

## La Pequeña Gimnástica.

### Examen a la noción de Contenido Mínimo en la reforma curricular.

Mauricio Barría.

La pregunta que preside esta exposición plantea desde ya una vaguedad:

¿Propone la nueva reforma educacional contenidos mínimos o ha operado una reducción radical en función de la habilidad? Por otra parte, ¿persigue la actual reforma influir en los contenidos o sólo en la operatoria que un alumno puede ejercer sobre ellos, es decir, ¿ se presenta como una reforma del método, de la pedagogía en acción: del cómo antes que del qué?

Una vez analizado el documento: Objetivos fundamentales y Contenidos mínimos obligatorios de la Educación Media,<sup>1</sup> solo queda afirmar con la misma vaguedad que sí se obra una reducción en cierto sentido y no en otro.

Para ordenar la exposición la dividiré en tres partes:

- En una primera analizaré los supuestos sobre los cuales se levanta no sólo el concepto de contenido mínimo, sino el de la reforma en su conjunto o globalidad, según lo especifica el documento estudiado.
- En un segundo lugar me abocaré al concepto específico de Objetivo y Contenido mínimo según lo define el documento.
- Para finalizar haré algunos alcances respecto a la Transversalidad como aporte de la reforma y la situación del sector de Filosofía en este contexto.

1

El documento se dispone en el primer capítulo abordar la cuestión del fundamento y orientaciones del nuevo marco curricular. Con una retórica reconocible en el ámbito de la investigación social, parte por determinar la necesidad del cambio a partir de un diagnóstico del estado actual de la educación chilena<sup>2</sup> distinguiendo las fortalezas y las carencias del sistema. Avalado por una amplia documentación, se concluye que éstas dicen relación:

1º con la caducidad del objetivo terminal de la educación como educación para la universidad. Respecto a esto señala el texto:

---

<sup>1</sup> O.F y C.M.O de la E.M. Versión para consulta nacional. Ministerio de Educación, Chile. Mayo 1997

<sup>2</sup> Esto es en 1994.

"Es necesaria una reorientación del tipo de experiencia formativa que se ofrece en ambas modalidades,<sup>3</sup> de modo que sea relevante y funcional para la diversidad de salidas y desempeños futuros a que se dirijan sus egresados y los requerimientos de competencia de nuevo tipo que ellos demandan, sea en la educación superior o en el mundo del trabajo.. "<sup>4</sup>

Los énfasis en la relevancia y funcionalidad, por una parte, y en lo de *competencias de nuevo tipo* que demanda el mundo del trabajo nos hace ver con cierta claridad que esta reorientación se encamina, por de pronto, a satisfacer el ámbito de lo laboral. Una educación para el trabajo cualesquiera sea este, por tanto enfocada a la producción, desarrollo y crecimiento económico de la nación.

En esta misma línea se enuncia la 2º necesidad:

"Para una proporción mayoritaria de los alumnos, lo que la educación media humanístico-científica les propone estudiar no tiene significado ni valor para sus vidas".<sup>5</sup>

La cita critica la falta de significado y relevancia de estos conocimientos para la *vida* de los jóvenes. Un currículo desconectado de los cambios y las velocidades del mundo actual, todo lo cual amplificado por una práctica docente que no se condice con lo actual y desvinculada de la experiencia juvenil.

Es en este punto donde -para mí- radicaría la apuesta fundamental del proyecto, a saber, que el nuevo marco curricular se reorientará para suplir las necesidades de la vida, haciendo énfasis no tanto en los *que*, (por ejemplo: que vida queremos) sino en los *como* (¿cómo hay que vivir ?) de los aprendizajes:

"...aprendizajes de orden superior, que supone enfoques de resolución de problemas, integración de conocimientos y atención primordial a los procesos de pensamiento como inferir, deducir, comparar, clasificar [...]".<sup>6</sup>

Contenidos actualizados y conectados con la vida de las personas. ¿Pero qué entendemos por ello? Si por una parte se refiere a la práctica y que ésta debe hacer constante referencia a la experiencia del estudiante, obviamente habrá un momento en que el conocimiento deba separarse de ella para ejecutar una resignificación del mundo (aprendizaje significativo), pero eso es apenas una cuestión de método. Por otra parte si se apela a la finalidad de la orientación - a su sentido vectorial - entonces ¿qué se entiende aquí por VIDA? ¿Qué vida? Acaso no remite toda esta descripción del aprendizaje en último término a la vida laboral, a la producción o es una educación para ser feliz...? Porque la vida como

---

<sup>3</sup> A saber E. M. Científico-humanística y la E.M. Técnico-profesional.

