

AHC

CENTRAL

021-677

C.1

ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO



RECIENTES CAMBIOS EN EL SISTEMA
EDUCACIONAL.

Ernesto Livacic

Eduardo Castro

Junio 1988

EDUCACION Y MUNICIPALIDADES

ERNESTO LIVACIO

Creo que, cuando se van examinando los hechos que ocurren a diario, se corre el riesgo de no captar suficientemente los alcances que tienen. Pensamos que hay que verlos necesariamente no sólo en los datos específicos que los constituyen, sino también en una visión de conjunto, dentro de un contexto. Y en ese sentido vamos a referirnos hoy, los dos expositores, a dos distintos problemas recientes, partiendo de la hipótesis de que detrás de todos ellos hay un pensamiento sostenido, y que alcanzó a nuestro juicio una explicitación bastante clara en la Directiva Presidencial de marzo de 1979, la cual constituye, nos parece, un marco de referencia tan necesario que prácticamente cualquiera de las medidas que se están dictando en educación y que pudieran analizarse, revela, enfocada desde esa directiva, lo que con ella se pretende. Nos parece, descendiendo más al detalle, que hay sobre todo tres ideas de la Directiva Presidencial que están jugando detrás de las medidas recientes. La primera es la de suponer que hay un sobredimensionamiento del sistema educacional del país y que, consiguientemente, debe reducirse el esfuerzo estatal directo en este campo. La segunda es que las igualdades tradicionales de oportunidad de acceso, permanencia y ascenso en el servicio educativo, se van reemplazando por una nueva concepción dentro de la cual se garantiza a todos la educación básica y el Estado -concretamente- mantiene su aporte en ese campo, pero se consideran privilegios la educación media y la universitaria, reduciéndolas por ende sólo a algunos, y estos algunos son aquellos que pueden pagar. La tercera idea contenida en la Directiva y que nos parece se muestra ahora muy actual, es que la disminución del aporte directo del Estado en el esfuerzo educacional del país no significa una variación en cuanto al control que el Estado ejerce sobre el proceso educacional, porque la planificación del mismo, las normas técnicas, la supervisión en general la alta dirección del sistema, el Estado continúa reservándose las. Creemos que estos tres elementos se presentan con bastante nitidez, pese a que en algunos casos son todavía confusos los datos con que contamos, en el punto referente al traspaso de los establecimientos educacionales a los Municipios, que va a ser en lo que se va a centrar esta primera intervención, y en los recientes planes y programas de estudios decretados para los ocho años de Enseñanza Básica, que será más bien materia de la segunda exposición. Aunque esta división, como seguramente lo observarán Uds. a través del transcurso de la reunión, es más bien metodológica, en el sentido que no son tampoco dos ideas, dos iniciativas aisladas entre sí, sino que entran en una dinámica recíproca y nos parece que se refuerzan mutuamente, agravando, por lo tanto, potenciando sus eventuales consecuencias. En el caso del punto del tra:

paso a las Municipalidades, al que me voy a referir en seguida, creo que más allá de las tres ideas de la directiva que recién recordaba hay derecho a pensar además en una previsible restricción seria del estatus del Magisterio Nacional, que agravaría su actual situación que ya es de serio deterioro; y, aún, la formulación de algunas opiniones a nivel oficial significarían que eventualmente habría políticas en curso a corto o mediano plazo que llevarían algunos de los postulados de la Directiva Presidencial a terminos bastante más drásticos que los que en ella aparecen formulados.

Debo confesar que en materia del traspaso a las Municipalidades, no creo que sea absolutamente clara y completa la información de la cual he podido disponer, que por otra parte es -en términos generales- la información a que cualquiera de nosotros ha podido tener acceso a través de los medios públicos de comunicación. Por lo tanto, no pretendo dar un enfoque exhaustivo a este tema, ni extenderme demasiado, y creo que más bien en muchos casos mi papel va a consistir en formular preguntas que acaso puedan animar una reflexión en conjunto después de las exposiciones.

Me parece que hay tres documentos que podríamos llamar de alguna manera sustanciales, aunque de distinta naturaleza, respecto a este tema del traspaso de establecimientos a los Municipios. Uno es propiamente la disposición o el conjunto de disposiciones contenidos en el Decreto Ley de 13 de este mes sobre la materia. Otro, que corresponde cronológicamente al día siguiente, es una declaración oficial escrita del Ministro del Interior sobre el sentido de estas medidas. La tercera es un conjunto de declaraciones que formula el Ministro de Educación en respuesta a una entrevista de prensa que concede.

Voy a alterar el orden cronológico al revisar los tres documentos, siguiendo la que fue mi propia experiencia personal, y la que yo diría probablemente la mayor parte de los ciudadanos que se interesan por estos problemas. No es habitual que leamos todos los días el Diario Oficial, que nos atraiga mayormente esa lectura; más bien leemos la prensa común y corriente, y, cuando, en ella hay alguna información que nos refiere necesariamente a un texto legal, lo consultamos después. Por lo tanto, me enteré por primera vez de este tema cuando hizo la declaración el señor Ministro del Interior y cuando todavía el Ministro de Educación, la Subsecretaría de Educación, el Presidente del Colegio de Profesores y otras personas hablaban de una idea que estaba en anteproyecto.

El Ministro del Interior señaló que esta autorización que se da en el Decreto Ley al Presidente de la República, para traspasar a los Municipios determinados servicios públicos, en-

tre los cuales están los Hospitales, las Postas, los establecimientos Educativos y otros, se apoyaba en los principios básicos del desarrollo comunal, y estos principios básicos los enunciaba él diciendo que eran: la descentralización administrativa, la mayor libertad y autonomía edilicia (esto pensando en términos de la nueva institucionalidad más que de la situación actual de los Municipios) y, en tercer lugar, el incremento de recursos que se otorga a los Municipios a través del fondo común de rentas municipales, materia sobre la cual hubo un Decreto Ley el año pasado. Y luego de algunas consideraciones bastante generales, respecto de cómo operaría este sistema (con consideraciones que básicamente se reducían a señalar que sería un proceso progresivo, cuidadoso y en todo caso voluntario; vale decir, en la medida que los Municipios se interesaran en hacerse cargo de la administración de estos establecimientos), enumeraba también en tres puntos las ventajas o beneficios de esta medida. La primera, según él, era la diversificación de los servicios según las necesidades a nivel local, de tal manera que se diera la garantía de poder atender estas necesidades más apropiadamente. La segunda, era la de hacer posible una mayor participación social de la comunidad en torno a las actividades que se desarrollan en torno a los establecimientos que se traspasarían, participación social que no iba graficada, o apoyada por la idea de que se crearan mecanismos ad-hoc para fomentar o aumentar la participación, sino que apoyadas en el hecho de que el Municipio, por ser una institución a la cual se siente físicamente cercano el público y familiarizado a llegar, ofrecía naturalmente un alero que permitía una mayor expresión del interés de la comunidad en torno a los servicios que estaban en manos de los municipios. Y el tercer beneficio que el Ministro expresaba que se lograría era el de racionalizar el desmesurado aparato estatal que heredamos de años anteriores para dar lugar a una administración por medio de unidades -dijo textualmente- que se prestan mejor a la fiscalización en terreno. Yo diría que mi primera impresión al leer esta declaración, y aparentemente la de mucha otra gente, fue que se trataba de una medida más bien administrativa que no ocasionaría mayores problemas de recursos, porque los Municipios recibirían las entidades que aceptarían se les traspasase con todo su personal, su infraestructura y su presupuesto. Simplemente se haría cargo de la parte administrativa de estos servicios. El personal dispondría de un plazo para optar entre continuar con la renta y previsión de funcionario estatal, o convenir con el Municipio su traspaso al régimen de remuneraciones y previsión propio de los empleados particulares. Naturalmente que, aún dentro de esta interpretación, surgían algunas preguntas bastante evidentes. ¿Por qué se había pensado en los Municipios como una instancia adecuada para que a ellos se traspasase una tan vasta gama de distintos servicios, cuando, en general, la acción que tiene el ciudadano medio es que los municipios están ac

