

ALGUNAS APOSTILLAS SOBRE LA “EDUCACIÓN CHILENA”

Some little bets about the “Chilean Education”

ERNESTO LIVACIC GAZZANO*

Resumen

Ya desde su título, se podrá advertir que estas páginas no pretenden presentar un estudio científico que arroje conclusiones indiscutibles. Más bien ellas se acercan a un esquema de ensayo. Ofrecen, al menos, dos características de este: una aproximación personal –necesariamente inacabada– al tema y una invitación al debate de las ideas que se exponen.

Abstract

This article should be understood as an essay that develops two main points. First, it presents a personal approach –necessarily unfinished– to the topic, and an invitation to argue about the ideas presented in the argument.

* Premio Nacional de Ciencias de la Educación, 1993.

*Aprender a conocer, aprender a actuar, aprender a vivir juntos
y aprender a ser, son los cuatro pilares de la educación".*

(J. Delors, UNESCO, 1993). Tomado de póster instalado
en galería de acceso al Ministerio de Educación).

Los dos ejes de nuestra óptica

Solemos referirnos a la "educación chilena" mirándola desde fuera y dándole ese nombre por costumbre y comodidad. Creo que el enunciarla así, con connotaciones de singularidad y de totalidad, que en realidad serían más bien apropiadas para referirse a una realidad unitaria, puede hacernos perder la perspectiva de graves desigualdades reconocibles en su interior.

En un segundo plano, más profundo, me temo que tal focalización nos induzca a no identificar y penetrar algunos de sus problemas más sustanciales.

Partiendo de la primera mirada, queremos tomar pie de la misma para una incursión de más hondo alcance en su interioridad.

Un primer problema...

Es usual –y objetivo– distinguir dentro de ella tres sectores: el estatal (desde hace un cuarto de siglo, municipalizado), el privado y el particular subvencionado (de algún modo, mixtura de los otros dos).

Por cierto, no se trata de discutir el derecho y la conveniencia de que existan. Consecuentemente, tampoco propiciamos una uniformidad que fácilmente podría conducir a una acentuada masificación.

Lo que preocupa, no es que sean diferentes –lo cual, en sí, puede presentar claros elementos positivos–, sino el que ya habitualmente aceptemos de modo resignado, como datos de la causa, la prevalencia de la adquisición de conocimientos en todos ellos y la profunda desigualdad cualitativa que al respecto alcanzan, desigualdad que se

hace visible tanto entre uno y otro de sus sectores –como subyacente dentro de tal fragmentariedad– cuanto incluso al interior de cada uno de ellos.

Si la educación ha de constituir una base para la unidad y la solidaridad sociales, nos parecen graves el fenómeno denunciado y la actitud ante él, y compartimos, por cierto, la necesidad de abordar desviaciones como las mencionadas.

...Y una primera respuesta discutible

Se dirá que, para repararlo, estamos precisamente sumidos en un proceso de reforma educacional que procura la equidad, y que como parte de ella se desarrollan programas de apoyo a los establecimientos de más precarias condiciones.

Desde luego, en principio celebramos que, en este y en otros momentos de su historia, se haya procurado una mejor sintonía de la educación nacional con las exigencias de una realidad cambiante.

Con todo, consideramos que las reformas educacionales en nuestro país han tenido efectos demasiado lentos, restringidos y como consecuencia insatisfactorios.

Entre los muchos factores que concurren a ello, está nuestra carencia de cultura evaluativa. En efecto, normalmente nuestras reformas educativas han surgido de decisiones políticas intuitivas o espontáneas, sin una previa valoración objetiva de los frutos de las anteriores y de la situación del momento, con sus fortalezas y debilidades. Ello no implica necesariamente que sus propuestas específicas hayan sido desacertadas, pero sí han solido ser demasiado específicas, circunstanciales, inorgánicas e inconsultas

La única excepción que al respecto conocemos corresponde a la de 1965, que se basó en un estudio diagnóstico que demandó varios años de trabajo técnico –iniciado en un gobierno y completado en otro de muy diferente orientación–, que se diseñó de acuerdo con la

metodología del planeamiento, que se fijó objetivos adecuadamente comprensivos (sintetizables en "una educación abierta en y para una sociedad abierta") y que fue sometida a consultas al profesorado y al entonces vigente Consejo Nacional de Educación, representativo de la comunidad social.

