

PiIE
012-635
C.2

420

piie

programa interdisciplinario de investigaciones en educación
ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

LA REFORMA DEL LICEO Y LA EDUCACION
ANALISIS CRITICO DE LA REFORMA DE LA EDUCACION
MEDIA CHILENA

5047

Prof. H. Eduardo Castro S.

I N D I C E

Pág.

ANALISIS CRITICO DE LA REFORMA DE LA EDUCACION MEDIA CHILENA

PRESENTACION

I.	INTRODUCCION	1
II.	LA REFORMA PROYECTADA Y LA REFORMA DECRETADA	3
III.	LA NUEVA ORGANIZACION DE LA EDUCACION MEDIA HUMANISTICO-CIENTIFICA	9
3.1.	Los Fines y Objetivos	10
3.2.	El Plan de Estudios	12
3.2.1.	La Estructura de Estudios	12
3.2.2.	El Contenido de la Enseñanza	14
3.2.3.	El Tiempo de Trabajo Semanal	15
3.3.	Los Programas de Estudio	16
3.4.	Función de la Enseñanza	20
IV.	EL MODELO CURRICULAR	23
4.1.	El modelo del Bachillerato Internacional	25
4.2.	El modelo de Philip H. Phénix	26
4.3.	El modelo de currículum centrado en la persona	28
V.	LA REFORMA DEL LICEO Y LA EDUCACION MEDIA TECNICO-PROFESIONAL	31
VI.	CONCLUSION: LA REFORMA DEL LICEO Y LA FUNCIONALIDAD DEL SISTEMA ESCOLAR	37
VII.	NOTAS	42

...luzes y convergen en el propósito de visualizar la evolución del discurso gubernamental sobre la educación media.

El PIIE deja constancia de su agradecimiento al Profesor Castro por su generosa e importante colaboración intelectual.

PRESENTACION

La presente monografía es un significativo aporte del Profesor H. Eduardo Castro S., al conjunto de estudios del proyecto "Transformaciones en la Educación Chilena bajo el Régimen Militar", llevado a cabo por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), con el apoyo de la Fundación Ford.

Como se explica más adelante, este trabajo se refiere a los cambios que introduce el Decreto N° 300, de 30 de diciembre de 1981, en la estructura y funcionamiento de la educación media en Chile.

El estudio del Profesor Castro puede complementarse con la monografía de los investigadores Adriana Delpiano y Abraham Magendzo, "Cambios Propuestos a la Educación Media", elaborada en el marco del mismo proyecto, con anterioridad a la dictación del Decreto N° 300. En este otro trabajo se encuentran antecedentes históricos y un análisis de los propósitos de reforma publicitados por las autoridades educacionales antes de la referida promulgación. No obstante las diferencias de tiempo de elaboración, ambos trabajos se entre

lazan y convergen en el propósito de visualizar la evolución del discurso gubernamental sobre la educación media.

El PIIE deja constancia de su agradecimiento al Profesor Castro por su generosa e importante colaboración intelectual.

I. INTRODUCCION

En las páginas siguientes se procura indagar el sentido y los alcances de los cambios que el Decreto 300 de fecha 30 de diciembre de 1981, introduce en la organización y en las prácticas de la Educación Media Chilena.

La índole fundamentalmente estimativa del estudio plantea, pues, la cuestión del "punto de vista"; es decir, de la determinación previa de los criterios metodológicos que, además de encauzar la atención en una cierta dirección, permiten interpretar con algún grado de legitimidad -por no decir "objetividad"- el significado y las proyecciones más generales de los cambios decretados. En nuestra opinión, para cumplir con este requisito metodológico elemental, se puede recurrir, a lo menos, a uno de los dos siguientes criterios:

1° El criterio del punto de vista externo. Es decir, enfocar los cambios desde la perspectiva abierta por la concepción filosófica y técnica que personalmente tenemos acerca del carácter que debiera tener la Educación Media y,

2° El criterio del punto de vista interno. Vale decir, analizar los cambios desde la óptica de los principios y orientaciones que informan la política educacional del Gobierno Militar y, en particular, de las metas y objetivos que él -según declara- espera alcanzar mediante las reformas que introduce en el aparato educacional.

En este trabajo hemos resuelto adscribirnos al segundo de los criterios mencionados. Por consiguiente, haremos un esfuerzo para evitar contrastar las innovaciones con ideas ajenas a las que fluyen directamente de la política educacional del Gobierno. Esto quiere decir que el estudio se hará desde y dentro del marco del discurso oficial respecto de la política educacional y, respecto de los fundamentos, finalidades y funciones que son propias del segundo nivel de la enseñanza.

Sin embargo, por estar incorporada la Reforma de la Educación Media a un proceso continuo de -utilizando el lenguaje gubernamental- "modernización" de las estructuras escolares, en algún momento desbordaremos su ámbito propio y la enfocaremos dentro del sistema mayor del cual forma parte. Suponemos que al articular orgánicamente los cambios de la Educación Media con los que antes se han producido puntualmente en la Educación General Básica, en la Educación Universitaria y Superior y, en la administración de los establecimientos escolares, se facilitará una apreciación más exacta no sólo del sentido que tienen los cambios que afectan a la segunda enseñanza, sino que también, de la tendencia funcional que parece estar animando el proceso de Modernización Global del sistema de educación pública del país.

Por último, una aclaración de porqué hacemos de la Educación Media el universo de este estudio. El texto legal que constituye el objeto del análisis ordena cambios sólo en el ámbito del liceo "humanístico" tradicional chileno (el Decreto 300 se publica encabezado por el título de "Aprueba planes y Programas de la Educación Media Humanístico-Científica"). Sin embargo, el decreto contiene una disposición cuya aplicación puede alterar en el futuro la actual organización de la Educación Media Técnico-Profesional. De donde se sigue que la reforma que instala el Decreto 300, es algo menos que una reforma de la Educación Media en general, pero es mucho más que una mera reforma del Liceo Tradicional.

II. LA REFORMA PROYECTADA Y LA REFORMA DECRETADA

Existen razones más que suficientes para sostener que la actitud del Gobierno frente a la opinión pública hasta poco antes de dictarse el Decreto 300, fue substancialmente diferente de la que él observó antes de promulgarse cada una de las reformas escolares que precedieron a la de la segunda enseñanza. En efecto, antes de aprobarse los nuevos planes y programas de estudio de la Educación General Básica (mayo de 1980), antes de decretarse el traspaso de los establecimientos escolares a los municipios (junio de 1980) y, en fin, antes de dictarse la reorganización de la Educación Universitaria y Superior (diciembre de 1980), el Gobierno no entregó a la opinión pública ninguna información relacionada con las características de las reformas parciales que proyectaba efectuar. De este modo, del contenido y detalles de las reformas mencionadas la ciudadanía se informó solamente en el momento en que el Diario Oficial publicó los respectivos decretos. En este sentido, tanto los organismos oficiales como las comisiones especiales que estudiaban las innovaciones fueron sumamente herméticos para filtrar información. Incluso se dió el caso de que, al momento de promulgarse el traspaso de algunos servicios públicos a las Municipalidades (y que se hizo mediante decreto del Ministerio de Hacienda),

más de una alta autoridad del Ministerio de Educación puso en evidencia ante los periodistas, carecer de información de lo que estaba ocurriendo.

Sin embargo, no sucedió lo mismo con la reforma acaecida en la Educación Media. Esta vez, desde varios meses antes de aparecer el Decreto 300 en el Diario Oficial, la información del Gobierno fue abundante, fluída y pormenorizada. Hubo adelantos oficiosos de la prensa, entrevistas periodísticas a las autoridades encargadas de preparar el cambio, conferencias de prensa del Ministro de Educación e incluso difusión de documentos que reseñaban el contenido medular de la Reforma. De manera que al finalizar el año 1981, al publicarse el Decreto, la opinión pública y el Magisterio no sólo estaban sensibilizados frente al tipo de reforma que se produciría sino que, en lo que ahora importa, disponían de una amplia y definida visión de las características que en el futuro tendría la Educación Media Chilena.

Hemos estimado pertinente destacar este hecho porque, al comparar la organización de la Enseñanza Media propuesta en el proyecto que habían venido difundiendo las autoridades educacionales, con la organización que efectivamente instala el Decreto 300, se advierte de inmediato que, tanto en su extensión como en su funcionamiento, la reforma introducida por el Decreto 300, ni es la misma ni es equivalente, a la reforma que de acuerdo con la información profusamente suministrada por el Gobierno, ese decreto debió haber originado.

Por consiguiente, para apreciar más correctamente los alcances de los cambios que norma el Decreto 300, parece indispensable sintetizar el proyecto de reforma difundido por las máximas autoridades educacionales, durante el segundo semestre del año pasado.

Tanto el Ministro de Educación, Alfredo Prieto, como el Director General de Educación Alvaro Arriagada y el Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica, René Salame, se mostraron coincidentes en señalar que la modernización que, en esa época, se encontraba en estudio, afectaría en profundidad a toda la Educación Media (1).

En tanto estructura -se dijo- la Enseñanza Media

se dividiría en dos ciclos de dos años de duración cada uno. Esta nueva organización afectaría tanto a la Educación Científico-Humanista como a la Técnico-Profesional.

El primer ciclo (correspondiente al 1º y 2º Año Medio) sería de índole Humanístico-Científico y de carácter común para todos los egresados de la Educación General Básica.

Finalizados sus estudios de primer ciclo, los jóvenes se encontrarían en condiciones de optar por alguna de las tres alternativas que le ofrecería el Segundo Ciclo (correspondiente a 3º y 4º Año Medio). Una de estas alternativas sería la del "Liceo Tradicional" cuyo objetivo central sería el de preparar a los jóvenes para la Educación Superior.