tualmente estructurados con recursos y personal que sólo medianamente les permiten atender sus tareas habituales, que en general suelen requerir un menor grado de tecnificación que servicios como los de educación o salud que se les estarían traspasando?. Esto, obviamente, en términos de la estructura actual de los Municipios; no tenemos información suficiente, hay distintos anteproyectos sobre lo que será el futuro estatus del Municipio en la Institucionalidad Nacional. Es decir, pensando en los Municipios de hoy, como una instancia más del aparato estatal, porque -como gráficamente señalaba hace algunos días, en otra oportunidad- des de los alcaldes designados por el poder ejecutivo, hasta el disco que dice "Estatal" en la puerta de todos los vehículos municipales se nos está dando claramente la sensación de que al llegar a los municipios se continúa dentro del cuerpo del Estado. Y una pregunta obvia, entonces: ¿por qué no se pensó, por ejemplo, en las Secretarías Ministeriales de Educación? Si la idea era delegar, desconcentrar, descentralizar dentro del aparato administrativo estatal, estas Secretarías Ministeriales tienen una evidente mayor competencia en un campo específico. En el caso de la educación, han traspasado ya, subsistiendo, aunque probablemente con no toda su capacidad de ejecución, tres gobiernos sucesivos de muy distinta manera de enfocar los problemas, lo que de alguna manera avala la existencia y posibilidad de acción de estas instituciones. Y entonces, realmente, al tratar de hacer una lectura más atenta de la declaración del Ministro, reparé en que había leído con alguna ligereza o prisa el segundo de los "principios básicos del desarrollo comunal" que él señala, cuando dice "la mayor libertad y autonomía edilicia, que tiende a que el alcalde, cabeza efectiva del nuevo municipio, detecte y satisfaga las necesidades y anhelos de su comunidad local dentro de los lineamientos generales de la política económica y social del Supremo Gobierno, y del respeto al principio de subsidiaridad conforme al cual la Municipalidad debe estimular y jamás absorber la iniciativa particular, asumiendo sólo aquellas tareas que esta no puede abordar adecuadamente y cuya ejecución resulte necesaria para la comunidad".

Y poco después, un semanario de Santiago, en su crónica sobre esta materia, hablaba de que el reglamento respectivo facultará a los municipios para delegar la administración de estos establecimientos en instituciones privadas de desarrollo social. Se me dirá, y lo reconozco, que un comentario de un semanario no es una información oficial; sin embargo, la traigo a colación porque toca la curiosa coincidencia de que fue el único semanario que se refirió a la pronta promulgación de la disposición que permite el traspaso de estos establecimientos a los Municipios, cuando no se había dictado todavía el Decreto con fuerza de Ley correspondiente, y cuando funcionarios del Ministerio de Educación y del Colegio de Profesores parecían no estar enterados de ello; parecía, entonces, una buena fuente de información.

Y entonces, evidentemente, allí surgen algunos problemas bastante serios: ¿cómo asegurar una adecuada calidad de la enseñanza, de la educación que se va a impartir a los niños y a jóvenes de Chile, a través de quinientos y tantos municipios como hay en el país, si el campo de acción que ellos van a tener y las posibilidades incluso de delegar sus responsabilidades son elementos que llevan el problema a un grado de profundidad bastante mayor, y que no todos van a poder absorber adecuadamente o en condiciones igualitarias? Surge de inmediato entonces la preocupación de que haya niveles de primera, de segunda, de tercera clase dentro de la educación que se imparte en el país. ¿Qué ocurre, además, si éste es el mecanismo, con el personal de los establecimientos? Porque, in dudablemente, viene a ocurrir entonces que los municipios, probablemente, para sus nombramientos, para el respeto de una carrera docente, para el reconocimiento de los derechos profesionales del profesorado, podrán tener distintos criterios, y por lo tanto, que quebrar reglas de juego tradicionales en esta materia. E, incluso: ¿qué ocurre en el terreno mucho más concreto, mucho más pragmático, pero no menos importante, del costo de una administración descentralizada de los establecimientos? Es evidente que se encarecen, que la descentralización ofrece al respecto una serie de problemas que en niveles centrales se atienden de modo general, con impacto sobre muchas unidades, abaratando los costos en relación con lo que ocurre cuando en cada una de éstas tiene que haber una administración especial. Es evidente que un decretador en el Ministerio de Educación atiende las necesidades de nombramientos de una gran cantidad de establecimientos educacionales del país. A un nivel de administración tan atomizado como los municipios, hay que pensar evidentemente en la satisfacción de esta necesidad a nivel de cada uno. En adquisiciones de material, es evidente también que hay una relación bastante normal entre el monto de lo que se adquiere y el precio que se obtiene. A pedidos menores, como necesariamente serán los de unidades administrativas más pequeñas, mayores precios. Podemos así pensar que será insuficiente la magnitud del presupuesto que a las Municipalidades se les transfiere, si es simplemente el presupuesto normal de las entidades, que está calculado para otro esquema. En busca de alguna respuesta a estas inquietudes, llegué entonces al Diario Oficial. Aquí debo hacer una segunda confesión, y es que, si en general considero bastante árido el texto de los documentos oficiales, en este caso la aridez es de antología, y la confusión realmente preocupante en una materia tan delicada. Pero, aún dentro de la confusión, hubo dos cosas que me quedaron muy claras y que aumentaron mi preocupación. En el artículo 3° inciso 2° se lee textualmente lo siguiente: "Por lo que se refiere específicamente a establecimientos educacionales, y a los que realizan prestaciones de salud en su gestión por las Municipalidades, y en cuanto a supervigilancia y fiscalización quedarán sujetos a las mismas normas aplicables a los establecimientos de uno y otro género

que pertenecen o se explotan por particulares".

Y en el artículo 8° : "Por Decreto del Ministerio correspondiente, que deberá llevar la firma además del Ministro de Hacienda, podrá el fisco en su caso asignar a la Municipalidad que toma a su cargo un servicio recursos presupuestarios para contribuir a los gastos de operación y funcionamiento que irroge el servicio transferido. El monto anual de dichos recursos no podrá ser superior a lo que representaba su operación por el organismo del sector público que lo atendía, tomando como base los recursos destinados al efecto en el año anterior al traspaso y actualizando su monto de conformidad a los índices correspondientes". Con lo cual, me parece que se puede llegar fundadamente a la conclusión de que el alcance de la medida es bastante más profundo, que se trata de una privatización, y que esta privatización podrá ser paliada por el hecho de que el Ministerio correspondiente, en Decreto conjunto con el de Hacienda, podrá -lo cual significa también que podrá no- asignar los recursos necesarios para el funcionamiento del establecimiento. Y entonces, sin duda, la pregunta es: ¿Cómo se financiarán los establecimientos educacionales tras pasados a los municipios cuando no se dicte para ellos este decreto cuando, aun dictándose, el presupuesto que se les asigne sea menor que el del año anterior? Porque la disposición legal pone el presupuesto del año anterior como máximo, como cuota máxima que no se podrá exceder; a contrario sensu, es evidente que la transferencia puede ser parcial, y por lo tanto menor. Y allí es evidente que entra a tener mucho mayor sentido la idea de que las Municipalidades no tomen sino aquello que los particulares no pueden asumir directamente, y la posibilidad de que deleguen en los institutos privados de desarrollo social esta responsabilidad. El problema viene, entonces, a ligarse con el de una cierta empresarización de la educación, en manos de instituciones que vean realmente rentable la posibilidad de colaborar en esta forma al desarrollo de la educación. Y esa rentabilidad no puede, naturalmente, estar sustentada sino por un mayor aporte de los beneficiarios que concurran a los respectivos establecimientos educacionales.

Varios días después, el 17 de junio, aparece en El Mercurio una extensa declaración en entrevista del Ministro de Educación, en lo que parece ser su primera actuación en esta materia (porque ni siquiera lleva su firma el Decreto relativo a los trasposos, va firmado por el Ministro del Interior y el de Hacienda) y, tras una serie de respuestas que comienzan con "creo que", "se piensa que", "aparentemente será así", hay algunas ideas que afirma de modo muy enfático y que parecen ser bastante llamativas. Indicó que el proyecto empezará a aplicarse en 1981 en forma piloto, y en ciertas comunas representativas seleccionadas. Lo que viene ahora está introducido por comillas: "Lo más factible es

que iniciemos esta experiencia en comunas rurales y con los establecimientos básicos, no con liceos". Y uno se pregunta dónde queda la afirmación de la directiva presidencial en el sentido de que invitará a la mayor participación posible a la iniciativa privada en la Enseñanza Media, pero el Estado concentrará su esfuerzo en la Educación Básica; y dónde queda la primera de las líneas de la política educacional elaborada en todos estos años, que es la de atención a los sectores de extrema pobreza, que en gran parte coinciden con los sectores predominantemente rurales.

