

## LA BASE FILOSOFICA COMUN DEL PROYECTO EDUCATIVO Y DE LA REFORMA EDUCACIONAL

EDUARDO CASTRO SILVA\*

### Resumen

El artículo trata de demostrar que entre la filosofía que se transparenta en la Reforma Educativa y las grandes orientaciones del Proyecto Educativo de un establecimiento que imparte enseñanza con reconocimiento oficial existe una necesaria y obligada convergencia de carácter ético-valórica. Este punto de unión lo proveen los Objetivos Fundamentales Transversales de la nueva organización curricular de la enseñanza nacional. Los Objetivos Transversales constituyen no sólo el soporte antropológico y ético del quehacer del sistema y la escuela considerados en su más vasta integralidad; también ellos son fundantes y legitimantes del tipo de intervenciones que procura la Reforma, en tanto creadora de las condiciones que hacen posible una práctica pedagógica orientada por un nuevo horizonte de formación humana. En esta dirección, la nueva racionalidad pedagógica articulante de Saber y Moral que late en los Objetivos Transversales sirve tanto para revestir de sentido a la Reforma Educativa y a cada uno de los programas que la componen, como para subsumir en valores compartidos que definen la identidad nacional la diversidad de opciones que consagra el pluralismo propio de nuestro estilo de convivencia democrática.

### Abstract

*The paper tries to demonstrate that there is a necessary convergence between the ethical values in the philosophy of the educational reform and the guidelines of the educational project of any school with a state recognized curriculum. This linking is provided by the Fundamental Across the Curriculum Objectives which constitute the layout of the new national curricular organization. The Across the Curriculum Objectives are not only the ethical and anthropological basis of the national educational system and the school curriculum, as integral entities. They also legitimate and fundament the type of interventions that the educational reform is trying to enhance in teaching practice to create the necessary conditions for a new horizon in human education.*

*Thus, the new teaching rational which articulates knowledge and moral in the underlying Across the Curriculum Objectives gives sense to the educational reform and each of its programmes, reflecting the shared values which define the national identity, and the diversity of options which are possible in a plural democratic society.*

---

\* Asesor del Ministro de Educación de Chile.

## 1. Introducción

Las relaciones que pueden establecerse entre el Proyecto Educativo institucional, la nueva organización curricular de la enseñanza y la Reforma Educativa en marcha son -huelga decirlo- muchas y variadas. Así, por ejemplo, un determinado Proyecto podría hacer referencia a la forma en que el establecimiento educacional se define frente a las exigencias de uno de los componentes más importantes de la Reforma Educativa como lo es la Jornada Escolar Completa; o ese mismo Proyecto, dentro de la autonomía curricular de que goza la escuela, podría señalar el carácter de los “contenidos complementarios” que incorporará a sus programas de enseñanza. Se apreciará que las dos formas de relación ejemplificadas no se refieren a relaciones que se desprendan necesaria y obligadamente de la naturaleza propia del Proyecto. De la misma manera, programas emblemáticos de la Reforma Educativa, tales como el de las **900 Escuelas**, o el de los **Proyectos de Mejoramiento Educativo** (PME), si bien inciden significativamente en la calidad y equidad de la enseñanza, pueden no ser de por sí determinantes de la esencia propia de un Proyecto Educativo Institucional.

En una primera aproximación pareciera ser que entre el Proyecto Educativo, la Reforma Educacional y el Sistema Curricular de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza, no existe un puente obligado de unión y que, por el contrario, cada una de estas tres instancias se desarrolla con propósitos específicos y distintos, por cauces separados y regidas por sus propias lógicas. Bajo este mismo prisma, de existir algo que estos componentes de la nueva educación pudiesen tener en común, ello podría ser quizás el hecho de estar los tres encauzados por algo tan vago como sería el deseo de mejorar la calidad de la enseñanza o modernizar la organización de la misma.

Por otra parte, cuesta descubrir nexos de necesidad lógica entre el Proyecto Educativo, la Reforma y el nuevo Sistema Curricular, si se repara que en nuestro país se viene hablando del Proyecto Educa-

tivo (con todas sus resonancias prácticas) desde mucho antes que se iniciara el actual proceso de Reforma o se estableciera la nueva matriz curricular<sup>1</sup>. En esta misma dirección, tampoco es insubstancial el hecho de que en cuanto el Proyecto Educativo expresa la forma en que cada establecimiento define su ideario pedagógico y la forma de implementarlo, se le tiende a percibir en directa relación con el principio de libertad de enseñanza y, por tanto, ajeno a regulaciones externas que menoscaben la autonomía básica que se le reconoce hoy a un establecimiento en el plano de la gestión y del currículum<sup>2</sup>.

En las páginas siguientes procuraremos profundizar en las relaciones que necesariamente el Proyecto debe tener con la Reforma. En lo más específico, trataremos de demostrar que el Proyecto Educativo debe responder a la misma filosofía educativa que inspira a la Reforma y que si se repara en la racionalidad propia del quehacer educativo y pedagógico, la dimensión antropológica y ética de dicha filosofía constituye la base de doctrina común de la Reforma y del Proyecto.

Que el Proyecto Educativo posea un ingrediente filosófico o doctrinario fundamental es una cuestión más que indiscutible, casi obvia. Sin embargo, de buenas a primeras, no cabe predicar lo mismo de la Reforma Educacional. En este sentido tenemos presente la

---

<sup>1</sup> Ver, por ejemplo: “**Proyecto Educativo: elementos para la fase operativa**”. Edición Vicaría Episcopal para la Educación. Arzobispado de Santiago. 1987.

<sup>2</sup> El concepto de **Proyecto Educativo** es jurídicamente opaco. No se le menciona ni en la Constitución Política ni en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Sin embargo, su existencia es reconocida en dos disposiciones de la Ley N° 19.070 del Estatuto Docente.

**Artículo 4°**, al señalarse que los Consejos de Profesores tienen carácter resolutorio en materias técnico-pedagógicas en conformidad al Proyecto Educativo del establecimiento, Proyecto cuyo desarrollo debe contar con la participación de los profesores.