Una segunda alternativa sería la del "Liceo Polivalente" que, en palabras de Alvaro Arriagada, "impartiría fundamentalmente educación científico-humanista y a la vez se prepararía a los jóvenes para desempeñarse al egresar, en áreas de servicios que, por su naturaleza, tienen una connotación de carácter humanístico".

La tercera alternativa sería la del "Liceo Laboral", de donde egresarían, según continuaba anunciando Alvaro Arriagada, "por ejemplo, técnicos agrícolas, mecánicos, electricistas". El Liceo Laboral estaría dirigido "hacia las fuerzas productivas e industriales de la Comunidad. En otras palabras -señalaba el mismo Arriagada- se asociaría directamente con el sector empresarial más representativo. De este modo, los alumnos tendrían un rápido acceso a las fuentes de trabajo".

El Plan de Estudios del Segundo Ciclo se organizaría de un modo que facilitaría la recurrencia "entendiéndose por ella un sistema en que el estudiante puede regresar a una etapa anterior para modificar los avances o retroceder el camino". Obedeciendo a exigencias de la recurrencia, el Plan de Estudios del Segundo Ciclo tendría 21 horas de estudios comunes para todos los alumnos y, 9 horas diferenciales y correspondientes a la "especialidad" inherente a la alternativa elegida por el alumno.

A fin de que los egresados del primer ciclo, se

decidan en favor de aquella alternativa que mejor se acomoda con sus aptitudes y vocación, durante los dos primeros años de estudios medios, estarían afectos a un adecuado proceso de Orientación. Y agregaba Alvaro Arriagada: "Enseguida ren dirán exámenes para postular a las tres opciones que se ofre cen. Por supuesto, también se tomará en consideración el ren dimiento obtenido hasta ese momento por el alumno".

Por su parte, por esos mismos días, René Salamé daba a conocer una serie de detalles técnicos de la reforma que se avecinaba. Por ejemplo, al informar a la prensa acer ca de las asignaturas de que constarían los nuevos planes de estudios, especificaba que si bien se reduciría el número de horas de clases semanales, se impondría "la doble condición de que cada asignatura esté a cargo de un profesor idóneo -titulado o reconocido por el Ministerio de Educación- y que las clases duren efectivamente 45 minutos y no menos".

Al hilo de lo anterior se concluye, pues, que el Ministerio de Educación había preparado un proyecto de refor ma exhaustiva y coherente. El cambio no sólo afectaría la organización que hasta ese momento tenía la segunda enseñanza; también alteraba el sentido que tradicionalmente se le había atribuido a este tipo de educación.

Como hemos señalado más arriba, las disposiciones del Decreto 300 no alcanzan a instrumentalizar la estructura de la Educación Media contenida en el proyecto difundido por el Ministerio de Educación. Esto nos hace suponer que, a última hora y de manera acaso un tanto imprevista, hu bo de parte del Ministerio un cambio de posición respecto de la extensión que tendría la reforma. Como quiera que sea, lo real y concreto es que, aun cuando se procuró mantener con secuencia con el modelo anunciado, el cambio se redujo solamente al ámbito del Liceo Tradicional.

Nuestra suposición de que, a última hora y de ma nera imprevista, hubo de parte del Ministerio de Educación un cambio de posición acerca del alcance de la Reforma, se encuen tra avalada además por otro hecho.

Dos meses antes de dictarse el Decreto 300, el Mi nisterio de Educación entregó en Conferencia de Prensa y para hacer público su contenido, un documento titulado "Principios que orientan los nuevos planes y programas de Enseñanza Media".

Este documento elaborado por el Centro de Perfeccionamiento del Magisterio, entre otras materias, incluye los seis "grandes fines" que tendrían la futura Educación Media. Estas finalidades son, por cierto, plenamente consistentes con la nueva estructura que, por ese entonces, se tenía dispuesta para el segundo nivel del sistema educativo.

En su artículo 1°, el Decreto 300 reproduce textualmente y en el mismo orden que en el documento conocido en noviembre, los cinco primeros grandes fines de la Educación Media. Sin embargo, respecto del Fin N° 6, es decir, de aquel Fin que en su contenido daba cuenta de la estructura de un segundo ciclo medio compuesto de tres alternativas, el Decreto 300 altera parcialmente su redacción original y lo acomoda a la función que cumplirá el llamado "Liceo Tradicional".

En el documento de noviembre, el Fin N° 6 aparece redactado del modo siguiente:

"Formar personas que alcancen el aprendizaje fundamental que facilite la prosecución de futuros estudios profesionales o bien que se desempeñen con eficiencia en las diversas ocupaciones y oficios".

Se podrá apreciar que tal redacción plantea la existencia de una organización de los estudios medios que abre la posibilidad de que los jóvenes continúen "futuros estudios profesionales" (Liceo Tradicional) o, se decidan en favor de estudios que les permitan desempeñar con eficiencia las diversas ocupaciones (Liceo Polivalente y Liceo Laboral).

Hacia finales de diciembre, en el artículo 1° del Decreto 300, el mismo objetivo aparece redactado con la siguiente variación:

"Formar personas que alcancen los aprendizajes fundamentales que faciliten la continuación de estudios superiores y su incorporación al mundo del trabajo".

Se advierte que la redacción, esta vez, alude a una organización de estudios que no abre alternativas vocacionales. Por el contrario, se trata de estudios que permiten simultáneamente (y no optativamente) continuar estudios superiores e incorporarse al mundo del trabajo. Que no se trata de una educación concebida para preparar profesionalmente al estudiante, se desprende igualmente de la eliminación de la palabra "eficiencia" en el caso de que el joven deba, eventualmente, incorporarse al mundo del trabajo.

En menos de dos meses, pues, el Ministerio de Educación modificó su punto de vista, y sobre la base de una reforma que tenía concebida para toda la Educación Media, organizó la reforma del Liceo Tradicional. Ignoramos, por cierto, las razones técnicas, de procedimientos, prácticas o de alta política que existieron para no materializar plenamente el cambio que se había venido anunciando con tanto vigor. Pero cualquiera que hayan sido estas razones, es innegable que el cambio de postura existió. Y la premura por reducir y acomodar al ámbito del Liceo una Reforma Global estudiada con tanta acuciosidad, quizás explique las ambigüedades a que da lugar el uso de los conceptos "Educación Media", "Educación Media Humanístico-Científica", "Educación Media Técnico-Profesional" tanto en la Presentación que el Ministro Prieto hace del Decreto 300, como en los Títulos de que consta éste 2/.

III. LA NUEVA ORGANIZACION DE LA EDUCACION MEDIA HUMANISTICO-CIENTIFICA

Como se ha señalado en párrafos anteriores, las disposiciones del Decreto 300 modifican parcialmente la actual organización del segundo nivel del sistema escolar. Los cambios afectan sólo el funcionamiento del Liceo Humanístico (o Liceo Tradicional, según la nomenclatura utilizada en el proyecto difundido el año pasado). Pero, las nuevas disposiciones no ordenan cambios en la actual Educación Técnico-Profesional ni, tampoco, plantean la instalación de un subsistema de estudios "Polivalentes" como una alternativa distinta de la del Liceo Tradicional.

Los cambios que debiera experimentar la Educación Media Humanístico-Científica como consecuencia de la aplicación de las normas del Decreto 300, en nuestra opinión, son en mayor parte valiosos y positivos. Desde la óptica de lo que textualmente se escribe en la ley, muchas de las innovaciones no solamente pueden ser consideradas como avance respecto de la situación en que actualmente se encuentra la enseñanza de Liceo, sino que, también, se emparentan con algunas de las grandes aspiraciones del Magisterio y de la Comunidad Nacional.

Así y todo, estimamos que el conjunto de las nuevas disposiciones, más que alterarlo o desvirtuarlo, perfeccionan el sentido que siempre ha tenido el Liceo de ser "la antesala de la Universidad". Por lo mismo, creemos que sería un tecnicismo estéril, buscar significados profundos a la modificación que el Decreto hace del nombre que corresponde a la enseñanza del Liceo (el género educativo que desde 1965 se denominaba "Educación Media Científico-Humanística", pasa a llamarse, en lo sucesivo, "Educación Media Humanístico-Científica").

3.1. Los Fines y Objetivos

Uno de los aspectos valiosos del Decreto a que nos hemos referido antes, se relaciona con el cuerpo de fines y objetivos (Título I).

Desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades y del derecho universal a la Educación, el Decreto es en todo sentido de una categoría muy superior a la ley que antes reformuló los planes y programas de estudios de la Educación General Básica. Y lo es, a nuestro juicio, porque en el caso de la Educación Media Humanístico-Científica los fines y objetivos tienen carácter común; es decir, se proponen como aspiraciones de formación personal que son idénticos para cada uno de los jóvenes incorporados al Liceo.

La formulación de unos fines y objetivos que son coextensivos a todo el universo de alumnos del Liceo, pone de relieve el interés y preocupación del Gobierno por asegurar que cada uno de los jóvenes matriculados en este tipo de Colegio -cualquiera que sean sus procedencias sociales y sean cuales sean las condiciones materiales de los establecimientos en que se matriculen- recibirá una enseñanza de la misma calidad y orientada por unos mismos propósitos.

Recordemos que distinto es el caso de los fines y objetivos de la Escuela Básica. En este nivel, las finalidades discriminan explícitamente la calidad de la enseñanza que eventualmente, podrán recibir los niños: se formulan "Fines Generales" que apuntan a una enseñanza integral, completa y de un marcado acento formativo y, por otro lado, se enuncian unas "Metas mínimas" que aluden a una enseñanza elemental, instruccional, funcional y adaptativa. Y todo ello en

consonancia con un Plan de Estudios dotado de una flexibilidad extrema. (3).