Frente a la actual, nos asaltan varios temores. Desde luego, la así llamada reforma es parcial, incompleta. Aborda solamente algunos de los aspectos que inciden en el problema, probablemente no los más importantes. Pero, peor aun, es en sí misma contradictoria.

Por ejemplo, con referencia a uno de los puntos en que ella más se centra, los currículos de los niveles básico y medio, mientras unos pocos establecimientos desarrollan proyectos propios de alta selectividad (para lo cual cuentan con personal calificado y demás recursos necesarios), una gran mayoría se ve constreñido –por falta de dichas facilidades– a seguir los propuestos por el Ministerio de Educación, los cuales se basan en objetivos "fundamentales" y contenidos "mínimos", de mucho menor jerarquía. Así, las diferencias no sólo no se superan: se consagran y ahondan. Curiosamente, en todos ellos los rendimientos son luego medidos a través de instrumentos nacionales estandarizados, con la obvia consecuencia de revelar abismantes diferencias. De paso, éstas se constituyen, de hecho, en índices de categorización de la calidad de los planteles, con odiosos matices de desleal competencia.

Incluso, hilando algo más fino, las diferencias se dan, además de la relación intercurricular, en el plano intracurricular. Nuestros planes de estudio no brindan similar acogida a la Filosofía que a las Ciencias, a la Música que a las Matemáticas, y parece ser que dentro de poco valorizarán menos la Lengua Materna (en cuyo manejo se aprecian graves falencias de comprensión y expresión) que algunas extranjeras. ¿Qué consideraciones subyacen en esas diferencias y las sustentan? Digamos, por el momento, que no parecen ser de pertinencia formativa.

Podríamos abundar en otros componentes de los graves niveles de diferencia: infraestructura, dotación, presupuestos, etc., que, des-

de luego, ya han incidido en la dificultad y demora para hacer efectiva la implantación de la Jornada Escolar Completa (otro de los íconos de la reforma) en numerosos planteles.

Pero, aun cuando en ellos se satisficieran los índices deseables, seguiríamos pagando las consecuencias de otros problemas muy serios, cuya focalización real no se advierte en el enfoque en curso. Tal ausencia u omisión justifica la necesidad de esa segunda mirada más aguda, que al principio propiciábamos, e invita a pensar en una renovación más sustantiva de nuestra educación, no tanto ya en lo coyuntural o sectorial, cuanto en toda ella, en sus diversas modalidades

Así, por señalar algunos puntos merecedores de cuidadosa atención, gran parte del actual profesorado en servicio recibió una sesgada formación inicial –condicionada por circunstancias nacionales que se prolongaron por al menos dos décadas–, la cual insistió en su bagaje técnico pero no dotó de un sentido profundo a su quehacer, limitaciones que en muchos casos se han reeditado en los cursos de actualización y perfeccionamiento que ha debido seguir para “adaptarse” a una reforma con la cual no se identifica ni se siente comprometido. No es de extrañar que un porcentaje importante carezca de motivación para ejercer su profesión, con el obvio efecto de que, en tales circunstancias, tampoco se sentirá en condiciones de poder motivar a sus educandos.

No vacilamos en aseverar que, al no ser los educadores los “padres” de la actual reforma, las tendencias de ésta no se hallan signadas por la intencionalidad de contribuir a la formación integral de los educandos en sus dimensiones personal y social, que es la vieja y siempre actual tarea de la educación.

Pasamos, así, a lo que estimamos su actual nudo gordiano: la radical limitación con que se la enfoca.