**Artículo 16°**, cuando se estipula que quienes realizan la función docente gozan de autonomía al ejercerla, sujeta a disposiciones, entre otras instancias, del Proyecto Educativo.

serie de opiniones infundadas que han criticado la Reforma –y parte de sus programas– en razón del supuesto carácter instrumentalista y ausente de compromisos ético-valóricos que ella tendría. En este sentido no está de más recordar las críticas que inicialmente soportó el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), debido a una supuesta falta de fundamentos antropológicos y axiológicos, o a su marcada preocupación por actuar sobre los aspectos materiales y procedimentales de la enseñanza en desmedro de pronunciamientos acerca de los conceptos ético-antropológicos que deben traslucirse en todo proceso global de cambio educacional. Igualmente resulta pertinente recordar que, en contrario de este tipo de planteamientos, la crítica sobre el nuevo sistema curricular expresado en el régimen de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Básica y Media (Decretos N° 40/96 y N° 220/98), se mostró mucho más benigna y favorable. El segmento de los Objetivos Fundamentales Transversales del nuevo régimen curricular evidenciaría –según se ha reconocido– la adhesión a una filosofía que destaca el desarrollo autónomo de la persona y la conformación del carácter moral dentro de ideales y valores humanistas y democráticos.

Sostenemos que la crítica sobre el vacío antropológico y axiológico que afectaría a la Reforma Educativa es injusta y equivocada. En nuestra opinión, este enjuiciamiento nace de una visión superficial y reduccionista de la Reforma, de una falta de consideración integral de la gran variedad de componentes de que ella consta y de una tendencia a no verla tampoco en sus relaciones con el nuevo ordenamiento curricular de la educación<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> En ocasiones, la crítica es tan arbitraria que llega a comentar la Reforma no desde sus propios méritos, sino que desde contenidos del Informe del Comité Técnico Asesor de la Comisión Nacional de Modernización Educativa (“Informe Brunner”) o del documento CEPAL-UNESCO titulado “Educación y Conocimiento”, eje de la transformación productiva con equidad”, tal como si estos documentos fueran parte de la Reforma Educativa que conduce el Ministerio de

## 2. La función formativa de la reforma educativa

Puede decirse que la Reforma Educativa en la práctica empieza a perfilarse el año 1990 al hilo del conjunto de medidas que el Gobierno adopta para “pagar la deuda social” existente en el campo educativo. En este contexto, las políticas educacionales que se inician en ese entonces pretenden responder a dos grandes principios: mejorar la **calidad** de la educación y alcanzar una mayor **equidad** en la distribución de los servicios educativos.

Hacia fines de 1995 ya estaba claro que, resueltos en buena parte los problemas “de arrastre” del sistema educativo, se hacía necesario avanzar hacia un estado de cambios más orgánicos y profundos que los que propiciaban los programas de mejoramiento e innovaciones de la enseñanza que se venían aplicando. Se decidió entonces que, además de los dos principios mencionados, las políticas educativas de Estado debían responder al principio de **modernización** del sistema educativo a objeto de adecuar éste a las medidas generales de modernización del país que estaban en curso, cuestión que también se desprendía de las recomendaciones que la Comisión Nacional de Modernización de la Educación proponía al Presidente de la República. Con esta nueva política terminaría por configurarse con toda propiedad la Reforma Educativa que gradualmente venía ganando forma y consistencia.

En sus propósitos, “la Reforma pretende afectar paulatina y en forma global todas las dimensiones del sistema: las formas de ense-

---

Educación. En este sentido no siempre se entiende que las políticas educativas (y sus correspondientes inflexiones) que operan como sostén y norte de la Reforma se delinear y consignan en discursos del Presidente de la República y del Ministro de Educación (como por ejemplo en Mensajes Presidenciales o mensajes de inauguración del año escolar). También en documentos oficiales de la Presidencia, del Ministerio de Educación o del Ministerio de Planificación (como, por ejemplo, la publicación “Educación de Calidad para Todos” del MINEDUC o el texto “Integración al Desarrollo” de MIDEPLAN).

ñar y aprender, los contenidos de la educación, la gestión de los servicios educativos, los insumos tanto de materiales educativos (bibliotecas, informática educativa) como de infraestructura escolar, el financiamiento del sector, así como el mejoramiento sostenido de las condiciones de trabajo de los docentes, principales artífices y protagonistas de la Reforma”<sup>4</sup>.

Como se sabe, constituyen parte medular de la Reforma una gran variedad de proyectos y programas de intervención sobre el sistema de índole, alcances y cobertura muy diversa. Estas intervenciones se proyectan en cuatro campos: Programas de Mejoramiento e Innovación Pedagógica, Reforma Curricular, Desarrollo Profesional de los Docentes y Jornada Escolar Completa.

Cada una de las intervenciones en estos cuatro campos está llamada a provocar cambios específicos en la organización y prácticas habituales de una determinada esfera de la actividad escolar. Así por ejemplo, un componente importante de la Reforma como los PME (Proyectos de Mejoramiento Educativo) apunta a activar el potencial creativo de la escuela y sus profesores, abriéndoles oportunidades técnicas y financieras para que libremente elaboren y ejecuten proyectos de innovación de las prácticas escolares. Desde luego que si se trata de analizar la Reforma a partir de las virtudes o defectos que para mejorar las prácticas escolares vigentes pueden tener por separado sus programas y proyectos, difícilmente se podría descubrir su soporte “filosófico” o entrever el horizonte antropológico y ético que la inspira. Si así se hiciera, se estaría perdiendo de vista el hecho cierto de que la racionalidad de una Reforma se deja sentir en el **conjunto orgánico de sus componentes** y no en lo que cada uno de ellos, en particular o por separado, se propone alcanzar. Los programas de una Reforma se enlazan unos con otros y conforman una red potencial de transformación global, dentro de la cual cada programa

---

<sup>4</sup> “**Reforma en Marcha: Una educación para todos**”. Ministerio de Educación. Santiago, 1998.

o subprograma trata de atender un tipo de problemas que excluye técnicamente a los restantes. Sin embargo, de la especificidad de objetivos de cada programa o medida de cambio, no se deduce la falta de un fin general y último bajo el cual todos engranan.

Los objetivos de una Reforma Educativa por lo general expresan la intención de mejorar o crear nuevas condiciones –organizacionales, administrativas, financieras, técnicas, etc.– para el funcionamiento más eficaz y sólido del sistema y/o las escuelas. Sin embargo, se subentiende que –al igual que la Reforma en globo– todos estos objetivos y programas particulares son sólo **medios** para asegurar el encuentro de los resultados del quehacer escolar con los fines generales de la educación. Por consiguiente, una Reforma técnicamente bien concebida siempre deberá transfigurar una cierta filosofía o una concepción del sentido y orientación del proceso de la formación humana a la cual sirve.