Desde el punto de vista del desarrollo personal, los fines y objetivos cubren prácticamente todas las dimensiones de la conducta humana. Se proponen fines relacionados con el conocimiento y la comprensión del mundo, la historia, la cultura e incluso, el conocimiento de sí mismo; se enuncian otros relacionados con la formación de hábitos, habilidades y destrezas para una actuación social reflexiva y para un equilibrado desarrollo físico-espiritual; se formulan, por último, fines y objetivos que entrañan sentimientos, valores y actitudes atribuibles a un estilo de interacción y de convivencia social regido por la verdad, la justicia, la solidaridad, la responsabilidad personal y el respeto al prójimo.

Desde la óptica de la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje que se desenvuelve a lo largo del sistema escolar, los fines no sólo circunscriben el campo pedagógico propio del Liceo; también entroncan ésta con el proceso de la Enseñanza Básica y, en el otro extremo, con las dos opciones que tiene el joven egresado del Liceo: la de continuar su educación en establecimientos de nivel superior y la de incorporarse de inmediato al mundo del trabajo. Sin embargo, los fines no sólo mentan una enseñanza que se agota en el ámbito del sistema escolar; también se aspira a la institución de una enseñanza que capacite al individuo para perseverar permanentemente y con su propio esfuerzo en el enriquecimiento de su personalidad (idea de la Educación permanente).

Desde otro punto de vista, los fines y objetivos del Liceo proponen orientaciones para un proceso educativo que tiende, por una parte, a facilitar la incorporación "activa" al joven, a la familia, la nación y al mundo en general y, por otra, a estimular estos tipos de incorporación y el desarrollo individual, mediante aportes del Lenguaje, las Ciencias, las Humanidades, las Artes, la Educación Física, las Técnicas, las Tecnologías y la Ética o Moral.

Se echa de menos, sin embargo, alguna definición más categórica del papel que desempeña la Educación Media en el cambio social chileno. En este sentido, la formulación de finalidades de la Reforma de 1967 era bastante más clara:

"Facilitar el desarrollo armónico de todos los aspectos de la personalidad del individuo, de acuerdo con sus capacidades e intereses y contribuir a acelerar el proceso de desarrollo cultural, social y económico del país" (4). Los nuevos fines aluden, por cierto, a la responsabilidad que debe tener el joven con el desarrollo cultural o con el rol "activo" que debe desempeñar en la sociedad; pero, lo hacen siempre de una manera general y sin referencias a una organización social específica.

3.2. El Plan de Estudios

Comparativamente con la organización anterior, el nuevo Plan de Estudio de la Educación Humanístico-Científica (Título II del Decreto 300), introduce cambios en tres direcciones: a) en la estructura de los estudios; b) en la definición de los tipos de contenidos de enseñanza; y c) en el tiempo de trabajo semanal. De estos tres aspectos, el más no vedoso es, sin duda, el que corresponde a la estructura de los estudios.

3.2.1. Estructura de Estudios

La Educación Media Humanístico-Científica se subdivide en dos ciclos de dos años de duración cada uno. El Primer Ciclo (1° y 2° Año) es de estudios comunes para todos los alumnos que cursan esta clase de educación. El Segundo Ciclo (3° y 4° Año) se compone de un Plan de Estudio Común de 21 horas de trabajo semanal y de un Plan de Estudio Electivo de 9 horas.

El Plan Electivo consta de un número indeterminado de bloques o "paquetes" de tres asignaturas cada uno (asignaturas que poseen igual carga horaria). Cada alumno elegirá uno de estos paquetes: el que mejor convenga a sus intereses personales.

Cada Liceo, por su parte, determinará las asignaturas y paquetes que integrarán su Plan Electivo. No obstante, al momento de hacerlo "considerará preferentemente los intereses de los alumnos y las opiniones de los padres y apoderados, sin perjuicio de considerar las necesidades del país y de la zona y de los recursos humanos, materiales y de infraestructura disponible" (Artículo 4°).

El Decreto menciona una serie de Asignaturas y Talleres que podrían pasar a formar parte de los "paquetes" que

cada Liceo ofrezca en su Plan Electivo. Incluso aprueba los programas de algunas de las asignaturas que, eventualmente, pudiesen ser incorporados a dicho plan. Sin embargo, se percibe con claridad que el Plan Electivo no está concebido necesariamente como una suerte de recursos destinado a capacitar al alumno para que, en caso de no continuar estudios superiores, se incorpore al mundo laboral. Por otra parte, parece bastante difícil que los "intereses" de los alumnos y las "opiniones" de los padres y apoderados se inclinen en favor de la instalación de planes electivos integrados por asignaturas habilitantes para la vida laboral, y no por paquetes de asignaturas habilitantes para superar su éxito en los exámenes de ingreso a la Universidad.

Como quiera que sea, percibimos dos hechos importantes en las normas que rigen para la instalación de los planes electivos.

1° La preocupación por satisfacer los intereses de los estudiantes

Creemos que constituye una novedad dentro de la organización del Liceo Chileno, que el Plan de Estudios contemple un área de estudios electivos que, sin descuidar la formación general del estudiante está destinada a satisfacer sus intereses y necesidades particulares. Anteriormente, sólo los planes de estudios de los desaparecidos Liceos Experimentales se habían estructurado de manera de atender las motivaciones personales de cada estudiante.

Lo dicho recién no significa que el Liceo Tradicional se haya despreocupado de la necesidad de atender las inquietudes de la vida adolescente. Todo lo contrario, precisamente porque sus planes legales de estudio no contemplaban esa necesidad, es que la organización interna de cada Liceo se vió en la obligación de considerar un espectro de actividades electivas (academias, clubes, talleres, etc.), en donde los alumnos encuentran respuesta a sus inquietudes personales. Incluso el nombre genérico que se le ha dado a este tipo de actividades ("Actividades Extraprogramáticas"; "Actividades para-académicas"; etc.) hace notar que se trata de opciones de trabajo escolar concebidas al margen de "una organización oficial de estudios".

Lo novedoso del cambio es, entonces, el que sin desmerecer el valor que tienen esas iniciativas del Liceo, en esta ocasión sea el Plan de Estudios, a través del Plan Electivo, el que entregue a los estudiantes el derecho a decidir en parte, los contenidos de la formación que están recibiendo.

2° La participación de los padres en la determinación del contenido del Plan de Estudios

Estimamos que la norma contenida en el artículo 4° que entrega a los padres la facultad de "emitir opiniones" acerca de las asignaturas que deben componer el Plan Electivo, constituye un vuelco importante en las actitudes de la escuela chilena.

Desde muy antiguo, la ingerencia de padres y apoderados en los asuntos del Colegio, ha tenido un sello definido. Se les ha considerado cuando se trata de obtener su colaboración para, por ejemplo, mejorar la infraestructura material del establecimiento o para financiar una excursión de estudios; pero se les ha marginado cuando se trata de decidir sobre "asuntos curriculares"; es decir, en materias técnicas que, se ha estimado, son de incumbencia exclusiva de los profesores.

A partir de ahora, pues, se estaría por primera vez tomando en cuenta a los padres como algo más que meros "colaboradores" de la labor del Liceo. Quizás no sea mucho que por ahora, el derecho de los padres se reduzca sólo a "emitir opiniones". Pero, así y todo, lo apreciamos como un avance significativo en la búsqueda de una educación participativa y democrática (5).

3.2.2. El Contenido de la Enseñanza

Con respecto de los grandes tipos de contenidos de la enseñanza, el nuevo Plan de Estudios mantiene la organización tradicional. El Plan se presenta como un listado en donde se combinan disciplinas lógicas de conocimiento (Historia, Biología, Economía, Matemáticas, etc.) y tipos de enseñanzas (Educación Física, Educación Cívica, Educación Musical). La única excepción la constituye la actividad llamada "Consejo de Curso" que, también, formaba parte del Plan de Estudio anterior del Liceo.

En comparación con el Plan de Estudio que es reformado, los cambios más importantes son los siguientes:

En el Primer Ciclo

- a) El número de asignaturas se reduce de 11 a 8, sin considerar la actividad de "Consejo de Curso" y Religión (optativa).
- b) Se elimina la obligatoriedad de cursar un segundo Idioma Extranjero.
- c) El alumno debe cursar solamente una asignatura de índole artística. Artes Plásticas, Educación Musical y Artes Manuales, se integran en un bloque, de donde el alumno elige o selecciona una.
- d) Aumenta el tiempo destinado a Castellano, Matemáticas e Historia Universal y Geografía General.

En el Segundo Ciclo

- a) El número de Asignaturas disminuye de 13 a 11 sin contar "Consejo de Curso" y Religión (optativa).
- b) Las asignaturas de Física y Química desaparecen del Plan de Estudios Común, pero el Liceo podría ofrecerlas dentro de un Plan Electivo.
- c) Se instalan en el Tercer Año las asignaturas de Educación Cívica y Economía, con un semestre de duración cada una.
- d) La asignatura de Filosofía queda como ramo obligatorio del Cuarto Año.

3.2.3. El Tiempo de Trabajo Semanal

Una de las razones que, a juicio del Ministerio de Educación, hacía urgente la Reforma de la Educación Media, es el hecho que, hoy "el alumno promedio que egresa de la Enseñanza Media tiene un nivel educativo inferior al estudiante promedio que egresaba del Liceo hace una generación" (6).

Entre los factores que contribuirían a determinar esta situación, el Ministerio de Educación ha expuesto los siguientes: "los alumnos tienen un horario recargado, distribuido en gran número de asignaturas; los programas son exten-

sos, tienen un marcado acento enciclopédico y están a menudo desvinculados de la realidad nacional y del ámbito de los intereses de los educandos. Los profesores con un horario también recargado, se ven a menudo desbordados por las exigencias de los programas y trabajan frecuentemente con escasos recursos" (7).