<sup>4</sup> op. cit. p.16

<sup>5</sup> op. cit. p.17

<sup>6</sup> op. cit p.18.

despliegue genérico de la existencia no requiere de desempeños especiales como una receta para ser feliz. Esto sería absurdo, pues implicaría, en esta lógica de las capacidades, un retroceso a una especie de metafísica del espíritu, problema que sin duda parece hoy muy alejado de la experiencia juvenil.

La 3º y última constatación crítica es la falta de diferenciación del programa. Otra vez la necesidad de responder a las demandas de las personas a las cuales se dirige el aprendizaje y a la identidad local.

Para salvar estas dificultades el marco curricular propone llevar a cabo cuatro cambios que en definitiva tienden a un mismo punto: - orientar la educación a lo que se denominará "currículo para la vida".

El primer y segundo punto insisten en el tema de la diversidad. Con este propósito la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE de 1990) deja de imponer los planes y programas para las escuelas y en su lugar ofrece un marco curricular que sólo regula los objetivos y contenidos mínimos sobre los cuales las escuelas pueden diseñar sus propios planes y programas. Además se establece una distinción entre formación común y formación diferenciada. La primera se extenderá por el primer y segundo año de enseñanza media tanto para las escuelas Científico-Humanísticas como para las técnico-profesionales. La segunda corresponderá para los últimos dos años de la enseñanza media. Esta doble formación tiene como objetivo que cada escuela adapte a sus propios requerimientos y proyectos educativos los currículos de estudio.

El tercer cambio es más novedoso y dice relación a la incorporación de un plan de Objetivos Transversales para el conjunto de la educación media que incluyen, junto a los relativos a formación personal, moral e intelectual, los de informática. Y la consiguiente creación de la nueva asignatura de Tecnología en la formación común.

Ambos cambios tienden a insertar de una mejor manera al estudiante en el campo del trabajo. Asunto que quedará sancionado definitivamente en el último punto:

"Los objetivos y contenidos seleccionados lo han sido para ofrecer la mejor preparación para actuar en situaciones de la vida real, y no en función de la acumulación de conocimientos".<sup>7</sup>

Es decir transitar de la enseñanza *para la* universidad A la enseñanza para *desempeños prácticos en la vida cotidiana*.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> id. p.24

<sup>8</sup> Es decir de un qué debe aprender a un qué debe desarrollar o potenciar para lograr una sintonía con la velocidad de los cambios.

2

Bajo este marco regulatorio el documento definirá lo que son los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios. Conceptos pilares de esta construcción.

- Los objetivos fundamentales son las competencias o capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Media y que constituyen el fin que **orienta** el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos se dividen en Verticales y Transversales. Los primeros se refieren al logro de competencias en determinados dominios del saber, y los segundos tienen un carácter comprensivo y general, orientado al desarrollo personal, moral y social del alumno.<sup>9</sup>

- Los contenidos mínimos obligatorios son los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales.

Los contenidos se clasifican en tres variedades:

- conocimientos: conceptos, sistemas conceptuales e información.
- habilidades: capacidad de manejo de un conjunto de técnicas.
- actitudes: principios valóricos encarnados que orientan las acciones en cualquier situación.

Que no obstante, traducidas a términos de objetivos aluden a capacidades y competencias de carácter comprensivo, operativo y valorativo.

Aquí radica la complicación. En último término el principio orientador de un plan o programa concreto es el Objetivo y si este se define en términos prácticos el contenido cae bajo el mismo prisma. El contenido así se subordina a un objetivo operacional, en tanto que el contenido queda comprendido como *experiencia* de aprendizaje concreta o conductual, esto es, aprendizajes visibles y medibles, aprendizajes de conductas físicas y mentales. Los alumnos deben lograr analizar, diferenciar, redactar, memorizar, aplicar, etc. un determinado contenido. El contenido no es lo preponderante, sino la destreza que puede jugarse en él.