Muchas veces ocurre que los reformadores, “de arriba o de abajo”, se entusiasman más de la cuenta con las posibilidades que una determinada medida de cambio tiene en la superación y mejoramiento de alguna situación deficitaria del sistema. Así, esa innovación empieza a perder su condición de ser uno de los tantos **medios** al servicio (en último término) de los fines del proceso de enseñanza-aprendizaje (y de la formación humana) y, *mutatis mutandi*, a constituirse en algo que posee un fin en sí mismo, algo autónomo, autosuficiente y cuyo sentido próximo y final se encontraría en su propia ejecución y no en unas finalidades que trascienden y trasversalizan su esfera técnica acotada. ¿Para qué la Red Enlaces? ¿Para qué los nuevos Reglamentos de Centros de Padres? ¿Para qué las 900 Escuelas?... ¿Para qué las Bibliotecas de Aula? ¿Para qué la Extensión de la Jornada Escolar Diurna?... ¿Para qué...?, etc. Si respondemos a estas preguntas circunscribiendo las respuestas a los objetivos inmediatos que cada una de estas innovaciones persigue, sin apreciar el papel indirecto y más mediatizado que cada una de ellas juega en el logro de los fines formativos de la nueva educación, significaría que la innovación se ha transformado en una suerte de “fetiche”, es

decir, en algo cosificado, en algo que ha perdido ese sentido humanizador último que la legitima y justifica.

Tenemos pues, que por estar toda Reforma subordinada a los fines de la educación debe existir en ella la misma propensión filosófico-doctrinaria que configura esas finalidades. Sin embargo, reconocemos que resulta difícil –si no imposible– descubrir el sentido y los alcances de la Reforma Educativa, al igual que entrever la clase de filosofía en que ella se apoya desde consideraciones específicas atinentes a uno u otro de sus componentes. Ni el examen de los propósitos de alguna de las medidas de cambio que se adoptan, ni de un análisis de consistencia entre los objetivos y los medios de este o aquel programa ni, en fin, del impacto que una cierta medida está llamada a provocar en el reducido ámbito de su aplicación, es posible derivar con claridad la intención ético-formativa del proceso escolar o el basamento antropológico y valórico de la Reforma como un todo.

Un buen camino para descubrir la filosofía de la Reforma puede ser, por ejemplo, examinar la consistencia que sus diversos programas tienen con las **políticas educativas**. En efecto, si se comprende la Reforma como un proceso técnico-administrativo destinado a materializar objetivos de una determinada política educativa de Estado y si, a la vez, esta política se entiende como la opción elegida para crear condiciones que, a la larga, favorecen una determinada manera de entender y efectuar el proceso de formación humana que realiza la escuela, la opacidad doctrinaria que a primera vista tendría la Reforma seguramente empezará a desaparecer. Entonces quizás se llegue a percibir la Reforma como lo que en realidad es: por una parte, un recurso para lograr mejoramientos cualitativos de la educación, con el fin de garantizar a todos los niños y jóvenes el aprendizaje de aquellos ideales, actitudes y competencias personales requeridos por la convivencia propia de una sociedad pluralista, democrática y en desarrollo; y, por otra, un recurso que, al mismo tiempo, introduce mayor equidad en la distribución de la educación, de manera de contrarrestar las diferencias socioeconómicas con que los niños ingre-

san al sistema y asegurar así el cumplimiento del principio democrático de la igualdad de oportunidades.

¿Qué concepción de lo humano y de la formación humana hay detrás de estos requerimientos de la calidad y la equidad en que se fundaría la Reforma? Pensamos que una calidad de enseñanza que no se hace eco de las necesidades y desafíos que brotan sin cesar de las situaciones propias de la época y del mundo en que vive y convive la persona, limita las posibilidades del desarrollo y perfeccionamiento espiritual de la misma, resta posibilidades a sus facultades comprensivas, operativas, valorativas y creativas; anula la capacidad de discernimiento y el sentido de responsabilidad; afecta la condición del ser personal en tanto sujeto de derechos y deberes y se transforma, en último término, en una barrera infranqueable para la expresión de la libertad personal.

Por otra parte, si la sociedad y el sistema escolar asumen el deber de hacerse eco de esas necesidades y desafíos y, sobre esta base, configuran una educación socialmente relevante y culturalmente pertinente, pero a la cual en razón de desigualdades socioeconómicas demasiado marcadas sólo una minoría tiene acceso, se estaría violentando severamente la dignidad de las personas, y se conculcaría el principio de igualdad de oportunidades, base esencial del modo de la convivencia plural y democrática. En este sentido, la actual Reforma parte del convencimiento de que sólo una calidad de enseñanza relevante desde el punto de vista de las necesidades y desafíos sociales, y pertinentes desde la perspectiva de la identidad y tradición cultural (pero una educación a la cual todos tienen acceso), garantiza el ejercicio de una ciudadanía activa, regida por el bien común, los derechos humanos, la solidaridad y responsabilidad y el compromiso con el crecimiento económico sustentable.

### **3. Los Objetivos Fundamentales Transversales y la Reforma**

Los fines que persigue una Reforma Educativa casi sin excepción cubren un campo mucho más variado y extenso que el de los

finés de la educación. Mientras estos últimos se limitan a señalar el horizonte hacia el cual debe enderezarse el proceso de la formación humana de carácter sistemático (o proceso escolar de enseñanza-aprendizaje), los fines u objetivos de una Reforma –si bien pueden incluir la decisión de reformular los fines educativos– corrientemente expresan la intención de modificar las instituciones y prácticas existentes, y de crear las condiciones necesarias para un mejor desempeño del sistema respecto de la aproximación a los fines educativos. A pesar de las diferencias de extensión, la jerarquía de los fines educativos es superior a la que puede tener cualquier medio educativo o recurso pedagógico (Reforma incluida). En este sentido, se recordará que los fines últimos de la educación son quienes determinan la índole de los medios que se seleccionan y articulan para dinamizar los procesos de la escuela. Un determinado programa o una cierta medida de la Reforma Educativa cobrará verdadero sentido solamente en cuanto se la concibe como un expediente destinado a crear condiciones para fundar prácticas escolares cualitativamente consistentes con las finalidades de la educación.

La conexión de los fines de la educación con una Reforma no siempre es clara y directa, razón por la cual hemos hablado antes de los efectos “mediatizados” o “indirectos” de una Reforma para remarcar el **rol formador último** que ésta siempre desempeña.