Otra declaración muy llamativa del Ministro, es que los alumnos de una comuna no podrán estudiar sino en los planteles de ella, sin que exista la posibilidad del traslado de escuelas hacia otra comuna; eso dijo el Ministro Prieto: "Si no paga sus impuestos en Las Condes, ¿por qué Las Condes va a financiar la educación de alguien de Pudahuel? Si quiere educación en Las Condes, véngase a Las Condes y pague sus impuestos en Las Condes".

La tercera, fue respecto de cómo serían nombrados los profesores, y fue muy escueta y muy clara la respuesta: "La Municipalidad buscará el régimen de selección que más le acomode. Todo esto -añadió- no tiene por qué inducir cambios en la ley del Colegio de Profesores".

Bueno, aquí podrían hacerse múltiples preguntas: ¿Se han fijado, por ejemplo, las personas que hacen estas declaraciones en que existen comunas en este país en las cuales no hay ningún establecimiento de Enseñanza Media, lo cual significaría que los estudiantes que viven en esas comunas inevitablemente llegarían al tope de su escolaridad en el 8º año básico? Y no hay necesidad de ir a buscar por allá en Aysén casos de este tipo. En la propia área metropolitana hay comunas que no tienen establecimientos de Enseñanza Media.

¿Qué ocurre si de repente, por aumento de población, o por cualquier otro motivo, una comuna se subdivide, y el único establecimiento de Enseñanza Media queda naturalmente en uno o en otro, pero no puede quedar simultáneamente en ambos municipios? Esto se suele hacer de vez en cuando. Algunos de los aquí presentes veranean en El Tabo, o en Las Cruces; hasta hace poco tiempo formaba parte de la comuna de Cartagena, ahora no, Cartagena tiene establecimiento de Enseñanza Media; Las Cruces y El Tabo no lo tienen. ¿Qué ocurre cuando alguien no es propietario de un bien raíz, ni de un vehículo? Porque esto de que hay que pagar impuestos a las Municipalidades corre precisamente en esos dos rubros. Aquel que es peatón y arrendatario no paga impuestos a su Municipio, aún cuando viva en la comuna correspondiente. Pueden parecer aspectos anecdóticos, pero son serios. Y los hay en otros plamos: por ejemplo, todo esto tiene un alcance extraordinariamente grave para el profesorado. Si empezamos mirando las cosas a nivel individual, por ejemplo el profesor que busca trabajo, ¿cómo se va

a enterar de en qué comunas hay vacantes en los establecimientos educacionales? Porque, por último, ahora hay un llamado por el Ministerio, o por la Secretaría Regional y hasta por el Diario Oficial. ¿Cada uno de los Municipios va a colocar un cartel con sus vacantes, y el profesor va a tener que recorrer los 500 Municipios del país? ¿O va a tener que leer los diarios de todas las comunas? Pero es que hay comunas que tampoco tienen diario, así como no tienen establecimientos de Enseñanza Media, ¿Y va a tener que sacar 500 fotocopias de sus antecedentes para irlos entregando a cada uno de los establecimientos? ¿Y cómo va a conseguir que en un Municipio le valoricen los antecedentes que él haya alcanzado en otro Municipio, si según el Ministro cada Municipalidad buscará el criterio de selección que más le acomode, y por lo tanto no tienen por qué valorizar en La Granja los antecedentes reunidos en San José de Maipo? Pero sobre todo creo que hay un grave riesgo de que esto disgregue la unidad del gremio del Magisterio, porque indudablemente la estructura actual permite un enfoque relativamente unitario de los problemas educacionales, en la medida en que los problemas se dan también a un nivel relativamente homogéneo: Cuando haya 500 situaciones distintas en 500 Municipios; cuando por último en cada Municipio los profesores de ese establecimiento puedan obtener sus propios arreglos de renta, de carrera, o de otros beneficios; cuando seguramente va a ser bastante menor la estabilidad de los profesores, en la medida en que ellos sean funcionarios particulares y no puedan ni siquiera acudir a la Contraloría General de la República, o a otro organismo que pudiera velar por sus derechos; cuando indudablemente la propia posibilidad de informarse de los problemas va a ser bastante distinta en su magnitud (porque creo que es bastante más fácil informarse de un profesor despedido por el Ministerio de Educación, que de un profesor despedido por la Municipalidad de Hualañé, o de 20 profesores despedidos en 20 Municipalidades distintas), creo que hay allí un punto extraordinariamente serio: la casi segura disminución de una conciencia gremial.

Termino haciendo dos o tres observaciones generales, que de algún modo son otras tantas preguntas.

¿En qué habrá quedado lo que se señalaba en la Directiva Presidencial, en el sentido de que se movería a la comunidad nacional a una mayor participación en los problemas educacionales, cuando una medida de este tipo no sólo es inconsulta, sino que es sorpresiva, e incluso, es sorpresiva para autoridades que uno supone deben estar enteradas de las novedades en Educación?

¿En qué medida se han visto realmente todos los alcances prácticos, por decir lo menos, que tiene el traspaso de los establecimientos educacionales a los Municipios, siquiera para asegurar su eficiencia actual, en el grado en que sea posible hablar

de eficiencia? ¿Y para asegurar una relativa igualdad de oportunidades, por lo menos en distribución de medios que aseguren una cierta calidad pareja de la enseñanza?

Decía un colega, días atrás, en la reunión en que conversábamos preparando esto, que había unos 30.000 (treinta mil) profesores que todavía no estaban claramente encasillados por el Ministerio de Educación. Uno piensa que si después de un año y tanto de carrera docente, con todos los servicios y tradición que el Ministerio tiene, hay 30.000 (treinta mil) profesores en esta situación, ¿qué va a significar entregar este tipo de problemas a instituciones muy menores, muy sin experiencia, muy desligadas de estos problemas? Por cierto, más allá de lo administrativo, por importante que sea, ¿cuál es la proyección de fondo que este tipo de medidas tiene? Yo me inclino a creer que aquí hay un paso palmario hacia una privatización detrás de la cual se entienda una acción empresarial, un sentido de la educación como un objeto rentable más que como un servicio, y por lo tanto una acentuación de la desigualdad de oportunidades en este sentido.

Y finalmente, creyendo que es muy conveniente que se diversifique la educación en una forma tal que se atiendan las necesidades de cada comunidad, o de cada zona, me pregunto si desde un punto de vista nacional es conveniente o inconveniente el que se haya pensado en dar tan bruscamente este paso a un nivel que significa llevar esto desde la excesiva -a mi juicio- centralización del Ministerio de Educación, al máximo de descentralización y desnivelación posible, como es el de los Municipios y las instituciones en las cuales ellas puedan delegar esto.

Preocupación, esta última, que se complementa, como seguramente van a escuchar dentro de un momento, con el hecho de que también en los planes y programas de la Enseñanza Básica se propicia un grado de flexibilidad que nos parece extremadamente acen- tuado y frente al cual no existe una garantía de que pueda llevarse a la práctica en condiciones satisfactorias.

Por mi parte, yo llego hasta aquí. Muchas gracias por la atención.

PLAN DE ESTUDIOS

EDUARDO CASTRO

Dentro del contexto que acaba de perfilar el profesor Livacic, se hacen las consideraciones analíticas sobre el documento que fija los objetivos, los planes y los programas de la Educación Básica chilena. Como cuestión previa, creo que es conveniente hacer un par de consideraciones en general sobre planes y programas; consideraciones que, de alguna manera, nos pueden servir para apreciar mucho mejor los alcances que tienen las innovaciones que se introducen en este documento.

En la sistematización de los procesos educativos, los planes de estudios aparecen habitualmente unidos (y confundidos, por desgracia) con los programas de enseñanza; se trata, no obstante, de dos documentos, o dos instrumentos enunciados en un diferente nivel de generalidad, pero que unidos, complementándose, tienen la virtud de insertar el desarrollo de los procesos educativos dentro de una misma concepción de objetivos, propósitos, intenciones y acciones menores. En los programas de estudios se reflejan habitualmente los grandes lineamientos del tipo de formación que el Estado (o el administrador de la educación) procura entregar y, en ese sentido, son de una jerarquía superior y a la de los programas. Los programas, en cambio, son documentos de carácter meramente indicativos; son sugerencias para organizar prácticamente los procesos de enseñanza; se elaboran para concretizar y materializar mejor las orientaciones más generales que se establecen dentro de los planes de estudios. Esta diferenciación es una cuestión sabida por cualquier profesor.