Nuestro proceso privilegia hoy la **información** y la **tecnologización** como pilares de una **modernización** que busca la **eficiencia** y la **competitividad**. Por eso toma como referentes a modelos externos exitosos, propicia el aumento de las semanas y horas

lectivas en el calendario escolar, pone el acento en la incorporación de los avances informáticos al material didáctico, ensaya sucesivas innovaciones meramente metodológicas y aplica a la educación criterios de medición de resultados que provienen de otros sectores de la actividad humana sin serle propios ni pertinentes.

Sin cerrarnos a reconocer determinados aspectos positivos que algunas de tales medidas puedan revestir, en nuestra opinión todo ello conforma un desequilibrado intento de pretender la incorporación a un "desarrollo" entendido sesgadamente y al margen de su central factor humano. Así las cosas, por lógica cabría sólo esperar una submersión cada vez mayor en el subdesarrollo.

A casi un siglo de la publicación (1912) del clásico libro de Francisco Antonio Encina, no podemos olvidar que él atribuía una cuota significativa de "nuestra inferioridad económica" (¡no se hablaba todavía, entonces, de "subdesarrollo"!) a nuestra educación en la medida en que ésta no contribuía a desplegar en nuestros jóvenes el "espíritu de iniciativa", es decir, a que dispusiesen de una formación que los capacitase para ser y actuar. Hoy –reiteramos, casi un siglo después– se ofrecen, como gran novedad en nuestro medio educativo, algunas "escuelas de emprendimiento". Mientras tanto, según reportajes periodísticos, los 100 chilenos más exitosos provienen de no más de unos 15 selectos colegios...

Reincidencias

La referencia histórica que acabamos de formular podría ir seguida de muchas otras que, junto con evidenciar una crónica lentitud en los cambios educacionales en el país, dejan al desnudo algunas de las raíces de la desigualdad que venimos comentando desde las primeras líneas.

Así, la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria se promulgó en 1920. Sin embargo, en la actualidad, uno de los "programas estrella" que se publicita es la calificación de 130.000 chilenos –en-

tre ellos, numerosos adultos mayores— al nivel del cuarto año básico, en este año 2004. Junto con saludar la reparación que se les brinda, cabe preguntarse cómo pudo llegar a producirse y tolerarse esa casi secular ineffectividad de la ley para ellos y para los demás que estén en su caso.

Mientras tanto, en el extremo opuesto, unos 580.000 jóvenes siguen más de quinientas diferentes carreras en nuestra educación superior. Representan un tercio de la población nacional entre 18 y 24 años de edad. En las esferas oficiales se abriga el anhelo de que su número aumente a 1.000.000 (es decir, se acerque a duplicarse) para el ya cercano año bicentenario de nuestra Independencia. El problema reside en que a menudo sus horizontes son muy poco claros, pese a lo cual se impulsa su incremento en consideración a que nuestra fuerza de trabajo está constituida sólo en un 10% por profesionales y técnicos, mientras llega a 20% en los países “desarrollados”, para lo cual en Europa se acoge en la educación superior a entre un 50% y un 75% de los jóvenes. De nuevo, el peso de los parámetros foráneos y coyunturales...

Intentando horizontes de amplitud

Desde realidades como éstas, cargadas de rémoras de larga data y abordadas de modo inorgánico, es necesario, sin embargo, construir el futuro.

Y es, además, posible.

Para ello, entendemos que la primera condición es proponerse visiones amplias, que permitan una verdadera renovación.

– Priorizar lo esencial

Nos parece indudable que, en ese contexto, ha de recuperarse y reactualizarse la función esencial propia de la educación. Por eso hemos epigrafiado estas páginas con la cita de Delors.

