido, se comunica lo que se aprende, y todo esto tiene que ver con una actitud ante la vida. El mundo de las ciencias vivió encerrado en los claustros universitarios, pero ahora debe ejercer prácticas que son importantes para la paz y la democracia, pues la convivencia en ciencias se torna más democrática en tanto menos importe quién sea el jefe del laboratorio. La jerarquía radica en el saber producido, en la significancia de los resultados obtenidos. Es una convivencia muy democrática y que debe repetirse en la sala de clases de ciencias. Pero para ello, el profesor tiene que haber convivido de esa manera porque, si bien no puede ser un investigador, debe estar dispuesto a recibir la ayuda de la comunidad científica y, así, generar una comunidad de investigadores, donde los profesores y alumnos trabajen en conjunto. Se requiere de prácticas nuevas. Por ejemplo, que los alumnos vean estudiar a los profesores. Eso es fundamental, hasta ahora el profesor ha tenido la práctica de mostrar suficiencia sobre los alumnos y éstos posiblemente no se enteren que el profesor estudia. Por eso, creo que mediante el método indagatorio hay que generar en el aula un estudio compartido.

E: *¿Esto implica un cambio de actitud frente a la ciencia y también frente a la educación?*

PROF. DEVES: Por supuesto. Implica traspasar al aula el ambiente que se genera en una comunidad que produce conocimiento y, en consecuencia, aprendizaje compartido. Se deben propiciar en nuestro sistema escolar los mecanismos para que los profesores compartan sus experiencias, que tengan tiempo para generar trabajo de equipo, que aprendan a formar su ambiente y comunidad de estudio.

E: *Usted dijo en una ocasión que la Reforma no ha tenido buenos sistemas de comunicación, a propósito de lo que aquí se ha señalado.*

PROF. DEVES: Claro, hay que profundizar mucho en ese aspecto. Para poder instalar el nuevo currículo, el enfoque debe ser sistémico. Ello significa que se deben abordar en forma simultánea e integral diferentes áreas, por ejemplo, el currículo, el diseño de nuevos programas, el desarrollo del perfeccionamiento, que debe ir ligado a lo anterior y debe ser permanente, los materiales educativos, ya sean textos o módulos de aprendizaje a aplicar en el aula y una cierta apertura a la comunidad, un apoyo de la comunidad escolar a la comunidad científica, deben estar todos estos elementos presentes. El material educativo tiene que ser coherente con el currículo y los profesores deben ser apoyados por los científicos en la utilización del material. Así surge una comunidad, incluso los padres puedan participar en este proceso. La única manera de avanzar en la reforma que necesitamos es enfrentar estos aspectos de forma sistémica. Nuestra reforma posee varios de estos elementos, existe un currículo en el que han trabajado los mejores expertos, tenemos planes de desarrollo profesional que han sido bastante masivos, aunque insuficientes, porque es necesario

acompañar al profesor todo el año; tenemos también material educativo, hay una unidad de seguimiento; sin embargo, es importante que todos estos elementos se conecten más. Es un desafío permanente y, en la medida que ello suceda, el trabajo va a ser más efectivo y tenderá a una mayor comunicación.

E: Y con la comprensión que justifica todo este movimiento.

PROF. DEVES: Hay que asumir que este es un desafío enorme para el profesor, que implica una alta exigencia y que debe ser apoyado. Alguien ejemplificaba esto del siguiente modo: a ningún cirujano se le pide que, camino a una operación, compre el bisturí, el anestésico y los materiales que va a necesitar para operar. Al llegar al pabellón, ya tiene todo y un equipo que lo asiste. Del mismo modo, se debe proveer al profesor, quien tiene que realizar el esfuerzo de utilizar el método indagatorio, que constituye un desafío en sí mismo.

E: ¿Cuál es el mensaje para las facultades de educación?

PROF. DEVES: Abrirse. En el caso de las ciencias, relacionarse de la manera más estrecha posible con aquellos centros donde se genera el conocimiento científico, y establecer alianzas. Es el único modo de tener una formación pedagógica en ciencias efectiva para el profesor. Una alianza entre educadores y científicos, de una parte las facultades de educación y, de otra, los centros que generan conocimiento. Ambos deberán entender que requieren la concurrencia del otro.

E: Muchas gracias, profesora Deves.

ENTREVISTA A FRANCISCA ELTON.

Periodista, Universidad Católica de Chile,
Master of Arts en Educación,
Concordia University, Canadá,
Coordinadora sector de Educación Tecnológica.

ENTREVISTADORA: *¿En qué se fundamenta la decisión de crear la asignatura de Tecnología en el currículo escolar, dado que en el anterior no existía?*

PROF. ELTON: El mundo experimenta una constante innovación de la tecnología, que es el soporte de nuestras actividades cotidianas. Esto nos lleva a intensificar nuestra interacción con la tecnología disponible para mejorar nuestra calidad de vida. Por ejemplo, en el último siglo se ha experimentado un avance importante en la tecnología del transporte, pero hoy buscamos disminuir la contaminación atmosférica que resulta del uso del motor a combustión de combustibles fósiles. Como ciudadanos no podemos estar ajenos a esta dinámica. Es por ello que es necesario entregar una formación a los estudiantes para

que participen responsablemente en las decisiones relacionadas con el desarrollo, uso y consumo de tecnología.

Esta asignatura se ha estado implementando en la mayoría de los países desarrollados. En los últimos veinte años, en países como Inglaterra, Francia, Alemania, Holanda, Israel, España, etc. ha existido una preocupación creciente por los conocimientos y habilidades que desarrollan los estudiantes en este ámbito. Básicamente, la disciplina se preocupa por entregar a los estudiantes herramientas que les permitan tomar decisiones como usuarios, consumidores y creadores de tecnología con el mayor beneficio personal, social y medioambiental, y el menor costo. En la actualidad nos vemos sometidos permanentemente a interactuar con el mundo artificial, teniendo que tomar decisiones que tienen distintos niveles de consecuencia en ámbitos de nuestra vida, tales como en el hogar, en el trabajo, en espacios de recreación, etc. En la medida que nuestros estudiantes aprendan hoy a tomar decisiones informadas y responsables en los ámbitos relacionados con la tecnología, tendremos como país retribuciones en el ámbito económico, social, político y ambiental. Consideramos que no podíamos estar ausentes de la decisión de incorporar la Educación Tecnológica. Ahora, la Educación Tecnológica tiene una historia, pues recordemos que tiene su antecesor en la Educación Técnico-manual.

E: ¿Se entiende con ello que la Educación Tecnológica viene a reemplazar a la antigua Educación Técnico-manual?

PROF. ELTON: Se podría decir que la reemplaza en el marco curricular, de hecho, sale una y entra la otra. Sin embargo, es necesario establecer una distinción entre Educación Tecnológica y Educación Técnico-manual; el objetivo de la primera, es decir Educación Tecnológica, es posibilitar a los estudiantes la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, que les permitan tomar decisiones tecnológicas como usuarios, consumidores y creadores de tecnología considerando aspectos personales, sociales y medioambientales y de costos. Por otro lado, el objetivo de la Educación Técnico-manual ha sido posibilitar en los estudiantes la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan fabricar objetos.

E: *¿La Educación Tecnológica involucra procesos intelectuales de carácter más complejo?*

PROF. ELTON: Incorpora los contenidos entregados por las técnicas manuales y otros. Existen tres ejes muy importantes que atraviesan la Educación Tecnológica: el primero tiene que ver con el desarrollo de proyectos, el segundo con el análisis de sistemas tecnológicos, y el tercero tiene que ver con la relación entre tecnología y sociedad.

Con respecto al desarrollo de proyectos, se espera que el estudiante actúe efectiva y eficientemente en el diseño, desarrollo, implementación y comunicación de soluciones tecnológicas. Con respecto a sistemas, las expectativas de aprendizajes apuntan a que los estudiantes sean capaces de establecer modelos de sistemas para diferentes procesos tecnológicos y los utilicen para analizar y decidir sobre situaciones problemas del propio proceso y de su entorno. Y por último, con respecto a tecnología y sociedad, las expectativas de aprendizaje están centradas en que los estudiantes tomen decisiones o analicen situaciones problemas en el ámbito del quehacer tecnológico, desde la perspectiva del impacto personal, social y ambiental.

E: *Si no estoy entendiendo mal, ¿aquí hay procesos cognitivos involucrados que no estaban presentes en la Educación Técnico-manual?*

PROF. ELTON: Es justamente ese uno de los desafíos de introducir nuevos contenidos al currículo. En Educación Tecnológica, los estudiantes desarrollan diversas capacidades, tales como de abstracción, establecer relaciones, innovar y crear, experimentar e investigar, solucionar problemas, utilizar modelos para analizar y decidir sobre situaciones problema, comunicar procesos productivos, llegar a acuerdos, negociar soluciones, entre otros. La educación tecnológica, además, ofrece un escenario ideal para aplicar muchos de los conocimientos y habilidades adquiridas en otras asignaturas.

E: *Hay un aspecto de la propuesta curricular que tiene que ver con la producción tecnológica, ¿qué me puede decir respecto a eso?*

PROF. ELTON: Tal como lo mencioné anteriormente, el desarrollo de proyectos es uno de los ejes centrales de la Educación tecnológica. Este eje tiene tres áreas de contenidos que se trabajan en forma progresiva desde el primer año. La primera tiene que ver con el diseño de soluciones tecnológicas. Aquí los estudiantes comprenden que el mundo artificial ha sido y es creado por las personas y para las personas, y que es mejorable. Junto con ello, desarrollan una serie de conocimientos y habilidades para observar problemas relacionados con el entorno tecnológico, buscar y diseñar soluciones. La segunda, tiene relación con la planificación y desarrollo de productos tecnológicos. Los estudiantes aprenden lenguajes técnicos y desarrollan conocimientos y habilidades para coordinar y ejecutar actividades que implican personas, materiales, tiempos, conocimientos técnicos y recursos financieros. Y la última área de contenido de este eje , tiene que ver con el uso de herramientas comunicacionales. Los estudiantes desarrollan capacidades para comunicar ideas, promover y distribuir un producto. También está el desarrollo de habilidades comunicacionales para el trabajo colaborativo.

E: *¡Hay un tremendo llamado a la creatividad!*

PROF. ELTON: A la creatividad y a la acción, a no ser pasivos con respecto a nuestro entorno tecnológico, a la toma de conciencia de que somos partícipes y responsables, que tenemos el deber de transformar lo que consideramos que está mal o que puede ser mejorado con respecto a este ámbito.

E: *¿Es para la vida?*

PROF. ELTON: Exacto, como lo es el resto de la formación general.

E: *¿Y a qué se refiere el eje de sistemas?*

PROF. ELTON: Entrega a los estudiantes comprensión profunda de las principales interrelaciones del mundo tecnológico entre medio ambiente y las actividades productivas, entre la calidad de vida y las soluciones tecnológicas, entre el diseño y la seguridad de las personas. Es fundamental en el mundo actual ser capaz de comprender que las acciones tienen efectos muchas veces no previstos y que la evaluación de una determinada situación donde interviene la tecnología requiere considerar su impacto en el medio social y ambiental. Adicionalmente, la capacidad de concebir un sistema, ya sea éste de naturaleza física o social es la base para concebir nuevas soluciones que eviten daño y mejoren la calidad de vida de las personas.

El enfoque de sistemas entrega conocimientos y capacidades que permiten a las personas anticipar problemas, visualizar distintas soluciones y, enfrentar con flexibilidad cambios en la forma de hacer las cosas, todos aspectos fundamentales, especialmente para la inserción laboral hoy en día.

E: Esa tremenda tarea, ¿cómo se aborda pedagógicamente?

PROF. ELTON: Constituye un enorme desafío, porque para trabajar estos contenidos hay que dar a los estudiantes oportunidades para que desarrollen todas las capacidades que he señalado anteriormente. Para esto, es necesario que los docentes conozcan muy bien los objetivos de aprendizaje, los contenidos y la didáctica de esta disciplina. Por ejemplo, si en el contexto de diseñar y desarrollar una solución tecnológica a una situación determinada, yo como docente, delimito el problema a resolver, diseño la solución y restrinjo la acción de los estudiantes sólo a su producción, en realidad, les estoy negando la oportunidad para que desarrollen los conocimientos y habilidades que se persiguen con respecto a diseño.

E: ¿Debe ser una propuesta pedagógica emergente de los estudiantes?

PROF. ELTON: No, en ningún caso. La propuesta pedagógica proviene del docente. El profesor debe comprender cuáles son los aprendizajes que se espera que logren sus estudiantes y poder desarrollar estrategias pedagógicas efectivas para hacer eso posible.

Debe poder diseñar y evaluar sus planificaciones; usar estrategias instruccionales que promuevan la enseñanza y el aprendizajes de la tecnología; diseñar y manejar ambientes de aprendizaje que promuevan la alfabetización tecnológica.

El estudiantes en esta asignatura tiene que tener la oportunidad para hacer y ser empujado a atreverse a hacer. Para ello el profesor debe crear instancias, por ejemplo, para que el estudiante distinga y enuncie problemas, resuelva problemas en un contexto real, tome opciones, pruebe, cometa errores y aciertos, mejore, prevenga, trabaje colaborativamente con otros, administre recursos. El profesor puede traer una propuesta de trabajo, señalar los problemas pero no dar las soluciones. Puede, por ejemplo, invitar a hacer un proyecto con respecto a la plaza que está a una cuadra del Liceo, pero corresponde al alumno ir a observar y determinar su proyecto, indagando cómo se relacionan las personas con la plaza, qué pasa con los niños, qué quieren, qué requieren los adolescentes, qué requieren las personas que trabajan alrededor y que vienen a descansar a la hora de almuerzo, qué pasa con la basura, con los animales, con la higiene, etc.

E: Ahí se entra en un gran desafío, ya que el profesor debe trabajar los tres ejes temáticos, de la producción, de la relación sistémica y de la vinculación de la tecnología con la sociedad. Ahora, ¿dónde está ese profesor?

PROF. ELTON: Los docentes que hoy se encuentran implementando la Educación tecnológica provienen de formaciones diversas, en su gran mayoría, sin haber tenido la oportunidad de perfeccionarse adecuadamente para enseñarla. Hoy nos encontramos que en las salas de clases existen muchas versiones de la disciplina. Por otro lado, al analizar las ofertas de formación docente en Educación tecnológica que hoy se ofrecen en Instituciones de Educación Superior, nos encontramos con un escenario similar. Es fundamental que las instituciones de Educación Superior que actualmente están ofreciendo programas de formación docente en esta asignatura, hagan oferta que incorpore como mínimo aquellos

estándares de formación que habiliten al docente a implementar el currículum oficial de Educación tecnológica.

*E: Si intervienen profesores de tan diversas asignaturas, Artes, Artes Manuales, Ciencias, Tecnología, se ha implementado de manera muy diversa. ¿Por qué no se pensó en esta área de Tecnología como un objetivo transversal?*³¹

PROF. ELTON: Si la Educación tecnológica se ubicara como un objetivo transversal en la malla curricular ésta se desvirtuaría. El profesor en Física haría Ciencias Aplicadas, el de Artes haría un diseño con una finalidad artística y el de Ciencias Sociales haría Tecnología y sociedad desde la perspectiva e interés de esa asignatura. Es una asignatura vertical porque su objeto de conocimiento es distinto. La forma en que se enseña, se aprende y se evalúan los aprendizajes de los estudiantes, es particular a la disciplina. Es por ello que necesita de un espacio propio. No obstante abordamos la tecnología como una asignatura vertical, existen muchas integraciones posibles con otros sectores del currículum.

E: ¿Es más que aplicación de tecnología en una ciencia específica?

PROF. ELTON: Es más que la aplicación de tecnología en un área específica. De eso se hace cargo la formación técnico profesional que se ofrece como formación diferenciada durante los dos últimos años de la formación escolar.

E: Entonces, vuelvo a sentir más preocupación en estos momentos acerca del tema de la formación y perfeccionamiento de profesores.

PROF. ELTON: Es fundamental. Este esfuerzo puede morir si no somos capaces de entregar a los docentes una formación idónea para implementar esta asignatura. Esto no es un problema menor, moviliza a los directores, a las universidades y al gobierno. Para

³¹ Objetivo transversal: Los Objetivos Transversales de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Chilena, son objetivos que en la estructura atraviesan todas las disciplinas del currículo.

instalar una asignatura nueva en el currículo, es necesario, además de establecer la obligatoriedad de los contenidos en el marco curricular, el perfeccionamiento de los docentes y la creación de un soporte didáctico, y el apoyo de la dirección de la escuela. Si cualquiera de estas cuatro cosas falla, son grandes las probabilidades que su implementación se vea fuertemente amenazada. En este contexto, es importante valorar el esfuerzo que actualmente realizan los docentes que la están implementando, ya que en su gran mayoría carecen de perfeccionamiento y de material de apoyo didáctico.

E: Si no me equivoco, desde principios del siglo XX que no se instalaba un área nueva en el currículo, desde cuando se instalaron las Ciencias.

PROF. ELTON: Hay que valorar esta oportunidad. Ha existido voluntad y visión por incorporar al currículo una asignatura nueva, que es de consenso internacional, su importancia en la formación de los estudiantes dado a las exigencias y demandas que nos impone la sociedad actual. Hemos aprovechado los errores y los conocimientos de los demás países, por lo que tenemos un currículo bastante interesante, muy moderno. Pero la tarea recién está comenzando. Ahora, el Ministerio de Educación en conjunto con las Universidades y los establecimientos escolares tenemos que hacer un gran esfuerzo por perfeccionar a los docentes y ofrecer formación inicial de nivel. Necesitamos un docente con un perfil que le permita implementar la Educación tecnológica que está en el currículo y no otra. Creo que esta es una tarea que debemos asumir a corto plazo.

E: Refiérase por favor a ese perfil docente, ¿qué habilidades, qué conocimientos, qué destrezas fundamentales tendría que poseer el profesor de Educación tecnológica, de acuerdo a este currículo?

PROF. ELTON: Debe comprender el enfoque y los objetivos de la asignatura; conocer cabalmente los aprendizajes que se espera los estudiantes logren; saber cómo se enseña y cómo se

aprende esta asignatura en particular; debe poder evaluar los aprendizajes de los estudiantes y poderlos ayudar a progresar en la obtención de los conocimientos y habilidades. Diseñar e implementar estrategias de aprendizaje efectivas. Es importante recordar que, por ser un área nueva, se necesita de mucha investigación por parte de las universidades, especialmente en la didáctica de esta disciplina, es decir, cómo se aprende, cómo se enseña y cómo se evalúan los aprendizajes. Los profesores van a necesitar mucha ayuda y apoyo que por el momento no tienen.