En el diseño de una Reforma los fines de la educación son condición necesaria de tomar en cuenta, mas no son condición suficiente. Las Reformas se nutren también –y de manera más directa– de las demandas impuestas por las políticas educacionales y sociales, demandas que por lo general se refieren a la forma en que el Estado entiende deben orientarse o resolverse las actividades públicas a partir de sus estrategias de desarrollo. Descentralización, participación, privatización, “pago de la deuda social”, etc., son denominativos de los tantos procesos que al Estado le puede importar desarrollar y que desde luego debe expresar una Reforma Educativa. Vista así, la Reforma no sólo apuntaría a hacer posible, en último término, determinadas formas de desarrollo personal; también pretendería promover

el modo de convivencia social que permite y contribuye esa clase de desarrollo.

Después de promulgarse la nueva matriz curricular de la educación nacional, una proporción significativa del profesorado ha tendido a reducir la comprensión y validez de los Objetivos Fundamentales Transversales únicamente al marco curricular dentro del cual han sido formulados y al proceso de enseñanza-aprendizaje que de aquí resulta. Para muchos maestros, ha sido difícil apreciar estos objetivos como exigencias que, desbordando el campo estricto de los planes y programas de estudio, constituyen el andamiaje antropológico y ético del quehacer de la escuela integralmente considerado. Falta aquí una comprensión de los alcances reales de estos objetivos en cuanto a que nada de lo que hace y proyecta el sistema y sus diversos niveles e instancias podría legítimamente realizarse al margen de las resonancias ético-formativas que ellos provocan.

Uno de los componentes más significativo y trascendente de la nueva estructura curricular de la educación nacional es, sin duda, el referido a los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). Decimos “significativo y trascendente” en cuanto son estos objetivos los que, dentro de la nueva organización curricular, dibujan el horizonte último y permanente de los procesos de la enseñanza, al tiempo de operar como criterios para revestir de sentido la multiplicidad de quehaceres que se conjugan en la vida escolar cotidiana. Más todavía: el peso determinativo de estos objetivos penetra –y debe penetrar, si es que se los entiende en su real significado– cada uno de los componentes de la Reforma Educativa en desarrollo y de la cual ellos forman parte. La jerarquía superior de los OFT no es gratuita. Se funda en el hecho de transfigurarse en sus enunciados un inevitable compromiso filosófico sobre las finalidades de la educación, sobre la naturaleza humana, sobre la educabilidad y, en general, sobre aquellos rasgos esenciales de la condición propia de toda persona que deben ser estimulados por la enseñanza.

La idea de que un cierto tipo de objetivos educacionales permea la estructura disciplinaria del currículum o aquella otra que reconoce

la importancia que las influencias indirectas –tales como el clima organizacional o el estilo de trato– tienen en la formación de la personalidad del niño no son, por cierto, nuevas en nuestra educación.

¿En qué reside, pues, la novedad de los Objetivos Transversales?

En mi opinión, la novedad reside en dos conceptos incorporados en la estructura de los Transversales y que son producto tanto de los nuevos problemas que la vida social plantea a la enseñanza escolar como de los desarrollos experimentados por la psicología del aprendizaje.

En primer lugar, reconocemos hoy que los Objetivos Transversales apuntan más a la formación de sentimientos, que se traducen en actitudes, apreciaciones e ideales de vida, que a un repertorio de informaciones y datos que el alumno debe intelectualmente aprender y manejar. Un objetivo transversal posee desde luego una buena proporción de componentes cognoscitivos o intelectivos como podrían serlo si se trata del Transversal referido a la “actitud democrática”, el concepto de Democracia, las informaciones sobre la organización de los poderes públicos según la Constitución Política, el saber sobre los diferentes estilos o formas de gobierno, etc. Sin embargo, en su operatoria pedagógica un Transversal no tiene por qué expresarse necesariamente en el dominio del conocimiento, en los temas incorporados en los programas o en nuestras clases diarias. El ingrediente cognoscitivo de cualquier Transversal puede ser, sin duda, importante y disponer de méritos suficientes para que se le considere tema de tres o más horas de clases de una cierta asignatura o programa. Si así sucediera, no debe perderse de vista que esta acción estaría ocurriendo en un determinado punto de un proceso escolar de ocho o más años, que se encuentra en toda su extensión cubierto por ese mismo Transversal. Además de sus eventuales resonancias cognoscitivas, la médula de estos objetivos son los ingredientes de carácter afectivo-valórico, los cuales exigen tratamientos didácticos de cierta longitud y cualitativamente diversos de los que se emplean para transmitir

informaciones, elaborar conceptos, relacionar ideas o desarrollar destrezas psicomotrices específicas.

En segundo lugar, también aparece como algo más nueva la idea de que los fines generales de la educación, y por tanto de los Objetivos Transversales, no se agotan en el desarrollo de disposiciones para la vida de relación interpersonal o de la conducta moral, como habitualmente se tiende a pensar. Existen también Objetivos Transversales claramente enderezados a estimular el desarrollo de potencias propias del hombre (considerado en su mismidad ) como pueden serlo el pensar reflexivo, la capacidad creativa, la iniciativa personal, la capacidad para resolver problemas y muchas otras que asociamos con las llamadas competencias metacognitivas y cualidades superiores de la razón.

Situaciones propias del mundo contemporáneo y las tendencias que se dejan sentir hoy en el cambio social y cultural ponen de manifiesto la urgencia de reorientar la enseñanza tanto en el plano del Saber como en el de la Moral, tanto en el plano de la vida intelectual como del de la vida afectiva. Haciéndose cargo de estas demandas, la nueva estructura curricular de la enseñanza pone de manifiesto que los esfuerzos por modernizar y hacer más trascendente y pertinente la enseñanza adhieren a una “racionalidad pedagógica” diferente de aquella tradicional encajada en la unidimensionalidad de lo intelectual, racional, mensurable, instruccional, lectivo y únicamente cognoscitivo. Esta nueva “racionalidad pedagógica” abordaría de verdad la formación humana en su más vasta integralidad, buscando de manera permanente convergencia de Saber y de Moral.