Se trata de trabajar en procura del crecimiento de **todo** el ser humano, en sus diferentes dimensiones, considerándolo siempre como sujeto de ese proceso (es significativo que cada uno de los pilares a que alude el mencionado pensador comience con el verbo "aprender" y no "enseñar"). Así la educación será fiel con su raíz etimológica: "educere, animar a dar de sí, a desplegar de sí, a desarrollar las propias potencialidades", y, como éstas son múltiples y se hallan variadamente distribuidas entre los sujetos, se constituirá en una brújula orientadora que permita a cada cual descubrir y cultivar su vocación, tanto objetiva como subjetiva, y sentar consecuentemente las bases de su propia autoestima.

De esta suerte, superando sus sesgos meramente cognitivistas y su rigidez de plantilla única para todos los educandos, la formación tenderá al descubrimiento, diseño y despliegue de un proyecto personal por **cada uno** de ellos. Lejana a todo peligro de masificación, devendrá un trabajo en procura del crecimiento de cada ser humano, que se pondrá en acción vivencialmente, apoyado más en la experiencia que en la transmisión de contenidos, y siempre abierto a nuevos horizontes. La diversidad no desembocará, entonces, en odiosas diferencias, sino en la estimulación a lo diverso con proyecciones enriquecedoras, y se traducirá en una fuente de valoración de los aportes de cada cual, aportes necesarios todos en la comunidad humana.

La integralidad implica, simultáneamente, que se trabaje en procura del crecimiento de **todos** los seres humanos. No puede confundirse personalización con individualismo. La primera lleva a la complementación recíproca en una construcción social compartida, el segundo conduce a encerrarse en sí mismo y cataliza, así, las diferencias no deseables. La vivencialidad de la educación ha de trasuntarse también, en su proceso mismo, no sólo "para mañana", en el ejercicio de los valores sociales (justicia, solidaridad, tolerancia, etc.). A la vera de ellos no podría ser reconocido como menos relevante el mérito de ser buen compañero que el de ser buen estudiante.

Al acoger con nitidez en nuestro horizonte el aprender a ser y el aprender a vivir juntos, adquirirán mucho mayor sentido el aprender

a conocer y el aprender a actuar. De otro modo, se corre el riesgo de que el conocer se vea empobrecido de un sentido que lo nutra, y de que el actuar carezca de una fuerza atractiva trascendente.

– *Garantizar la genuina calidad*

Aceptada esa primera premisa, insoslayablemente surge la necesidad de revisar los criterios de evaluación de nuestro quehacer educacional.

Por definición, la calidad implica hacer bien algo de acuerdo con sus cualidades inherentes, es decir, que le son propias. Corresponderá, pues, concebir y operacionalizar una medición que corresponda a los resultados que la educación como tal ha de alcanzar, los cuales no necesariamente se identifican con los resultados de lo que se está haciendo. (Si un proceso abordara otros objetivos que los que realmente le corresponden, devendría muy poco relevante conocer el grado en que los alcanza).

Más que insistir en mediciones de horas trabajadas, dotación tecnológica, productividad, eficiencia en la gestión y tantas –como ellas– asaz tangenciales, aceptadas como préstamos de otras áreas, la educación debe evaluarse cualitativamente mediante instrumentos acaso por elaborar aún y que, por cierto, tengan en cuenta –toda vez que se trata del delicado proceso de formación de personas– el tiempo que se necesita para apreciar sus resultados. Entre los indicadores para llegar a establecerlos, nos parece indispensable no omitir el grado de satisfacción de su sujeto, la “autoevaluación de su felicidad”.

– *Reivindicar la función educadora*

Un tercer elemento –que no podemos dejar de tocar, máxime en la revista de una Facultad de Educación– es la formación de los educadores en consonancia con su genuina misión.

Aunque constituya un axioma, resulta conveniente recordarlo, por la frecuencia con que, en la práctica, se lo olvida: existe una

inextricable relación entre la calidad del proceso formativo (sobre todo, en las reformas educacionales) y la calidad de los profesionales que se dediquen a facilitarlos. Por mucho que el sujeto de su formación sea el propio educando, requiere de modo indispensable, en una cálida intercomunicación con ellos, el apoyo de la sabiduría y la experiencia de los educadores.