E: *Esta concepción de la Educación tecnológica no se ha difundido de manera suficiente.*

PROF. ELTON: No lo suficiente.

E: *¿En qué aspectos teóricos fundamentales, más que didácticos, pues ya éstos los hemos desarrollado bastante en la conversación, el profesor debe apropiarse de la tecnología y cómo se ubica ese quehacer en la Universidad? Porque la tecnología no es una disciplina propiamente tal, que esté cultivándose, no tiene estatuto de disciplina. La tecnología está más bien vinculada a un hacer operativo de las ciencias. Entonces, me parece que resulta difícil para una Universidad tradicional, que tiene sus disciplinas establecidas tradicionalmente, asumir este desafío, justamente porque la tecnología no tiene estatuto disciplinario específico.*

PROF. ELTON: Es difícil para las Facultades de Educación hacerse cargo aisladamente del problema de formación de docentes para esta asignatura. Es necesario crear alianzas entre facultades, especialmente para cubrir aquellos contenidos específicos, como lo son diseño, producción, gestión, medio ambiente, organizaciones productivas, entre otros. Un buen profesor de Educación tecnológica debe usar

distintos lenguajes técnicos, además de dominar la didáctica de la disciplina más aspectos de gestión propios de su profesión. Afortunadamente, cada vez se aprecia un mayor compromiso por parte de algunas universidades para enfrentar este desafío.

E: *Es un enorme desafío que se plantea. Ahora, haciendo referencia a la proyección futura que tiene la tecnología instalada en la educación escolar. ¿Cómo se ve eso? ¿Es una asignatura que prosigue o es una asignatura susceptible de ser eliminada?*

PROF. ELTON: La experiencia que existe en el mundo actualmente es que se ha intensificado; hay países que llevan veinte años implementándola.

E: *¿Cuáles por ejemplo?*

PROF. ELTON: Inglaterra, Francia, Alemania, Holanda, España, Israel; cada vez hay más países que se suman y que la instalan como una asignatura vertical en el currículo. Por ejemplo, Holanda que la instaló en un inicio solo en séptimo y octavo año, ya la está extendiendo hacia los niveles inferiores y superiores. Sin embargo, ellos empezaron primero por la formación de docentes. Nosotros tenemos la enorme responsabilidad pendiente de la formación y perfeccionamiento de los docentes y, además, crear todo el apoyo que se necesita para una buena implementación de la asignatura. Si esto no se hace, corremos el peligro, que su implementación no tenga el impacto esperado y eventualmente pierda fuerza.

E: *O desvirtuarse.*

PROF. ELTON: La asignatura es una gran oportunidad creativa para alumnos y profesores, puesto que les permite relacionarse en forma propositiva y participativa con su entorno inmediato y con el entorno más distante. Es esta característica la que pienso que mantendrá

siempre una dirección que permitirá corregir las desviaciones. Si la asignatura es mal comprendida y mal enseñada, se convertirá en un dolor de cabeza tanto para los estudiantes como para el profesor.

E: *Sin sentido.*

PROF. ELTON: Una asignatura no comprendida, podría ser impartida sin sentido.

E: *Supongamos que tenemos cosas resueltas como, por ejemplo, la formación docente y algún tipo de perfeccionamiento viable, ¿se ve a la Educación tecnológica en términos expansivos dentro del curriculum?*

PROF. ELTON: La presencia de la Educación tecnológica en la formación general de los estudiantes es muy importante, especialmente en estos tiempos. Creo que en la medida en que se conozca, va a cobrar valor tanto para los profesores, los estudiantes, como para otros actores de la sociedad.

E: *Muchas gracias, profesora Elton.*

ENTREVISTA A LUIS HERNAN ERRAZURIZ.

Profesor del Instituto de Estética,
Universidad Católica de Chile,
Doctor en Educación Artística,
Universidad de Londres. Coordinador del
subsector de Artes Visuales.

Entrevista realizada con la colaboración de la profesora Luisa Miranda.

ENTREVISTADORA: *¿Por qué se consideró necesario hacer una reforma curricular en educación artística?*

PROF. ERRÁZURIZ: Creo que es una buena pregunta. Uno podría imaginarse que tal vez la Reforma no era necesaria en esta área y, desde esta perspectiva, postular que ocurrió, principalmente, como consecuencia de la Reforma general que arrastró, entonces, a la educación artística. Sin embargo, es muy difícil concebir una Reforma Educacional sin afectar las orientaciones curriculares en su conjunto.

Por otra parte, creo que no podríamos haber implementado una reforma educacional en educación artística si no hubiera existido la determinación política de hacer cambios en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza Básica y Media, pues las

reformas educacionales se suelen hacer, en definitiva, porque hay una voluntad del Estado que supera las disciplinas y sus intereses sectoriales, las universidades y los actores involucrados, entre otros. Ahora bien, una cosa es que podamos advertir la necesidad de hacer la reforma y otra es que exista la factibilidad política de implementarla. Creo que se dieron las condiciones para que el sistema educacional en su conjunto, Básica y Media, pudiera ser revisado y evaluado con respecto a los requerimientos que hoy día existen y, a partir de éstos, se diagnostica que los actuales sistemas son incapaces de responder a las urgencias, a las necesidades, a las prioridades de los tiempos que nos toca vivir. Por lo tanto, no es que la reforma en Artes Visuales ocurra como una especie de consecuencia inevitable a partir de la reforma curricular, sino que hay una necesidad objetiva de mejorar la calidad de la educación artística que, afortunadamente, se está canalizando en el proceso de cambio que vive la educación escolar de nuestro país.

E: *¿Y cuál es esa necesidad objetiva?*

PROF. ERRÁZURIZ: Yo creo que, para entender esa necesidad, hay que ubicarse en la historia, realizar un análisis histórico. Dado que estoy escribiendo una historia del modo en que se ha evaluado el arte en el sistema escolar chileno, puedo decir que los paradigmas, los modelos que se han usado, al menos en el siglo XIX y parte importante del XX, están directamente relacionados con una imagen de la educación muy artesanal, muy vinculada al dibujo, a la enseñanza de ciertas técnicas y de ciertas manualidades, lo cual respondió a necesidades del país y/o de los actores educacionales de otras épocas. Sin embargo, ese modelo empieza a hacer crisis las primeras décadas del siglo XX, en parte, tironeado por otras perspectivas emergentes, como, por ejemplo, la autoexpresión o, más tarde, la creatividad, pero nunca llega a la sala de clases con suficiente fuerza, con suficiente presencia. Más bien, parece un discurso articulado por autores tales como Viktor Lowenfeld, Herbert Read, pero que

no logra un tren de aterrizaje real en la experiencia educativa. Por ello, se puede observar que el tipo de enseñanza que tenemos en la educación básica y media, en el área de las Artes Visuales, es bastante restrictiva a ciertas técnicas y modalidades de expresión (dibujo, pintura, etc.) y muy vinculada a la producción de artefactos, láminas. Sin desmerecerla, diría que es precaria. Por lo tanto, uno de los grandes impactos de la reforma debería consistir en enriquecer la enseñanza artística, diversificarla, ponerla al día, hacerla mucho más relevante, más pertinente, mucho más acorde con lo que ocurre con las artes en la sociedad.

E: *¿No es sólo un tema de actualización disciplinaria?*

PROF. ERRÁZURIZ: No, no es exclusivamente un tema de actualización disciplinaria, en el sentido que se podría afirmar que, por ejemplo, todavía estamos en el impresionismo o todavía estamos "enseñando" principalmente dibujo. No es solamente actualización. Es, en gran medida, una nueva perspectiva que se propone hacer la disciplina más consistente, respecto a cuáles son los propósitos de la enseñanza de las artes, pues lo que está en juego, en definitiva, es por qué enseñar arte, por qué enseñamos Artes Visuales en el sistema educacional, o dicho en términos más instrumentales, por qué invertimos tiempo en enseñar arte. En este sentido, hay que tener presente que vivimos una civilización cada vez más visual, cada vez más concentrada en el ojo, en la mirada, lo cual conlleva una serie de requerimientos urgentes, en el sentido de alfabetizar respecto a lo que significa aprender a mirar, ser más lúcido e inteligente en decodificar imágenes de nuestra cultura visual. Hablo de cultura visual no como sinónimo de exclusión

de otras formas de la cultura oral, textual, etc., sino como un reconocimiento de que, si bien es cierto la cultura visual tiene presencia desde el mundo paleolítico a partir de las imágenes que encontramos en las piedras y también en el mundo medieval a partir de los íconos, algo ocurre en el siglo XX, en que la cultura visual se instala muy en el centro del fenómeno cultural y del conocimiento. Uno lo observa no sólo en el área de las artes, sino también, por ejemplo, en el área de la medicina; hoy en día mucho más que en otras épocas se trabaja la ciencia a partir de imágenes, trabajamos la geografía a partir de imágenes, vamos al banco y tenemos que interactuar con máquinas y con íconos. Entonces, cómo no tomar en serio las imágenes, aprender a mirar las imágenes. Si no buscamos metodologías más adecuadas para poder alfabetizar visualmente desde el sistema escolar, quedaremos en una posición tremendamente desmedrada, desde el punto de vista de lo que significa integrarse a un mundo global, hasta donde sea necesario o posible, porque también debemos cuidar nuestra identidad local, nuestras propias idiosincrasias, etc. Pero tenemos que interactuar con este mundo global, y dicho mundo global está atravesado por la retina, está atravesado por el ojo, ahí hay un elemento clave cuando se pregunta por qué con la reforma se cambió el nombre de Artes Plásticas por Artes Visuales. Este hecho no es solamente un maquillaje, no es un mero cambio de nombre a fin de dar una señal de que aquí ocurrió algo distinto. Es instalar en el centro de la cultura escolar-artística las artes visuales, lo cual supone también expandir, ampliar y diversificar el currículo, más allá de una perspectiva vinculada a la academia, al taller, a la pintura, al grabado. Cuando, en el siglo xx, por la década de los años cincuenta y sesenta se hizo el cambio curricular de Dibujo a Artes Plásticas se

procuraba, en el fondo, diversificar, ampliar, hacer más rico el currículo, que hubiera elementos de arquitectura, de grabado, de pintura; no es que tales elementos no hubieran estado considerados en el siglo pasado, de hecho lo estaban, pero significaba dar una señal más poderosa. Ahora, cuando hacemos el cambio de Artes Plásticas a Artes Visuales, no queremos excluir la pintura, el dibujo, la escultura, el grabado, sino que queremos plantear que también existe el cine, el video, los multimedia, el software y, por lo tanto, tenemos que ser capaces de interactuar con un currículo más amplio, más diverso, más acorde con los soportes que utiliza hoy día nuestra cultura. En ese sentido, también surge un elemento muy importante que tiene que ver con la diversificación que experimentan las artes actualmente, la pérdida de límites respecto de lo que son o no son las manifestaciones artísticas, que es un tema muy crucial, relacionado con el diseño, la moda, los objetos, etc. Desde esta perspectiva, en el concepto de Artes Visuales encontramos una matriz más adecuada para, curricularmente, poder instalar este nuevo paradigma.

E: Ha hecho referencia especialmente al aspecto perceptivo, al desarrollo de la manera de mirar el mundo artístico. Pero la enseñanza de las artes, ¿se limita sólo al mundo de lo perceptivo o también al mundo de la producción?

PROF. ERRÁZURIZ: Al definir los criterios que orientan el currículo, planteamos un conjunto de prioridades, dentro de éstas hay una muy importante que se relaciona con la idea de que la enseñanza de las artes tiene que estar debidamente equilibrada entre lo que denominamos producción, léase creación artística, lo que denominamos apreciación, léase

lectura de las obras o del fenómeno estético, y lo que denominamos crítica, es decir, la elaboración de un discurso sobre las obras y su experiencia. Estos tres niveles no se contraponen, no están separados, y la propuesta curricular implica, entonces, establecer un diálogo entre esos niveles, de modo que cuando hay producción, también haya elementos de apreciación, elementos de lectura y de elaboración de una suerte de reflexión crítica de la obra. Desde el siglo pasado hasta hoy, la enseñanza de las artes, como señalamos al comienzo, se ha concentrado sobre todo en lo que denominamos producción o creación artística, sin embargo, la apreciación y la reflexión crítica continúan siendo insuficientes en el contexto actual de la enseñanza de las artes. Si se piensa en las repercusiones que debería tener la educación artística en la formación de un público más actualizado culturalmente, se esperaría que las audiencias, además de hacer algunos comentarios y de expresar sus sentimientos y emociones, sean capaces de observar lúcidamente, es decir, que tengan un ojo más agudo para poder establecer un diálogo con la obra. Pero se podría esperar todavía algo más, y es conversar, articular una suerte de discurso, utilizar un lenguaje relativamente apropiado en el contexto de lo que son las Artes Visuales, para, en definitiva, desarrollar una cultura estética y artística más acorde con aquella cultura estética y artística que opera en la sociedad. Por una parte, tenemos en la sociedad artistas y artesanos, que son quienes generan y hacen posible que estos mundos sigan evolucionando, sigan generando creatividad en todos los ámbitos de la cultura, a nivel popular, a nivel de galerías, a nivel de las instituciones más consagradas, pero también tenemos a quienes sedimentan y se infiltran en la "producción social del arte", a quienes hacen la crítica.

Por otra parte, existen públicos con mayores o menores niveles de conciencia y lucidez con respecto a lo que están "consumiendo". Los tres niveles mencionados (producción, apreciación y crítica), de alguna forma u otra, interactúan, se relacionan y son partes constituyentes de la realidad artística cultural. Entonces, ¿por qué razón habríamos de proyectar en el sistema educacional solamente uno de estos componentes?

A nivel internacional, los principales centros educacionales en el mundo occidental, están trabajando en una aproximación al fenómeno de la educación estética y/o artística que considera estas distintas plataformas, es decir, las tres dimensiones aludidas. Incluso, algunos proponen cuatro, por ejemplo, The Getty Center For Education In The Arts postula el concepto Discipline-Based Art Education que supone a) crear arte, b) percibir y responder a sus cualidades c) entender su lugar en la historia y la cultura y D) plantear juicios sobre el arte.

Por su parte, los brasileños influenciados, por Ana Mae Barbosa, proponen la pedagogía triangular: producción, lectura y crítica. La producción implica la creación, pero contextualizada histórica y socialmente. Al decir lectura, se supone que hay un interlocutor que entra en diálogo con el fenómeno estético o artístico, que interactúa y que encuentra su propia identidad en la obra, lo cual es distinto que una mera apreciación. En este contexto, la apreciación tiene una connotación bastante más pasiva, más de goce: es la obra la que me seduce a mí, es la obra a la que yo tengo que descubrir, es la obra a la cual yo debo decodificar. En cambio, el concepto de lectura supone, más bien, un encuentro entre la obra y la propia realidad, el encuentro de la identidad de la obra con la propia identidad del sujeto, lo que en definitiva genera este diálogo fecundo. Cuando se aprecia la obra desde un contexto histórico, desde una biografía, desde una perspectiva amplia en un sentido personal y social, es en cierto modo una lectura única.

E: *Es la idea del lector modelo de Umberto Eco, que construye la obra a propósito de su propio significado.*

PROF. ERRÁZURIZ: En el fondo, supone una resignificación. Se puede construir el significado cuando se piensa en ese modelo de educación artística y, además, cuando se repara en el hecho que para nosotros ha sido tremendamente importante enfatizar en una búsqueda de lo americano, lo nacional, no en términos chovinistas o nacionalistas, sino hacer una lectura del fenómeno desde lo local, lo regional, lo nacional, lo americano, hacia lo europeo, lo norteamericano, lo africano. Es decir, se ha cambiado el recorrido, que antes era desde Santiago o desde Arica, para mirar lo que pasó en el Renacimiento, allá en Italia, o para apreciar lo que pasó con el muralismo en México; ahora, más bien, intentamos salir desde acá hacia fuera. Por lo tanto, no sólo incluimos una definición con respecto a los niveles, sino que también jerarquizamos con respecto a las miradas que hacemos desde lo local a lo global.

Hablamos de identidades reconociendo la nuestra en medio de todas sus diversidades: sociales, étnicas, femeninas, masculinas, entre otras. Todas ellas coexisten en un territorio que nos marca con una historia concreta, que nos reúne, paradójicamente, en una "loca geografía". A eso se suma también, me parece, la enorme relevancia que asigna la reforma en Artes Visuales a la identidad juvenil, a sus propias necesidades e intereses. De aquí se desprende también, la importancia que asigna la reforma a la necesidad de generar otro diálogo, el diálogo de los profesores y profesoras con las realidades de los jóvenes, que hoy tienen su propia cultura. Bueno, siempre la han tenido, pero pareciera que hoy la desarrollan con más fuerza, con sus

propias formas de expresión. Se debe ubicar, diría yo, muy en el centro otra coordenada, que es la de la experiencia estética que dice relación, no solamente con una lectura lúcida de la obra, de su contexto, de la historia, o lo que puede hacer la obra en sí misma con toda su realidad, sino también con la posibilidad de alfabetizar la capacidad de sentir, de experimentar y desarrollar los sentidos, de crecer en esta otra dimensión, que supone una conexión directa con nuestros sentimientos y emociones puesta en conexión con la corporeidad. Es como encender otro sistema sensor, una realidad distinta a la instrumental, que no es la mera codificación ni el mero reconocimiento, sino que supone interactuar casi con todo el cuerpo en el fenómeno estético. Es un asunto que, en definitiva, pasa a ser muy central en la propuesta, por lo menos en el discurso ese elemento es muy relevante. Es decir, que además de ser personas constituidas por necesidades económicas, políticas, tecnológicas, antropológicas, de género y muchas otras, también estamos constituidos por estas fibras que son las sensaciones estéticas, que es una sensibilidad, una capacidad de imaginar, que nos hace distintos, nos hace disfrutar de ciertas cosas o repeler otras y que, finalmente, nos vuelven más conscientes y lúcidos de que somos también corporeidad y de que existen los colores, las formas, las texturas, como una sensibilidad muy cognitiva. Es una sensibilidad que tiene un fuerte componente relacionado con la vida mental y que nos permite aprehender el mundo desde otra perspectiva. Esta sensibilidad estética nos ayuda a ser más plenamente humanos, nos hace más lúcidos en cuanto a nuestras fortalezas y limitaciones.

E: *Cuando hablamos de cognición, ¿estamos hablando de una sensibilidad más inteligente?*

PROF. ERRÁZURIZ: Estamos hablando de una sensibilidad que es capaz de enriquecer nuestra experiencia cotidiana, que no es meramente especulativa, dulzona, sensiblera, que no es meramente apasionada o fogosa. Como ya señalé, es una sensibilidad que enriquece la vida mental y que permite la interacción con otros mundos, otras conexiones, que permite nuevas aproximaciones cognitivas.