Desde el punto de vista de la **Moral**, antes hemos reconocido la presencia de problemas y fenómenos sociales que exigen enfatizar la Educación Valórica de la Persona. Procesos sociales como la crisis del Estado moderno y el consiguiente desplazamiento de la capacidad de gestión hacia las organizaciones basales de la sociedad; el auge y primacía que en nuestros días adquiere el ser personal; las ansias individuales por la libertad, el protagonismo, la participación

y la creatividad; el valor que se otorga a lo plural, a lo diverso y a lo distinto añadido a una juridicidad que otorga más y más reconocimiento al ser existencial de cada persona; la globalización y la planetarización de la cultura con el consiguiente impacto en las identidades nacionales; la preocupación por el desarrollo sustentable, son, entre muchos otros, procesos que ponen de relieve no sólo debilitamientos, tensiones y conflictos en el campo ético-valórico, sino que también la necesidad de enfatizar, reforzar y extender la preocupación de la escuela por la formación actitudinal-valórica. Asimismo, la primacía alcanzada por la racionalidad instrumental y el culto por el rendimiento, por la eficiencia y por lo mensurable en el modo de vida industrial han contribuido de manera importante en fenómenos tales como el consumismo, el hedonismo, la permisividad, el relativismo moral, la desconfianza frente al prójimo, la inseguridad, la destrucción de la estima personal, el sentimiento de soledad (a los cuales habría que añadir lacras sociales tales como el alcoholismo, la prostitución, la drogadicción y el narcotráfico, la corrupción administrativa, la violencia destructiva, etc.). Bajo la **óptica de la Moral**, pues, la nueva racionalidad apuntaría a desarrollar la dimensión ético-valórica de la educación, fortaleciendo en niños y jóvenes la capacidad para ejercitar los derechos humanos, para construir y profundizar un sistema de convivencia regido por los valores de la verdad, la justicia, la tolerancia, la solidaridad, el respeto mutuo, el sentido de la libertad y dignidad propia de cada persona.

Desde el otro polo, desde el punto de vista del **Saber**, se percibe actualmente la necesidad de reformular el rol reproductivo que la escuela desempeña a partir de los efectos que en la vida social y personal tienen fenómenos contemporáneos tales como la globalización de los mercados, la competitividad económica internacional, el desarrollo de las supercarreteras de la información, el ritmo acelerado de la revolución científico-tecnológica, el advenimiento de la sociedad del conocimiento, el crecimiento económico sustentable, etc. Del mero hecho de que la inserción exitosa de la economía nacional en el mercado mundial dependa directamente de la capaci-

dad que nuestra economía tenga de “añadir conocimiento” al producto exportado, se infiere que la responsabilidad de la escuela frente al crecimiento económico no se reduce como en antaño sólo a preparar “mano de obra”. Para desempeñarse actualmente en un mercado flexible de empleos, competitivo y ultratecnologizado, se espera que la escuela contribuya a formar a la juventud dentro de parámetros propios de la llamada “cultura empresarial”: iniciativa, creatividad, eficiencia, trabajo en equipo, autoaprendizaje, autonomía, etc. Se trata, como se puede apreciar, de conductas personales que involucran la capacidad de los alumnos para investigar, para construir e integrar saber, para aplicar el conocimiento y para reconstruirlo tantas veces como la práctica lo exija. Las capacidades se complementarían con la búsqueda de criterios fundados para seleccionar información relevante y para revestirla de sentido académico, social y existencial; con la decisión de dotar al niño de iniciativa, de capacidad de autoaprendizaje y de resolución de problemas, y en general para desarrollar las potencias metacognitivas y de razonamiento superior. En el fondo, la enseñanza apuntaría aquí a la intención de formar individuos “socialmente eficientes” y competentes para desempeños laborales que exigen incorporar el saber a la solución de problemas tecnológicos, individuos capaces de obrar creativamente añadiendo conocimiento a la producción y a la instrumentalización tecnológica.

¿Es posible articular la lógica de la ciencia y del crecimiento económico con la lógica de lo ético-moral y del humanismo? ¿Es posible articular en una nueva racionalidad pedagógica las exigencias formativas puestas por la racionalidad instrumental, con las exigencias formativas puesta por la razonabilidad valórica? Este es el dilema que trata de resolver en un sentido positivo la organización de los Objetivos Fundamentales Transversales de la nueva enseñanza.

Del hecho de reconocer que la organización de los Objetivos Fundamentales Transversales ha estado asistida por el decidido propósito de articular exigencias de la **Moral** con requerimientos del **Conocimiento** (o, si se prefiere, de la Etica de los Derechos Huma-

nos y de la Democracia con las del Crecimiento Económico), no se deduce necesariamente que se trate de construir una racionalidad pedagógica dentro de la cual se concilian aspiraciones formativas opuestas, pero de idéntica importancia, jerarquía o valor. Tampoco desde el reconocimiento de la condición ético-social inherente a la persona humana es lógico deducir la idéntica jerarquía que la dimensión social y la dimensión ética tendrían en el desarrollo de la persona humana. Dentro del sistema de los Objetivos Fundamentales Transversales se reconoce que aquella dimensión social queda al descubierto por el mero hecho de que para subsistir, crecer y desarrollarse el ser humano necesita tanto asociarse e interactuar con sus semejantes, como aportar al trabajo destinado a satisfacer necesidades humanas en permanente transformación. De la misma manera, los Transversales reconocen que la interacción humana, la participación social y el aporte que el individuo hace al grupo en términos laborales, transcurre regulada por principios y normas en las cuales palpitan valores que legitiman la convivencia, revisten de sentido a la vida personal y hacen de ella vida humana, vida trascendente.

¿De qué manera cabe, pues, articular lo social con lo ético si los requerimientos de la ética son permanentes (o, al menos, por principio pretenden serlo) y los requerimientos que la sociedad plantea a la conducta humana son relativos y cambiantes? ¿Cómo se podrían conciliar demandas de ambos polos si se tiene presente que, en muchos casos, la conducta que la sociedad espera tenga la persona difícilmente puede ser catalogada como “digna de vivirse”, tal cual lo exige la ética?

Con las interrogantes precedentes no se quiere desconocer el hecho de que, en nuestros días, las demandas del crecimiento y el desarrollo obligan a que una parte sustantiva del programa escolar esté integrada por contenidos propios de la cultura tecnológica moderna, de la alfabetización científica, de la sociedad de la información y del eficientismo y productividad social. Lo que se desea destacar más bien es que la enseñanza no puede estar orientada sólo por la operatoria de la racionalidad instrumental, la eficiencia productiva

y objetivos ligados al progreso técnico y la mensurabilidad. Fácil será apreciar que ninguna de las formas del desempeño humano derivadas del programa impuesto por la **racionalidad**, la **productividad** y la **eficiencia** son siempre obligadamente éticas. Bajo los imperativos de estos mismos tres principios se crean también ingeniosos dispositivos destructivos de la vida humana y del ambiente, se explota o manipula la conciencia del trabajador, se comercializan las necesidades humanas básicas esenciales o se asume al hombre como un simple medio o recurso para objetivos sociales que afectan su libertad o dignidad.