El buen cálculo docente nos indicará la correlación más adecuada entre la destreza y el contenido que mejor puede desarrollarla, es decir, a la destreza *X* se la puede contextualizar con un contenido *Y* en este sector. En otro sector *la misma destreza* se contextualizará con un contenido *Z*.

---

<sup>9</sup> Op. Cit. p.25-26.

El contenido al servicio de una operación observable. ¿Y esto no es de algún modo la desaparición del contenido en cuanto materia? Por supuesto. Pero con algún reparo. Antes que desaparición hay una transferencia de la destreza al contenido, entonces, la destreza-como-contenido, en tanto el objetivo preside la matriz. Esto se puede ver claramente en el cuadro del anexo.<sup>10</sup>

De este modo la promoción de la diversidad expuesta en los fundamentos es controlada por una nivelación de la destreza, esto es, uniformización del contenido en la destreza que reemplaza la verdad y su problema. Facilitando la unificación de criterios para la evaluación. En un paradigma que promueve la diversidad de las verdades y la tolerancia total, entonces unificar en la operación a todos los estudiantes de Chile. Ya no importando las diferencias cognitivas locales. La operación se supone trascendental porque la finalidad es una y la misma: la vida real, el trabajo, la actualidad.

El contenido existe - no nos debemos equivocar - pero está subordinado a la habilidad, con lo cual se logra nivelar, anulando la diferencia, pero al mismo tiempo anula la posibilidad de la verdad (la que se ha dado por perdida desde el comienzo). En un régimen de tolerancia total es imposible afirmar, pues todo vale igual. La verdad, se presenta irrelevante frente a la destreza, irrelevante tanto como la diferencia. Puesto que la destreza ya no trata *sobre* la verdad, la reemplaza y con ello el tener que afirmar, fundar, pensar.

Hay una pérdida de la profundidad producto de una operación autocomplaciente que consiste en olvidar su propio estatuto de fundación - su legitimación. Lo importante ahora es como discuto, no lo que discuto o si eso es verdadero o falso. Por eso anulación o al menos desvalorización. De la diferencia a la indiferencia porque es imposible afirmar cualquier cosa. Una metafísica dúctil que logra adaptarse a todo.

3

Este problema se patentiza al analizar las recomendaciones metodológicas que se sugieren en el documento, que de una manera velada el marco curricular denomina "orientaciones de los cambios"<sup>11</sup>. En estas vemos como nuevamente el énfasis se hace en la practicidad del saber antes que en su crítica (saber hacer antes que porque hacer así y no de otra forma) en la destreza antes que en la especulación; en la construcción microcontextualizada de conocimiento que en la comprensión de procesos macro.

Pero tal vez donde mejor se evidencia esta lógica es en la introducción de los Objetivos Transversales.

---

<sup>10</sup> Sinopsis de las Orientaciones de la Formación Común. Recuadro 2, p.36. Vease anexo.

<sup>11</sup> Op. Cit. p.33-37.

La vaguedad con que queda emplazada la noción de "vida" en el documento respondería, por de pronto, a una demanda política, a saber, la necesidad dentro de un marco de política como negociación de satisfacer por igual a toda postura posiblemente divergente y crítica. La "vida" en este sentido opera como un comodín que deflaciona el conflicto, tranquiliza la turbulencia, pues arraiga una especie de término medio más bien dietético que sintético. Vida puede entenderse como el despliegue del espíritu, pasando por la felicidad del ocio, hasta sus concepciones más pragmáticas y productivas como negocio o quehacer utilitario.

No obstante esta ambigüedad, me inclino a pensar que en el fondo de esta nomenclatura hay una opción tomada. Este currículo para la vida es el cuerpo de estrategias de aprendizaje para una economía de la producción. Si es correcto que los objetivos transversales son el horizonte de la orientación, entonces esta hipótesis quedaría demostrada. Veamos hasta que punto esto es cierto.

"(Los O.T.) tienen un carácter comprensivo y general orientado principalmente al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos; están orientados por otra parte, a habilidades intelectuales y prácticas (manejo de la informática entre otras)"<sup>12</sup>.