Por lo mismo, la formación inicial de éstos, así como su perfeccionamiento y actualización posteriores –en servicio–, han de merecer máxima atención.

Son seis, en mi entender, los indispensables componentes de una formación inicial con sentido integral para aquellos que deseen consagrar su vida a contribuir a la formación integral de otros.

El primer cimiento fundante es una clara compenetración con el real objeto de la educación, ciertamente muy distinto del de la simple instrucción o capacitación. El descubrir e interiorizar el gran "qué" de la educación, como aliento al desarrollo de la vida en su plenitud, no puede prescindir de una sólida Filosofía de la Educación que permita al futuro profesor encaminar su quehacer por senderos certeros, fecundos y prospectivos.

En un plano de análoga sustancialidad, ha de estar su acabado conocimiento de la identidad y características –algunas, constantes a través del tiempo; otras, más típicas de hoy– del interlocutor a quien apoyará como sujeto de su propio proceso de puesta en acto de sus potencialidades. El ámbito de la Psicología Educacional, o si se prefiere, de la Psicopedagogía, es cardinal de cara a establecer con el educando la necesaria comunicación espiritual, conociéndolo y, sobre todo, motivándolo –algo tan escaso hoy– en pos del trazado y prosecución de su singular proyecto personal.

Ese educando, ser-en-el-mundo él también, es portador, ya desde su entorno inmediato, de una historia y de una experiencia –aunque inconclusas, válidas–, y en el mundo globalizado de hoy es, a la vez, blanco de estimulaciones y de limitaciones –en ocasiones, propicias; en otras, desconcertantes– que se han ido todos ha-

ciendo presentes y bullentes en él, en apreciable medida. Unas y otras resultan muy sensiblemente operantes sobre su plasticidad personal en estos tiempos de cambio y de nuevos enfoques que no aniquilan, sin embargo, las tradiciones y sus valores. El incursionar seriamente en los predios de la Antropología Cultural acogiendo a la vez los condicionamientos del medio circundante y los impactos de una humanidad convergente es, así, otro elemento del que no puede desvincularse la formación inicial del futuro profesor, so pena de carencia de conexión de su quehacer con la realidad de sus educandos y del mundo actual. En este sector de su bagaje espiritual, por cierto, cabe incorporar la necesaria adecuada familiarización del profesional de la educación con los aportes informáticos y tecnológicos que ya constituyen parte de nuestra cultura, incluso de la de sus educandos. Se trata, como gráficamente expresó un gran educador, de “empezar donde el otro está, y ponerse a caminar juntos”.

Sólo en el contexto de esas grandes coordenadas podrá tener sentido orgánico la preparación en los otros dos predios, más habituales en los currículos: en un sector o nivel de especialidad disciplinaria, y en el manejo de los instrumentos técnicos de planificación, metodología y evaluación, en la medida en que a uno y otros los apreciemos como apoyos conducentes al logro de lo esencial y no como objetivos pretendidamente autosuficientes.

Y todo ello se encarnará y coronará a través de una intensa praxis simultánea con la adquisición del bagaje teórico o conceptual. En tiempos en que acaso se habla demasiado frecuentemente de las ciencias de la educación, parece más que justificado que se alce la voz para proclamar la educación como acción, como hacer, sin el cual carecería de vitalidad. En otras profesiones, los estudiantes se forman de modo muy significativo enfrentando desde los primeros semestres la realidad del que será su campo de trabajo por toda la vida y familiarizándose gradualmente con las situaciones y problemas que en él se dan día a día. No encontraría explicación lógica para que, en el caso de la formación de profesores, ello quedara relegado a una

actividad final bastante breve, informal y, sobre todo, insuficientemente vinculada con su objeto y sus fundamentos.

Por supuesto, desde nuestra óptica todo lo dicho vale de manera asimismo básica para la formación continua de los profesores a través de su perfeccionamiento durante el ejercicio del quehacer educativo.