E: *¿Elabora significado?*

PROF. ERRÁZURIZ: Exactamente, pero desde un ángulo que se refiere plenamente a un mundo de experiencia estética. Entonces, no son significados que se oponen, sino que hay un complemento. Por ejemplo, supongamos que en 1º medio una de las temáticas es la naturaleza, esta temática supone muchas entradas disciplinarias: una biológica, otra económica. Cuando hacemos una aproximación estética, uno tiene otra coordenada en la interrelación que establece con el paisaje o con la fauna o con lo que fuere, permite enriquecer enormemente el concepto de árbol; por ejemplo, para entender lo que es un árbol, si lo aprecio a partir de la textura, lo huelo, y trato de entender metafóricamente el árbol a propósito de sus raíces, de su follaje, se enriquecen con creces el concepto de árbol y mi propio concepto de cómo puede llegar a ser un árbol. Lo mismo puede ocurrir con el concepto de muro, con el concepto de cuerpo, con las construcciones que hacemos de la realidad en todas sus dimensiones. O la vida amorosa, por ejemplo, cuánto podemos saber de esta dimensión fundamental de la vida a propósito de

las claves que nos entregan las artes, su capacidad de promover la introspección y de penetrar más allá de las apariencias. En otras palabras, las artes constituyen una herramienta privilegiada para profundizar en la experiencia humana.

E: *Desde el planteamiento que usted hace, ¿educar en las artes impacta, entonces, la totalidad de la experiencia humana?*

PROF. ERRÁZURIZ: Exactamente la hipótesis, tesis o manifiesto, como quiera llamarlo, sería: si nosotros, en el fondo, logramos mejorar la calidad de la educación artística, de la educación estética, a partir de las propuestas que hace la reforma y de todas aquellas ideas que vayan surgiendo de los actores en sus distintas realidades, el impacto de esto podría superar con creces la dimensión estrictamente educacional, escolar, de las salas de clases, que, en algún sentido, está demasiado agotada, demasiado escolarizada. No es que esté tratando de sugerir que detrás de la experiencia de las artes haya una especie de panacea virtualmente religiosa, que pueda responder a la complejidad de la sociedad contemporánea, no. No se trata de eso, va más bien por el lado de decir que tenemos una excelente posibilidad para desarrollarnos humanamente, y esa posibilidad nos puede gratificar enormemente en la medida que reconocemos nuestros talentos y habilidades: algunos poseen mejor oído y otros la habilidad para dibujar, otros son fundamentalmente táctiles, les interesa el volumen, otros son geniales en el tema de la computación y en todo lo que implica lo visual. Es como decir: hay un mundo muy interesante, francamente diría de enorme valor, al cual aproximarse, en el cual introducirse, y

ese es el mundo de las artes y el mundo de la experiencia estética. ¡Vale la pena, vale muchísimo la pena! Así como la vida amorosa y, en no pocos casos, la vida trascendente son mundos que valen la pena. En eso la educación puede entregar señales muy poderosas, o puede hacer exactamente lo contrario, entregar señales muy precarias y, por lo tanto, generar más bien enemigos de las artes. Por eso éticamente es tan importante que haya reforma y que la reforma sea de calidad.

E: La magnitud de lo que ha dicho es muy grande. Traduzcamos, si fuera posible, esta concepción de la educación artística a un plano de mayor comprensión. Tenemos un sistema escolar masificado, una cultura de masas instalada con todas las características de la cultura de masas, incluso desde la perspectiva estética, y tenemos un profesorado también masivo. Entonces, lo que me asalta con preocupación es: ¿cuáles son las herramientas culturales que un profesor de aula tiene que poseer para poder ser capaz de transmitir este modo existencial de ver la cultura artística? ¿Cómo poder transmitir esa enorme valoración que usted hace de las artes con toda la estética y la ética subyacentes?

PROF. ERRÁZURIZ: Creo que, en ese sentido, entramos a la zona más dramática, más cruda, más lamentable.

E: Podemos tener amigos de las artes o podemos tener enemigos de las artes.

PROF. ERRÁZURIZ: Hay varios estudios que señalan que el sistema escolar, en general, es un buen enemigo de las artes y que, tal como ha sido concebido, sería como una especie de

antítesis de las artes. Mientras en el mundo de las artes suele cultivarse la autonomía, la imaginación, la creatividad, la sensibilidad y entre otros valores, en la escuela muchas veces se hace lo contrario. No hay que olvidar que las escuelas no se crean precisamente para albergar el mundo de las artes, sino para albergar el mundo de las matemáticas, de los idiomas, es decir, el mundo de aquellas competencias y de algunos elementos éticos que harían posible el desarrollo de la sociedad industrial. Entonces, las artes se incorporan después, un poco vinculadas a un paradigma que todavía sigue siendo industrial y que, recién en el siglo XX, comienza a explorar nuevas posibilidades; la ecuación dibujo-desarrollo de la artesanía comienza a desaparecer y se produce un reciclaje de lo que se entiende por educación artística, desde un mundo muy instrumental hacia un mundo más cognitivo, más valórico, estético, etc. La pregunta es, ¿cómo acortar la distancia entre el sistema escolar y lo que denominamos educación artística y educación estética? Creo que, por una parte, la respuesta está en el perfeccionamiento, en particular, pero, por otra, también en lo que pueden hacer las nuevas generaciones en condiciones laborales más apropiadas. Hay que mejorar las condiciones laborales, mejorar el perfeccionamiento, involucrar a personas que realmente sean capaces de disfrutar, formar y cultivar un mundo vinculado a las artes. Aquel que no es capaz de establecer un diálogo efectivo con las artes, cualesquiera sean sus características, difícilmente puede contagiar a otros y proyectar esa pasión y ese anhelo. Esto implica estar al día en el ámbito de las artes, estar en contacto con ellas y dejarse seducir, supone vibrar e informarse, ese es un componente esencial. Un profesor o profesora anquilosado, con una mentalidad bancaria, que

pretenda trabajar en la enseñanza de las artes resulta, finalmente, la mejor manera de negarlas o de hacer antipropaganda. Los jóvenes tienen gran lucidez para darse cuenta si aquello que se dice teóricamente está o no encarnado en la vida. Qué les puedo ofrecer a los jóvenes, cómo puedo introducirlos en la disciplina, estimularlos, seducirlos; me parece que la palabra seducción es la más apropiada. Si tuviera que sugerir a los profesores y profesoras cómo hacer un poco más creíble e interesante su propuesta, les diría que deben transformarse en buenos seductores, capaces de tener algo consistente que aportar y proponer, y ello pasa por un mayor conocimiento de nuestra historia del arte y por un mayor conocimiento de los modos concretos de ver y de hablar sobre las artes. Existe todo un modo de apropiación de las artes y de los mundos próximos a ellas que es absolutamente imprescindible conocer: textos, espacios de los soportes visuales, etc. Los jóvenes reconocen cuando una persona se está ganando la vida porque no pudo hacer otra cosa, o cuando realmente posee una mística, una capacidad de disfrutar y sufrir intensamente, por segundos. Me parece que todos estos son elementos fundamentales, pero también a eso debemos sumar una visión más atenta, no sólo respecto a lo que pasa hoy con los temas contemporáneos, sino también respecto a los modos propios del mundo juvenil y de los niños. Se requiere una cuota de audacia y sana locura, de imaginación y de búsqueda.

E: *¿Romper moldes?*

PROF. ERRÁZURIZ: Hasta eso es posible y necesario en la escuela, desburocratizar, desescolarizar, aunque parezca una paradoja. Me parece que hay que tener una cierta conciencia del proceso educacional, dónde estamos, hacia dónde vamos; es fundamental

tener claridad respecto a términos de relevancia como, por ejemplo, en qué vale la pena emplear el tiempo. Si tenemos poco tiempo, ¿cómo podemos usarlo inteligentemente? Me parece muy necesario, además, que los profesores y profesoras puedan ser más lúcidos respecto a los niveles que hemos tratado de definir anteriormente, qué implica el nivel de la producción en sus distintos medios de expresión, que puedan intentar perfeccionarse en alguno de ellos. Sabemos que un profesor o profesora de arte no puede ser simultáneamente todo, escultor, pintor, grabador, en cambio, sí puede ofrecer un abanico más amplio, mostrar rumbos, enseñar a buscar referencias, vincular con espacios culturales; en el fondo, transformarse en una persona que cree con mayor profundidad en lo que está haciendo y que, al mismo tiempo, posee mayores recursos para facilitar y desarrollar esos mundos. El profesor o profesora no tiene por qué y no podrá jamás saberlo todo, sin embargo debe estar mucho más activo culturalmente y tener más recursos pedagógicos y materiales.

E: Esa expresión, ser más lúcido y más activo culturalmente, supone un profesor que vive en las artes, conectado a ellas desde la perspectiva de la percepción o, si fuese necesario, desde la perspectiva de la producción o, incluso, desde las tres dimensiones que mencionaba antes. Pero aquí surge el problema, ¿cuáles son, entonces, los cambios que se tienen que introducir en la cultura de los profesores de educación artística?

PROF. ERRÁZURIZ: Antes quiero hacer una observación. Al hablar de las artes, estamos refiriéndonos a una concepción muy amplia del fenómeno artístico, desde el mundo popular, lo folclórico, las artesanías, los museos, hasta las galerías más sofisticadas. Aclarar esto es muy importante, porque de otro modo excluimos una parte no menor de la creación artística y damos una visión de las artes muy poco democrática. Entonces, creo que habría que acuñar un concepto más plural, en el que puedan coexistir distintas percepciones de lo que son las artes. Por ejemplo, sería nocivo que un profesor trabajara en forma exclusiva con una perspectiva de las artes reducida al ámbito de las galerías, como también que se concentre exclusivamente en el folclore y la cultura tradicional. En verdad, actualmente las artes se cruzan en muchas direcciones y los medios de comunicación, en alguna medida, nos mantienen atentos a esos mundos que se están construyendo e interactuando. En cuanto

a la pregunta que formula, ella tiene que ver directamente con las competencias que deberían ser capaces de manejar los profesores, sobre todo en el nivel universitario.

E: Sigo aún pensando en una expresión suya, la idea del profesor activo culturalmente.

PROF. ERRÁZURIZ: Creo sinceramente que esa idea supone repensar la enseñanza y la formación universitaria de los profesores; implica, por ejemplo, instalar la pedagogía triangular al interior de la universidad. Es decir, ¿cómo se forma hoy en día a los profesores? Dicha formación tiene, a mi parecer, dos componentes:

Uno es el componente pedagógico educacional, que supone algunos elementos de sociología, didáctica, metodología y otros. El otro es un componente relacionado con la producción artística, talleres de pintura, talleres de escultura, talleres de grabado y otros; estos son los elementos clásicos que predominan actualmente en la formación del profesorado de artes. ¿Cómo habría que modificar esta situación? Hay que repensar qué se entiende por producción artística en el contexto de la educación artística, ampliar ambos conceptos, pues si de aquello van a surgir profesores y profesoras de aula es necesario diversificar los soportes. Esto implica que, por ejemplo, el enorme trabajo que se hace con la figura humana, con el lápiz, con el dibujo, podría ser enriquecido y complementado con otras prácticas, en soportes audiovisuales o en soportes que tengan relación con las instalaciones. Es decir, se debe intentar que los medios de expresión artística de las artes visuales contemporáneas puedan ingresar con mayor pertinencia a las prácticas docentes, al interior de las universidades. Esto no es fácil, porque la adquisición de recursos materiales, de software y otros, supone también profesores y profesoras universitarias capaces de trabajar estas nuevas técnicas y estas nuevas formas de concebir las artes contemporáneas, por ejemplo, las artes conceptuales, la instalación, el graffiti, el mural, el comic. Significa reciclar el concepto arqueológico de academia instalado en la universidad, y volverlo mucho más contemporáneo. También significa un contacto directo con los circuitos artísticos, vale decir, las universidades tendrían que estar mucho más vinculadas con las galerías, museos, centros culturales, comunitarios y establecer, asimismo, relaciones con prácticas artísticas que no ocurren en los circuitos consagrados que, aunque tienen a veces una fuerte connotación mercantil, pueden ser prácticas muy interesantes. Hay que entender

que las artes, en su relación con la comunidad, cruzan muchas dimensiones de lo social y, sin embargo, hoy nuestra formación, tanto de profesores como de artistas, está restringida a modalidades muy tradicionales. Aquí podemos mencionar otro componente que tiene que ver con la restricción cultural, pues el nuevo paradigma de lo que significa hacer clases hoy transita, como un dato clave, por la gestión cultural. También hay que mencionar la necesidad de un desarrollo y estudio más consistente de lo que significa hacer actualmente educación artística, reflexionar sobre ello es un tema muy complejo e implica mucha lectura e investigación. Los niveles de producción y de apreciación estética son de tal magnitud, que se debe ir procurando una mayor especialización en torno a ciertas áreas. No se puede tener profesores múltiples, en un sentido tienen que serlo, pero en otro sentido se debería procurar que haya especialistas en el área de los medios visuales, que haya unos que posean mayor habilidad en relación al volumen y la construcción, la instalación y la escultura, otros que trabajen más allá del asunto cromático, mural y de la pintura. Es decir, tiene que haber una correlación de intereses, necesidades, talentos de los profesores, de modo que sean capaces de ir especializándose en sus dominios y puedan interactuar en la escuela. Debemos procurar una diversificación en la formación de los maestros, pero con mayores niveles de desarrollo en lo que a metodología y didáctica se refiere. No basta con que el profesor trabaje el fin de semana haciendo unas pinturas, para que pueda transferir fácilmente tal práctica a la sala de clases y, con ello, invitar a los niños a que pinten. Esa ecuación, a estas alturas, es muy simplista, porque hoy la pintura es, de suyo, un territorio muy grande y complejo, donde existen muchas posibilidades de desarrollo, no sólo materiales y técnicas, sino de estilos, de lenguajes, etc.

E: Muchas gracias, profesor Errázuriz.

ENTREVISTA A SERGIO CANDIA.

Músico profesional y psicólogo,
académico y director del Estudio
MusicAntigua del Instituto de
Música de la Pontificia
Universidad Católica de Chile.
Coordinador del equipo
disciplinario de Artes Musicales.

ENTREVISTADORA: *Quisiera pedirle que comenzáramos la entrevista desde la perspectiva del análisis disciplinario. Al haber leído el marco curricular, me parece que existe una reforma muy sustantiva, respecto de lo que se había hecho en Música, con los decretos anteriores.*

PROF. CANDIA: Diría que lo inicial es ver justamente los lineamientos desde lo más general a lo particular. En primer lugar, se ha intentado conjugar (tanto para el curriculum de Enseñanza Básica como de Media, sobretodo desde Quinto Año Básico hacia adelante; lamentablemente, todavía falta el nivel Preescolar) una visión que concilia dos elementos que responden, justamente, a la mirada disciplinaria respecto a la Música, entendida esta disciplina como un conjunto de subdisciplinas interrelacionadas. Tradicionalmente, la disciplina musical se asociaba a la formación del conservatorio, de la academia y la música clásica. Hoy en día, la disciplina musical o, mejor dicho, el campo disciplinario musical contempla, por una parte, la tradicional formación académica asociada con la música clásica y, en los últimos cinco decenios, con algo de música

popular, aunque se haya academizado en cierta medida. Y, por otra parte, también incorpora los avances de la Musicología, la Etnomusicología, la Sociología de la Música y la Filosofía de la Música, como elementos relativamente emergentes. En realidad, ya desde inicios del siglo XX ha habido atisbos de este desarrollo, pero tan sólo en los últimos treinta años estas subdisciplinas entraron en el campo disciplinario musical de forma generalizada. Se incorpora, así, una mirada más compleja sobre el campo musical y, además, se valora más la dimensión de la música como objeto y producto cultural, que como fenómeno solamente artístico. Como producto cultural -material o espiritual- forma parte de la cultura de un pueblo, en tanto la música es parte de su cotidiano y el ser humano establece con ella una relación frecuente, aunque sea de modo inconsciente o preconscious. Por lo tanto, existe una dimensión cultural cotidiana de la música que no puede quedar ajena al currículo, en tanto se piensa a éste como un currículo para la vida. Es importante considerar la confluencia de estos dos elementos: la música como componente cultural, de todas las culturas y de todos los períodos históricos, y la música como componente disciplinario. Yo diría que esas son las dos grandes líneas que inspiran un marco que, sin ser filosófico o antropológico, contempla elementos de ambas áreas. Obviamente, hay que tener en cuenta la tradición de la formación docente y el currículo en Música, tradición que proviene de una parcela del componente disciplinario que es la Academia o el Conservatorio, desde donde emanaba, al menos hasta la década de los cincuenta, una concepción de la música con un enfoque estratificado, desde la música popular o étnica hasta la música clásica, con jerarquías de valor y diferencias de profundidad, como lo demuestran las investigaciones. Esta concepción ha sido muy

relativizada últimamente y se ha comprobado que, en realidad, la riqueza de la música siempre ha provenido de toda una diversidad de fuentes y que, más que hablar de una estratificación, se debe hablar de una diversificación del campo musical y de una interacción cada vez más compleja entre todos estos elementos, la música popular, la música étnica, la música ritual, la música funcional, la publicidad, la política. Entonces, la música surge como un lenguaje muy complejo, con sus propios códigos, con niveles de consensualidad dentro de ellos y con otros importantes puntos de divergencia que, a la vez, le otorgan riqueza y posibilidades de evolución y desarrollo.

E: *Cuando hablamos de Educación Musical en el sistema escolar, ¿estamos hablando de una reforma que se amplió a todo este abanico de posibilidades?*

PROF. CANDIA: Exactamente. Dicha ampliación implica un crecimiento exponencial de las posibilidades de desarrollo dentro del campo de la enseñanza de la música, lo cual desde el punto de vista de la planificación curricular, del desarrollo curricular y de su aplicación docente, requiere de una apertura. El campo musical requiere también de una actitud de revisión permanente frente a un objeto en expansión, que se va relacionando cada vez más con otras disciplinas y que va adquiriendo un valor social difícil de medir, pues en este momento es muy fuerte el componente comercial y, como tal, el campo musical está cada vez más interrelacionado con el devenir cultural, con los procesos culturales, con la globalización. Entonces, yo afirmaré que no hay posibilidades de tener el campo musical controlado, más bien estamos en un período de observación del modo en que la música está influyendo, por decirlo de alguna forma, en distintas dimensiones de la cultura.