En un sentido restringido, habitualmente se entiende al Plan de Estudios como el documento aquel en que aparece el tiempo que el profesor debe destinar a las distintas asignaturas, materias o áreas de experiencia que, a juicio del administrador de la educación, se estiman las más convenientes para realizar los objetivos de la educación. Pero en un sentido amplio, en un sentido mucho más profundo, el Plan de Estudio trasparenta siempre una filosofía educativa global y una filosofía social de mucho mayor alcance. Así, en la selección de las asignaturas, de los tipos de experiencias a que van a ser sometidos los alumnos, en la dosificación, del tiempo que se asigna o no se asigna a algunas de ellas; en su graduación a través de las distintas instancias o niveles que componen el sistema escolar, se va poniendo de relieve el tipo de individuo, el tipo de ciudadano, el tipo de persona que se aspira a formar; también el tipo de cultura que el individuo debe forjar y dentro de la cual debe participar.

El Plan de Estudio siempre encubre un determinado modelo del individuo que se desea formar; encubre idealmente las formas de pensar, sentir, creer y actuar que éste debe tener de acuerdo a las aspiraciones que el Estado, o el Administrador de la Educación espera que en el futuro tenga. Por eso, clásicamente el Plan de Estudio ha sido definido como "el tipo de cultura que el Estado o el Administrador de la Educación procura desarrollar en un país". En su sentido profundo, el Plan se asocia con un modelo de vida o un proyecto cultural determinado, aún por desarrollarse.

En países en donde el Estado asume una responsabilidad principal en la conducción de la Educación, los planes de estudios de la Educación General Básica son siempre comunes, es decir, el mismo para cada una de las escuelas del territorio (sean estas públicas o privadas) y el mismo para cada uno de los individuos que están incorporados al sistema escolar. En cambio, en aquellos otros países en donde el rol que desempeña el Estado con respecto a las tareas educativas es meramente secundario, subsidiario, en donde la mayor parte de la responsabilidad queda entregada a la iniciativa particular, se carece de un Plan de Estudios de carácter nacional y común; existente, por el contrario, una serie de planes de estudios particularizados de acuerdo a las necesidades de quienes gestionan la educación. Aquí, existen planes de estados federados, planes de municipios, planes de cantones, planes que los filántropos proponen para las escuelas que ellos hacen funcionar; existen planes de congregaciones religiosas, de minorías nacionales, etc.

El hecho de que exista un Plan común, de índole nacional, es de bastante importancia en países con un alto grado de estratificación social. En efecto, el Plan de Estudio común, (vale decir, una educación exactamente igual para todos los individuos) se convierte en un factor de igualación de las oportunidades educativas, en un factor de igualación social, en un factor que estrecha el espacio social que separa a los individuos: es la misma cultura, son las mismas experiencias que se ofrecen a todos por igual. Es decir, en países con alto grado de estratificación social, el Plan de Estudios único, común, de orden nacional, es una herramienta poderosa para la democratización de la sociedad. En cambio en sociedades altamente estratificadas, la existencia de una gran variedad de planes de estudios hacen de la educación un factor de segregación y de diversificación social, puesto que, es obvio, las experiencias a que son sometidos los alumnos que están más o menos en los mismos grupos de edades, y en un mismo nivel educativo, son totalmente diversas. Se da en estos casos educaciones -como decía el profesor Livacic- de primera, de segunda, de tercera y cuarta calidad para un mismo nivel educativo. En este caso, el Plan de Estudios se transforma en una palanca bastante poderosa para la desigualación social, por consiguiente, para la pérdida de la unidad

nacional; y, para el debilitamiento de la cohesión nacional, cuando ella exista. Planes de Estudios comunes, en el nivel de la Educación Básica tienen prácticamente todos los países en vías de desarrollo y los subdesarrollados, en donde el Estado asume un rol principal en la conducción y gestión del sistema educativo (es el caso de Venezuela, Argentina, etc.). Planes de estudios diversificados poseen países como EE.UU., Inglaterra, etc. Podría alguien preguntarse ¿Por qué si en países como EE.UU., o Inglaterra existen distintos planes para la Educación Básica, los efectos de la Educación o de los planes educativos no acentúan las desigualdades sociales, sino que por el contrario se puede apreciar en ellos una marcada tendencia a una mayor integración social, una tendencia a una mayor igualdad social? Es que se trata de naciones en donde se dan algunas condiciones que no tienen nada que ver con la Educación; en primer lugar, se trata de naciones que poseen una cultura relativamente homogénea (se trata de países de tradiciones culturales muy arraigadas, así podríamos hablar del "espíritu inglés" o el "modo de vida americano"); segundo, se trata de países que, además de sus tradiciones culturales arraigadas, poseen un elevado grado de cohesión social; tercero, se trata además de naciones cuyos gobiernos hacen esfuerzo, para asegurar la igualdad de las oportunidades y el derecho universal a la educación mediante la institución de mecanismos de democratización no estrictamente escolares; por ejemplo: el régimen de sueldos y salarios, el sistema de tributación, la protección a los derechos de las personas, etc. Podríamos nosotros redondear todo esto en una frase: en países de gran homogeneidad cultural y donde la estructura y el funcionamiento de la sociedad posibilitan la democracia, el hecho de que exista o no exista un plan común, carece de importancia. Los efectos de los diversos planes son irrelevantes puesto que la unificación nacional y cultural que se expresa en cada uno de los individuos, se va logrando mediante la acción de agentes que no son escolares (este vendría a ser el caso de EE.UU. e Inglaterra). No son las mismas, entonces, las consecuencias de un determinado tipo de plan de estudio en países altamente desarrollados que en países que están en vías de desarrollo.

Toda vez que el Plan de Estudios señala ideales fundamentales de formación humana aparejados a un determinado proyecto de vida, se entiende que el Plan tenga que ser un documento relativamente permanente; no ocurre lo mismo con los Programas de Estudio cuyo carácter de puente entre las grandes aspiraciones de la educación y la práctica diaria de la escuela, las obliga a ser mucho más plásticos, mucho más dinámicos y a fin de adecuarse a todas las contingencias, a todas las coyunturas que permiten aprovechar las características de la época y del espacio en función de los objetivos últimos de la educación transfigurados en el plan de estudios. El hecho de la permanencia del Plan de Estudios nosotros lo hemos podido palpar en el desarrollo de nuestra propia educación. En Chile cada vez que un gobierno ha tenido la capacidad de

formular un gran proyecto de vida, y que además ha tenido la facultad o el poder para imponerlo o instituirlo, ha procedido de inmediato a reformar los planes de estudio de la Educación General Básica. En los últimos 30 años nosotros hemos asistido a tres reformas de los Planes de Estudio de la Educación General Básica. En 1948, cuando se trata de adecuar la educación el proyecto de vida que viene con los gobiernos radicales (Proyecto de vida que podemos recordar en las frases "Pan, techo y abrigo"; "Gobernar es Educar"; "fortalecimiento y robustecimiento de la Raza"; CORFO; alfabetización; Lucha contra el Fascismo). En 1965, para afianzar el proyecto de vida demócratacristiano ("Revolución en Libertad", "Promoción Popular", Reforma Agraria, crecimiento económico dirigido hacia adentro, industrialización, etc.) y en 1980 para afianzar el proyecto político social, económico y de vida de la Junta Militar de Gobierno, ("estado subsidiario", "democracia protegida", "economía social de mercado", etc.). Aunque a decir verdad la Junta Militar de Gobierno ha dictado tres decretos sucesivos de modificación de los planes de estudio. Y esta es una cuestión extraña en la historia de la educación chilena. Se modifican los planes de estudio de la Educación General Básica primero en diciembre del año 78. En agosto de 1979, es decir, en menos de un año, se vuelven a modificar los mismos, y asistimos hoy, en un lapso de más o menos 18 meses, a una tercera reforma que es, naturalmente, la que mejor refleja la concepción que el Ejecutivo actual tiene con respecto de la Educación General Básica.

Hechas estas consideraciones que en algún momento vamos a vincular con el texto del Decreto 4002, creo que podríamos primero dar nuestra apreciación global de este documento que fija objetivos, planes y programas de la educación general básica.