A ello debe corresponder, correlativamente, un diferente reconocimiento de su dignidad profesional. Este tiene, naturalmente, muchas manifestaciones posibles y necesarias. Dentro de ellas, en el contexto de lo que venimos diciendo y sin prescindir de otras, deseamos destacar que no cabe darles el trato de funcionarios que procedan por instrucciones jerárquicas, muchas veces dictadas bajo el imperio de modas efímeras, y que en la generalidad de los casos entrañan una interferencia en el campo del propio desempeño, que ciertamente no aceptarían profesionales de otras áreas.

Más que condicionar su acción por medio de intentos de habilitación en determinadas competencias acotadas –que pueden ser unas hoy y aquí, y otras mañana o allá–, parece razonable favorecer su recta **comprensión de la misión** que asumirán, suscitar en ellos el **gusto** de una actividad que se abraza por **convicción**, depositar **confianza** en su **libertad** en el desarrollo de su **vocación** y alimentar en ellos la conciencia de la propia **autoeducación** como gran medio de permeabilidad y capacidad de oportuna y atinada reacción ante las situaciones que en el decurso del tiempo puedan ir presentándose.

– *Abrirse a los cambios radicales*

Sentadas bases como las que proponemos, sería de esperar un conjunto de secuelas de las mismas, que no resulta difícil inferir

Desde luego, el currículo educativo pasaría a organizar un conjunto de actividades muy variado y flexible, de responsabilidad directa de cada unidad educativa, en particular de sus profesores, y debería ser objeto de una constante evaluación a la luz de sus propios objetivos y logros.

En todos sus aspectos, incluido el plano cognoscitivo, debería enfatizarse su carácter formativo. Lo relevante hoy no es proveer de información –que, por lo demás, cambia con rapidez–, sino habituar al empleo de los accesos a ella y promover su **comprensión** racional y personal mediatizada por un **juicio crítico** que no puede dejar de cultivarse como parte esencial del proceso. Nunca han de perderse de vista los objetivos en función del desarrollo de la persona, ni confundir con ellos los medios, que, por importantes y actuales que puedan ser, nunca alcanzarán por sí mismos a sustituir lo que sólo puede obtenerse mediante la praxis de un crecimiento personal.

Convicción personal de una nueva realidad

La educación sería, así, un predio de positivo respeto y fomento de la diversidad de sus sujetos, dentro de una visión de conjunto y sin complejos por ocasionales diferencias externas. Estamos ciertos de que ello motivaría a los educadores, al responder a lo profundo de sus gérmenes vocacionales, y a los educandos, cuyos intereses y necesidades más hondas es ya tiempo de acoger, y permitiría a la sociedad contar con nuevos miembros conscientes de sí mismos, con un alentador sentido de la vida e interiormente estimulados a hacer su aportación al bien común.

Ello debería derivar, a su vez, en la necesidad de que esa sociedad revisase algunas de sus concepciones de desarrollo, armonizándolas orgánicamente y dando efectivo lugar a la educación a la medida de todo el hombre, de cada hombre y de todos los hombres como una de sus palancas irremplazables.

Todo ello, si se quiere, configura un horizonte más que constituir una receta. Corresponde, creo, reconocerlo y proclamarlo sin complejos. En estos tiempos abundan demasiado las recetas que se nos ofrecen, muchas de ellas bastante arbitrarias o exógenas, y en cambio escasean los horizontes que, en su apertura y luminosidad, nos ayuden a dirigir con claridad nuestros pasos hacia las verdaderas metas.

Entrego mis puntos de vista en la creencia de que tienen respaldo en un ideario sólido y recogen el análisis de muchas experiencias. Pero los entrego, a la vez, con la humildad de quien quiere hacer un aporte, el cual pueda ser acogido en la medida en que se lo estime válido.

Si en algún grado contribuyen a reactivar la conciencia en torno a los desafíos pendientes, a suscitar otras contribuciones para abordarlos y a mantener vivo un clima de reflexión que cimiente su adecuada superación, estas páginas habrán logrado con creces el propósito que las inspiró.