E: *Prácticamente en todas, ¿no?*

PROF. CANDIA: Sí, es un tema apasionante pero tremendamente complejo, pues debe hacerse una reflexión cotidiana y permanente por parte del músico y de la gente que trabaja en música, en cuanto a su posición y de lo que se hace en la sociedad con la música. Con ello me refiero a distintos nichos culturales. Ocurren, de hecho, fenómenos equiparables en la música funcional en la cultura capitalista en que vivimos, y en la música funcional ritual en distintas etnias. Por ejemplo, hoy en día se habla de música étnica y no sabemos muy bien a qué nos referimos, qué grado de pureza, respecto de la globalización, tienen las etnias en este momento. Es decir, existe una serie de componentes que son muy complejos y, por cierto, la cultura curricular y escolar no puede quedar ajena a esa realidad, porque ahí está la música real.

E: ¿Eso significa cambiar los modos tradicionales de valoración de la música?

PROF. CANDIA: Exactamente. Implica cambiar los modos tradicionales de valoración de la música en varias dimensiones: en la dimensión individual significa abrirse a una mirada y a una escucha, donde entendamos que siempre nos apropiamos del sonido organizándolo, y que tales organizaciones son múltiples y dependientes de los contextos en que ocurre el fenómeno sonoro con el cual nos relacionamos. Entonces, se requiere de un cambio a nivel epistemológico, una actitud epistemológica por parte del profesor que, de alguna manera, tiene que ser socializada y compartida con los alumnos. En este cambio de actitud epistemológica, el sonido se concibe como una dimensión organizada en tanto percepción, emoción y pensamiento, que nos da cuenta también de un área de multidimensionalidad de la realidad sonora, no una realidad sonora pura, sino que siempre combinada con otras experiencias de vida, con imágenes, con palabras, con conceptos, con transferencias conceptuales de campos tan aparentemente lejanos como el científico. Es decir, hay una interferencia entre campos distintos, relacionados con lo que Gardner y Goodman llamarían “sistemas simbólicos” distintos, detrás de los cuales se presume que podría haber incluso inteligencias. A la inteligencia se la concibe en estos enfoques como forma de resolver problemas y organizar la información que, en gran medida, es dependiente del sistema simbólico con el que se esté operando. La música, evidentemente, opera con un sistema de representación simbólica auditiva muy complejo, debido a que las imágenes sonoras son

mucho menos delimitables que una imagen visual, por lo menos *a priori*. Hay poca investigación en el área neurobiológica sobre este punto. En cambio, existe información positiva en relación a que operamos en la percepción con una organización del sonido que depende de un sistema simbólico propio de la música, y de una manera de oír y organizar que sería transcultural.

E: Hoy se plantea como una gran interrogante la situación del adolescente que vive en una simbiosis con la música popular, prácticamente las veinticuatro horas del día, y que ese flujo por el cual la música, la sonoridad, transita y penetra la cognición, no está presente en la escuela y desconocemos las razones por las que este adolescente hace esta especie de simbiosis con determinados códigos culturales, y no con otros.

PROF. CANDIA: Efectivamente es una simbiosis. Esa música particular, en cuanto más alejada del sistema educativo formal, es menos autorrepresentada; es decir, hay muy poca conciencia de lo que ella significa. Existe una mayor tendencia a oír todo el día, pero a escuchar poco, en el sentido de atender al fenómeno acústico como una realidad, tal como atiendo a un objeto que tengo enfrente, o al entorno en que me encuentro. Es necesario atender al entorno sonoro como un elemento presente en nuestra cultura actual. Hay un cierto escapismo de todos nosotros respecto a la escucha y a la atención que debe suscitar, en el sentido que, como es sabido, los oídos no tienen un cierre, no poseen párpados, como afirmaba Murray Schafer. Ellos están siempre abiertos. Aunque uno esté durmiendo sigue ingresando información por el oído. Ante tal bombardeo de información acústica, no estratificada ni discriminada, se puede establecer una forma de acostumbramiento. Esta es una hipótesis plausible: el sonido es considerado un elemento presente, como el aire, pero del cual no somos conscientes hasta que nos falta.

E: ¿Usted hace referencia a una posibilidad evasiva ahí?

PROF. CANDIA: Se intuye que existe una posibilidad de evasión. Por ejemplo, así como hoy en día los niños, en cuanto a motricidad, tienen menor tolerancia a estar tranquilos, quietos, ocurre lo mismo con el silencio, incluso en jóvenes y adultos. Existe una

intolerancia al silencio cada vez mayor. Basta encontrarse en un grupo pequeño con unos segundos de silencio absoluto, o casi absoluto, y notamos inmediatamente síntomas de ansiedad, individual o colectiva, porque nuestra cultura no nos educa para manejar el silencio. El silencio es un no-sonido, pero como representación interna es también una forma del sonido, porque es una categoría que nos permite distinguir justamente cuándo hay sonido y cuándo no lo hay. En esa medida, más que un opuesto del sonido, el silencio es subjetivamente una categoría existencial distinta del sonido: el ser del sonido en un estado *a priori*, de expectativa. Cuando uno está en un fenómeno de silencio casi absoluto, se genera inmediatamente la expectativa de un sonido. En este sentido, nunca el silencio es, subjetivamente, un silencio en tanto ausencia de sonido, sino que más bien constituye el momento en el cual se hace presente, de forma más consciente, la esperanza, la expectativa, el deseo de que algo suene, que algo ocurra en el ámbito sonoro y, por lo tanto, se transforma en un elemento fundamental desde el punto de vista ontológico. Aunque parezca paradójico, lo que nuestra cultura trata de acallar no es el sonido, sino el silencio. Hay un libro muy interesante de Pascal Quignard que se llama *El odio a la música*. Consiste en una serie de ensayos filosóficos que aluden a cómo para nuestra cultura actual, globalizada, constituye un gran problema tener conciencia de los sonidos. Por eso existe una tendencia a evadirlos, una forma de odio a la música, un odio al sonido organizado, en la medida en que nos enfrenta a una dimensión importante del ser, en términos heideggerianos, del ser en cuanto presencia, en cuanto tal, como existencia. Cuando tomamos conciencia que el sonido, por su presencia o por su ausencia, genera la expectativa del ser, entonces nos damos cuenta que allí existe un asunto muy profundo que, junto a la diversificación sociológica de la música de la que hablábamos al inicio de la entrevista, está relacionado con la dimensión individual, más subjetiva, pero no menos real, de la música y de la sonoridad organizada, como un componente consustancial al ser humano, a la existencia, a la conciencia del ser.

Resulta muy difícil comunicar, de forma directa y casi instructiva, estos problemas a una cultura docente formada en la tradición de la Academia. Mi posición, en cambio, es que de todas maneras hay que comunicarlos, intentar que se tome conciencia de estos elementos, a través de una problematización en el aula, en la realidad de la cultura escolar. Una problematización que surga al ir tomando conciencia poco a poco de la enorme

complejidad del fenómeno musical. En la medida en que la música comienza a ser pensada, y no sólo a pensarse por sí sola o a realizarse automáticamente en el acto de componer o de improvisar, como lo hacen los jóvenes, comienza también a ser escuchada atentamente. A propósito, en el curriculum hablamos de “las músicas”, en plural; se habla mucho de las culturas musicales como expresión de una percepción diversificada y compleja, pues a medida que nos introducimos en el fenómeno de la música, entramos a un campo complejo pero comprensible, en el cual se debe diseñar ciertas rutas o experiencias generales claves y recurrentes, que permitan percibir que hay diversidad en la música, pero también elementos comunes. Lo más difícil es encontrar esos elementos comunes.

E: Me resulta difícil imaginar cómo se lleva al aula, al sistema escolar, esta reflexión sobre la música, esta escucha atenta e inteligente, comprometida con la música, cuando el hábito socializado se vincula a una escucha irreflexiva, una escucha evasiva, que busca lo lúdico, fundamentalmente como entretenimiento. ¿Cómo cumple esa tarea la escuela?

PROF. CANDIA: Al respecto, creo que es necesario agregar un componente más, una especie de déficit atencional auditivo; es como el problema del déficit atencional en el ámbito de la psicología clínica, ya que no se trata de que no se atienda a nada, sino que se atiende a todo sin jerarquizar, sin optar. Entonces, se produce una sobreestimulación tal que origina una especie de fenómeno lúdico, pero no aquel propio del *homo ludens* artístico, que mediante el juego y la prueba consciente del sonido, de la ejercitación de los sonidos, llega a la creatividad y a la improvisación creativa. En cambio, estamos más bien frente a un juego sin compromiso y muy superficial, que pertenece más a una tendencia evasiva, catártica. ¿Cómo la escuela resuelve este problema? En el actual curriculum existen unos ejes que hemos tomado básicamente de algunas experiencias de investigación educativa en el campo del arte y, sobre todo, muy cercanos al enfoque de las inteligencias múltiples de Gardner; o también algunas experiencias en Italia, en Reggio Emilia, con niños preescolares, donde se trabaja con la idea de que la primera aproximación tiene que imitar el proceso de descubrimiento y aproximación a cualquier sistema simbólico y, por lo tanto, debe haber –mediante la exploración libre– una familiarización con este nuevo lenguaje, el lenguaje sonoro entendido como lenguaje organizado. Debe existir una familiarización del

niño, del joven, mediante un contacto directo con este lenguaje y su complejidad, subconsciente en un primer momento, tal como el aprendizaje de la lengua materna; es decir, el niño va a escuchar palabras sin entenderlas, sin comprender su sintaxis, su sentido, su polisemia, pero paulatinamente este modo de operar va a ir refinando los componentes fonético y semántico y ampliando las posibilidades de organización sintáctica. La idea consiste en lo siguiente: como primera tarea, se debe estimular una percepción guiada, en el sentido de seleccionar un conjunto de experiencias, similares a lo que en el aprendizaje de la lengua se denomina experiencias auténticas, los ejemplos auténticos, experiencias complejas donde la música esté presente y donde el profesor pueda guiar al alumno hacia ciertos componentes de esa organización sonora. Esta es la primera tarea, la percepción contextualizada con ejemplos auténticos de músicas reales, no de ejemplos vagos al piano o sintetizadores, sino músicas reales de jazz, rock, música clásica, ópera, música étnica, ojalá partiendo de las músicas más cercanas y populares, cercanas al entorno cultural de cada niño, de cada joven.

E: Si entiendo bien, esto plantea la necesidad de que esta Educación Musical se inicie en el nivel prebásico.

PROF. CANDIA: Exacto. La primera tarea consiste en la percepción, la segunda en la producción, en lo que hemos denominado la expresión creativa, tomando el concepto de expresión en el sentido más tradicional, como el movimiento corporal, espiritual y psicobiológico, de orientarse hacia el afuera y tomar contacto con el otro y con el mundo. En ese sentido, la expresión creativa es un acto de dar y de darse a los otros haciendo distintos tipos de música. La expresión creativa tiene una dimensión interpretativa, que puede ser mediante el canto o distintos instrumentos; y otra que es la dimensión de la composición, que ex profeso no hemos querido llamarla creación, pues entendemos que la expresión creativa involucra a lo interpretativo, a lo compositivo y a la audición misma. Todos ellos quedan reunidos bajo el mismo título de “expresión musical”. El producto, la parte denominada “producción” en los trabajos de Gardner y su equipo, implica producir manipulando estos códigos y estos fenómenos sonoros, exponiéndolos ante sí mismo y ante sus pares, a fin de ejercitar, además, el componente perceptivo del que recién hablábamos.

Luego existe un tercer eje, la reflexión contextualizada, con esto nos referimos, precisamente, a contextualizarla. No se trata de una reflexión pura o abstracta de los movimientos estéticos en la música o de algunas teorías filosóficas acerca del rol de la música en la sociedad o en la historia del hombre, sino que se trata de reflexionar a partir de lo que se genera en los campos de la percepción y de la expresión en la experiencia de los propios alumnos. Entonces, resolver problemas musicales, conversar sobre lo que se escuchó y emitir opiniones, sobre lo que emociona y de qué forma emociona, intentar verbalizar eso es enfrentarse inmediatamente con la complejidad del lenguaje musical, que no se remite a una traducción literal al lenguaje verbal. Por lo tanto, es necesario ir asumiendo un lenguaje propio, que es el lenguaje sonoro y el discurso musical. Si todo lo que suena se pudiera traducir en palabras, no tendría sentido el lenguaje musical como tal. Eso es lo que dijo Isadora Duncan a comienzos del siglo XX, cuando le pidieron que definiera la danza: “si yo pudiera definir la danza, no la bailarí”. Se parte del principio que los lenguajes artísticos no son traducibles a otros lenguajes sino al propio. Por eso, la mejor estrategia –más que continuar con lo que se hacía en los conservatorios, un adoctrinamiento en los códigos simbólicos propios de la música- radica en el aprendizaje por descubrimiento, a través de problemas. Al situarse en la complejidad de la música como cultura, se va entendiendo por qué el ser humano, individual y colectivamente, ha ido buscando e inventando un código para los sonidos y complejizando el lenguaje musical. Dado que para expresar esta dimensión de la realidad que es la expresión sonora, ningún otro lenguaje disponible resulta del todo satisfactorio, ni el numérico ni el verbal, entonces hay que inventar elementos conceptuales y epistemológicos que van configurando una noción de lo musical y que muchas veces no alcanza a ser un concepto, pero sí al menos una noción que guía el quehacer musical. Por ello, existe un componente que no puede ser verbalizado y que debe surgir necesariamente a través de la práctica de ejecutar y escuchar los sonidos e interactuar con ellos. Así, en mi opinión, el profesor y el alumno se van apropiando de lo que realmente constituye una especie de epistemología musical, un modo de conocer la organización sonora de la realidad; es un modo de conocer que no rehuye las palabras, pero entiende que no son suficientes para dar cuenta del fenómeno. De esta manera, el desarrollo de la sensibilidad perceptiva va aparejada con una mayor fineza emotiva y conceptual en todos los procedimientos musicales.

E: *¿Es esta una educación estética?*

PROF. CANDIA: Es una educación estética en el sentido propio del término, no sólo una educación para la belleza, sino una educación para la sensibilidad en su sentido más antiguo, en el sentido clásico de la estética. Implica pensar toda una perspectiva del ser a través de la experiencia estética, como una perspectiva donde no se puede separar lo cognitivo de lo emotivo. Es lo que afirmaba Nelson Goodman; también conocemos y configuramos ciertas categorías de la experiencia de vida a través de la emoción, y esas son categorías epistemológicas, no conceptuales, aunque algunos las denominan conceptuales “blandas”. Pienso que definitivamente no son conceptos, pero sí son tipos de conocimiento, modos de comprometerse e insertarse en la realidad, pues si uno no es capaz de actuar con conciencia en el sonido, escuchando y no sólo oyendo, esas categorías del ser y de la existencia se escapan y pasan de largo, nos llegan muy filtradas y, por lo tanto, pierden su fuerza como experiencia de vida. Muchas veces la sensación de cosas tan abstractas, como el transcurso y la celeridad de los acontecimientos en el campo emocional, dificulta calificar la extensión de un momento en que estamos involucrados. Esa experiencia, en algunas ocasiones, se vuelve tan prístina frente a la escucha de una misma música; parece que uno experimentara, de una determinada forma, la emoción, sin asociarle un contenido específico. Por ejemplo, la misma música produce una emoción a veces alegre, otras triste. Por eso, el problema no está en directa relación con el contenido de la emoción, sino con cierta dinámica de la emoción, es decir, cómo se va formando no sólo en el aspecto temporal, sino también en el ámbito del imaginario sonoro que uno crea dentro y en el espacio que otorga para una emoción. Por ejemplo, cada vez que estamos ansiosos, o alegres, o cada vez que estamos a gusto en una situación, cada uno de nosotros articula una imagería mental en torno a dicha situación, imagería distinta para cada sujeto y de acuerdo a su propia historia; así, cada uno puede conectar, incluso involuntariamente, tal imagería con una experiencia sonora en determinados momentos, creando la ilusión de que la música significa algo consensualmente, cuando en realidad lo que ocurre es una identificación, casi metafórica, entre el modo de darse de una determinada música y el modo de darse de una determinada emoción en cada auditor. Esto tiene mucho que ver con los objetivos transversales de la diversidad, estimular la empatía hacia la diversidad,

entender que si el fenómeno musical impacta emocionalmente, también a otro puede impactarlo, pero de forma distinta. De este modo, se abre un espacio a la solidaridad y a la diversidad que no pasa por el discurso verbal ni por una declaración de principios, sino por compartir y respetar las emociones diversas que nos ocurren con una misma música. Es una educación para ir más allá de la tolerancia, lo que, como dice Maturana, implica “solidarizar con”. Va más allá de tolerar al otro en su gusto musical. En realidad, significa asumir la música de distintos períodos históricos y de distintas culturas, adoptar una visión de la música como patrimonio cultural desde una perspectiva epistemológica. La música del pasado no es una música muerta, pues puede ser re-ejecutada y re-escuchada en relación con nuevas categorías, con nuevas experiencias personales y culturales, constituyendo un fenómeno que nos conecta con la historicidad de cada uno de nosotros, en cuanto memoria recuperada y reactualizada en el sonido. Nunca vamos a escuchar la música como lo hicieron nuestros antepasados. Nunca escucharemos el mismo bolero como lo hicieron nuestros padres, debido a que se escucha siempre en un contexto y en función de una experiencia propia. Por eso, recuperaremos algo de ese bolero si es que nos conmueve, nos volvemos seres históricos al compartir una misma historia con nuestros antepasados a través de ese bolero.

E: Estas dimensiones de la música que se han señalado desde las perspectivas específicamente disciplinarias y epistémicas, pero también desde una perspectiva cognitiva, cómo el sujeto aprende y se apropia de la música, cómo el sujeto aprende a apreciar, a producir y a expresarse musicalmente, todas ellas están implicando una práctica pedagógica distinta a la conocida y suponen, desde luego, una formación docente muy diferente que, a su vez, implica desafíos que no teníamos considerados hasta ahora.