Como la mayor parte de las medidas de implementación de las políticas de gobierno, hay que decir que la dictación de este Decreto ha sido súbita y de alcances inesperados. No es que el profesor chileno ignorara que se avecinaban cambios en la educación. Se sabía oficiosamente que estaba trabajando una comisión encargada de elaborar los nuevos programas; pero entiéndase bien, "los nuevos programas" ni de los objetivos de la educación básica ni de su plan de estudios. La Directiva Presidencial tampoco había sido muy explícita con respecto de la posibilidad de innovar en los planes de estudio. Sí que hablaba, y bastante, de la necesidad de dotar de mayor flexibilidad a los programas de estudio y entregar algunas atribuciones a los directores de colegios para que pudieran adaptarlas a las condiciones, a las necesidades y realidades escolares respectivas. Pero nos encontramos hoy con un documento que no solamente hace una renovación de los programas sino que también afecta al plan de estudios. Y en ese sentido, es inesperado. Y respecto de los alcances, no sabemos todavía nosotros en este momento, cuáles pueden ser.

Con todo, el hecho que en un solo documento el Ejecutivo fije los fines, los planes y los programas de estudio de la educación general básica, tiene indiscutibles ventajas. En primer lugar, permite tener una mejor comprensión del pensamiento que el Gobierno tiene con respecto de las características de la educación básica y de la educación chilena en general. En segundo lugar, este documento contribuye formal y teóricamente a estructurar más o menos orgánicamente un nivel de sistema escolar que hasta este momento había padecido de bastante confusión (El decreto es casi un decreto orgánico). En todo caso el es un intento de estructuración -gústenos o no nos guste- refleja lo que puede ser este subsistema. Y en tercer lugar -creo que esto podría ser lo más importante- permite este documento apreciar la coherencia que existe entre las políticas sociales y globales del gobierno y la organización del sistema escolar. Y, "fuera de record", este documento permite, de alguna manera, revitalizar las dormidas o comprimidas inquietudes técnicas del gremio y del profesorado chileno. La discusión recién ha comenzado, pero el profesor todavía tendrá mucho que decir con respecto de estos cambios. Esa es la primera apreciación que yo tengo del documento.

En segundo lugar, la comprensión cabal que existe en estos momentos con respecto a la interdependencia entre los procesos sociales y políticos y los procesos educativos, hace que sea ingenuo suponer que las innovaciones o los cambios extensivos del sistema escolar, se toman "porque sí" o por razones puramente técnicas. Por el contrario, por detrás de cualquier innovación que afecta a todo el sistema de educación nacional, siempre existe la intención de hacer prevalecer ideas, valores e ideales que están contenidos en los proyectos sociales y políticos que se intenta promover e instituir en el país. Por eso, llama la atención que estos programas, este documento tan trascendente para nosotros, carezca de fundamentación. Partiendo de la idea de que todo cambio educativo tiene por detrás la influencia de factores teóricos (filosofía, ideología y ciencia) o factores prácticos (la necesidad de capacitar mano de obra de tal característica, la necesidad de alfabetizar, etc.) llama la atención que este documento carezca de una fundamentación que, junto con justificar filosóficamente, científicamente e, incluso, pedagógicamente, los cambios que se promueven, al mismo tiempo, circunscriba aproximadamente el marco de doctrina que legitima y otorga validez a las innovaciones que se introducen. Falta por ejemplo, y echamos de menos, razones que establezcan una ligazón fuerte entre el concepto de educación general básica y el tipo de hombre y el tipo de sociedad que se procura desarrollar; que establezcan una ligazón entre la educación general básica actual (la nueva) y las tradiciones del país respecto de ese genero educativo. Faltan justificaciones que inserten al individuo y a la sociedad chilena dentro del concierto hispanoamericano, latinoamericano, americano o mundial; falta indicación de los criterios técnicos,

científicos, metodológicos que se ha tenido en vista para, por ejemplo, sectorizar de la manera en que se sectorizó, para escoger las asignaturas que se escogió, para dosificar el tiempo de la manera que se dosificó; falta una indicación de las características que tiene el alumnado chileno de educación general básica, todo esto va a influir en la conformación posterior de los objetivos y del plan. Ni los 5 considerandos que anteceden a lo que se decreta, ni tampoco las introducciones a cada uno de los programas, pueden suplir esa deficiencia. Pero más marcada se hace esta deficiencia de la carencia de fundamentación, cuando en el programa llamado de Formación de Hábitos y Actitud Social de los Alumnos, vale decir, el programa en que mejor aparece reflejada la intencionalidad latente en todo el sistema y en todos los cambios que se están promoviendo en la educación básica, se diga más o menos textualmente que, la organización y la selección de los contenidos, los objetivos y las actividades que aparecen en ese programa, se presenta sin fundamentaciones filosóficas y científicas porque el profesor chileno conoce esas fundamentaciones. El profesor chileno conoce, indiscutiblemente, la fundamentación tradicional de la educación chilena democrática; conoce el profesor los ideales, los valores, las actitudes que siempre ha tratado de fortalecer la educación primaria o básica chilena. Eso lo conoce. ¿Pero esos valores, esas actitudes son exactamente las mismas que se tratan de promover acá? ¿Conoce, por ejemplo, el profesor chileno las razones técnico-pedagógicas, científicas o filosóficas que ha habido para descartar o marginar de un programa en que se habla de la formación de la actitud social del estudiante, la palabra "democracia" que no aparece una sola vez? ¿Qué razones de tipo doctrinario, filosófico e ideológicas hay para que esta palabra tan cara para las tradiciones de la educación chilena, no aparezca precisamente en el tipo de programas en que tendría que aparecer? Al parecer, la debilidad en la fundamentación se trata de eludir con un pase de torero.

En tercer lugar, también llama la atención que en el plan, aparezca una diferenciación que a mi juicio (y a juicio de cualquier profesor) revelaría una incomprensión técnica de fondo. Al denominar los diferentes tipos de asignaturas del plan de estudios, se incluye un programa especial destinado a la Formación de los Hábitos y la Actitud Social del alumno. Para este fin se presenta un programa detallado tal como si fuera un programa de caligrafía, o un programa de botánica o un programa de matemáticas (con perdón de los profesores de estas asignaturas). Es curioso formular un programa especial, para formar actitudes y hábitos sociales. Y aunque en la introducción del programa de Ciencias Sociales, se señale taxativamente que los valores no se forman a través de la instrucción, sino que se forman indirectamente a través de cada una de las clases que se van desarrollando en el proceso educativo. Aquí tenemos que la actitud (un tipo de conducta psicológica que es consecuencia no del aprendizaje directo, objetivo y racional) hay que desarrollarla en

un programa especial. Como si los hábitos y las actitudes no se conformaran en las clases de gimnasia, en los paseos que hacen los alumnos, en las clases de matemáticas; como si los profesores de las distintas especialidades, no tuvieran algo que decir con respecto de valores como la tolerancia, el compañerismo, la solidaridad o la formación más integral de la personalidad. Destaco este punto en esta apreciación global, porque me parece un error de tipo técnico, de fondo.

Creo que podríamos dividir lo que viene a continuación, en 3 partes: 1° Algunas consideraciones con respecto a los Objetivos de la Educación General Básica; 2° algunas consideraciones sobre el Plan de Estudios y, 3° algunas sobre los Programas. Vale decir, los 3 elementos que se fijan en este Decreto.