Sobre esta base uno de los cambios importantes que se producen en el Liceo tiene que ver con una determinación más racional del tiempo que el estudiante debe permanecer semanalmente en las aulas del Liceo. De esta manera, en el Primer Ciclo el tiempo de trabajo semanal disminuye del promedio de 34 que había, a 30 horas. Más substancial es aún la disminución del tiempo del Segundo Ciclo: de 36 horas se baja a 30.

Para compensar la disminución que experimentaría la carga de trabajo semanal, el Decreto establece que el año lectivo aumenta de 30 a 37 semanas de clases y, además, que cada hora de clase debe ser de 45 minutos exactos.

Lo anterior evidencia el celo con que el Ministerio de Educación ha determinado la carga de trabajo semanal. Ningún Liceo está autorizado para trabajar menos de 30 horas y con respecto de la posibilidad de que algún establecimiento pudiese extender su horario más allá de esta cifra, el Decreto impone cierta limitación: El artículo 6° estipula: "Los establecimientos que cuenten con profesores idóneos y con una infraestructura adecuada, deberán ofrecer otras actividades que contribuyan a la formación integral de los estudiantes, evitando imponer a los alumnos una carga académica excesiva. Se sugiere actividades como academias, talleres, clubes. (Lo subrayado es nuestro). Esta limitación y el tipo de actividades que se sugiere para extender excepcionalmente el horario, deja en claro que el Ministerio no tiene en vistas que el plan se enriquezca con la incorporación de nuevas "asignaturas" de conocimiento sino, más bien, que el tiempo se ensanche con actividades optativas semejantes a las que hoy se llaman "extraprogramáticas" o "complementarias" (8).

3.3. Los Programas de Estudio

La presentación de los nuevos programas de estudio es, formalmente, bastante coherente. En este sentido,

comparativamente, la presentación es mucho más uniforme que la de los programas de la Educación General Básica.

Se presenta, en primer lugar, un breve texto que sirve de Introducción General al conjunto de los diversos programas de asignaturas. En esta Introducción se plantean los fundamentos políticos y criterios técnicos que se han tenido en cuenta para elaborar los Programas. En el primer caso se vinculan esquemáticamente los programas con la Constitución Política, las Políticas Educativas y las Directivas Presidenciales sobre Educación. Respecto de los criterios técnicos que se han manejado, se insiste en la concepción curricular "centrada en la persona del alumno" y se explican criterios tales como: "criterio profesional" (que sitúa al programa como una variable más del currículum); criterio de flexibilidad, criterio de interdisciplinariedad y, por último, criterio de secuencialidad.

Por su parte, cada uno de los programas (tanto los del Plan Común, como algunos del Plan Variable), obedece a un mismo esquema: Introducción, Objetivos Generales, Objetivos Específicos, Contenidos y Bibliografía. La excepción la constituye el Programa de Castellano que carece del rubro "Contenidos".

En el capítulo "Introducción" de cada Programa se insiste siempre en el carácter flexible que ellos tienen y en la necesidad de adaptarlos a la realidad específica de los respectivos cursos en que se apliquen. Los contenidos, se dice, más que indicaciones "prescriptivas", son meras "sugerencias de contenidos".

En lo más substancial, nos parecen hechos importantes de destacar los siguientes:

- a) Tanto los Objetivos Específicos como los Contenidos de los nuevos programas se enuncian en un estilo puramente indicativo, es decir, los contenidos de enseñanza se presentan de una manera simple, objetiva e imparcial. Aún cuando los Objetivos Específicos mentan conductas terminales, se los redacta de una manera directa, ajena a los matices valorativos, interpretativos, operacionalizados en extremo e, incluso, ideologizados que abundan en los programas de

La Educación General Básica.

Guardando consecuencias con lo que se escribe en la producción de cada Programa, las materias se ofrecen como una sugerencia o indicación de los temas y subtemas que el profesor de cada curso habrá de trabajar con sus alumnos. Presentación que, obviamente, dejaría al profesor en libertad para determinar él mismo los alcances que se debe otorgar a cada tema y la carga valorativa que cada materia debe tener, según los fines y objetivos de la Educación Media Humanística.

- b) El contenido de los programas no está funcionalizado ni por necesidades de tipo socio-cultural ni por necesidades de tipo personal. Se ordenan y gradúan según la necesidad lógica de articular serialmente el contenido de las disciplinas de conocimiento. Y aún cuando éste ha sido el criterio tradicional que ha manejado el Liceo para ordenar los contenidos programáticos, en esta ocasión el contenido de los grandes campos del saber, se reduce a esquemas más sinópticos y con acento en los logros más contemporáneos en cada uno de ellos. El abigarrado y obscuro "enciclopedismo" de los programas tradicionales se transforma, pues, en un enciclopedismo simplificado por lo esencial. En este sentido, es admirable la sencillez, precisión y sobriedad del Programa de Matemáticas.
- c) Los contenidos de los dos nuevos Programas que se instalan en el Tercer Año, Educación Cívica y Economía, parecen estar dispuestos fundamentalmente para facilitar la comprensión por parte del alumno de la organización política y económica del Chile contemporáneo. De todos los Programas, estos dos son, quizás, los únicos en que para seleccionar los contenidos se ha preferido un criterio de tipo social.

Sinópticamente, en el caso de Educación Cívica, luego de un breve capítulo de Teoría Política en que se enfatiza en los diversos regímenes de Gobierno, se pasa a un análisis de la Constitución Política de 1980 y a un examen de los conceptos de Derecho Internacional que se ex-

presan en la actual Política Internacional del Estado Chileno.

En el caso de Economía, los contenidos se refieren a distintos tipos de economías, pero la forma en que se define el primer contenido programático, contribuye a encauzar el desarrollo de los restantes contenidos hacia las economías de Libre Competencia: "El problema económico como un problema de asignación (recursos escasos y de uso alternativo; necesidades múltiples y jerarquizables; escasez relativa como determinante de bienes económicos y libres)".

- d) El Programa de Filosofía experimenta variaciones importantes. En la Introducción se indica que el contenido se organiza sobre el eje Ser Humano-Mundo-Dios (aunque esta estructura no se aprecia bien en la definición de los contenidos propiamente tales). La Introducción insiste en que la preocupación del profesor habrá de estar en "la calidad de la reflexión del alumno y no tanto en la transmisión de los contenidos mismos".

Un aspecto discutible de este programa está en el capítulo sobre los Principios de la Ética Social: junto y con el mismo rango de principios propiamente éticos, tales como Justicia, Libertad y Solidaridad, aparece la "Subsidiariedad", noción que en sí misma, carece de valor y resonancias éticas y morales. La Subsidiariedad puede, por cierto, ser considerado un principio, pero un principio administrativo u organizativo que no entraña necesariamente la búsqueda o consumción de valores morales. La Justicia como la Libertad son, sin excepción, valores absolutos para la organización de la convivencia social, pero la subsidiariedad no porque se la sustantive deja de ser la cualidad funcional de una entidad con respecto de otra. Lo cual la convierte en un principio relativo que es bueno o malo, en tanto contribuye o no a la consumación de los principios verdaderamente éticos.

- e) En todos los programas se nota la ausencia de unidades de integración de aprendizajes proce

dentés de disciplinas diferentes. El llamado "criterio de la interdisciplinariedad" no se aprecia ni en el enunciado de Objetivos ni en el enunciado de los Contenidos. Queda, así, más bien como una aspiración a materializar en las metodologías internas de cada Liceo.

3.4. Función de la Enseñanza

Más arriba hemos indicado que la reforma no innova mayormente en el carácter que la Educación Media "Humanística" tiene de ser el ciclo de estudios preparatorios para ingresar a la Universidad. La conformación de su nuevo plan de estudio y el contenido de sus programas, evidencian que su función es la de perseverar en la misma dirección tradicional.

El hecho de que en la Presentación del Decreto 300, el Ministro Alfredo Prieto subraye que, al finalizar el Segundo Ciclo el joven que no está en condiciones de proseguir estudios superiores, gracias a la reforma podrá "integrarse a la vida de trabajo con una preparación, en muchos casos, más eficiente que la que hoy posee un alumno que egresa de la Educación Media Científico-Humanística", constituye una presunción que no contradice la función habitual que tiene nuestro Liceo.

El Plan Común de Primer Ciclo y los Estudios Comunes del Segundo Ciclo, se refieren básicamente a tipos de aprendizajes que son antecedentes indispensables para el ingreso de estudios superiores. El Plan Electivo del Segundo Ciclo que bien pudo ser una cuña para desviar parcialmente el curso tradicional de la enseñanza del Liceo, evidentemente no está concebido como un elemento habilitante para la vida laboral. Aparte de algunas consideraciones que hemos hecho en apartados anteriores, esto se hace especialmente ostensible en dos de las indicaciones que se hacen al Liceo para cuando deba instalar este Plan (9).

- a) El Plan Electivo se puede presentar a los alumnos a través de dos modalidades:

-Ofrecer un espectro de cursos individuales, de donde el alumno elija los tres que le parecen más con

venientes (el alumno hace su propio plan electivo); y

-Ofrecer grupos o paquetes de asignaturas (el alumno elige uno de los grupos que se le ofrecen).

- b) "Los planes (electivos) que se ofrezcan en un año, pueden no ser los más adecuados para el año siguiente". Cada año debe reabrirse el proceso de planificación de los paquetes o asignaturas para que el alumno elija.

Si se piensa en términos de un plan que está destinado a instalar estudios que procuren los rendimientos básicos de un quehacer laboral semi-calificado, es manifiesto que ninguna de las dos indicaciones mencionadas recién apuntan a esa idea.