PROF. CANDIA: Sí, muchos desafíos. Creo que hay muchos peldaños en los que se va a producir una tensión fuerte entre este nuevo enfoque y las prácticas docentes actuales, especialmente cuando los profesores de música tomen conciencia de lo que implican estas argumentaciones de las que hemos venido hablando. Creo que los docentes ven las bondades de este marco curricular y de los programas de estudio, que son muy exhaustivos en explicaciones, ejemplos y sugerencias, aunque creo que los consideran casi como

manuales. Los miembros de mi equipo, que han tenido contacto con profesores, insisten en convencerme que los profesores están entendiendo la orientación epistemológica general. Yo soy un poco más escéptico, pienso que están un poco más atrás en la orientación epistemológica y que, pese a las buenas intenciones, creo que están aplicando un manual. En mi opinión, son pocos los profesores que perciben realmente la complejidad de este nuevo esquema en Educación Musical. Existe cierta fuerza en el sistema que se debe reconocer, y es que hay una tradición de la cultura pedagógica en la Educación Musical en Chile respecto del folklore, aunque todas las tradiciones musicales han corrido más o menos en paralelo a los currícula de formación de docentes. Todavía en los Departamentos de Música se proyecta la estructura piramidal tradicional, a cuya base se encuentra la música folclórica, como para que aprendan el ABC de la música, y luego se llega a la música clásica. A mi juicio, estos cambios aún no se reflejan en las mallas curriculares ni en la estructura de formación inicial de profesores, ni en el perfeccionamiento posterior. La formación de profesores tiene que diferenciar, en primer lugar, el perfil de ingreso y egreso de los futuros docentes, de aquel perfil de los estudiantes de interpretación musical, composición u otras áreas de la música. Para decirlo de una manera muy brutal, hoy en día muchas veces entran a Pedagogía en Música los alumnos que no pudieron ingresar al Conservatorio o que no fueron admitidos en Musicología o Composición; así, con los restos del mundo se arman las cohortes de estudiantes que se convertirán en los profesores de Música, enfrentados a una materia que, por su puro contenido, es más compleja que aquella relacionada con un concertista. ¡Ni hablemos del tratamiento de tal contenido! Por supuesto que un concertista debe aprender a leer partituras, con cierto estilo, y eso requiere muchos años de trabajo. Un musicólogo o cualquier especialista de la música deben abocarse a su trabajo en forma acotada. El profesor de Música tendría que tener una formación más fuerte en ámbitos del desarrollo psicológico, en áreas antropológico-culturales, y una formación en lenguaje musical que parta justamente desde este enfoque, es decir, desde la ejercitación del aprendizaje musical como aprendizaje de la lengua materna. En ese sentido, hay que abandonar el viejo esquema de enseñar al profesor dos años de piano complementario, dos años de flauta dulce y dos años de guitarra, pretendiendo que con eso ellos deberían extrapolar lo aprendido a la música electrónica, a componer por computador, a la música por Internet, a la discusión sobre bs medios de comunicación de masas, a la publicidad y a

la música comercial. Tal pretensión de transferencia es absolutamente absurda. Son interesantes las experiencias de países como Hungría o Inglaterra, por ejemplo, donde la formación musical básica es vocal y es en base a experiencias de experimentación grupal, con instrumentos y con composición informal. Esas deberían ser las matrices desde las cuales el futuro profesor de Música debería partir; junto a las materias psico-antropológicas y a todas aquellas vinculadas a un mundo globalizado y tecnologizado, una mejor formación vocal, ser capaz de manejar la voz, de entender que la vocalidad y la emisión de sonidos a través del propio cuerpo, del propio aparato resonador, son la mejor manera para fijar en el cerebro las categorías sonoras y enriquecer la imaginación sonora.

E: En el caso de las Artes Visuales el mensaje fue idéntico, en el sentido de la necesidad de educar en estas áreas precozmente. Estamos hablando de los profesores de Música, pero ¿qué pasa con las educadoras de párvulos, con los profesores generalistas de Educación Básica? ¿Cómo implementar esta educación con esta profundidad, con esta diversidad y, a la vez, con esta amplitud?

PROF. CANDIA: Existen dos modalidades, aunque probablemente haya más, pero veo dos importantes y con algún grado de plausibilidad en nuestro sistema educativo. La que podría recuperar más la tradición y aprovechar las fuerzas ya disponibles sería aquella modalidad en la cual un núcleo de profesores especialistas produzca, desde este enfoque, los complementos y profundizaciones disciplinario-musicales necesarios para que en la formación del profesor generalista de Educación Básica se genere un mayor componente de educación estética, el que actualmente es muy precario. Con las educadoras de párvulos es necesario conectar su formación con una mayor actividad en torno a las artes, una formación más reflexiva, entendiendo que tiene que complementar toda su formación, desde el comienzo hasta el final de su curriculum, para producir los cruces necesarios. A mi juicio, esta se ve como la vía más posible, la vía en que se va ejercitando poco a poco, y se va volviendo más compleja la formación en la medida en que se van aplicando los programas. Existe aquí un significativo esfuerzo por cambiar modos de operar y actitudes en un grupo importante de profesores que recibió ya una determinada formación, con una perspectiva muy distinta. Y este será un enorme esfuerzo debido al tiempo que requiere, a

la infraestructura, a la inserción de la educación estética dentro del sistema de formación, en relación a otros sectores del aprendizaje, con la finalidad de aplicar bien estos programas. La otra modalidad es, quizás, un poco más audaz y agresiva. En esta segunda línea, habría que hacer un replanteamiento absoluto de la formación docente, de educadores de arte, implementando un nuevo esquema respecto a la educación artística. En esto ha habido bastante investigación en los últimos dos decenios. ¿Qué nos dicen las investigaciones de Eisner o Gardner, que son los dos grandes teóricos? Ellos afirman, con bastante evidencia, que los sistemas simbólico-artísticos siguen una línea de evolución distinta a la de otros sistemas simbólicos, como el verbal o el numérico. Una de las cosas que caracteriza a aquellos sistemas es que, en la educación artística, no se ha podido probar que se respeten los estadios evolutivos de los que habló Piaget, pre-operacional, operacional-concreto, hipotético-deductivo. No sería esta la manera de evolucionar en el aprendizaje de las artes, y la división en edad preescolar, edad escolar y edad adolescente incorpora categorías que no concuerdan del todo con el esquema del desarrollo de las artes. En cambio, se afirma que el esquema del desarrollo de las artes tiene dos grandes etapas: una etapa de percepción realista de todo el componente sonoro, visual, kinestésico, espacial, corporal, durante la edad preescolar; es un momento –a su manera- realista, en cuanto apropiación de la realidad, y perceptivo en cuanto intenta configurar grandes categorías de organización mediante la percepción. Luego, en una segunda etapa, ocurre un primer intento de conceptualización, que coincidiría con la etapa escolar. Sin embargo, el modo de operar respecto a las artes en un niño preescolar, en uno escolar y en un adolescente es cualitativamente distinto. Gardner propone la existencia de un desarrollo en forma de “U” en todas las etapas; en la fase de desarrollo correspondiente a la etapa preescolar el psiquismo del niño funciona como una esponja, se apropia de los distintos sistemas simbólicos combinándolos de manera libre, sin una estrategia disciplinaria definida. La etapa siguiente en este desarrollo aparece con el aprendizaje de la lectoescritura y de los números, es un momento realista, en que los niños están más capacitados para apropiarse de las técnicas de las artes, de la ejecución de instrumentos, de la pintura, aunque se vuelven un poco más escépticos con respecto a la experimentación libre que realizan los preescolares. No obstante, Gardner afirma que el adolescente, por su dinámica psicoevolutiva propia, vuelve a una disposición perceptiva parecida a la del

preescolar en la cual, si la educación ha estimulado el desarrollo de ciertas técnicas durante la etapa realista previa, el adolescente ocupará dichas técnicas de modo más libre y consciente que el preescolar, aunque ambos manifiesten una actitud creativa similar frente a las artes. Incluso, se ha observado que artistas consumados operan de modo más cercano al adolescente y al preescolar que al escolar, pues éste se encuentra en una etapa realista concreta o “literal”, de mecanismos operacionales concretos, en términos piagetanos. Todo esto me hace concluir –es mi hipótesis- que debería haber dos profesores especialistas de arte. Las artes requieren de especialistas por la complejidad a la que nos hemos referido, no se necesitan profesores generalistas que hagan un poco de arte. Deberían existir dos especialistas en artes, un primero en la etapa preescolar, hasta el Primer Ciclo Básico completo, donde la dinámica de aprendizaje de las artes es común, tanto para el preescolar como para el escolar de esta edad. En Cuarto Básico los niños están alrededor de los nueve o diez años de edad y ya han pasado por el entrenamiento básico de la lectoescritura y del aprendizaje de los números y las operaciones básicas, están en la plenitud del componente realista. Por eso, es la etapa propicia para que se les introduzca en las conceptualizaciones más específicas del lenguaje artístico, por ejemplo, en el caso de la música puede ser –junto a la experimentación sonora- cantar, escuchar, discutir acerca de la experiencia o del lenguaje musical, aprender notación musical o técnicas básicas de ejecución de instrumentos. Después, a partir del Segundo Ciclo Básico hasta la Enseñanza Media, el estilo de expresión y reflexión que se busca en un alumno de once, doce o diecisiete años de edad es cualitativamente el mismo; puede haber grados de complejidad distintos, pero la manera de operar en torno al fenómeno musical es similar. Aunque esta hipótesis implica una proyección de más largo plazo en la formación de docentes, según mi punto de vista sería mucho más consistente con los requerimientos que plantea la reforma.

E: *¿Se está haciendo esta reflexión en las escuelas formadoras?*

PROF. CANDIA: Sí, en algunas se está haciendo. Sin embargo, existe una gran tensión que se genera, por un lado, por el crecimiento vegetativo de cada unidad académica y, por otro lado, por el lastre, si lo podemos llamar así, de los antiguos enfoques que no asumen estos cambios. Me da la impresión que hay muchas personas que a estas alturas de su carrera no

quieren cambiar su enfoque y ocupan casi todas las plazas de profesores titulares. Esta situación dificulta mucho el desarrollo curricular, la reforma curricular y el sistema de formación. Es un problema muy complejo. En diversos momentos, cada escuela ha ido dando golpes de timón, con mayor o menor fuerza política. Algunas escuelas de formación ya intuyen que sus profesores van a ser ineficientes con las nuevas demandas del currículum. Si no se pueden satisfacer estas demandas, entonces se genera una gran tensión en torno a las reformas curriculares. No obstante, la mayor parte de los currícula intenta conciliar, más allá de lo razonable, lo que ya existe, la tradición, con lo que tiene que venir, pretendiendo negociar antes que seleccionar. Todavía estamos en una etapa de enfoque sumatorio de los currícula: sumar nuevos cursos a los antiguos.

E: *¿Un enfoque aditivo?*

PROF. CANDIA: Eso, un enfoque aditivo. Los actuales estudiantes de música, que en su mayoría han ingresado con puntajes muy bajos en la Prueba de Aptitud Académica, tienen además una sobrecarga muy grande y no están enfrentando de manera adecuada este enfoque aditivo.

E: *Es que el enfoque aditivo no es integrado.*

PROF. CANDIA: De ningún modo. Creo que quienes sienten más el impacto, o lo van a sentir, son las entidades encargadas de formar profesores. En segundo lugar, van a sentir un poco menos el impacto los profesores ya activos en el sistema que, pese a todo, han ido haciendo algunos ajustes, sobre todo por las demandas de los propios jóvenes. En la práctica, estos profesores ya están implementando mucho de lo que el currículum plantea, sólo que lo efectúan de una manera reactiva, no prospectiva ni planificada.

E: *¿De forma tal vez intuitiva?*

PROF. CANDIA: Intuitiva, pero creo que sienten aún poco el impacto emotivo y cognitivo que implica este cambio. El gran sufrimiento cognitivo lo van a tener las entidades

formadoras, que deberán estar dispuestas a realizar transformaciones drásticas. La situación actual de las instituciones formadoras de profesores de música es crítica, lo puedo afirmar con conocimiento, pues me he involucrado en muchos proyectos que se encuentran actualmente en marcha. En la mayoría de los casos, el curriculum está amarrado –en forma explícita o tácita- al Conservatorio, pues aún pesa el esquema de la Academia y en muchos casos no se permite la formación de profesores de música realmente con un perfil distinto y formados principalmente por profesores desde la misma disciplina musical. Lo que debe ocurrir aquí es un reconocimiento en el campo de la Educación Musical, en cuanto a que la música es más que el Conservatorio y la Academia. Quien se interese por ser profesor de Música en un colegio, que vaya a estudiar pedagogía y que le enseñen pedagogía, evaluación o didáctica. Pero, además, debemos ampliar el campo disciplinario hacia distintas prácticas que, en realidad, se están ejercitando, aunque en forma paralela a las pedagogías universitarias, tales como la musicología, la etnomusicología, la psicoacústica, etc.

E: *¿Sugiere que vamos a estar en procesos de reforma permanente?*

PROF. CANDIA: Efectivamente, ese es el supuesto de toda la Reforma. En la sociedad del conocimiento, uno de los elementos axiales, desde su caracterización como constructo, es el cambio permanente, fundamentado en la capacidad de adaptación. Y en este asunto, aunque parezca paradójico, los que estamos en el sistema de Educación Superior, que deberíamos ser los más conscientes de tales implicancias, estamos siendo pasmosamente tradicionalistas en la formación de docentes. Estamos siendo conservadores en un grado mucho mayor que lo razonable para lo que nos demandan los alumnos y sus propias necesidades.

E: *Es una afirmación muy fuerte.*

PROF. CANDIA: Sí, es verdad

E: *Le doy las gracias, profesor Candia.*

ENTREVISTA A TOMAS GRIFFEROS.

Profesor de Educación Física,
Deportes y Recreación, Universidad
Metropolitana de Ciencias de
la Educación. Coordinador del
equipo de Educación Física.

ENTREVISTADORA: *¿Por qué se hace la Reforma en Educación Física?*

PROF. GRIFFEROS: Me parece que responde un poco a la necesidad que se plantea en todos los sectores. En particular, creo que la Educación Física, sin la reforma, vive una crisis importante en términos de que su oferta no cumple con las demandas reales de niños y jóvenes que hoy ven el mundo de manera distinta. Por una parte, tenemos una Educación Física demasiado estructurada que no responde a la diversidad y a la individualidad de los niños y jóvenes, tampoco responde a otras materias, como el tema étnico, geográfico, cultural. Entonces, dadas las diversas necesidades de los alumnos, deben existir acciones educativas que tiendan a darle dirección y satisfacer esas inquietudes, entendiendo que ellos tienen más acceso que antes a lo que ocurre en otros países, fundamentalmente en países desarrollados. La globalización hace que los alumnos vean nuestra oferta como una oferta obsoleta y poco atractiva, que no les da posibilidades de desarrollar los estímulos que ofrecen o plantean otros ámbitos, por eso no quieren hacer la Educación Física tradicional, quieren realizar otra cosa, con más diversidad, quieren que se amplíe la gama de actividades

motrices y que no todo esté encasillado en el tema del rendimiento. Esto es algo que al niño le produce rechazo y reacciones adversas, puesto que se le evalúa por rendimiento físico mientras lo que él quiere es educarse y formarse a través de la educación física. La oferta que existe, al margen de la reforma, responde, en gran medida, a modelos deportivos. Por tanto, está enfocada a los alumnos más aptos motrizmente.

E: *¿Una Educación Física centrada en la competencia?*

PROF. GRIFFEROS: Centrada en la competencia, centrada en modelos técnicos, centrada en el rendimiento, en definitiva, como un producto del ámbito deportivo. Entonces, el niño afirma que no quiere competir, que no quiere hacer Educación Física, sino que quiere recrearse a través de ella, mejorar pero no competir, no quiere ser el niño o el joven que tenga el mejor consumo de oxígeno, quiere aumentar su consumo de oxígeno porque sabe que le va a servir para la vida en general. A ellos no les interesa el atletismo, el basketball, el fútbol, como expresión deportiva, le gusta "pichanguear"³², tener experiencias motrices a través del deporte, pero no es su interés ser deportista. Esto es clave cuando observamos que ni en las sociedades más deportivas del mundo existe un porcentaje muy amplio de niños que quieran hacer deporte bajo un contexto de rendimiento y excelencia, siempre fluctúa entre el veinticinco y treinta por ciento. Por lo tanto, por qué vas a obligar al cien por ciento de los niños a practicar deporte de esta manera. Es una oferta equivocada cuando el deporte se plantea como un fin y no como

³² Término coloquial para jugar fútbol.

un medio para educar, eso es necesario cambiarlo. El deporte no puede ser el fin de la Educación Física, tiene que ser un medio como otras cosas, como la recreación, las actividades motrices en contacto con la naturaleza, como el baile y la danza, tiene que ser un medio educativo.

E: *¿Y para todos?*

PROF. GRIFFEROS: Para todos. Lo primero que se hace es pensar cuáles son las necesidades concretas del individuo, del adulto, considerando que el niño que realizará Educación Física va a ser el adulto del futuro. Estas necesidades tienen que ver con el mundo, con su mundo como ser humano, un mundo con necesidades antropológicas, por tanto, biológicas y de salud. La reforma lo primero que afirma es que la Educación Física debe incrementar el potencial biológico del ser humano; en segundo lugar, el ser humano necesita interactuar con su mundo social, es decir, necesita relacionarse a través de las actividades físicas con sus pares, con sus compañeros, con sus amigos, con sus enemigos, con todos; en tercer lugar, tiene que adaptarse al medio ambiente, un ambiente físico que está en continuo cambio y que posee muchas dimensiones: le rodea un mundo físico de cemento, un mundo físico de situaciones muy estandarizadas, y un mundo físico natural. No sabemos mucho sobre la adaptabilidad del ser humano a este entorno, pero tenemos claro que es una necesidad y que tiene que ver con la cultura. No es lo mismo un niño que se desenvuelve en Lonquimay que un niño que se desenvuelve en Temuco, a tan sólo ciento cincuenta kilómetros de distancia, si a cada uno lo sacas de su entorno van a tener que adaptarse a otro mundo físico. Por lo tanto, pensar en una Educación Física moderna que responda a las inquietudes y necesidades de este mundo obedece, según nosotros, a un criterio antropológico.

E: *¿Ustedes tenían diagnósticos del rendimiento de los niños en el sistema escolar bajo el modelo técnico-deportivo, o no?*

PROF. GRIFFEROS: Cuando comenzamos con el diseño de la reforma existía muy poca evaluación. En cambio hoy día, gracias a que se han generado más recursos existen más datos concretos. Chiledeportes se ha integrado al tema educativo y ha financiado algunos proyectos de investigación. Sin embargo, cuando se inicia el proceso de reforma, lo que existía en general era poco útil.

E: *¿Se tenían datos sobre sedentarismo?*

PROF. GRIFFEROS: Sí, sedentarismo. El porcentaje de niños con licencias médicas o certificados médicos eximiéndose de la asignatura era altísimo. Ese era el diagnóstico que existía, y bastaba con observar la clase de Educación Física para darse cuenta de las orientaciones que prevalecían y el porqué se eximían los alumnos.