El despliegue del pensar reflexivo y crítico, tal como la capacidad para resolver problemas, la iniciativa personal y las competencias para expresar y comunicar ideas, al igual que muchos otros objetivos propios de la enseñanza moderna, carecen en sí mismos de resonancias ético-valóricas; pueden desde luego desarrollarse y expresarse asistidos por otros como la solidaridad, la justicia o la tolerancia, pero también pueden expresarse en favor del egoísmo, de la injusticia, de la intolerancia. Esta asepsia ético-valórica propia de los poderes operatorios del ser humano puede, ciertamente, hacerse desaparecer y, por el contrario, determinar una conducta regida por valores, si la escuela junto con desarrollar las capacidades impuesta por la racionalidad instrumental realiza en paralelo formación actitudinal valórica. En este sentido, debe tenerse presente que cuando el sujeto educativo se forma en la dirección de los valores éticos, cualquier competencia acotada suya –sea la capacidad para resolver problemas, sea la iniciativa personal– tenderá a expresarse sólo en cuanto esa capacidad no pone en tensión y no compulsa los valores que han sido internalizados. Y esto debido a que todo valor en proceso de solidificación psicológica construye actitudes, inclinaciones, tendencias a reaccionar o comportarse automáticamente en una gran variedad de situaciones específicas en la dirección en que el valor cultivado por la enseñanza lo ordena. Quien ha internalizado el valor “justicia” y se ha convertido así en “persona justa” no podría actuar en situaciones particulares de una manera injusta; tal como al ser

humano formado en el valor de “la vida”, siempre le repugnará ejecutar cualquier acto que contenga la posibilidad de destruirla.

De acuerdo a lo dicho, por tanto, no existe horizontalidad entre los Objetivos Transversales relativos al Crecimiento y los objetivos relativos a la Etica de los Derechos Humanos. Pueden articularse unos con otros, desde luego. Sin embargo, la única manera legítima de hacerlo, según lo plantea el nuevo sistema curricular, es subordinar cualquier otra finalidad educativa al fin superior que exalta la **Dignidad Humana**. De aquí resulta entonces que los derechos humanos, la ética de la democracia, el bien social, la persona en cuanto persona, la justicia, la equidad social e igualdad de oportunidades, la tolerancia y el mutuo respeto sean, entre muchas otras, expresiones que, sin negar la importancia de la productividad, la eficiencia y las conductas requeridas por la inserción exitosa de nuestro país en el mercado global, ponen de relieve la calidad o carga ético-moral que debe tener todo comportamiento estimulado por la enseñanza.

El pronunciamiento ministerial sobre la Dignidad Humana, como base y norte de todo el quehacer escolar en una calidad de enseñanza que trata de armonizar el Crecimiento con la Etica de la Democracia, no es arbitrario, ni tampoco caprichoso. La apuesta obedece a razones profundas y a una determinada concepción sobre la naturaleza humana.

Por una cuestión de principios asumimos que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y están dotados de razón y de la condición de perfectabilidad esencial. La fuerza irrefrenable que impulsa al hombre hacia la libertad hace posible que la vida humana se despliegue desde un estado inicial de dependencia, alteración y sometimientos de variadas especies hacia estados de autonomía personal y de ensimismamiento cada vez más amplios y plenos. El desarrollo de los procesos de espiritualización y humanización del hombre son abiertos, permanentes y dinamizados por la adquisición gradual de poderes que le permiten al individuo someter a control sus tendencias biológicas más regresivas y abandonar así un estado de mera naturaleza.

Desde el punto de vista de la praxis, la perfectibilidad inherente a la condición humana se pone de manifiesto como una poderosa fuerza que busca niveles superiores de libertad y de autoafirmación personal, como una fuerza que empuja al hombre a dominar los impulsos instintivos y sobrepasar la conducta irreflexiva, proyectándolo hacia el reino del espíritu y de la libertad, gracias al desenvolvimiento de una conciencia regida por imperativos éticos irrenunciables y, en consonancia con ello, por el ejercicio de una voluntad que abre paso a la conducta moral, responsable, trascendente.

El individualismo extremo (y absoluto) que podría resultar de un desenvolvimiento abierto, indeterminado y sin horizontes de la libertad personal es, sin embargo, moderado por imperativos que brotan de un conjunto de valores universales que inducen al hombre a resignar y neutralizar egoísmos y apetitos puramente personales y, en sentido contrario, a compartir con los otros tanto su propia vida como los frutos de una libertad que humaniza sólo en tanto nos pone bajo las exigencias del Bien Común. En este sentido, amor, solidaridad, tolerancia, verdad, justicia y paz son los valores fundamentales que una vez internalizados moderan, de una parte, los impulsos egoístas y, de otra, hacen del hombre y la mujer personas libres y responsables, regulan la conducta moral buena y sana e incentivan el afán de trascendencia.

El reconocimiento –por principio– de la libertad, dignidad y trascendencia de la persona humana determina, por tanto, la naturaleza de los fines generales de la educación nacional. Es precisamente a propósito de este reconocimiento que hemos dicho más arriba que el nuevo paradigma curricular de la educación chilena, y la racionalidad pedagógica que entrecruza la estructura de los OF-CMO, consisten en un esfuerzo por provocar convergencias entre las demandas de la Moral y las del Saber, entre las necesidades de la Ética de la Democracia y las necesidades del Crecimiento. Y lo hemos dicho por entender que el soporte antropológico y ético del nuevo sistema curricular impone al Estado el deber de garantizar a todos los ciudadanos una calidad de enseñanza que, sin excepción, estimule el desa-