Por otra parte, el Plan Común no es recurrente en el sentido de facilitar el desplazamiento del estudiante desde uno a otro tipo de Educación Media. Por el contrario, el plan está sólidamente encauzado en una dirección y no está permitido deshacer caminos. Y para evitar equívocos o posteriores dificultades, el Ministerio de Educación hace una advertencia.

"Los programas de estudios para el primer ciclo de la educación media y para el segundo ciclo -plan común-, se plantean en forma secuencial, lo que es muy importante considerar en el momento en que algún alumno, luego de haber optado por determinada asignatura (Arte, Idioma Extranjero) desea cambiar de opción. Si un alumno decidiera el cambio, es necesario establecer que él y su familia son los responsables de esta decisión" (10).

Considerando que la función de la Enseñanza Media Humanístico-Científica es la de preparar para los estudios de nivel superior, pensamos que cambios tendientes a racionalizar el tiempo de trabajo semanal de los alumnos y a disminuir el enciclopedismo habitual de los planes y programas, deberán gravitar poderosamente en la elevación de los niveles de productividad del Liceo; niveles que, como cualquier

padre lo sabe, se miden de acuerdo con los resultados de las pruebas de ingreso a la Universidad.

Por muchos conceptos, la reforma debiera mejorar notoriamente el bagaje de los conocimientos y habilidades que ha de acompañar a un alumno cuyas pretensiones son las de superar exitosamente las barreras del ingreso universitario. Así, por ejemplo, el hecho de que Química y Física sean en lo sucesivo materias electivas, sugiere que se ha tenido presente la necesidad de preparar a los alumnos para responder satisfactoriamente a las diferentes exigencias de ingreso puestas por las carreras universitarias que cada uno desea cursar. De la misma manera, el hecho de que buen espacio del Decreto esté referido a las funciones de Orientación a cumplir por el Liceo, hace imaginar que se tuvo muy en cuenta la necesidad de que el Liceo contribuya en todo lo que está de su parte, a evitar la deserción de los alumnos, a facilitar la resolución de sus problemas personales y de estudio, a, en fin, encauzar los sabiamente hacia el tipo de carrera profesional en donde obtengan los mejores resultados.

IV. EL MODELO CURRICULAR

A juicio del Ministerio de Educación, en la reforma de la Educación Media Humanístico-Científica se encontraría transfigurada una concepción del currículum cuyo eje es la persona del alumno:

"El planteamiento curricular de los planes y programas de estudio se centra en la persona del alumno, lo que determina, principalmente, desarrollar valores de carácter formativo. En este esquema el alumno se constituye en un ser singular que participa creativamente en su futuro, proponiéndose metas y objetivos personales, según sus capacidades e intereses. La educación en este contexto, es un medio que permite el desarrollo de las potencialidades de la persona, ya que la capacidad de aprender es un atributo esencial y permanente del hombre" (11).

El año pasado, durante la época en que el Gobierno no difundía las características principales del proyecto de

reforma que estaba próximo a materializarse, las autoridades explicaban que el concepto del currículum en que se inspiraban, entrañaba un vuelco substancial en la organización de los estudios que, hasta ese momento, había prevalecido en el nivel de la segunda enseñanza. Y por cierto que las autoridades tenían toda la razón: en cualquiera de sus variantes, un modelo curricular centrado en la persona se encuentra en las antípodas del modelo curricular (centrado en las disciplinas del conocimiento) que tradicionalmente había regido la ordenación de los estudios de nivel medio (y, exceptuando el nivel preescolar, en todo nuestro sistema educacional).

Pasar de un modelo curricular de tipo Lógico (centrado en las disciplinas o ramas del conocimiento) a un modelo curricular de tipo Psicológico (centrado en la persona del alumno), constituye no sólo un problema de tipo técnico-pedagógico, también revierte sobre la organización y administración del sistema escolar considerado en su conjunto. Y este hecho fue perfectamente entrevisto por quienes trataban de vislumbrar los alcances que tendría la reforma que se estaba anunciando. Se dijo:

"Asumir una concepción curricular centrada en la persona como eje central del currículum, es sin lugar a dudas, un desafío para la educación de nivel medio. Sin embargo, cabe preguntarse, por un lado, si los planes y programas, sus objetivos y estructura (de la reforma en Proyecto) serán lo suficientemente perceptivos como para no desvirtuar el espíritu de esta concepción. Por otro lado, dado el hecho de que los programas de la Enseñanza Básica ... no están fundamentados en una concepción centrada en la persona, es legítimo preguntarse por la continuidad y congruencia de propósitos que el sistema desea lograr. Se adiciona a esto que las Universidades tradicionalmente y con mayor énfasis, actualmente hacen hincapié como requisito de ingreso, en las aptitudes académicas de los alumnos, desatendiendo, en gran medida, el desarrollo de aquellos aspectos que el currículum centrado en la persona desea enfatizar. En este sentido -se concluía- los propósitos y objetivos del sistema como una totalidad, aparecen poco coherentes y contradictorios" (12).

La necesidad de organizar la nueva Educación Media de acuerdo con las exigencias de un modelo curricular centrado en la persona, se desprendía -según las autoridades del Ministerio de Educación- tanto de la Declaración de Principios del Gobierno de Chile como de las Políticas Educativas vigentes. En ambas, el educando se concibe como "un ser trascendente cuya naturaleza espiritual le otorga primacía absoluta sobre todo lo creado, incluso respecto del Estado; porque los derechos de la personas humana son inherentes a su naturaleza, que emana del propio creador".

Sin embargo, además de estos fundamentos filosóficos y políticos, el nuevo modelo curricular se apoyaba en las ideas más avanzadas de la Pedagogía Contemporánea. Alvaro Arriagada, por esa época, Director General de Educación, sostenía que "Esta modernización de la Educación Media (que "personalizará más la enseñanza") tiene varias fuentes de inspiración. Para elaborar el proyecto se han considerado diversas corrientes educacionales". Entre estas últimas, Arriagada destacaba de una manera preferente el modelo del Bachillerato Internacional y la estructura curricular a que da lugar la tesis del profesor de la Universidad de Columbia, Philip H. Phénix (13).

Por consiguiente, tres serían principalmente las concepciones que, a juicio de las autoridades educacionales, se han tenido en vista para estructurar el nuevo currículum del Liceo: 1°) El modelo del Bachillerato Internacional; 2°) El modelo curricular propuesto por Philip H. Phénix; y, 3°) El modelo del currículum centrado en la Persona.

4.1. El modelo del Bachillerato Internacional

El modelo de Educación Media (humanística) elaborado por la Fundación del Bachillerato Internacional de Ginebra, se promueve desde hace algunos años con el fin de lograr una cierta convergencia y similitud en la organización de los diferentes sistemas educativos nacionales. Este modelo tiende, por una parte, a disminuir el enciclopedismo habitual de los estudios de segundo nivel restringiendo gradualmente el número de asignaturas de sus planes y, por otra, a integrar mejor los aprendizajes según los jóvenes avanzan a través de los cursos de la segunda enseñanza. De acuerdo con estos dos criterios, el modelo propone un plan académico para los dos

dos últimos años de la segunda enseñanza, constituido por sólo seis asignaturas: el llamado Idioma Materno, un segundo idioma, una ciencia experimental, una asignatura cuyo eje sea el estudio del hombre, matemáticas y, por último, una asignatura electiva. Esta asignatura electiva tiene un doble propósito: de un lado, satisfacer intereses particulares del alumno y, de otro, integrar y revertir de sentido el proceso general de aprendizaje efectuado por el alumno hasta ese momento. Por consiguiente, no se trata de asignaturas electivas sin más; se trata de asignaturas todas las cuales se plantean con una función de generalización y de integración del proceso de aprendizaje.

Se aprecia, pues, que el modelo de Bachillerato Internacional corresponde a una concepción orgánica y coherente de los estudios medios. ¿Qué influencias ha tenido este modelo en la estructuración del plan de estudios del segundo ciclo de nuestro Liceo modernizado? En nuestra opinión, ninguna. El Plan del Segundo Ciclo tiene 11 asignaturas y entre ellas no existe una referida a Estudio del Hombre. Las dos ciencias experimentales más desarrolladas -Química y Física- pasan a formar parte del Plan Variable y sin que existan garantías de que alguna de ellas sea cursada (o elegida) por los alumnos. Las asignaturas que componen los paquetes del Plan Variable o electivo, no están destinadas a integrar y revertir de sentido el proceso general de aprendizaje, sino que a satisfacer intereses de los alumnos y sus apoderados. El ramo de Filosofía que, aun siendo obligatorio, podría haber cubierto la necesidad de integrar la formación, programáticamente se postula en otra dirección.

4.2. El Modelo de Philip H. Phénix

P.H. Phénix, junto con Thelen, Elam, Brunner, Heath, Rosenbloom y otros, forma parte del movimiento de expertos que durante la década de los 60 se preocupó de proponer criterios para reorganizar el currículum de la escuela norteamericana sobre la base de las disciplinas académicas (14).

Para Phénix la Educación General es "el proceso de engendrar significativamente". Puesto que los significados se encuentran incorporados en los conocimientos estructurados en disciplinas, éstas constituyen la fuente primaria del

contenido del currículum. Para el hombre de nuestro tiempo, el conocimiento verdaderamente significativo consiste tanto en un manejo de conceptos y simbolizaciones incorporadas en contenidos críticamente extraídos desde las disciplinas, como en el dominio de los procesos racionales de investigación que contribuyen al aprendizaje personal autónomo. Sobre esta base sostiene que "Debería concebirse la Educación como una recapitulación guiada del proceso de investigación que dió lugar a los fructíferos cuerpos de conocimientos organizados que comprenden las disciplinas establecidas" (15).