E: *Volvamos a su idea central, que es el enfoque antropológico. ¿Lo consultaron, está desarrollado en otros lugares del mundo, qué estudios hay al respecto?*

PROF. GRIFFEROS: Esto no es una autoría nuestra. Existe una idea en términos de aproximaciones al tema, pero esto tiene que ver todavía con la investigación, con la literatura y con la documentación. En Estados Unidos y Europa, donde se hace investigación seria, se ha observado que las necesidades educativo-físicas respondían a este enfoque antropológico, es decir, a salud y a todo lo que tiene que ver con el tema biológico y psíquico de las personas, todo lo que tiene relación con las capacidades de vincularse con los pares, con otros seres humanos, y de adaptarse al mundo real, que es muy cambiante. La forma como, en Occidente, se asume esta necesidad de adaptación para transformarla en un curriculum de enseñanza ya dependía de una necesidad más individual, de un país particular y, en ese sentido, pensamos que si relevábamos esta necesidad antropológica debemos buscar la forma de plasmarla en ejes de trabajo desde el punto de vista del curriculum. Por eso se diseñó un eje asociado al ejercicio, salud y calidad de vida, bajo el concepto de que no necesariamente debía estar orientado a producir cambios sustanciales o

modificaciones orgánicas significativas por medio la clase de Educación Física, porque esto es utópico, fundamentalmente debido al tiempo asignado a la asignatura.

E: Cuando se hace referencia a no esperar cambios sustanciales en la clase o por la clase, ¿puede dar un ejemplo concreto?

PROF. GRIFFEROS: Es imposible pensar que con dos o tres horas por semana de Educación Física se pueda mejorar el consumo de oxígeno de un individuo, se necesita muchos más estímulos. Entonces, el enfoque se centra en que el niño y el joven entiendan la importancia del ejercicio en función de la salud y la calidad de vida y a partir de esto adquieran estilos de vida más saludables, más activos, lo que garantizaría estímulos físico más sistemáticos. Si se convence al niño de tener un programa individual de trabajo, donde a través de múltiples medios, de locomoción y formas de trabajo, pueda aumentar su actividad física y se le saque del sedentarismo como un hábito, entonces mejoraremos el consumo de oxígeno: haciendo patineta en la casa, realizando caminatas, subiendo cerros, andando en bicicleta; de este modo, esto es posible. No es importante si, al momento de jugar basketball, son certeros o no al apuntar al aro. Lo importante es garantizar que estas conductas se vuelvan habituales, que se hayan adquirido hábitos para toda la vida. Hacia allá apunta la Educación Física, a crear hábitos vitalicios y que no dejen de practicarse cuando el alumno salga del sistema educacional, del colegio, del instituto, de la universidad. Es curioso que cuando los jóvenes ingresan al mundo laboral, en forma mayoritaria, abandonan la actividad física, esto significa que nunca tuvieron estas prácticas incorporadas a sus hábitos de vida.

Por otra parte, es importante señalar que un alto volumen de actividad física no garantiza la formación del hábito, el problema no radica fundamentalmente en el número de horas, no hay ninguna diferencia entre un niño que practica dos, cinco o quince horas a la semana, si estas horas son aburridas y traumáticas. La diferencia se produce cuando estas horas, independiente de su volumen, resultan atractivas, y se le permite al niño participar en la elección de las actividades que realizará en estas. Sin duda, lo anterior se relaciona, en gran medida, a las prácticas docentes. En este sentido, la oferta que éste haga, además de ser atractiva, debe permitir al niño decidir qué es lo que quiere hacer y no obligarlo a realizar

cosas que no siente, a contrapelo no sólo con sus intereses particulares, sino también a contrapelo con su cultura. Por ejemplo, he visto en comunidades mapuches a niños tratando de jugar voleibol sin sentirlo realmente. La duda es, si a estos niños les interesará más realizar cosas que tengan que ver con su entorno cultural, con su forma de vida, tan distinta a la forma más occidental que sustentan algunos deportes que aparecen en ESPN³³. Según Pierre Parlebas, uno de los objetivos claves que se debe plantear en el mundo de los deportes, desde el punto de vista educativo, es la educación motriz. Lo que se plantea es que el deporte no puede transformarse en el fin de la práctica educativa física, más bien debe ser un medio para lograr variados aprendizajes. Por ejemplo, en la práctica educativa física de los deportes individuales o deportes de autosuperación no debe importar si el alumno bate un record o si es el mejor del curso, lo que importa es crear los espacios para que pueda autosuperarse a través de esta práctica. Esto es como una forma de vida, donde lo importante es superar las propias limitaciones. El concepto educativo no está en la marca o en el record, sino en la posibilidad de superar las propias limitaciones o superar las propias marcas. Por eso el mundo ya no es tan trágico, puesto que no responde a un criterio promedio, sino a un criterio de individualidad en términos de rendimiento. Todos tenemos limitaciones, por eso lo que importa es que el niño pueda tener una práctica de actividad física habitual y que no le resulte traumática, al contrario, debe ser placentera. Los paradigmas cambian, el atletismo ya no estará centrado en saltar o correr más o aprender la técnica de la carrera o del lanzamiento, sino en las vivencias y experiencias motrices, que le permitan a la persona ir mejorando y adquiriendo habilidades que van más allá de la técnica, como por ejemplo, la autoestima o la autopercepción. Si el niño se siente fracasado en Educación Física no va a construir una buena autoestima, por tanto, lo que el necesita son éxitos y, en esta disciplina serán exitosos cuando logren mejorar sus tiempos, no importando que esté lejos del rendimiento del mejor del curso.

E: *¿Educación Física especialmente recreativa?*

³³ Canal deportivo de televisión.

PROF. GRIFFEROS: Sí, muchas veces recreativa, pero también exigente para él. Es muy importante para el alumno sentir que lo logró, que lo cumplió, de esta forma no va a existir frustración. La Educación Física puede generar mucha frustración cuando la persona no es apta. En esta idea, un niño poco apto no tiene cabida en un modelo exitista y centrado en el rendimiento. Otra gama importante son los deportes de cooperación, donde el concepto de apoyo es lo fundamental. Esta clase de deportes, en el sistema educacional, deben ser trabajados más allá del tema técnico y de los resultados. Son deportes que permiten el desarrollo de habilidades sociales, potencian el trabajo en equipo, la responsabilidad, el compromiso, etc.

E: *¿En cuáles, por ejemplo?*

PROF. GRIFFEROS: Por ejemplo, si los dos vamos en un bote, con otros botes a nuestro lado o solos, estamos practicando un deporte de colaboración. No estamos relacionándonos motrizmente con nadie, salvo entre nosotros. Entonces, todo lo que ocurra en ese bote dependerá de la forma en como ambos interactuemos motrizmente y colaborativamente. Hay otros deportes donde el tema radica en la colaboración y en la oposición, son los llamados deportes colectivos, como el fútbol, el basketball, volleyball, handball, entre los más conocidos, donde no solamente existe colaboración, sino también oposición. En ellos, si yo estoy en la práctica, mi motricidad tiene sentido para mis compañeros y también tiene sentido para el rival, del mismo modo, lo que hace el rival tiene sentido para mí como para mis compañeros. Para un buen entendimiento de esta lógica y su posterior aplicación en el juego se requiere el aprendizaje de otro tipo de habilidades. Aquí se abre un mundo que se relaciona con la comunicación motriz, con los símbolos y códigos que sólo existen en este tipo de práctica deportiva.

Haciendo un paréntesis, mucho de los juegos que los niños implementan libremente en la calle, en la plaza, tienen mucho más sentido que varios de los deportes colectivos tradicionales respecto al aprendizaje y al desarrollo intelectual, puesto que están llenos de simbología y códigos asociados a su práctica.

E: *¿Se refiere, por ejemplo, al establecimiento de reglas y de normas entre ellos?*

PROF. GRIFFEROS: Están las reglas, las normas, la forma de jugar, la forma de competir, de ganar o de perder. Estas “entretenciones” tienen muchas más condicionantes para que funcionen que un juego colectivo tradicional, aunque los consideremos juegos infantiles. El conocido juego de las “Naciones”, está lleno de significados desde el punto de vista motriz, desde el punto de vista de la comunicación, de la estrategia y también de la táctica.

E: Este concepto comunitario, colectivista de la educación deportiva, debe encontrar mucha resistencia para ser comprendido, debido a que somos una sociedad futbolizada; de alguna manera, estamos educados en un concepto deportivo del que se han hecho dueños los medios de comunicación de masas, pero que también persiste en las escuelas y que, probablemente, haya hecho que los profesores se estén formando en esa misma dirección.

PROF. GRIFFEROS: Estoy de acuerdo con ese planteamiento. Sin embargo, no estoy en desacuerdo con que los niños practiquen fútbol. Entre el ochenta y noventa por ciento de la población le gusta el fútbol, lo que importa entonces es que su práctica que no sea excluyente, sino formativa, educativa. Hay experiencias concretas que muestran cómo a través de un deporte, como el fútbol, se pueden incorporar los valores de una sociedad en niños y jóvenes.

E: Y que no esté vinculado a este concepto del cuidado de la salud, de la satisfacción de las necesidades biológicas y de la calidad de vida.

PROF. GRIFFEROS: Está presente el tema psíquico, si es más importante el gol y/o ganar. Esto dejémoslo al quince o veinte por ciento que quiere practicar deporte como un medio de competencia y de alcanzar logros y resultados, pero el restante ochenta por ciento sólo quiere el deporte como una forma de entretención, para aprender y convivir con sus pares, para hacer algo agradable, atractivo, que otorgue la posibilidad de prolongarlo en el tiempo. Pero ahora no se da la oportunidad para eso.

E: Mencionó el proceso psíquico, ¿a qué hace referencia con ello?

PROF. GRIFFEROS: La actividad física, no el deporte competitivo, sino aquella actividad que no se hace con el afán de ganar o perder, de acuerdo a investigaciones recientes influye significativamente sobre el stress de las personas en el mundo tensionado en que vivimos, fundamentalmente en los que trabajan. En este y en todos los países del mundo industrializado, el deporte pasa a convertirse en un catalizador ante el stress. Por lo tanto, influye directamente en el mundo psíquico como un elemento que contribuye a la salud mental.

E: *¿Por eso sería importante la vinculación completa del individuo, no sólo desde el mundo físico?*

PROF. GRIFFEROS: Sino también desde el mundo psíquico, pues uno influye en el otro. De acuerdo a investigaciones recientes, lo psíquico es más significativo en este aspecto que lo biológico.

E: *¿Y el tercer eje del que hablábamos antes, teníamos los hábitos, los deportes, las habilidades en contacto con la naturaleza...?*

PROF. GRIFFEROS: Lo más evidente. Chile posee un escenario privilegiado para practicar deporte en la naturaleza y, aún así, esto no se hace. Voy a emitir un juicio distinto: si quisiéramos tener campeones mundiales olímpicos, deberíamos buscarlos en deportes relacionados con la naturaleza. Tenemos todo, un litoral espectacular para los deportes náuticos, tenemos montañas, recursos naturales al alcance de la mano. En segundo lugar, el concepto de la seguridad de las personas pasa mucho por la experiencia; aquellos que perecen en las montañas es porque no tienen experiencia en montaña, pues no hay una asociación entre la práctica y el aprendizaje particular. En este sentido, nos parecía muy propicio incorporar hábitos y conductas de prevención de riesgos para la actividad en contacto con la naturaleza y ésta, a su vez, con la transferencia hacia la vida cotidiana.

Además, está presente el tema del medio ambiente. Hoy día existe en Chile y en todo el mundo una fuerte tendencia por cuidar y preservar lo natural, pero si un niño no posee

experiencia o no está cerca de lo natural, nunca lo va a valorizar. El mundo en abstracto no lo va a entusiasmar, por eso, si se le acerca a lo natural, al río, al lago, donde sea, en ese contacto el niño va a adquirir el sentido de lo que implica cuidar la naturaleza; en ese escenario, se debe diseñar la acción de transferir esa conducta al ámbito de la vida cotidiana.

En el sentido del aporte que tienen las actividades en la naturaleza quiero señalar lo siguiente: en general, no se practica la motricidad en el mundo natural, más bien esta se desarrolla en espacios estandarizados; aunque la cancha sea de tierra o de pasto constituye un espacio estandarizado, nunca va a cambiar, lo mismo ocurre con la pista atlética, incluso la piscina está estandarizada. Sin embargo, cuando el niño se incorpora al mundo natural, sin estándares regulares, estará obligado a desarrollar y adaptar su motricidad a condiciones y situaciones de trabajo que antes jamás vivió.

E: ¿Tiene alguna relación con la seguridad con el propio cuerpo, con certezas personales, que se es capaz de saltar algo, sortear una dificultad, que se es capaz de agarrarse a una roca y no caer al agua?

PROF. GRIFFEROS: Tiene que ver con eso, pues cuando se logra algo en un mundo desconocido, diferente, no estandarizado se adquiere confianza que proporciona la motivación para intentarlo de nuevo, para alcanzar cada vez propósitos más difíciles. El hecho de relacionarse individualmente con el mundo natural permite incorporar la transversalidad³⁴ que plantea la Reforma, a la que metodológicamente los sectores tradicionales de aprendizaje no han podido dar solución. La Educación Física se ha transformado en una muy buena alternativa para abordar la transversalidad que demanda la educación moderna.

E: Los tres ejes mencionados y esta nueva concepción de Educación Física suponen cambios pedagógicos relevantes, porque implica botar los muros de la escuela para salir al ambiente natural, recorrer, arriesgar y trabajar en equipo, buscar metas comunes. En

³⁴ Objetivos transversales de formación.

fin, ¿todo esto supondría también una gestión distinta en las escuelas formadoras de docentes?

PROF. GRIFFEROS: Tradicionalmente, las escuelas formadoras de profesores en Educación Física enseñan los mismos. Por lo tanto, el profesor egresa con un bagaje de aprendizaje muy enfocado a los deportes más tradicionales. No existe una apertura hacia otras manifestaciones deportivas; no existe, por ejemplo, un enfoque regionalista en la formación docente porque se opera con el criterio de que en todas partes se debe enseñar lo mismo, aunque haya mucha reacción frente a esta postura. Por eso, hay que cambiar el curriculum de los futuros docentes, es importante que adopten otro enfoque, que entiendan que las formas educativas ahora son múltiples y tan variadas como las necesidades de los alumnos, deben entender que el fin último no radica en el deporte por el deporte, ni en el gol ni en el atletismo ni en la marca obtenida, sino en la salud, en la relación con la naturaleza, en la práctica deportiva con fines formativos.

Es fundamental para la Educación Física que el profesor confíe en que el sistema le va a permitir sacar adelante lo que demanda el curriculum y por otra parte, es clave que el sistema educativo entregue a los profesores oportunidades para capacitarse, perfeccionarse y adquirir competencia en este nuevo eje.

E: ¿Qué piensa Usted respecto a lo que ocurre en las escuelas formadoras de profesores de Educación Física? ¿Han recibido este mensaje y analizado la situación?, ¿o el Ministerio todavía está muy solo en su propuesta?

PROF. GRIFFEROS: He conocido varios proyectos de cambios de curriculum, en los que una cosa son los objetivos, las introducciones y las declaraciones de principios que plantean las Universidades, pero al revisar los contenidos de cada una de las asignaturas se percibe que es el mismo contenido técnico de siempre: fisiología o fisiología del ejercicio; deportes como futbol, basketball, volleyball. Jamás se habla de deportes de colaboración y de oposición como un concepto de trabajo, no se mencionan los deportes de autosuperación ni tampoco se comprenden todas las posibilidades que ellos brindan, aparte de los principios técnicos, tácticos y estratégicos que los rigen.

E: Entonces, ¿todavía no habría una comprensión profunda del mensaje subyacente de la Reforma en el área de Educación Física?

PROF. GRIFFEROS: Creo que existe un problema estratégico en el tema de la reforma, donde hasta ahora se ha generado muy pocos espacios para la participación de los docentes, quienes finalmente deberán implementarla. Creo que la discusión debe abrirse a la comunidad escolar, hay que hacer participar al docente, ellos son los que van a producir los cambios reales en las escuelas, en los liceos, ellos deben ser los autores del cambio. Creo que es el momento de abrir la posibilidad para que los profesores adquieran un papel más protagónico y asuman responsabilidades más allá de criticar los cambios. Si no se crean escenarios propicios para que las personas involucradas den a conocer sus soluciones, éstas no se van a producir porque no serán expuestas al debate. Por lo tanto, hay que crear estos espacios para que la comunidad trabaje, diseñe y realice sus aportes.

E: ¿Se ha hecho perfeccionamiento en esa línea?

PROF. GRIFFEROS: Se ha hecho, pero ha sido el menos indicado. El problema que enfrentamos ahora es cómo construir junto al profesor nuevas prácticas docentes que permitan establecer el cambio. En mi opinión creo que estamos frente a un momento propicio, estratégico, para que los docentes a partir de sus realidades y necesidades regionales y culturales, contribuyan a la modernización del sector. Cada región tiene que construir prácticas docentes a partir de su propia contingencia, por eso existe la necesidad de abrir la reforma, de entregarla a la gente, a los docentes. Creo que la Unidad de Curriculum y Evaluación³⁵ ha hecho mucho en la construcción de la reforma, pero no es suficiente, ahora es tiempo que los docentes, los mismos que resisten el cambio, hagan sus aportes.

E: ¿Cuál es el rol que las universidades cumplen en este contexto?

³⁵ Unidad del Ministerio de Educación, creada para la generación e implementación de la Reforma.

PROF. GRIFFEROS: Lo que deben hacer las instituciones relacionadas con la educación es crear escenarios propicios de aprendizaje y diálogo, pero no desde la posición de profesor y alumno, sino que de igual a igual, sentarse a debatir el experto en motricidad con el que no conoce cabalmente el tema, y diseñar, juntos, programas que sean factibles de ser aplicados en un contexto local.

El Ministerio no puede obligar a la universidad a cambiar su curriculum, más bien debe propiciar e impulsar transformaciones que involucren a las personas. Es clave sumar gente y que estas sientan que forman parte de la reforma. Esta relación, en mi opinión, puede lograr un entendimiento entre estos dos niveles. Los cambios deben pasar justamente por el director de escuela, por el decano, por los docentes, por toda la estructura universitaria, pero en tanto se sientan partícipes y actores de dichos cambios.

E: Efectivamente, existe una dimensión pública y social en el trasfondo de la propuesta de Educación Física. Conlleva una enorme responsabilidad social el enfoque que usted plantea.