I.- En primer lugar, sobre los Objetivos de la Educación General Básica. Los objetivos Generales que se enuncian verbalmente y del puro punto de vista formal, diría que están insertos dentro de las grandes tradiciones de la educación democrática chilena. Y ese podría ser un punto a favor. Como objetivos se habla de la formación del pensamiento crítico, del pensamiento creativo, del pensamiento original, del espíritu reflexivo, de la tolerancia e, incluso -en esto se avanza un poco más- del respeto por la dignidad del hombre, y los valores propios de una sociedad cristiana. Como objetivos o declaraciones puramente verbales son, a mi juicio, buenos objetivos y reproducen de alguna manera lo que siempre ha sido aspiración de la educación básica o primaria chilena. Pero, cambia el sentido de estos grandes objetivos, y permanecen en condición de puras aspiraciones verbales, cuando uno empieza a examinar el plan de estudios y los programas correspondientes. Aquí las palabras y detalles parece que llevan la cosa o la intención en una dirección distinta de la que uno había estado imaginando. Los objetivos dicen que el pensar creativo y original y, el pensar reflexivo y crítico deben desarrollarse en el estudiante de acuerdo con "sus propias posibilidades" (vale decir: las posibilidades de pensar del propio estudiante) si es así, uno tiene que preguntarse ¿el plan de estudios y los programas le otorga posibilidad al desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y de un espíritu de tolerancia hasta en dónde el mismo alumno quiera llevarlo, según las posibilidades tuyas? Vamos a ver en ese momento que la definición de los objetivos específicos y la proposición de contenidos temáticos de los programas y, la misma articulación del plan de estudios, cercena las posibilidades de los alumnos. Más justo sería decir entonces que el objetivo general es desarrollar un pensamiento creativo, reflexivo y crítico según las posibilidades que el director de la escuela (de acuerdo a sus necesidades y el realismo pedagógico-

gico en que está envuelto todo esto) otorgue. No se trata de las posibilidades del alumno sino de las posibilidades que el Director quiera o pueda abrir. El texto también dice que debe fomentarse el pensamiento crítico y el espíritu de tolerancia; ¡Excelentes objetivos!. Sin embargo, cuando empezamos a leer los distintos programas nos encontramos, por ejemplo, en el programa de Formación de Hábitos y Actitudes Sociales, con la siguiente indicación: "Comprensión y Tolerancia. Se refiere a las personas y no a las doctrinas; éstas pueden ser verdaderas o falsas. Hay doctrinas que podemos tolerar y tratar con comprensión; hay otras que no es posible hacerlo". Comprensión y tolerancia, pero solamente con las personas. Como si las doctrinas anduvieran volando así en el aire y no estuvieran encarnadas en las personas. Aquí hay algo que no se cómo lo van a resolver los profesores. Pero, claro, en el Programa de Ciencias Sociales aparecen cosas ya más explícitas. Dice un objetivo específico: "reconocer el nacimiento, a mediados del siglo XIX, del marxismo; doctrina errónea y utópica que intenta solucionar los problemas que afectaban a la humanidad". Veán Uds. la comprensión, el espíritu reflexivo, crítico y la tolerancia.

Otro objetivo específico del programa de Ciencias Sociales; "Reconocer la existencia de sectores de trabajadores que hacia 1924 estaban en condiciones de pobreza y abandono, identificando las causas de este problema social, destacando entre ellas la migración del campo a la ciudad". Es decir, el problema del desamparo de los trabajadores del año 24 tiene como causa destacada la migración del campo a la ciudad. Veán Uds. el pensamiento crítico, reflexivo, espíritu de tolerancia.

Otro: "Reconocer el papel del Estado en la Economía Nacional (presupuesto nacional), y nuestros deberes económicos para con él: impuestos, contribuciones..., etc". El Estado tiene como papel, pues el elaborar el presupuesto nacional. No se le asigna al Estado otra función. Pero, se aclara, otro de los mismos objetivos dice: "Identificar el papel de la empresa como la organizadora de los factores de producción..." La empresa es la organizadora de los factores de producción; el Estado no tiene nada que ver con esto. En la Introducción del Programa de Ciencias Sociales se señala que el programa de Economía Política, al que pertenecerían estos dos últimos objetivos, es completo y cubre todo. Es completo, pero en ningún lugar se habla de la posibilidad de las economías planificadas, de las empresas mixtas, de las empresas estatales. Si no se habla de esto, la visión que se intentaría proporcionar es estrecha y tiene poco que ver con un objetivo tan hermoso como es el desarrollo de la comprensión, pensamiento reflexivo, crítico, en fin. Parte de otro Objetivo General indica que fomentar "los valores propios de la sociedad cristiana", con el añadido "que forma parte del

Objetivo Nacional del Gobierno de Chile". Me llama la atención que se vincule por primera vez los objetivos de la Educación Básica chilena con el Gobierno (con un Gobierno que tiene un Objetivo Nacional), y no se la ligue ni con la Nación, ni con la Constitución, ni con el Estado, como siempre había sucedido en decretos anteriores de este tipo. Cuando se empieza a examinar si los valores propios de la sociedad cristiana están, de alguna manera disueltos o presentados en el Programa de la Formación de los hábitos y de actitud social, uno descubre allí los valores de una sociedad cristiana de tipo preconciiliar, decimonónica. No hay en los programas valores que, de alguna manera, transparenten valores relacionados con una postura cristiana práctica, concreta, con liberar al individuo de la miseria con la reconciliación nacional etc.

Existe un Objetivo General, no obstante, que está en abierta contradicción con la Directiva Presidencial. Es ese objetivo que postula para la educación primaria la tarea de capacitar a los jóvenes y niños para continuar estudios medios. Y percibo una abierta contradicción porque la Directiva Presidencial y el documento que la antecede (es decir, el discurso del Presidente de la República) señala que la Educación Media y Superior constituyen un "privilegio"; es decir, se las concibe como una educación para una minoría, para una elite que debe disponer de las condiciones para alcanzar a esos tipos de educación. Con esto la educación básica deviene en una educación prácticamente de tipo terminal. Quizás este concepto explique un tipo de objetivos que, por primera vez, veo expuestos en un documento oficial de la educación pública chilena: los llamados "objetivos mínimos" (de objetivos mínimos se habla claro, en la Directiva Presidencial). La educación básica -artículo 2º del Decreto- se plantea una serie de objetivos mínimos que reflejan el carácter instrumental y alfabetizador de ella: saber leer y escribir, saber las cuatro operaciones de aritmética y algunas nociones básicas y elementales de razonamiento asociadas con las cuatro operaciones. En el fondo, a través de estos objetivos la escuela cumpliría su misión de preparar a "buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas" (Directiva Presidencial). Pero estos objetivos mínimos para quiénes son? Uno tiene que entender que son para aquellos que no podrían continuar estudios más allá de la Educación Primaria. Y puesto que la Directiva Presidencial señala que la educación secundaria, o la educación media constituye un privilegio, se explica una definición doble de objetivos que sugiere discriminar estudiantes: aquéllos que van a llegar sólo hasta los objetivos mínimos, y aquéllos que van a cumplir los objetivos generales (para los cuales sí que vale aquello

de continuar ascendiendo en el sistema escolar). Sólo entendiendo la segregación que se potencia a través del enunciado de objetivos mínimos versus objetivos generales, se puede apreciar el alcance de un elemento que aparece en el Programa de Orientación (que también es parte de la formación de hábitos y actitud social). Leo textualmente: "Orientación vocacional. Séptimo y Octavo año. Es de la mayor importancia que el profesor esté convencido profundamente que la persona es más o menos valiosa o más o menos feliz, por lo que es y no por lo que hace o lo que tiene. Sólo de este modo es posible orientar a muchos niños de nuestras escuelas hacia situaciones modestas, reales, evitando de esta manera crear expectativas brillantes pero falsas. Insistir desde la Educación General Básica que sólo pueden ir a la Universidad los alumnos que se destaquen muy notoriamente; que la mayor parte de los alumnos -según la escuela- podrán proseguir estudios de enseñanza media, o deberán trabajar. Hay que fortalecer al alumno, hay que convencerlos de esto desde la educación básica: unos pocos irán a la universidad. La mayor parte de los alumnos, según la escuela, y es aquí quizás donde mejor vale esto de Las Condes o Pudahuel, podrán seguir estudios medios o trabajar, respectivamente.

El desarrollo de un modelo económico abierto y libre de mercado y, además dirigido "hacia afuera", no requiere de técnicos calificados ni requiere de recursos humanos para incentivar y desarrollar los procesos industriales. Un modelo de esta índole requiere de dos grandes sectores laborales: un sector de personas formadas e instruidas para administrar la República como diría Ignacio Domeyko; y un sector de trabajadores sin mayor calificación que puedan desempeñar las funciones menores que hacen posible la vida de esa sociedad. Es decir, el modelo requiere de una masa relativamente bien alfabetizada. Con esto, pues, desaparece el concepto de Educación General Básica y llegamos de nuevo al concepto que ya el año 1948 estaba superado; el de la educación primaria alfabetizadora.