rollo personal orientado por valores universales que permitan a cada uno, de acuerdo con el correspondiente nivel de edad, discriminar entre el bien y el mal, afirmarse como persona moral, ejercer y promover los derechos humanos, cumplir deberes sociales con responsabilidad y diligencia y conjugar, en su más alta acepción, la libertad de conciencia. Una enseñanza con estas finalidades debe, por otra parte, formar a la persona para que, enfrentada a situaciones de la vida cotidiana que implican tensiones éticas y conflictos morales, con ayuda del diálogo asistido por la razón y la prudencia ética, pueda ella autodeterminar libremente la conducta a seguir, calibrando adecuadamente las consecuencias que su acción tendrá para sí misma y para sus semejantes. Sobre la base de este concepto es que dentro de la organización de los OFT el diálogo se conciba como un principio universal de orden práctico que contribuye a la superación de los conflictos morales sin anular la libertad de conciencia y la soberanía de la voluntad personal, además de ser factor decisivo para estrechar las diferencias que limitan el actuar conjunto y solidario de los seres humanos. Sin embargo, el deber del Estado en cuanto a su responsabilidad de determinar el carácter de finalidades educativas no termina aquí. Como hemos dicho más arriba, una calidad de enseñanza ajena a las situaciones y desafíos del mundo sociocultural en que se desenvuelve la vida de la persona, por omisión estaría restringiendo las posibilidades que al desarrollo humano abre el conocimiento y la experiencia social. De ahí, entonces, que la enseñanza deba también hacerse eco de la modernidad y del crecimiento, reforzando la comprensión de los fenómenos y exigencias de un modo de convivencia social que se encuentra cada vez más influido por la revolución científico-tecnológica y por las expresiones de la especial clase de racionalidad a que la misma da lugar. Además de facilitar capacidades para la acción humana productiva y para el conocimiento sobre la realidad y sus procesos, a la enseñanza le correspondería fortalecer apreciaciones y valoraciones en torno del impacto que los procesos dinamizados por la racionalidad tecnológica tienen o pueden tener en nuestras formas de la relación, en nuestra vida espiritual y en los imperativos de trascendencia.

#### 4. Objetivos Fundamentales Transversales y Proyecto Educativo

Si se piensa en abstracto el sentido del Proyecto Educativo es bastante probable que, al tenor de dicho entendimiento, el repertorio de Objetivos Transversales decretados por el Ministerio de Educación se pueda percibir como una intromisión inaceptable del Estado en las orientaciones de la enseñanza que una comunidad educativa trata de realizar. La idea de Proyecto Educativo está, sin duda, prácticamente ligada al principio de Libertad de Enseñanza y, por tanto, a la autonomía que cada establecimiento tiene para resolver por sí los fundamentos y las finalidades de los procesos de la enseñanza que respectivamente ofrecen. También se ha dicho que el Proyecto debiera tener “los criterios básicos acerca de para qué se debe educar, quiénes deben educar y cómo deben hacerlo, a quiénes se debe educar y qué se debe enseñar y aprender”. Bajo tal concepto, ciertamente tensionaría la libertad de los establecimientos la obligación de adherir y comprometerse pedagógicamente con objetivos consagrados “desde arriba”. Como se verá más adelante, en un plano concreto, esta tensión es más aparente que real.

El carácter de los Objetivos Transversales se deriva de lo dispuesto en el artículo 2º de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza que establece:

*“La educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su **desarrollo moral**, intelectual, artístico, **espiritual** y físico mediante la transmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra **identidad nacional**, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad”.* (Lo destacado en negrita es nuestro).

Se apreciará que el mencionado artículo traza, en el fondo, dos clases de demandas de formación humana que, a su vez, darían origen a dos grandes categorías de objetivos transversales:

- la formación ético-moral del estudiante dentro del contexto de los valores, ideales y tradiciones compartidos por la sociedad chilena y que la revisten de identidad cultural, formación que incluye las conductas personales en que dichos valores e ideales se expresan;
- el desarrollo de capacidades personales y sociales que, al mismo tiempo de beneficiar la autoafirmación personal, contribuyen a fortalecer una sana y justa convivencia y permiten satisfacer demandas y retos de la vida moderna y del cambio social.

¿Limita la libertad que las escuelas tienen para definir las grandes orientaciones de sus respectivos proyectos, el horizonte que a la formación de la personalidad del alumno plantean los Transversales?

El basamento filosófico que se transfigura en el cuadro de los Objetivos Transversales de manera alguna significa que la educación deba orientarse hacia la formación de un determinado “tipo de hombre” o buscar la realización de un determinado “arquetipo”. Hacerlo implicaría una acción ilegítima del Estado, toda vez que se estaría pretendiendo socializar a la juventud dentro de un repertorio compacto de conductas (comprensivas, psicomotoras, actitudinales) que consagran un modo de ser humano que es reduccionista y excluyente. El compromiso de la enseñanza con un modelo o tipo de hombre implicaría, por lo mismo, conculcar la libertad de ser y de pensar inherente a la persona humana como igualmente anular la capacidad de discernimiento en que se funda el acto moral.

En el basamento antropológico-ético del nuevo sistema curricular no hay, pues, pronunciamientos teleológicos por un determinado arquetipo como, en otros contextos históricos y filosóficos, pudieron haber sido para la educación el santo, el caballero, el hombre honesto, el hombre nuevo o el ciudadano. Por el contrario, la concepción antropológica asumida reconoce la legitimidad de la diversidad personal, el pluralismo social y la libertad individual y el derecho a ser de cada persona.

Sin embargo, así como en este concepto de persona humana no se pretende formar a las nuevas generaciones bajo el imperio de una suerte de **ethos oficial** impuesto por el Estado, tampoco éste podría proclamar su neutralidad ética o promover una cierta axiología consensuada. En efecto, tanto la neutralidad ética de la enseñanza como la exaltación de un relativismo valórico dejarían al hombre expuesto a crecer y desarrollarse sin los principios reguladores que le permiten ganar libertad y poder de autodeterminación, ser sujeto de una vida noble y digna y de explorar su dimensión trascendente. Es el cultivo de estos principios y valores que se transfiguran en el cuadro de los Objetivos Transversales el que, sin imponer un determinado modelo de hombre, dimensiona la formación ética común que permite tanto el desarrollo de la libertad personal como la manifestación de un modo de convivencia democrático y plural (pluralidad que se reduce en la misma medida en que los individuos cultivan, hacen suyos y solidarizan con los principios y valores articulados por la Justicia y el Bien Común).

Si acaso el Proyecto Educativo promueve un tipo de enseñanza que posee –de acuerdo con el concepto introducido por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza– “reconocimiento oficial”, en sus definiciones fundantes deberá necesariamente ser consistente con exigencias impuestas por los objetivos generales, los requisitos mínimos de egreso y a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de carácter obligatorios establecidos conforme al mencionado cuerpo jurídico<sup>5</sup>. No sucede lo mismo con un Proyecto Educativo impulsado por una enseñanza desprovista de reconocimiento oficial, caso en el cual la única restricción que la ley establece dice relación con su necesaria concordancia con la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.

---

<sup>5</sup> Ver: Mauricio Morales D.: “Una aproximación a la definición de ‘Proyecto Educativo’ desde una perspectiva jurídica”. Revista de Pedagogía. FIDE. Santiago, 1995.

La dependencia del Proyecto Educativo con los Objetivos Fundamentales Transversales en particular se encuentra claramente señalada en la nueva reglamentación curricular de nuestra enseñanza.