PROF. GRIFFEROS: La educación tiene que ser así, no solamente la Educación Física, no está solamente el tema de estar formando para una determinada disciplina, para Matemáticas o Lenguaje, se está formando una sociedad, que no será equilibrada si sólo se incorporan en su educación los elementos de la asignatura propiamente tal. Si no se educa a la juventud para que trabaje en equipo vamos a seguir siendo una sociedad individualista; Chile es individualista, alguien reclama si se siente afectado por una situación, pero si tal situación afecta a otro nadie dice nada, no se es capaz de levantar la cabeza y opinar, hacer un aporte y contribuir a una solución. La gente funciona así porque fue educada de tal manera. Por eso, el cambio debe ser generalizado en toda la educación y, por supuesto, también en la universidad.

E: Probablemente el área de la Educación Física esté más abandonada.

PROF. GRIFFEROS: Siento que los problemas son similares en todos los sectores, con algunos matices de diferencia, pero con dificultades en todas las asignaturas. Por eso creo yo que, es tan importante incorporar a los docentes al debate, porque son ellos los que van a implementar y llevar a la práctica el curriculum y sus programas, los que van a plasmar la reforma de verdad. En primer lugar, deben creer que los cambios son factibles y luego, sentirse que son partícipes de estos cambios. A mi juicio, la factibilidad de la reforma pasa hoy por la incorporación al debate de todos los actores de la educación.

E: Muchas gracias, profesor Grifferos.

CAPITULO III.

CONSERVACIÓN Y RENOVACIÓN EN LA REFORMA CURRICULAR.

El contexto de la conservación.

Con una mirada analítica a la documentación disponible -especialmente los Marcos Curriculares para la Educación Básica y para la Educación Media- y principalmente teniendo presente la extensa argumentación entregada por nuestros entrevistados, es posible someter a análisis el tema que nos ocupa respecto de la renovación disciplinaria en la Reforma Curricular 1996-2002.(ver Matriz de Análisis en pág.....)

Una primera aproximación nos permite señalar que la Reforma del currículo se juega en una tensión entre CONSERVACION Y RENOVACIÓN, entre permanencia y cambio, entre estabilidad y movimiento innovativo.

En el ámbito de la CONSERVACIÓN la Reforma preserva el tradicional formato disciplinario, dejando en evidencia la estabilidad histórica del currículo, argumento que tan definitivamente defiende Goodson³⁶. Este formato racionalista conserva, en general, las disciplinas legitimadas tradicionalmente e institucionalizadas para su cultivo, desarrollo y difusión, a excepción de la incorporación de Tecnología, tema que abordaremos en el contexto de la Renovación.

Lo señalado implica que, a pesar de la novedosa incorporación de Tecnología, el currículo mantiene el orden estructural del conocimiento “ilustrado”, “liberal”, o general propio del proyecto enciclopédico de la modernidad. La preservación de dicho orden estructural, aquél de las disciplinas básicas, aparentemente constituye un retroceso en el desarrollo del currículo para quienes pensaron en una revolución estructural que modificara total y absolutamente el orden disciplinario, vertical, y de fronteras bien definidas de los saberes de la escolaridad..

Si bien la epistemología contemporánea y el modo de generar conocimiento de hoy trasgrede, por necesidad , las fronteras disciplinarias dado el surgimiento de una noción de integralidad para abordar problemas de la ciencia en los que se deben articular diversas disciplinas para su mayor y mejor comprensión, aún el conocimiento preserva su orden

³⁶ Goodson, Ivor, Historia del Curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, 1995.

histórico así como una institucionalidad tradicional donde se hace germinar y donde se hace posible su socialización a través de la enseñanza.

De larga data, por lo menos de treinta años, es el trabajo por buscar órdenes del conocimiento, interdisciplinarios y transdisciplinarios, que, por una parte permitan la aprehensión global y articulada de los datos de la realidad y a la vez conformen un modo de conocer también global y articulado donde diversas argumentaciones de ciencias también diversas colaboren en la conformación de la noción de integralidad de la cultura y en la consecuente superación del anacrónico conflicto entre saberes humanistas y saberes científicos y entre saberes científicos y saberes técnicos.

El nuevo orden del conocimiento que la epistemología contemporánea reclama mantiene en tabla este debate que es especialmente europeo³⁷ y este prosigue mientras el viejo orden disciplinario se resiste a desaparecer en el sistema universitario y obviamente en el sistema escolar.

Kliebard³⁸ quien sigue el pensamiento norteamericano, especialmente de los últimos veinte años, señala que el orden disciplinario del currículo, por muy conservador que se estime, constituye una “fortaleza inexpugnable”; de ahí que inter y transdisciplinariedad sean sólo un buen deseo y sólo una buena intención, extremadamente difíciles de implementar con rigor, tanto en extensión como en profundidad.

El enfoque multidisciplinario en el que cada disciplina que interviene en la comprensión de un tema complejo no pierde su identidad ni abandona sus métodos parece ser, por ahora, más viable, sobretodo en el sistema escolar donde una gestión moderna y renovada permitiría el desarrollo de una práctica pedagógica de múltiple mirada, recomendada ampliamente por el currículo oficial que estamos estudiando, pero eso requiere además y necesariamente de equipos de profesionales con adecuada y mayor apropiación curricular y cultural.

³⁷ Entre los autores más representativos, Edgar Morin, *La mente bien ordenada*, Seix-Barral, Barcelona, 2001.

³⁸ Kliebard, en Goodson, *Op. Cit.*

El contexto de la renovación.

En el contexto de la renovación es donde hay mucho que señalar.

En primer lugar, la estructura disciplinaria que se ha conservado en este nuevo currículo, como se ha dicho, no permite una visión integrada de la cultura ni la tan anhelada interdisciplinariedad; por lo tanto, el formato de la TRANSVERSALIDAD³⁹ aparece como un buen recurso curricular de carácter estructural y contenidístico para que determinados ámbitos de la formación pedagógica - Crecimiento y Autoafirmación Personal, Desarrollo del pensamiento, Formación Ética y La Persona y su Entorno - sean atendidos por todas las disciplinas bajo la organización tradicional.

El formato transversal se propone como una alternativa a la crisis del formato disciplinario y constituye una propuesta de rescate de la “universalidad del hombre” ante los riesgos de un cientificismo pragmático y progresista excesivamente amenazante.

La formación del “sujeto transversal” dice relación con el sujeto integral, aquél que puede con legitimidad, conocer científicamente y actuar éticamente⁴⁰. Desde este punto de vista, la TRANSVERSALIDAD supone el fortalecimiento del sujeto activo en cuanto sujeto autónomo, social y políticamente integrado.

El tratamiento de los contenidos del formato transversal obedece necesariamente a estrategias de abordaje reflexivo, donde el diálogo y la argumentación deben constituirse en las rutas por donde transitar en pos de la conformación de una racionalidad interpretativa, lo que desde las perspectivas pedagógicas se sitúa de manera considerablemente distante de las linealidades mecanicistas conocidas.

El modo como se articulen en la Didáctica y en la práctica pedagógica la racionalidad disciplinaria y esta otra racionalidad de carácter más bien autococonstructivo, será sin dudas un interesante objeto de estudio dada su múltiple intencionalidad formativa y su estructura compleja, potenciadora de aprendizajes de carácter también global e integrador desde una perspectiva cognitiva y culturalista.

Ahora resulta necesario focalizar, detenidamente, la mirada en las transformaciones efectuadas por este currículo al saber de la escolaridad en el ámbito de la INTRADISCIPLINARIEDAD puesto que es ahí, al interior de cada disciplina donde los cambios en la concepción del conocimiento han participado activamente en la generación

³⁹ Objetivos Transversales del Marco Curricular, que deben ser atendidos desde todas las disciplinas.

⁴⁰ Como señala Carlos Cullen en *Crítica de las razones de educar*, capítulo 5, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1997.

de un currículo que se autodefine como un “ currículo para la vida “ y un “ currículo para todos” ,es decir un currículo para la vida de todos.

Antecedentes de diagnóstico.

Algunas transformaciones disciplinarias obedecen , en parte, a antecedentes de diagnóstico de principios de los años noventa muy poco alentadores como es el caso de Castellano y Matemáticas, cuyos resultados de aprendizaje han sido más frecuentemente estudiados desde criterios de mensurabilidad por el SIMCE ,por recordar el sistema vigente de medición de la calidad de la enseñanza, y en ese momento histórico, más determinadamente para la Educación Media , por los datos arrojados por Himmel⁴¹.

Otros antecedentes referidos a la precariedad de los procesos pedagógicos se ubican en Pérez y Truffello⁴² y V. Edwards⁴³, investigaciones de la misma época que junto a la de Himmel configuraron un panorama de urgentes requerimientos de intervenciones intensivas..

Nuestros entrevistados aluden a ello, especialmente la Profesora Navarro que nos proporciona alarmantes antecedentes referidos a un inadecuado tratamiento pedagógico de las Matemáticas ,tanto desde la perspectiva de la didáctica como de la evaluación.

Con datos igualmente duros y preocupantes se contaba para el caso de Educación Física respecto del ausentismo de niños y jóvenes a clases , por evitación de un modelo pedagógico centrado en el éxito de los mejores, sedentarismo y obesidad infantiles como refiere el Profesor Grifferos.

Si bien el resto de las disciplinas no contaba con datos tan precisos de diagnóstico sobre rendimientos y eficacia del currículo escolar, se tenía una noción generalizada de irrelevancia, descontextualización e inadecuación curricular , especialmente en las áreas de Historia y Geografía , Ciencias y Lengua Extranjera lo que se venía observando en un currículo abstracto, dissociado de las realidades de fin de siglo y, por tanto, de escasa significatividad para los sujetos aprendientes, como informan nuestros entrevistados . El caso de desactualización de las Artes Visuales y Musicales constituía un ejemplo alarmante de retraso cultural y el caso de Filosofía resultaba especialmente doloroso por la

⁴¹ Himmel, Erika et al., Informe Final: Determinación de la calidad de la Educación Media chilena, Pontificia Universidad Católica, Proyecto MECE, Ministerio de Educación, 1993.

⁴² Pérez, Fernando, Truffello, Irene et al., Informe Final: Prácticas de trabajo y socialización, Universidad de Chile, Proyecto MECE, Ministerio de Educación, 1993.

⁴³ Edwards, Verónica et al., El liceo por dentro, Proyecto MECE, Ministerio de Educación, 1995.

precariedad y abandono en que se encontraba la disciplina según el testimonio del Profesor Ruiz.

Fundamentos epistemológicos. Nuevas concepciones disciplinarias.

Donde se ubican, a nuestro juicio, las razones de mayor relevancia para justificar la renovación disciplinaria es en el ámbito epistemológico, sociológico e ideológico, entramado teórico difícil de escindir en configuraciones disciplinarias netamente separadas. Aquí es donde se pone en acto y opera una nueva y moderna concepción del conocimiento, donde convergen cuestiones estrictamente epistemológicas pero también de orden ideológico y de orden social en lo que hace referencia a la enseñabilidad del mismo.

La fundamentación de dichas transformaciones debe analizarse teniendo en consideración el cambio de denominaciones que sufren tres de las disciplinas, lo que no obedece a meros retoques cosméticos según nuestros autores, sino a renovadas concepciones sustentadas en los desarrollos contemporáneos de los saberes, en su presencia y vehiculación social y en su necesidad de utilización

Tal es el caso de Lenguaje y Comunicación que, según el Profesor Vaisman, teniendo en consideración los alarmantes datos de diagnóstico y desde una actualizada concepción pragmática del lenguaje, se centra en el fortalecimiento de la competencia comunicativa como acto de saber y de saber hacer. Deja atrás la concepción decimonónica del Castellano centrado en el trabajo sobre el meta-lenguaje de la gramática y la sintaxis y efectúa un quiebre con la concepción histórico – cronológica de la literatura para dar paso a una literatura más amplia, diversificada que se propone desde su potencial epistemológico de significación, es decir desde la capacidad de la obra misma de generar entendimiento, desde su proximidad con el sujeto contextualizado socio-culturalmente y, por lo tanto, desde su posibilidad de significación cognitiva. No desde el clásico, tradicional orden academicista y abstracto, disociado de las preocupaciones contingentes de los estudiantes y de su mundo mental.

La nueva concepción de Lenguaje y Comunicación de carácter funcional, orientada al desarrollo de las habilidades y de las competencias comunicativas dice relación con una preparación para la utilización correcta del lenguaje, tanto en su vertiente comprensiva como productiva y, por consiguiente, apela a recursos semánticos, semióticos y pragmáticos especialmente, integrando a los tradicionales lenguajes escolares los lenguajes no propiamente escolares como son aquellos de circulación social y que requieren de una comprensión acabada de las intencionalidades del mensaje mediático en cualesquiera de sus expresiones y canales comunicativos.

Desde esta nueva perspectiva ,Lenguaje y Comunicación da cuenta de una concepción disciplinaria que amplía sus campos de reflexión y estudio y focaliza su atención en el concepto de habilitación del sujeto que aprende para la sociedad de hoy.

El currículo se ha hecho cargo del nuevo escenario comunicacional y de ello da cuenta el cambio de denominación.

En el caso de Lengua Extranjera, específicamente de Inglés , por razones de su primacía en el mundo global respecto de otros idiomas extranjeros, se asume también un nuevo énfasis curricular que más que estar centrado en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de una producción estereotipada , como nos cuenta la Profesora Salazar, se ha preferido focalizar la acción educativa en los ámbitos de la comprensión de situaciones comunicativas reales , no ficticias ni imaginarias como se ha pensado tradicionalmente la enseñanza de una lengua extranjera.

La necesidad de asumir las características del flujo de información en inglés-información científica, tecnológica y de todo orden- hace indispensable proveer a los estudiantes de las herramientas básicas de acceso comprensivo al contexto comunicacional contemporáneo.

Por otra parte , la denominación tradicional de Historia y Geografía cambia por Historia y Ciencias Sociales; mantiene a Historia como la disciplina de mayor peso en el currículo pero además incorpora algunos de los nuevos desarrollos de las Ciencias Sociales como son elementos de Antropología, Economía y Ciencia Política .En el contexto mismo de las Ciencias Sociales queda Geografía que, desde alguna perspectiva, pierde identidad y espacio en términos curriculares.

La ampliación de la concepción disciplinaria alude a la multicausalidad de los fenómenos sociales y a su complejidad.

En este ámbito disciplinario también se rompe con el orden cronológico tradicional de los contenidos para hacer posible mejores procesos de contextualización pedagógica a partir del recurso a situaciones espacio-temporales aprehensibles cognitivamente por los estudiantes.

El carácter altamente formativo que la Profesora Gysling le otorga al área , no sólo desde la perspectiva intelectual sino también ética, dice relación con el término de las concepciones absolutistas para dar paso a posiciones integradoras y multiculturales, cuyo trabajo interpretativo debe sustentarse en la fuente y en el rigor metodológico con que estas ciencias van construyendo sus diversas lecturas de la realidad.

Allí las ideas de igualdad, justicia, tolerancia, aceptación del otro, diversidad y democracia en las que se hace tanto hincapié, responden a esa lógica de ampliación del espectro disciplinario donde pueden cohabitar relatos de diverso origen. El concepto positivista de verdad de los hechos como un absoluto ha sido derrotado por un concepto menos arrogante, aquél al que la ciencia de hoy hace recurso y que dice relación con la evidencia contemporánea de estar en presencia de lecturas distintas de la realidad pero de igual valor de verdad si éste está sustentado en el rigor de la lógica disciplinaria.

Dentro de esta conceptualización interpretativa tienen espacio distintas corrientes historiográficas y fuentes científicas diversas, por consiguiente, distintos modo de construir conocimiento lo que obliga a moverse en contextos de una racionalidad abierta, según los postulados de Bachelard.

El currículo se ha hecho cargo de esta nueva epistemología de las Ciencias Sociales.

El caso de Filosofía resulta igualmente significativo desde estas nuevas concepciones del conocimiento porque, como señala el Profesor Ruiz, en este currículo se rompe con el tradicional orden histórico en la disposición y tratamiento de los contenidos y, en vez de centrarse en una organización por hitos filosóficos o por próceres de la Filosofía, se posiciona en aquéllo que es propiamente constitutivo de los saberes organizados: las nociones y los entramados conceptuales y teóricos. Ello hace imposible un ejercicio reproductivo de la Filosofía y obliga al desarrollo de una acción argumentativa rigurosa, de carácter interpretativo y también autoconstructivo.

Aquí llama la atención que Filosofía y Psicología se hayan mantenido con escaso espacio en el currículo y se hayan seguido concibiendo como disciplinas constituyentes de un mismo ámbito de saber, siendo que Psicología se desprendió de Filosofía y adquirió su carácter de ciencia autónoma a principios del siglo XX. Resulta extraño que no se hayan dirigido esfuerzos en esas líneas de trabajo y se haya optado por mantener esa disonancia en un contexto de pulsión por el cambio, del mismo modo que las negociaciones por aumentar la presencia de Filosofía no hayan llegado a buen puerto..

El caso de la transformación de Artes Plásticas en Artes Visuales responde también a una absolutamente renovada concepción de la producción y difusión artística contemporáneas y a su instalación en todos los espacios de la vida.

Esta nueva concepción, como señala el Profesor Errázuriz, desde lo plástico, entendido como el arte de plasmar o modelar objetos, se desplaza y se abre hacia lo visual, lo propio del campo de la vista e integra a las tradicionales disciplinas artísticas de carácter

académico la multiplicidad de expresiones estéticas visuales que se han ganado su legítimo espacio en la sociedad de hoy: el cine, la publicidad, el video, el graffiti, las instalaciones artísticas multi-expresivas, la digitalización etc., toda una iconografía legitimada socialmente en la cultura de la imagen

Del mismo modo, nos dice el Profesor Candia, Educación Musical establece un quiebre con la educación tradicional de carácter académico, clásico e historicista, más bien elitario e incorpora a sus ámbitos de preocupación las múltiples manifestaciones de la sonoridad contemporánea: el rock, el jazz, y más definitivamente el folclore ,la música ritual,la música étnica ,la música publicitaria etc. en vistas también, como en el caso de Artes Visuales a transformar saberes no propiamente escolares en saberes escolares.

Ello, a nuestro entender, obedece a una concepción más rica y diversa de estas construcciones disciplinarias, las que se observan en proceso de expansión, en tanto se han dispuesto a integrar a sus ámbitos tradicionales de estudio, manifestaciones culturales surgidas y difundidas fuera de los cánones tradicionales de la enciclopedia de los siglos XVIII- XIX y XX..

La cultura de producción y consumo de palabra, imagen y sonido del mundo mediático de hoy se ha instalado en este nuevo currículo para que el usuario de la escuela aprenda efectivamente a “ leer y escribir”, aprenda a “ver y producir imagen” y aprenda a “ escuchar y producir sonoridad”, cualesquiera sean los contextos de recepción y de producción de tales códigos, incluso en aquéllos en que palabra, imagen y sonido se imbrican en un todo de significado estético. Entiéndase por ejemplo, el mundo del videoclip de masivo consumo infanto-juvenil.