Por otra parte, faltan en el Decreto objetivos que han sido importantes en la educación chilena (y acaso falten precisamente por lo dicho antes). Faltan, por ejemplo, esos objetivos cardinales de la educación primaria chilena: capacitar al individuo para la conservación y robustecimiento de la salud, para apreciar y crear la Belleza. Faltan objetivos que indiquen que hay que capacitar al individuo para una justa, solidaria y elevada vida moral y cívica. Falta, también, algún objetivo que señale que le corresponde a la educación básica habilitar o calificar al individuo para desempeñarse activamente en la vida del trabajo. En nuestros vie

jos planes de estudios siempre aparecía algo de educación vocacional y diferenciada para resolver o satisfacer la necesidad de orientar la formación hacia el mundo del trabajo calificado. Nada de esto se dice hoy.

II.-Con Respecto al Plan de Estudios. Creo que la gran innovación que trae el Decreto reside en el Plan de Estudios; ni en los objetivos ni tampoco en los programas el plan contiene el mecanismo que más se vincula con todo ese fenómeno que ha descrito antes el profesor Livacic. A mi juicio, el carácter sustantivo del plan de estudios es la extrema flexibilidad que introduce. La flexibilidad en el planeamiento y prácticas educativas es un buen y sano principio. Siempre nosotros hablamos de dotar a la Organización de alguna flexibilidad para adaptarla a las circunstancias y a las necesidades. Los profesores así hemos pedido, por ejemplo, dotar de flexibilidad a los programas de estudios; pero, con respecto al plan de estudios, la única flexibilidad que recuerde se haya solicitado es una, a la altura de la mitad de la educación básica, con el objeto de satisfacer algunas inquietudes vocacionales o de orientación profesional. Pero nunca se pensó o argumentó en favor de un Plan de Estudios con tal flexibilidad que la totalidad de los estudios los realizan los alumnos a la medida de cada director de colegio. Ahora, la flexibilidad del plan de estudios es una facultad discrecional del director (se agrega a la Unidad Técnica cuando ésta existe, pero la Unidad Técnica entonces actúa en conjunto con el director que es el responsable técnico y administrativo). La facultad el director la va a ejercer para distribuir el tiempo que estime mejor para cada asignatura con excepción de dos asignaturas en el primer ciclo: matemáticas y castellano, y tres asignaturas en el segundo ciclo: matemáticas, castellano y ciencias sociales. Pero con respecto a las restantes asignaturas, no sólo el director podía asignarles el tiempo de trabajo semanal, sino que, en caso extremo, podía incluso eliminarlas y el tiempo destinarlo a acentuar el desarrollo de las llamadas asignaturas obligatorias. La supresión de las asignaturas puede afectar a un colegio completo. Dentro de un colegio puede afectar a un curso y dentro de éste a uno o más alumnos. Observen bien lo que esto puede significar: Que vamos a tener planes de estudios diferentes entre unos y otros colegios; en un mismo colegio, en cursos paralelos y, en un mismo curso, podría haber algunos alumnos que tengan planes de estudios distintos a los de los restantes compañeros.

En los considerandos se ha dicho que se introduce la flexibilidad para adaptar el plan a las necesidades, a las condiciones y a la realidad de cada colegio. ¿Pero qué significa eso? Lisa y llanamente quiere decir que si un colegio carece de recursos materiales o de profesores especializados y capacitados

para enseñar tal o cual asignatura, simplemente la asignatura disminuye su tiempo o se elimina. Pero también se dice directamente que el bajo rendimiento de uno o más alumnos de un curso (y se entiende por bajo rendimiento cuando uno o más alumnos están "significativamente" bajo del estandar medio o normal) es razón o causal para que el director les suprima la asignatura a esos alumnos hasta por un semestre cada año, de modo que el tiempo ganado pueda dedicarse a las asignaturas alfabetizadoras y obligatorias. Sin embargo, también el número de horas de labor semanal puede aumentar. Se le otorga al director la posibilidad de (si dispone de recursos) aumentar el tiempo no solo de trabajo en cada asignatura sino que el tiempo semanal de trabajo. Cabe en el Primer Ciclo la pregunta, suprimir una asignatura en un curso porque hay uno o más alumnos por debajo del rendimiento normal ¿es razón como para tomar esta medida? ¿Qué hay de la distribución normal o de la dispersión de los resultados en los rendimientos? Acaso no se ha sostenido, técnica y científicamente, que en una evaluación normal siempre hay un rendimiento de un 25% por lo menos de alumnos bajo el promedio, y que éste sería un buen resultado desde el punto de vista estadístico? Ahora bastaría con que un sólo alumno esté por debajo de la nota media, para que se le suprima la o las asignaturas (o al curso, según el caso). ¿Qué consecuencias presume la flexibilidad extrema que introduce el Plan? En primer lugar la desigualdad de la formación escolar. El plan ha dejado de ser plan común. Ya no tenemos el mismo plan para toda la Educación Básica chilena y el mismo para todo tipo de escuelas, sino que tenemos ahora educación de calidades distintas entre una y otra escuela, entre uno y otro curso dentro de una escuela y entre uno y otro alumno. Es decir, habrá muchas categorías de educación con el agravante que la atribución para instalar planes con más o menos asignaturas rige solo para las escuelas fiscales. Las Escuelas Particulares deben instalar el Plan completo. Desigualdad en la formación significa también desigualdad social, cultural, económica. A través de este plan la educación se transforma en un factor de segregación social; la escuela dejaría de ser una de las tantas palancas para ayudar a la democratización de nuestro país.

En segundo lugar, la flexibilidad del plan o la existencia plural de tantos planes como escuelas o municipalidades, vulnera la noción misma de "Sistema nacional de educación". Se pierde toda cohesión. Hay unos objetivos formulados para todos, objetivos mínimos, pero por la vía de la dosificación de asignaturas, de la eliminación de asignaturas, aumento de tiempo en otros casos y la desigual calidad que se obtiene en la formación, se pierde la idea de sistema educacional nacional que tanto había costado construir (Por vía de la pri-

vatización, el profesor Livacic veía que también se perdía la noción del sistema escolar chileno). Tercero, esto tiene como consecuencia la eliminación de profesores. Si el director fiscal estima que debe eliminarse horas de música, horas de trabajos manuales o las horas que sirve un profesor de canto, a fin de destinar mayor tiempo al aprendizaje de las tres asignaturas obligatorias en el segundo ciclo, yo no se en qué van a ocupar el tiempo esos profesores. Este sería un expediente más de cesación que se puede añadir a los expedientes de desburocratización y al contenido en las atribuciones extraordinarias del Ministro. Cuarto, esto trae como consecuencia problemas en la organización metodológica del trabajo de aula. Si se elimina determinada asignatura a un alumno o a un conjunto de alumnos, no así a otros dentro de un curso ¿cómo trabaja el profesor si resulta que deberá conducir una serie de planes diferenciales en un mismo curso? ¿Cómo trabajará ese profesor que atiende habitualmente a 40 niños? Ahí hay un problema de tipo metodológico que no se cómo se va a resolver. Quinto, hay un problema también técnico de homologación de estudios ¿Cómo se hace el traspaso, la transferencia del estudiante de un colegio en que el plan de estudios se ha cumplido completo a otro que no se ha cumplido completo, y en un mismo curso? ¿Cómo se hace la transferencia en una misma escuela de un alumno de un curso que tuvo un plan incompleto a un curso en que los alumnos siguieron el plan completo? Hay ahí problemas de homologación y equivalencias. La Directiva Presidencial trataba de prever esto y señalaba que la flexibilidad de los programas tendría que cuidar muy bien que no se fueran a producir distorsiones o problemas relacionados con el traspaso de los alumnos de una escuela a otra, pero ahí está ahora el problema real. En el fondo, la mecánica de la flexibilidad que adopta el plan de estudios, vulnera el principio de la educación común que ha estado siempre en la educación nacional democrática. En segundo lugar, vulnera también declaraciones del propio Gobierno. Aquí está el Decreto de diciembre de 1978 que dice: "Fija Plan de Estudios para la Educación General Básica". En sus considerando señala que "el compromiso del actual Gobierno de asegurar la vigencia del principio de igualdad de oportunidades educacionales se concretó en la apertura del sistema educacional a todos los niños en edad escolar. Que esta igualdad de oportunidades se garantiza efectivamente en la medida en que se ofrece educación de igual calidad a todos los educandos y que se atiende a sus diferencias individuales y a los requerimientos de la sociedad en que este sistema existe". La igualdad de oportunidades el gobierno la garantiza proporcionando una educación de igual calidad a todos los educandos; más vemos que el nuevo Plan de Estudios apunta en una dirección distinta. Y este Decreto del año 78 lo firma el mismo Ministro de Educación que firma el Decreto de mayo de 1980. Por último, la flexibilidad también vulnera o hace irreales y puramente

declarativos los propios objetivos de la Educación general Básica que el Decreto 4002 establece, puesto que si el Decreto dice que los objetivos generales son estos, se entiende que esos objetivos son para todos los estudiantes que cumplen con la Educación Básica. Sin embargo, vemos que la flexibilidad pueda llevar a que un colegio se transforme en un colegio meramente alfabetizador. Y con eso los objetivos ya son letra muerta.