Frente a la crítica de que una enseñanza fundada en el aprendizaje de conocimientos, descuidaría los aspectos humanizadores y formativos de la educación, Phénix sugiere que todas las formas de la experiencia humana pueden incluirse en alguno de los campos estructurales del conocimiento. La conducta humana, piensa, en su mayor parte se sustenta en el entendimiento de conceptos y datos que se aprenden con propiedad a través del aprendizaje de conocimientos.

Las convicciones anteriores llevan a Phénix a sostener que una base completa para la organización del plan de estudios es derivable de una clasificación de los conocimientos que cubra exhaustivamente los reinos o esferas de significación. Procediendo a examinar las características de todo significado cognoscitivo y utilizando el procedimiento de la multiplicación cartesiana de estas cualidades, Phénix arriba a 9 categorías de significados que dan origen a una "arquitectónica del conocimiento" estructurada en seis reinos. Son, precisamente, estos seis reinos que cubren todos los significados cognoscitivos, los que deben traslucirse en una organización curricular, racional, lógica y significativa para el individuo. Los reinos son:

- a) Sinoética: Conocimiento personal o de relación directo y concreto que se aplica a las cosas, a las personas y a uno mismo. Literatura, Psicología, Filosofía y Religión en sus aspectos existenciales.
- b) Estética: Significados deducidos subjetivamente y expresados en las artes en general.
- c) Simbólica: Sistemas simbólicos creados arbitrariamente para expresar significados. Lenguaje verbal, Matemáticas, estructuras rítmicas.

- d) Empírica: Significados que se basan en la observación y experimentación. Ciencias Naturales y Sociales.
- e) Ética: Significados morales asociados a la conducta personal y de relación. Ética.
- f) Sinóptica: Integración de los significados que proceden de las esferas empírica, estética y sinóptica, en estructuras totalizadoras. Filosofía, Historia y Religión en su dimensión de visiones integrales del universo.

Si el ideal de la Educación General es formar "personas cultas", piensa Phénix, la organización del currículum no puede perder de vista el hecho de que una persona culta es aquella que posee una alta competencia en los seis reinos del significado.

¿Qué similitudes existen entre la proposición de Phénix y la estructura curricular del Liceo modernizado? El parecido está en que ambas tienen por eje las disciplinas de conocimientos. Sin embargo, la organización que nos ofrece el Plan de Estudio de las asignaturas o disciplinas de conocimiento, ninguna relación guarda con la estructura orgánica, coherente y exhaustiva que sistematiza Phénix (ni siquiera examinando el contenido de los Programas se advierte "la mano" o "el espíritu" de la ordenación sugerida por Phénix). Es más, nos resulta bastante difícil apreciar el criterio de clasificación lógica de conocimientos que se ha tenido en cuenta para elegir las disciplinas que se consignan en el listado de asignaturas del nuevo Plan de Estudio.

4.3. El modelo de currículum centrado en la persona

Previamente señalemos que ni el modelo del Bachillerato Internacional ni, tampoco, el modelo de Phénix, corresponden al concepto de Currículum Centrado en la Persona: los dos primeros son variantes del modelo curricular centrado en las disciplinas académicas o, más directamente, en el Conocimiento. Por consiguiente, sería una inconsistencia decir que para elaborar un currículum centrado en el alumno, se ha tenido en cuenta el modelo de plan de estudios del Bachillerato Internacional o el de Philip Phénix.

Concordamos con la aclaración que el Ministerio de Educación hace en el Documento Anexo al Decreto 300 ("Fundamentos ..."), del concepto de currículum. El currículum en efecto es, mucho más que los planes y programas de estudio. Incluye objetivos, organización, y administración escolar, metodología de trabajo, evaluación, supervisión, etc.

Sin embargo, si el currículum se concibe "centrado en la persona", ese ideal o decisión debe, de alguna manera, reflejarse en cada uno de los componentes integrantes del currículum y con mayor razón en los objetivos y planes de estudios que son el marco de referencia obligado de todo el que hacer escolar. Por esto es que cuando se maneja como criterio "la persona del alumno", las experiencias, contenidos y materias formativas que se seleccionan para educar al alumno, se determinan en función de y desde requerimientos de formación que surgen desde la intimidad de la persona y no desde fuera de ella. Cuando así se hace, el Plan de Estudio adopta una forma y un contenido bastante diferente del que tiene cuando su centro es el Conocimiento o las necesidades del entorno social en que transcurre la vida de la Persona. En otros términos, el contenido del Plan de Estudio (como los Programas) de una concepción curricular centrada en la Persona, se determina y organiza sobre condiciones propias de la psicología del ser humano: necesidades pertinentes a cada edad, tareas de desarrollo, áreas de intereses evolutivos, funciones propias de la vida personal, etc.

Muchas de las variantes que tiene un Plan de Estudio que está efectivamente centrado en la persona del alumno, fueron elaboradas y puestas en práctica por el movimiento llamado de Escuela Nueva (Modelo Decroly, Plan Dalton, Modelo Bronsky, Plan Winettkka, Sistema Montessori, etc). Y se trata, por cierto, de estructuras organizacionales de estudios que nada tienen que ver con una lista de disciplinas de conocimiento, de ramas del saber (el nombre de "ramos" en el Liceo tradicional nada tiene de arbitrario), o de asignaturas, como las que propone el Decreto 300.

Luego de analizar la ordenación que el Decreto 300 introduce en los estudios de la segunda enseñanza, sería imposible concluir que ella se ha efectuado bajo el imperio del currículum centrado en la persona. A partir de los contenidos de la enseñanza que se indican en los planes y programas, tampoco se ve como podría la organización escolar, la acción docente y la evaluación del proceso escolar (vale decir, otros componentes del currículum) orientarse en una dirección

distinta que no sea esencialmente otra que los conocimientos que deben enseñarse a los alumnos.

Por consiguiente, el discurso oficial de que la reforma del Liceo obedece a una concepción del currículum centrado en la persona, lo interpretamos como una aspiración o deseo -puesto en la línea de las ideas contemporáneas de la educación- que las normas del Decreto 300 desvirtuaron o no fueron capaces de materializar.

V. LA REFORMA DEL LICEO Y LA EDUCACION MEDIA TECNICO PROFESIONAL

En párrafos anteriores señalábamos que el Decreto 300 ordena cambios sólo en el dominio de la enseñanza de carácter Humanístico-Científica. Sin embargo, este texto legal contiene una disposición de índole meramente indicativo que, sin alterar el status actual de la Enseñanza Técnico Profesional, abre la posibilidad de que, en algún momento, pudiese consolidarse una Educación Técnico Profesional de "primera" y otra de "segunda clase" (posibilidad que cabe, igualmente, desde la flexibilidad de los planes de estudio de la Escuela Básica). En efecto, al tenor de esta disposición, más adelante podría ocurrir, por ejemplo, que dos escuelas industriales se diferencian entre sí, por mantener planes cualitativamente distintos para enseñar una misma especialidad profesional.

En su artículo 17º, la normativa legal que analizamos, establece que las escuelas de Educación Técnico Profesional podrán adoptar en sus dos primeros años de estudios el mismo Plan Común que el Decreto aprueba para el Primer Ciclo de la Educación Humanístico-Científica. Se agrega que cuando algún establecimiento así lo decida, bastará con comu

nicar esta circunstancia "a la Secretaría Regional Ministerial de Educación respectiva".

En nuestra opinión, el significado y alcances de esta disposición sólo pueden ser apreciados dentro del contexto de dos de las políticas que informan la acción del Gobierno: traspaso de los establecimientos escolares a los Municipios y al sector privado; y, descentralización administrativa de los servicios públicos. Dentro de este marco, la disposición antes indicada, más que a mejorar la calidad de la enseñanza Técnico Profesional que actualmente se imparte, parecería estar destinada a proporcionar cobertura legal a la necesidad que tienen las empresas administradoras de escuelas técnico-profesionales, de adecuar la formación profesional a sus intereses particulares.

En las Directivas Presidenciales de 1979 se indica que el Gobierno "estimulará la instalación de Escuelas Técnico-Profesionales por empresas privadas que requieran personal especializado en gran número y con el objeto de formarlos". Esta política significa dos cosas diferentes:

- 1° El desarrollo futuro de la Enseñanza Técnico Profesional queda sujeto a las necesidades particulares de personal que tengan las empresas y no a los requerimientos orgánicos de algún plan central de desarrollo económico nacional.
- 2° Las grandes empresas dispondrán de escuelas técnico-profesionales para formar o capacitar los recursos humanos que les son indispensables para operar sus aparatos de producción.

Desde antes de reglamentarse el traspaso de algunos servicios públicos a los Municipios, ya estaba en marcha un programa del Ministerio de Educación que entregaba escuelas técnico profesionales al sector privado: Escuela Agrícola de San Fernando a la Sociedad Nacional de Agricultura en 1977; a la misma Sociedad las Escuelas Agrícolas de San Felipe, Molina y Río Negro en 1978; a la Sociedad de Fomento Fabril las Escuelas Industriales de Maipú, San Miguel y Quinta Normal en 1980; etc. (16).

René Salamé, actual Director de Educación, percibe el programa de traspasos de las escuelas técnico-profesio

nales al sector productivo, uno de los aspectos más positivos de la modernización educativa. Dice: "La Educación Técnico Profesional estaba sobredimensionada en Chile, no tenía los medios para preparar una cantidad de profesionales que llegaban a la industria y no sabían atar ni desatar; porque habían estado trabajando con una maquinaria obsoleta con profesor ad-hoc y porque había un número superior de egresados a las posibilidades que ofrece el mercado" (17).