El currículo enriquece y diversifica la formación artística.

El caso de la renovación en Educación Física también resulta paradigmática por cuanto, desde una concepción deportiva ,centrada en el éxito y en el rendimiento físico de los mejor dotados se hace una traslación hacia una concepción de carácter estrictamente educativo, vinculado a los desarrollos de hábitos de actividad física muy diversa, asociados a la promoción de la salud mental y física. Aquí el desplazamiento curricular se efectúa desde una óptica competitiva a una conceptualización antropológica donde la actividad física está vinculada a una cultura de autopromoción del bienestar físico, de la higiene mental, del goce en el contacto con la naturaleza, de lo lúdico y de lo placentero.

La idea de esta transformación , como refiere el Profesor Grifferos dice relación con la instalación de hábitos de vida en los estudiantes, de modo tal que la actividad física perdure en los sujetos más allá de la escolaridad para prevenir los riesgos del sedentarismo y de la obesidad adulta. Por ello ,la práctica educativa no puede inducir selectividad de los

mejores, sino que debe acoger a todos en un quehacer democrático, integrador de sujetos con capacidades, condiciones e intereses diversos pero todos aptos para participar en acciones de autosuperación y de superación colectiva.

El currículo amplía y diversifica la Educación Física, vinculándola en su dimensión presente y futura con la responsabilidad que le cabe en la salud pública.

Actualizaciones disciplinarias.

Siempre en el contexto de la RENOVACIÓN curricular aparecen las ACTUALIZACIONES disciplinarias, especialmente en Matemáticas y Ciencias –éstas analizadas globalmente- que no constituyen cambios en la concepción epistemológica de las disciplinas, sino más bien inclusiones de nuevos saberes legitimados para su enseñabilidad por los desarrollos disciplinarios mismos y por su difusión y utilización social. El carácter social y la circulación liviana de estos saberes más su instalación en la vida cotidiana de los sujetos obliga a la inclusión de Estadística y Probabilidades en el caso de Matemáticas y al requerimiento de alfabetización científica básica para todos, en el que tanto hincapié hace la Doctora Deves.

En ambos casos la propuesta curricular se centra en los aspectos prácticos de la utilización disciplinaria más que en sus aspectos de orden contemplativo y abstracto.

Por consiguiente, la contextualización socio-histórica y el valor de uso intensivo de estos específicos saberes, están primando por sobre una concepción enciclopédica, erudita, más bien elitaria y abstracta, disociada de las necesidades vitales de los sujetos.

Las nuevas Matemáticas escolares están regidas por las fuerza de los hechos sociales aunque, en este mismo contexto, quede mucho camino por recorrer según expresa la Profesora Navarro en el sentido de ajustar de mejor modo contenidos del currículo, de acuerdo a secuencia, continuidad y profundidad.

Allí pareciera que los problemas de mayor magnitud son de carácter pedagógico y evaluativo, por lo tanto, dicen relación con la formación y el desempeño de los docentes, tema que abordaremos más adelante.

Para la Doctora Deves, la actualización científica en el currículo escolar resulta de capital importancia por los problemas contemporáneos que comportan los nuevos

conocimientos y avances científicos, con la aparición de nuevas y complejas temáticas y con el valor democrático y ético de la enseñanza de la ciencia.

Aquí también el problema de mayor peso radica en el ámbito de lo pedagógico si, como señala la Doctora Deves, hay que volver a “las ciencias de las cosas simples”, utilizando el método indagatorio y abandonar la enseñanza por los resultados puros de laboratorio.

El valor democrático y ético del recurso a la enseñanza de “las ciencias por las cosas simples” a través del método indagatorio al cual se refiere la Doctora Deves, radica en que el método induce más a la pregunta por los problemas cercanos que a la obtención de respuesta elaborada y, por lo tanto, inspira el desarrollo de un pensamiento lógico-analítico que debe regularse por los cánones éticos del rigor en la búsqueda científica.

Las actualizaciones disciplinarias del currículo se legitiman por el valor de uso social del conocimiento

Inclusión de un nuevo campo de saber.

Por último, siempre en el contexto de la Renovación encontramos la inclusión de un nuevo campo de saber: Educación Tecnológica, tal vez el ámbito curricular de mayor desconocimiento, por constituir, justamente, un conjunto de saberes que por primera vez se incluye en el currículo nacional.

La incorporación de un nuevo campo de saber es, sin dudas, dada la estabilidad histórica del currículo, una decisión de tono mayor, como nos refiere la Profesora Elton, en cuanto necesita de gran justificación teórica, apoyo y consenso político.

Este campo curricular, a nuestro juicio, no constituye una disciplina en sí, sino más bien un conjunto de saberes de orden pragmático que dicen relación con la capacidad de abordar problemas tecnológicos y situaciones complejas de vida cotidiana para buscar, a través del método de proyectos, soluciones viables y eficientes.

Por lo tanto, Educación Tecnológica no es una actualización de las antiguas Artes Manuales, no es una réplica moderna del desarrollo de habilidades para la elaboración de productos manufacturados, por el contrario, Educación Tecnológica requiere de aportes multidisciplinarios para la identificación de diversidad de problemas de vida cotidiana

posibles de abordar, donde pueden concurrir requerimientos medioambientales, económicos, sociales, legales y de todo orden. El espectro multidisciplinario se amplía y diversifica dependiendo de la naturaleza del problema a resolver y ello exige también de la concurrencia de habilidades cognitivas de orden superior, así como de competencias técnicas y éticas que son las que participan en el delicado trabajo de identificar los efectos de un proceso de toma de decisiones, como lo solicita el método de proyectos.

La incorporación de este conjunto de saberes de orden técnico y pragmático en un currículo de formación general efectúa un severo quiebre con la antigua y conservadora fragmentación entre educación científico-humanista y educación técnica; aquí la propuesta curricular se juega por la integración de los saberes científicos y técnicos que entre sí establecen relaciones sinérgicas de cooperación.. Esta concepción epistemológica tiene fuerte efecto democratizador por cuanto establece distancia con las concepciones más tradicionales de la enciclopedia referidas a la subvaloración de la formación técnica , vinculada a la antigua división del trabajo.

Lo señalado hasta aquí da cuenta de las profundas transformaciones efectuadas al conocimiento escolar por esta Reforma Curricular. Efectivamente se trata de un cambio notable operado en el principal sistema de referencia cultural de nuestra sociedad..

La actualización cultural impulsada por esta Reforma implica para sus usuarios situarse en una nueva condición frente al conocimiento y al aprendizaje, dada principalmente por una nueva epistemología que dejó atrás los absolutismos iluministas, dogmáticos y abstractos que pese a su irrelevancia y falta de significatividad regían el currículo nacional desde mediados del siglo pasado, haciéndose eco de una cultura estática, apacible en su uniformidad y de lánguida agonía.

La renovación disciplinaria que hemos sometido a análisis muestra alto grado de coherencia interna pues en ello convergen las siguientes cuestiones de orden epistemológico, sociológico e ideológico, ya señaladas en el texto y que ahora se sintetizan en :

- Cambio en la concepción del conocimiento. Término de la enciclopedia tradicional y aproximación a una concepción constructivista del saber contextualizado socio-históricamente⁴⁴, en permanente proceso de construcción. Ello implica una nueva noción de verdad, básicamente centrada en la provisionalidad del conocimiento , concebida como una lectura posible de la realidad. Implica también legitimar la pluralidad de métodos de indagación de acuerdo a la especificidad de cada disciplina de estudio y destronar la antigua hegemonía formalista y rígida del método científico. Implica, por último, legitimar el valor de la particularidad de

⁴⁴ Hacemos referencia al constructivismo social de Khun , analizado por León Olivé en: “Constructivismo, Relativismo y Pluralismo en la Filosofía y Sociología de la Ciencia”, en Carlos Solís (comp.), Alta Tensión, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1998.

cada disciplina- concebida cada una como una lectura válida de cierta área de la realidad- cuyo valor de verdad se construye sobre el rigor metodológico en su propio proceso de construcción interpretativa.

- Integración de la dinámica social del saber a través de la incorporación de saberes de libre circulación y transformación de ellos en saberes escolares. Por lo tanto, ampliación del espectro de contenidos de la escolaridad;
- Énfasis en el valor pragmático del conocimiento y su disposición para el uso de todos, en perfecta lógica con un currículo que se define “ para la vida de todos”;
- Deselitización del conocimiento y énfasis en la distribución democrática del mismo, en línea recta con los principios de calidad y equidad que sustenta la Reforma;
- Disposición del conocimiento para una alfabetización cultural básica , de carácter liberal cuya actualidad habilita para la participación activa en una ciudadanía plural y democrática.

Lo señalado hasta aquí es evidencia de la necesidad que justifica el cambio curricular , cuya proyección deberá observarse en el fortalecimiento de la identidad cultural de la escuela y, naturalmente, en la generación de una nueva inteligencia colectiva más lúcida, más participativa, más energética, más dúctil, más crítica, menos facilista y autocomplaciente.

Sin embargo, y pese al enorme esfuerzo realizado por nuestros entrevistados y sus equipos de especialistas, el tema del currículo no ha concluido ni puede hacerlo. Este debe ser comprendido como un diseño cultural abierto a nuevas adecuaciones, propuestas, ajustes e innovaciones, tan sensible al cambio como el contexto socio histórico que representa.

También es oportuno pronosticar (valga la audacia) que, dados los fuertes cambios implementados, esta Reforma Curricular tendrá vida de largo aliento si como nos señaló el Profesor Candia, el salto cultural efectuado supone permanencia y grandes proyecciones futuras en el desarrollo de las generaciones jóvenes.

Por último, también resulta necesario aportar algunas reflexiones sobre la legitimidad de este currículo:

La legitimidad disciplinaria está dada por la contemporaneidad de la propuesta epistemológica en cada área del saber.

La legitimidad social estará dada por la capacidad del sistema escolar de apropiarse de este nuevo currículo en los años por venir y por el uso que de él se haga en el proceso de transferirlo al aprendizaje.

La legitimidad política está dada por la responsabilidad del Estado Chileno en fortalecer ,durante estos últimos trece años, la generación de política educacional pública, de carácter universal y pluralista para que todo ciudadano tenga acceso a la inteligibilidad de la cultura en su complejidad y dinamismo.

CONSIDERACIONES FINALES.

Queda pendiente un tema de no fácil abordaje que es el que dice relación con la formación y el perfeccionamiento de docentes.

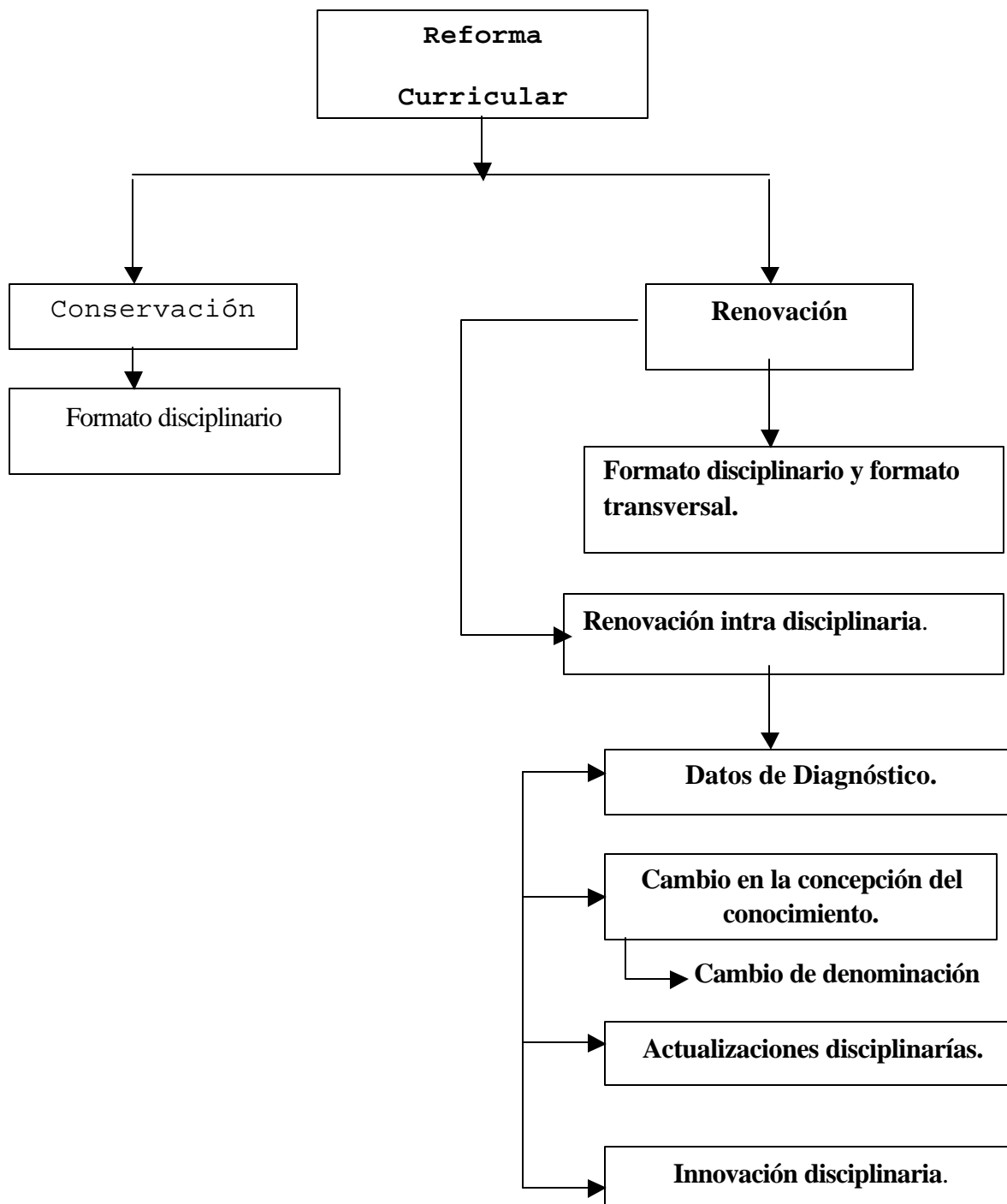
Cada uno de nuestros entrevistados, desde su propia esfera de estudio hizo señalamientos importantes respecto de la necesidad de modificar de manera sustantiva los currícula de formación de profesores, en el sentido de buscar modelos que revinculen al docente con el conocimiento especializado

Las nuevas concepciones disciplinarias obligan a formar a los profesores en la amplitud y profundidad que esas líneas de estudio impulsan; estas nuevas perspectivas sobre el conocimiento constituyen nuevas lógicas de apropiación que no tienen los propósitos “eruditos” de la antigua academia, sino objetivos de utilización en la sociedad contemporánea por parte de toda una gran base ensanchada de la pirámide social.

El impacto inmediato de esta nueva epistemología debe recaer en un nuevo trabajo pedagógico y en una nueva didáctica, constructo teórico-práctico y espacio donde se produce la traslación del saber al aprendizaje y del aprendizaje al saber y donde efectivamente se juegan los principios de calidad y equidad que son los actuales imperativos morales de la tarea docente en el proceso de transferir la cultura.

La búsqueda de nuevos modelos de formación docente tendrá que considerar cuestiones epistémicas, psicológicas, sociales, éticas y económicas, a lo menos, para redefinir los actuales saberes constitutivos de la profesión, fortalecer su experticia e identidad y elevar su alicaído estatuto profesional.

Matriz de Análisis.



BIBLIOGRAFÍA.

- Cox Cristian y Gysling Jacqueline, La Formación del Profesorado en Chile. 1842-1987. Cide, Santiago, 1990.
- Cullen , Carlos , Crítica de las Razones de Educar ,Ed. Piados , Buenos Aires ,1997.
- Edwards, Verónica, El Liceo Por Dentro, Proyecto MECE , Ministerio de Educación, 1995.
- Flórez Ochoa Rafael, Hacia una Pedagogía del Conocimiento, Ed.Mcgraw Hill , Bogotá , 1994.
- Foucault , Michel , La Arqueología del Saber , Ed. Siglo XXI , México , 1991.
- García Huidobro , Juan Eduardo Editor, La Reforma Educacional Chilena, Ed .Popular, Madrid , 1999.
- Goodson Ivor , Historia del Curriculum . La construcción social de las disciplinas escolares. Ed. Pomares-Corredor , Barcelona ,1995.
- Himmel , Erika et al. Informe Final Determinación de la Calidad de la Educación Media, Pontificia Universidad Católica de Chile, Proyecto MECE_ Ministerio de Educación, 1993.
- Morin , Edgar , La Mente Bien Ordenada ,Ed. Seix Barral ,Barcelona ,2001.
- Núñez Ivan , Reformas Educativas e Identidad de los Docentes. Chile 1960-1973. PIIE, Santiago,1990.
- Olivé Leon, Constructivismo , Relativismo y Pluralismo en la Filosofía y la Sociología de la Ciencia . en Alta Tensión , Solís Carlos (compilador) ,Ed .Paidós , Buenos Aires , 1998.
- Pérez ,Fernando, Truffello Irene et al. Informe Final Prácticas de Socialización y Trabajo Escolar, Universidad de Chile, Proyecto MECE-Ministerio de Educación, 1993.
- Schwab Joseph Problemas, Tópicos y Puntos en Discusión, en Stanley Elam. Compilador, La Educación y la Estructura del Conocimiento, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1973.
- Vattimo ,Gianni , La Sociedad Transparente Ed. Piados, Barcelona ,1990.

Reseña, agradecimientos, dedicatoria.....

Reseña curricular:

María Loreto Nervi Haltenhoff ,Profesora de Estado y Magíster en Educación por la Universidad de Chile. Se ha desempeñado como docente en las Universidades Diego Portales y Central de Chile . Ex Directora del Programa de Investigación en Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como docente en el Centro de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la misma casa de estudios..

Dedicatoria.

A mis alumnos.

Agradecimientos.

A Ximena Azúa ,Coordinadora del Programa de Educación Continua para el Magisterio , amiga generosa que confió en este proyecto y lo apoyó con esmero.

A Cristián Cox y , muy especialmente a los especialistas de la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación que nos brindaron generosa y entusiasta colaboración.

A mi hijo Alejandro que con paciencia infinita puso en orden algunos desastres tecnológicos de variado tipo ,

y a mi querido amigo Pepe Salomón , acucioso trabajador del lenguaje que editó las entrevistas con fidelidad extrema.