Con respecto al Tiempo. El Plan de Estudios establece que el Primer ciclo tiene 30 horas de trabajo semanal, y el segundo ciclo también tiene 30 horas semanal. No se con qué criterio psicológico, científico se hizo esta graduación; de 1° a 8° años el tiempo es el mismo: 30 horas, ya en el año 1948 se iba aumentando; primer año tantas horas, segundo tantas, etc. El tiempo iba progresivamente aumentando a medida que el alumno maduraba psicológicamente. Ahora de 1° a 8°...30 horas, pero con una salvedad para el primer ciclo: si el colegio funciona en más de una jornada, el horario se reduce a 25 horas. Yo no sé si habrán colegios fiscales en Chile que funcionen en sólo una jornada. Si no los hay, lo que se está diciendo de verdad es que son 25 horas de trabajo semanal las que recibirá el alumno de la Educación Básica Fiscal. Pero también se puede aumentar a más de 30 horas el trabajo en el primer ciclo. En efecto, hay un artículo que le entrega al director la posibilidad de aumentar el tiempo de trabajo semanal si su escuela dispone de los recursos. Pero aumentarlo hasta dónde? No se indica. Podrá haber pues un colegio que trabaje 40 o 50 horas semanales, si así lo estima el director y dispone los recursos para eso; habrá otros que trabajen solo 25. Para un padre la elección entre un colegio que trabaje 25 y otro que trabaja 30 o 40 horas no es difícil, siempre que pague sus contribuciones donde corresponda.

Areas y asignaturas. El enunciado de las "areas", la forma en que se enuncian, no resiste ningún criterio de clasificación. Area de expresión numérica, área dinámica, área de experiencia, área de expresión plástica. Area de expresión dinámica. Un lógico diría, bueno, aquí se cruzan las cosas porque lo que es dinámico puede ser también plástico,. Es posible sí hablar de un área de expresión verbal, pero de expresión numérica para englobar a todo lo que es matemáticas... Bueno, el criterio es débil ahí. Además no tengo claro por qué enunciaron "áreas" cuando no se les da ninguna importancia en el resto del Decreto ni en los Programas. Se enuncian porque parece que costumbre moderna, al clasificar las asignaturas subsumir éstas en áreas o sistemas de clasificación cada vez mayores.

Idioma extranjero. Después de leer el articulado, se concluye que si en un colegio entre 1° y el 8° no hay ningún profesor que pueda hacer clases de idiomas, los alumnos no reciben idiomas. Pero en los artículos finales se señala que esa posibilidad no rige para la educación particular. Aquí los estudiantes tienen la obligación de recibir el o los idiomas.

Asignaturas electivas. Debido a la facultad discrecional del director fiscal. Para eliminar asignaturas y entregar su tiempo a las asignaturas obligatorias, prácticamente todas las asignaturas con la excepción de matemáticas, castellano y ciencias sociales se tornan en asignaturas de elección del director y de elección forzada para el estudiante. El Decreto establece que las asignaturas electivas en 7° y 8° año son: ed. musical, artes plásticas y ed. técnico manual (se eligen 2 de ellas). Supongo que los profesores de estas asignaturas dirían más o menos: "Ah, bueno, por lo menos mi asignatura queda como electiva a la altura del 7°". Sin embargo, si el director lo estima puede eliminar las tres, suspendiéndolas hasta por un semestre cada año y dedicarle el tiempo a las asignaturas obligatorias.

III.- Veamos algo sobre los Programas. Se advierte en primer lugar que hay varias manos o autores muy distintos y que hubo poco tiempo para integrarlos y coordinarlos. Así, hay programas que vienen organizados solamente señalando objetivos generales y objetivos específicos. Hay otros que señalan objetivos generales y actividades, como el caso de Artes Plásticas. Hay otros que señalan objetivos generales y contenidos y sugerencias metodológicas al estilo clásico (el programa de ed. musical). El Decreto establece que los programas son comunes para toda la educación chilena. Pero en cada una de las introducciones con que se presentan los programas sus autores insisten en que son puras sugerencias para el profesor. Luego, lo común con las sugerencias, pero que el mismo Programa se aplique en cada escuela es otro asunto. Que se dicte la asignatura, también lo es. El programa persiste en la tendencia enciclopédica de la Educación Chilena (Esto se nota particularmente en el programa de ciencias sociales).

Además, contenidos que son propios de un programa determinado, aparecen como contenidos de otros. Por ejemplo: Programa de educación técnico manual, dice un Objetivo General: "Conocer y comprender algunos principios científicos en que se basa la nutrición y alimentación". El profesor de Trabajos Manuales tendrá que hacer clases de nutrición para que sus alumnos cumplan este objetivo (no leo los objetivos específicos que derivan de ese objetivo general, que ponen al profesor de Trabajos Manuales en la obligación de saber preparar las minutas, las dietas, etc.). Claro está que en la

introducción del programa Técnico Manual se señala que la mayor parte de los contenidos de este programa incluyen contenidos que en los programas anteriores eran de Educación para el Hogar. Los autores se encontraron con la especie que el alumno tiene que saber algo de nutrición; tenían dudas de donde ponerlo y lo anotaron en el programa Técnico Manual que ha de estar a cargo de un profesor especializado en trabajos manuales y no en nutrición.

Los objetivos específicos de los programas son formulados en forma de juicios valorativos. No tengo claro si esto será lo que llaman operacionalizar los objetivos. Se trata de juicios valorativos como los que leí antes. Creo que para finalizar, podríamos leer algunos más de éstos. Por ejemplo el siguiente objetivo específico: "Reconocer que los germanos hicieron caer el Imperio Romano, valorar el aporte que trajeron y apreciar la mezcla de las dos culturas unidas por el cristianismo en la difícil época de los primeros tres siglos de la edad Media". O este otro: "Reconocer que Chile, hasta antes de 1830 se encontraba en una situación de desorganización política y económica, fruto de las Guerras de la Independencia y en su falta de experiencia política (anarquía)". O bien: "Distinguir a Diego Portales como el estadista que, en medio del desorden, vio con claridad lo que podía hacerse en Chile para consolidar un gobierno firme que fuera impersonal, respetable y respetado (aprovechar de nuestra tradición monárquica, la obediencia a un ejecutivo fuerte) logrando unir a los bandos (opuestos, pipiolos, pelucones, etc.) en torno a un Ejecutivo fuerte". Los objetivos específicos se enuncia como juicios valorativos, indicando incluso que lo que debe reconocer el alumno, no otra cosa más que lo que allí se indica. Esta forma de objetivos es la instrumentalización de la educación, un atentado en contra de aquella aspiración señalada en los objetivos, de formar un pensamiento crítico, reflexivo, libre, ...en fin.

Concluyo. Qué conclusiones podríamos obtener? La primera, que aparte de algunas limitaciones de tipo formal (que inciden en una insuficiencia de tipo técnico pedagógico menor) el Decreto 4002 es un buen documento. A mi juicio, representa paradigmáticamente, ejemplarmente, lo que puede hacer el trabajo de una autoridad educativa que está consciente de las intenciones latentes en el proyecto de vida impulsado por el gobierno al cual él obedece. Es un excelente ejemplo de la coherencia que ha de darse entre las políticas generales y las políticas educativas hasta llegar a su concreción en la menor actividad. Es un buen documento desde la perspectiva de quien lo ha elaborado. En segundo lugar, a través de este documento queda en claro que la Educación Básica tiene como destino socializar al niño, al joven, en los pa -

trones del conformismo social, adaptarlo a las exigencias del mercado y de la competencia interpersonal.

En tercer lugar y por último, con o sin intención, este documento hace potencialmente de la Educación General Básica, en un importante agente de desigualación social, de dispersión de la cultura nacional y de segregación social.

Creo que con eso podríamos terminar este comentario crítico.