Por su parte, el Presidente de la Sociedad de Fomento Fabril, Bruno Casanova, señala que su sociedad recibió en 1974 un llamado del Ministerio de Educación para hacerse cargo de algunas escuelas (entre ellas las tres mencionadas antes y situadas en los sectores más populosos del país). Agrega que desde el momento de hacerse cargo de las escuelas, se preocuparon tanto de su equipamiento e infraestructura (según él, se invirtieron en esto 32 millones de dólares) como de reorientar el contenido de los estudios. Al decretarse el traspaso definitivo de los establecimientos educacionales, se "abrió las posibilidades de que las escuelas propusieran al Ministerio de Educación sus propios y racionalizados programas de estudios, de acuerdo al avance y variaciones de las nuevas tecnologías y a la capacidad técnica instalada en las industrias nacionales" (18).

Aparte de las razones que se desprenden de la condición subsidiaria del Estado, habría además otros motivos que justificarían el traspaso de las escuelas técnicas al sector empresarial. El Ministerio de Educación reconoce el divorcio que habría entre la calidad de la formación que proporcionan estas escuelas y los requerimientos específicos de calificación que plantea el mercado del empleo. En este sentido recordemos que René Salamé estima que el divorcio se originaría por la incapacidad de la educación estatal para dotar a las escuelas de maquinaria moderna, pero también considera que el problema se origina en la obsolescencia de la competencia académica de los profesores de la enseñanza técnico-industrial. En estas condiciones, el sector empresarial podría instalar, con mayor propiedad que el Estado, unos programas y un régimen de estudio más a tono con el nivel contemporáneo de la maquinaria y con las tecnologías de producción que emplean las industrias nacionales.

Sin embargo, para que el sector empresarial cumpla el rol reorientador de la Enseñanza Técnico-Profesional que avizora el Ministerio de Educación, sus atribuciones no pueden

ser las de mero administrador de establecimientos escolares; debe también tener atribuciones para determinar el contenido de los planes de estudio. Con mayor razón aún cuando los planes que emplea actualmente la Enseñanza Técnico-Profesional no sólo son del año 1965, sino que su contenido fue formulado dentro de una política de desarrollo que no hacían pie en las necesidades puntuales de las empresas económicas de esa época.

En nuestra opinión, un primer paso tendiente a resolver la limitación descrita, lo constituye la posibilidad que abre el artículo 17° del Decreto 300 a cada establecimiento de Enseñanza Técnico-Profesional. En efecto, al dejarse entregada a la voluntad de cada uno de ellos la determinación del tipo de Plan de Estudio que aplicará a sus alumnos, se estaría reconociendo indirectamente el derecho que tienen quienes administran esas escuelas (las empresas), para establecer la calidad de enseñanza que más conviene a sus necesidades de producción y de mano de obra.

Aparentemente, el artículo 17° posibilita para una misma especialidad profesional la existencia de dos planes de estudios: el vigente desde 1965 y que combina desde el primer año medio los estudios de "cultura general" con los de la "especialidad" y, el nuevo que dejaría para los dos primeros años de estudios las materias de "cultura general" y para los dos últimos años las materias de "especialidad".

En favor del Plan de Estudios que potencia el artículo 17°, se puede argumentar que permite adoptar decisiones de estudios profesionales a una edad (16 a 17 años) en que el alumno tiene mayor conciencia de sus posibilidades vocacionales y en que sus intereses y aptitudes están mejor definidos. Hecho que, habitualmente induce a presagiar éxitos en los estudios que realice.

Sin embargo, con respecto de las asignaturas que conformarán en sus dos últimos años el contenido de estudio de una "especialidad" determinada (Ejemplo: Mecánica Automotriz, Contabilidad, etc.), el artículo 17° no garantiza que serán las mismas que existen en el plan vigente de 1965 ni, tampoco, que serán las mismas entre dos escuelas que han optado por instalar un Primer Ciclo de Estudios Comunes. En este aspecto, el artículo 17° sólo señala que habrá establecimientos que tendrán planes de "especialidad" o de Segundo

Ciclo aprobados por el Ministerio de Educación. No obstante, esos planes de Segundo Ciclo (o de "Especialidad") bien podrían ser distintos entre un establecimiento y otro. De donde resultaría que según lo determinen las empresas, podría haber muchas calidades de estudio para realizar el aprendizaje de una determinada especialidad profesional. Por cierto que esta posibilidad parece ser más congruente con la adecuación del contenido de la formación técnico-profesional a las especificaciones de la mano de obra que cada empresa necesita y debe contratar.

Si el artículo 17° introduce un factor de confusión en el futuro de la Enseñanza Técnico Industrial, más problemático tornan su panorama una serie de cuestiones técnicas que, seguramente, se suscitarán a partir del momento en que algunas escuelas decidan acogerse a la posibilidad que se les ha entregado. Entre estas cuestiones destacamos las cuatro siguientes:

- 1° Homologación de Estudios: ¿Qué relación existirá en los estudios de una misma especialidad profesional impartida por establecimientos que tienen planes de estudio diferentes?
- 2° Carácter de los Estudios: ¿Todos los planes de estudio de la Educación Técnico-Profesional tendrán el mismo carácter? ¿Serán todos terminales o alguno de ellos posibilitará cursar de inmediato estudios de nivel superior?
- 3° Criterios de Orientación de la Escuela Básica: ¿Sobre qué bases técnicas operarán los servicios de Orientación de la Escuela Básica como para orientar a niños de 8° Año con aptitudes e intereses profesionales determinados, hacia escuelas técnico-profesionales que inician los estudios de especialidad en el Primer Año o hacia escuelas que iniciarán este tipo de estudios en su Segundo Ciclo? ¿Qué razones habría para que unos niños decidan su futuro profesional entre los 13 y 14 años y otros lo hagan entre los 16 y 17 años?
- 4° Idoneidad de los docentes: ¿Qué calificación profesional se exigirá a las personas que se encarguen de dirigir los estudios de asignaturas o es-

pecialidades a tono con el nivel actual de la tecnología, cuando no existen instituciones que estén formando a profesores para las especialidades de la Educación Técnico-Profesional?

VI. CONCLUSION: LA REFORMA DEL LICEO Y LA FUNCIONALIDAD DEL SISTEMA ESCOLAR

La reforma que origina el Decreto 300 constituiría, al parecer, el punto de cierre del proceso de modernización de las estructuras escolares en que está empeñado el Gobierno. Cronológicamente y administrativamente, el Decreto 300 puede ser considerado como la pieza que faltaba para articular verticalmente los cambios que antes se habían producido en los dos niveles extremos del sistema escolar. Este hecho nos permite, por lo tanto, conectar los contenidos de la reforma de la Educación Humanístico-Científica con las transformaciones experimentadas por la Escuela Básica y por la Educación Superior y, por esta vía, obtener una comprensión aproximada de la funcionabilidad latente en el proceso de modernización del aparato escolar.

La Educación General Básica ha sido planteada oficialmente como una educación de índole universal. No obstante, la plasticidad de que se dotó a sus planes de estudio para adaptarse a las condiciones materiales de cada escuela y/o a los niveles de rendimiento de sus alumnos, entraña la posibilidad de que la Enseñanza Básica pudiese operar, de hecho, como un mecanismo de segregación social y cultural. En efecto, sobre la base de la flexibilidad de sus planes, la

enseñanza que ella proporciona podría segregar a los niños en dos categorías opuestas: por un lado, alumnos egresados de escuelas privadas que "como mínimo" han recibido una enseñanza que cubre todas las asignaturas estipuladas en el plan legal; por otro lado, niños egresados de escuelas públicas que "como máximo" han sido educados con el plan legal.

En sus Directivas de 1979 el Presidente Pinochet prácticamente definió el sello que en lo sucesivo tendría la Educación Media Chilena, al afirmar que "Alcanzar la Educación Media, y en especial la Superior, constituye una situación de excepción para la juventud ..."

Antes de 1973 la Educación Media Científica-Humanística fue, de hecho, una educación de excepción" y destinada a una élite. Sin embargo, lo era debido a factores relacionados con nuestra estructura social y no porque se hubiese concebido con un carácter restrictivo. Por el contrario, las políticas oficiales de esa época tendían cada vez con mayor éxito a ampliar su cobertura y hacerla más universal. Hoy, en cambio, son las políticas establecidas las que la restringen a una minoría.

El grupo de excepción para el cual se concibe la Educación Media Humanística, estaría integrado por los niños que el Plan flexible de la Escuela Básica ha separado de entre el masivo contingente que la cursa. Los componentes de esta minoría serán, probablemente, niños cuyas situaciones familiares y sociales los dejan menos expuestos a los efectos que las condiciones materiales de sus escuelas pueden tener en la calidad de la enseñanza que se les administre.

Es verdad que no todos los componentes del grupo minoritario que se conforma en virtud de la flexibilidad de la Escuela Básica, se incorporarán posteriormente al Liceo. Sin embargo, si se toman en cuenta los indicadores de poder y prestigio que operan en una estructura social tan altamente estratificada como la nuestra, resulta difícil imaginar que los niños de este grupo poseen motivaciones fuertes por proseguir sus estudios en una Escuela Industrial o en un Instituto Comercial. Parece más segura que la mayor proporción de este grupo, en especial los niños provenientes de colegios pagados (y de rango), prefiera continuar estudiando en una clase de enseñanza que los remita directamente a la Universidad. En este sentido, no se debe olvidar que se trata de jóvenes socializados en una cultura que atribuye a los diplomas uni-

versitarios poder para obtener reconocimientos y ejercer liderazgo en la vida económica, social, cultural y política de la Nación.