- “En la formulación de sus propósitos y estrategias de aplicación, el **Proyecto Educativo** de cada establecimiento debe considerar en forma explícita los Objetivos Fundamentales Transversales, pudiendo darle especial relevancia a alguno de ellos más que a otros”. Decreto N° 40/96.
- “Los Objetivos Fundamentales Transversales constituyen una fuente de reflexión y debate de la institución educativa al momento de establecer o evaluar su proyecto educativo. Contribuyen a establecer dimensiones de continuidad e identidad nacional en la diversidad de los proyectos educativos de la Educación Media del país, convirtiéndose de este modo en marco básico de orientaciones comunes sobre los cuales se conjugará la diversidad de proyectos educativos de cada comunidad escolar”. Decreto N° 220/98.

La subordinación del Proyecto Educativo a las regulaciones curriculares que para la enseñanza básica y media establece la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, no conculca el principio de libertad de enseñanza, toda vez que no impide la elaboración de proyectos; tampoco desnaturalizan ellas la esencia y significado doctrinal de los mismos: sólo constituyen restricciones de excepción dentro de las cuales cabe conjugar la diversidad de opciones educativas bajo componentes actitudinales valóricos que son compartidos por la sociedad chilena y le otorgan identidad de nación.

## **5. La filosofía inherente a una reforma abierta**

Como se habrá podido observar, la especial filosofía implícita de los Objetivos Transversales se asocia con procesos de humanización libre y en permanente perfeccionamiento, proceso en que las

legítimas diferencias en los modos del ser personal son articuladas desde la perspectiva del Bien Común, por el conjunto de los valores e ideales universales que cultiva la enseñanza. ¿De qué manera una Reforma destinada a crear condiciones estables o circunstanciales para viabilizar una calidad de enseñanza de este tipo podría disponer de aptitudes para dinamizar procesos de humanización desprovistos de un arquetipo referencial? La aparente contradicción que encierra esta interrogante queda superada, según pensamos, si acaso se revisa el concepto que el Ministerio de Educación tiene de Reforma Educativa.

Hasta hace poco una Reforma Educativa se comprendía, en casi todas partes, como el proceso de sustitución de un determinado modo de organizar y realizar la enseñanza por otro que parecía ser mejor. De acuerdo con este concepto, en todo proyecto de Reforma encontraba expresión un modelo modernizador de la enseñanza, cuya aplicación buscaba solucionar en definitiva los problemas y necesidades que “otro modelo”, superado por los acontecimientos sociales y culturales, ya no era capaz de atender.

Hoy consideramos que esta idea pecaba de una cierta ingenuidad, cuando no de una insuficiente comprensión de la relación existente entre la educación y los fenómenos sociales. En nuestros días reconocemos que las necesidades y problemas educativos, al igual que sus determinantes sociales y culturales, se encuentran en permanente transformación. Un proyecto de cambio o de reforma, por más pertinente y consecuente que sea con las situaciones que trata de resolver o mejorar, carece de poder como para “congelar” el dinamismo de la transformación social (cualquiera que sea el ámbito territorial en que ésta se exprese). Por consiguiente, las intervenciones que se provocan en el sistema escolar debieran ser vistas como respuestas circunstanciales, provisionales, temporalmente adecuadas, pero nunca definitivas. De aquí el debilitamiento de la fe en la eficacia de paradigmas educativos que pretenden sobreponerse a la variedad real y virtual de las contingencias históricas.

La Reforma Educativa que impulsa actualmente el Gobierno ha sido concebida bajo un principio diferente del tradicional. Se la entiende como proceso continuo de desarrollo del sistema escolar, como proceso sostenido de transformaciones dentro del cual las intervenciones y programas obedecen a demandas específicas y puntuales. En este proceso los esquemas de solución aplicados pierden rápidamente su potencial de mejoramiento tanto por el hecho de que el contexto sociocultural donde se opera está en permanente transformación como por el hecho de que determinadas intervenciones de mejoramiento provocan cambios que son, a su vez, fuente de nuevas necesidades y demandas... y así en un proceso interminable.

¿Es posible acometer una Reforma Educativa sin tener a la vista una representación modélica del estado en que se desea situar en el futuro al sistema escolar y a las prácticas habituales de la enseñanza?

Estimamos que es posible hacerlo. Una reforma abierta no está ausente de principios y criterios que orientan las transformaciones y las transformaciones de transformaciones en una dirección deseable. Como hemos visto, estos principios y criterios se expresan tanto en políticas educativas provistas de consenso público y, por lo mismo, de gran proyección temporal, como en un marco de valores que pautan y otorgan identidad al estilo de convivencia que desea el país. Estas políticas y los Transversales son, al final de cuentas, quienes determinan el rumbo que deben llevar las intervenciones, sin que ello implique necesariamente que el logro del objetivo inmediato que se desea alcanzar en un punto deficitario del sistema, sólo sea posible obtener cuando este punto negativo tiene en el horizonte claramente resuelto su equivalente positivo.

Sin embargo, no sólo las reformas se entienden hoy como procesos abiertos; también el propio sistema escolar ha dejado de ser comprendido como una organización lineal de estudios superpuestos cuyo éxito o eficacia reside en la capacidad que escuelas y maestros tengan para hacerlo funcionar. Tanto desde el punto de vista de la

formulación de los fines y contenidos curriculares como desde la gestión de los establecimientos, los sistemas han devenido actualmente en una compleja trama de agentes, actores, redes e instancias sociales y pedagógicas que, desde sus respectivas posiciones, reclaman y/o asumen tareas en la educación integral y continua de la persona. Hoy, la función docente tiende a socializarse en el sentido de que las atribuciones educadoras que tradicionalmente se concentraron en las escuelas y fueron propiedad exclusiva de los profesores han ido siendo asumidas cada vez más como derecho compartido por una gran diversidad de agentes sociales. Familia; medios de comunicación; iglesias, grupos de pares, centros de padres; gremios, sindicatos, grupos empresariales ligados a “sostenedores” de establecimientos; servicios públicos no pedagógicos, etc., actualmente operan en paralelo con la escuela y/o penetran las funciones de ésta de manera sustantiva.

Pensamos que sólo bajo los requisitos de una Reforma educativa abierta es posible lograr la necesaria consistencia entre procesos de humanización abiertos y generadores de más y más libertad y dignidad personal y la flexibilidad que debe tener una Reforma cuya responsabilidad consiste en crear cada vez mejores condiciones para que ese proceso transcurra con las variaciones y acentos que cada Proyecto Educativo Institucional desea imprimirle.