Los restantes egresados de la Escuela Básica, aquellos niños que cursaron estudios en establecimientos cuyas condiciones materiales les obligaron a funcionar con planes mínimos o casi completos, tienen otras alternativas: o el camino rápido de profesionalización que ofrezcan las escuelas técnico-profesionales que han rechazado la posibilidad que les brinda el artículo 17° del Decreto 300; o, en situaciones más penosas, contentarse con las "posiciones modestas pero reales" que les pudiese ofrecer el mercado ocupacional a niños de entre 14 y 15 años de edad.

Al comparar la forma en que juega la flexibilidad de los estudios en la Escuela Básica y en el Liceo, no podemos evitar pensar que las oportunidades inherentes al Derecho a la Educación están muy desigualmente distribuidos. En la Escuela Básica, el Estado garantiza el derecho que tienen todos los niños a incorporarse al sistema escolar, pero no les garantiza que una vez matriculados en la Escuela Básica, todos ellos recibirán una educación de la misma calidad e impregnada de los mismos propósitos. En el caso de la Educación Media Humanístico-Científica, el Estado no garantiza que todos los niños egresados de la Escuela Básica podrán incorporarse enseguida al Liceo, pero el Estado garantiza a quienes tengan oportunidad de matricularse en el Liceo que allí, todos ellos, recibirán una educación de la misma calidad y animada por unas idénticas finalidades.

A diferencia de la Educación Básica, la flexibilidad del Plan de Estudio de la Enseñanza Humanístico-Científica, no faculta a los establecimientos para, por razón alguna, disminuir el número y el tiempo de las asignaturas. En el Liceo, la flexibilidad existe solamente para que, en determinados momentos, los estudiantes elijan las asignaturas que se compatibilizan con sus intereses y con los de sus padres. Y puesto que el Liceo está orientado hacia la Universidad, es tos intereses tienen mucho que ver con el acceso a ella y, por lo tanto, deben ser perentoriamente satisfechos.

El Decreto 300 señala, por cierto, que en la determinación del Plan Electivo y en la posibilidad de ampliar el número de horas de trabajo, cada establecimiento considera

rá los "recursos e infraestructura disponible". Pero se apreciará bien que, las condiciones materiales del establecimiento se ponderan en dos situaciones que son altamente favorables para el alumno: para enriquecer el Plan General (19) y, para hacer más convergente una de las partes de éste con las motivaciones de los alumnos y de sus padres.

Y es tal la preocupación del Ministerio de Educación de que los profesores comprendan que la flexibilidad del Plan de Estudio del Liceo se ha dispuesto sólo para enriquecer y no para empobrecer el proceso de formación del estudiante, que en uno de los documentos aclarativos del Decreto, incluso se llega a decir lo siguiente: "Si un establecimiento no puede ofrecer a sus alumnos una determinada asignatura de su plan electivo, por falta de recursos o por cualquier otra se sugiere integrarse, para tal efecto, a otro establecimiento del sector con el cual se pudiesen organizar estas actividades" (20).

La reforma del Liceo, por consiguiente, es positiva, favorable para los jóvenes que tengan oportunidad de incorporarse a sus aulas. Los cambios apuntan claramente a instalar una educación de la más alta excelencia académica y lo más integral posible. Pero una educación que está concebida como antesala necesaria de la Universidad. Sólo en este contexto y sin perder de vista las procedencias de quienes serán sus potenciales alumnos, se podrá apreciar más exactamente los alcances y los méritos que tienen los cambios. Fines comunes, racionalización de los estudios, plan parcialmente flexible, participación de los padres, contenidos enunciados indicativamente, disposiciones claras para la acción de los servicios de Orientación, etc., son, entre las innovaciones, medidas tendientes a facilitar que un grupo selecto de jóvenes cumpla con su aspiración de traspasar las puertas de acceso a la Universidad.

La modernización experimentada por el sistema escolar contiene, pues, ingredientes que podrían ayudar a fortalecer una relación estática entre la estructura social y la organización de la enseñanza pública. Todo parece indicar que los niños más perjudicados por la primera, serían los mismos que menos beneficios reciban del sistema escolar; tal como los niños más beneficiados por la estructura social, serían los mismos que más ventajas podrán esperar del sistema escolar.

En suma, de hecho el sistema escolar funcionaría proporcionando a los niños el tipo y la calidad de educación

a que los hacen merecedores las respectivas posiciones sociales de sus familias. La función social y cultural del sistema consistiría, por consiguiente, en distribuir diferencialmente entre sus alumnos, las cuotas de saber y de cultura que son indispensables para reproducir y perpetuar un sistema de vida rígido, dentro del cual las posiciones y márgenes de movilidad de cada quien, estarían previamente definidas.

VII. N O T A S

- (1) "El Mercurio", 28 de julio y 4 de octubre, "La Tercera", 28 de julio de 1981.
- (2) La "Revista de Educación", N° 94 de marzo de 1982 publica, junto al Decreto 300, una presentación del Ministro Alfredo Prieto y dos documentos explicativos del contenido del Decreto.

En su presentación, el Ministro Prieto emplea reiteradamente el concepto de "Educación Media" para referirse a la reforma que se ha decretado; es decir, lo emplea como equivalente de "Educación Media Humanística". Pero junto al concepto de "Educación Media", emplea como un opuesto el de "Educación Media Técnico-Profesional".

El Decreto adolece, en parte, de la misma debilidad terminológica. En éste, el Título I se denomina "De los Fines y Objetivos de la Educación Media" y el Título II se llama "Del Plan de Estudios de la Educación Media Humanístico-Científica". La diferencia lógica que se establece entre ambos títulos, hace suponer que en el primer título se encontrarán las finalidades que son coextensivas a las diversas especies de Educación Media. Sin embargo, al leer el cuerpo de finalidades, encontramos que él se acomoda bien a la organización de estudios del Liceo Tradicional, pero no cubren la función que corresponde a la Educación Media Técnico Profesional (excepto que ésta se concibiese con un carácter de "no terminal" o "preparatoria" para estudios superiores).

Los dos documentos anexos, por último, también dan la idea de haber sido elaborados para una reforma más extensiva de la que, en verdad, origina el Decreto.

- (3) Los "Fines Generales" y las "Metas Mínimas" de la Educación General Básica se relacionan, respectivamente, con los dos extremos en que puede jugar la flexibilidad del Plan de Estudios de la Escuela Básica. Los establecimientos públicos están facultados para disminuir algunas asignatu

ras del plan, según sea la infraestructura y los recursos de que dispongan. También pueden disminuir, cuando el rendimiento de un curso, de un grupo de alumnos, o de un alumno, se encuentre por debajo del nivel esperado en Castellano y Matemáticas. Los establecimientos particulares, en cambio, sólo están facultados para cumplir el número de asignaturas y la cantidad de tiempo semanal de trabajo y, en ningún caso, para disminuirlo.

Sobre la nueva situación de la Enseñanza Básica, véase: H.E. Castro ... "El nuevo Plan de Estudios de la Educación General Básica: factor potencial de segregación cultural y social". VECTOR. Serie Documentos de Talleres N° 1. Santiago, octubre de 1980.

- (4) "La Reforma Integral de la Educación Chilena. Visión panorámica de su concepción y de sus realizaciones". Revista de Educación N° 3. Ministerio de Educación. Diciembre de 1967.
- (5) El nuevo reglamento amplía substancialmente la ingerencia que tienen los padres en los asuntos técnicos de los Colegios.
- (6) Alvaro Arriagada. "La Tercera", 28 de julio de 1981.
- (7) Revista de Educación N° 94. Ministerio de Educación. Santiago, marzo 1982, pág. 3.
- (8) El documento anexo al Decreto 300 titulado "Algunas consideraciones para aplicar los Planes y Programas de Estudio de la Educación Media", abunda en recomendaciones para la instalación y el buen funcionamiento de los Planes Electivos. Estas recomendaciones dejan en claro que un eventual aumento del tiempo de trabajo semanal, se concibe como una posibilidad para atender mejor los intereses y motivaciones de grupos de alumnos y no como un expediente para incorporar asignaturas académicas que "obliguen" a cursos completos.

- Revista de Educación N° 94, Santiago, marzo de 1982.
- (9) Revista de Educación. Cit. pág. 10-11.
- (10) Revista de Educación. Cit. pág. 10.
- (11) Ministro de Educación, Alfredo Prieto, en la Presentación del Decreto 300. El mismo concepto de currículum centrado en la persona, se reitera en el documento anexo "Fundamentos de los nuevos planes y programas de estudio de la Educación Media". En este documento se argumenta que este modelo curricular se funda en las Políticas Educativas del Gobierno de Chile.
- (12) A. Magendzo y A. Delpiano: "Cambios propuestos a la Educación Media". PIIE, Santiago, enero 1982, pág. 22.
- (13) "La Tercera", 28 de julio 1981.
- (14) Para este movimiento, "disciplina" es un cuerpo organizado de conocimientos sobre un conjunto de cosas y acontecimientos determinado de acuerdo con unas reglas básicas de clasificación. Una disciplina consta también, de una estructura reconocida para organizar el cuerpo de conocimientos pertinentes a su área de estudios, para incorporar nuevos conocimientos a la disciplina y, para desarrollar y validar la disciplina.
- (15) "Realms of Meaning", Mc Graw Hill Book Co. N. York, 1964.
- Las tesis de P.H. Phénix pueden verse también en: S. Elam (compilador) "La Educación y la estructura del Conocimiento". El Ateneo. Buenos Aires, 1973.

- (16) Sobre la situación de la Enseñanza Técnico Profesional, véase: A. Magendzo y L.E. González: "Análisis de la Educación Media Técnico-Profesional". P.IIE. Santiago, diciembre de 1981.
- (17) "La Tercera", 11 de octubre de 1982.
- (18) "La Tercera", 11 de octubre de 1982.
- (19) Véase lo dicho en la Nota N° 8.
- (20) Revista de Educación N° 94, cit. pág. 11.