El objetivo transversal se define como habilidad antes que "materia", y esto es así, porque en la medida que son transversales a los contenidos mínimos no pueden ser contenidos propiamente tal, sino sólo cruces de contenido, coincidiendo en gran parte con las habilidades y actitudes. Por ello habilidades de pensamiento y valoración de la experiencia de aprendizaje se conjugan eminentemente con el conocimiento de la cosa, configurándolo de algún modo. Esto es explícito en la siguiente conjunto de citas que definen la orientación global de esta reforma:

"la adquisición de conocimientos, habilidades suficientemente amplios como para que el alumno, al egresar, pueda seguir distintos cursos de acción (...)

la formación del carácter en términos de actitudes y valores fundamentales, misión esencial del liceo(...)

el desarrollo de un sentido de identidad personal del joven especialmente en torno a la percepción de estar adquiriendo unas ciertas competencias que le permiten enfrentar y resolver problemas y valerse por sí mismo en la vida"<sup>13</sup>.

Al leer con detención esta selección de citas uno puede constatar que el propósito del O.T. y la orientación misma de la reforma se corresponden. Es pensable, entonces que lo que capitaliza en definitiva el esfuerzo reformador es esta transversalidad. Aún más, a partir de la conclusión expuesta y el tipo de terminología usado, es clara una cierta alusión al iluminismo kantiano: la formación del carácter como rol fundamental del liceo, el concepto

---

<sup>12</sup> Op. Cit. p.26

<sup>13</sup> Op. Cit. p.43-44.

de orientación como motor del documento y por último esta idea de educar para la vida y que para esto es necesario el ejercicio de una habilidad:

“La educación comprende: los cuidados y la formación. [...] la instrucción y la dirección; perteneciendo es esto a la cultura. La dirección es la guía en la práctica de lo que se ha aprendido. De ahí nace la diferencia entre el instructor, que es simplemente un profesor, y el ayo, que es un director. Aquél educa sólo para la escuela; éste, para la vida.”<sup>14</sup>

Esto implica un problema de cierta gravedad, pues se supone que aquello contra lo cual lucharía esta nueva reforma es precisamente contra el positivismo enciclopedista que tendría una de sus fuentes en el pensamiento ilustrado. Quiero decir que, si el proyecto reviste alguna novedad es que pretende dar cuenta de los cambios profundos que afectan a la sociedad en el final del siglo XX (Doc. p. 9). Cambios que tuercen - de acuerdo a los tiempos- en dirección de un cuestionamiento de los principios de la modernidad, buscando incluso superarla. En tal contexto esta referencia soterrada a Kant no puede dejar de sorprendernos. Aquí se está obrando una inversión de un iluminismo positivista hacia un iluminismo técnico - tal cual lo sostiene Th. Adorno<sup>15</sup>. Esta inversión tendría su origen en cierta ambigüedad del pensamiento ético kantiano, cimiento de su pedagogía. El fin de la Moralidad, como fin de la educación, sólo es posible a través de un proceso gradual de cultivo del cuerpo y el espíritu. Cultivo que en un primer momento supone el desarrollo de ciertas habilidades, entendidas estas como trabajo físico o mental. Práctica entonces de destrezas mentales como memorizar y de otras superiores como enjuiciar. No obstante la formación del carácter, esto es el logro absoluto de la autonomía del sujeto que coincide así con su Razón, requiere de una mediación no puramente práctica ni puramente teórica que sería la prudencia, la educación civilizatoria de la prudencia. Es en ello donde radicaría la ambigüedad, pues la prudencia ante todo se define como un arte y dependiente de la habilidad,<sup>16</sup> y esto porque supone el Juicio como su operación. Recordemos, además, que al igual que la habilidad la prudencia es un imperativo hipotético. El juicio - por otra parte - en tanto facultad se define como una capacidad de *aplicación* de lo particular a lo general<sup>17</sup>, entonces una habilidad que se sostendría, sin embargo, en la existencia de un parámetro a priori proveniente de la razón práctica: que sería el **deber**, el cual se tendría que fundamentar, a su vez, en un principio de la razón pura, y no en la experiencia. Pero se produce aquí una serie de paradojas. Por una parte, la formación en tanto *proceso* presupondría su finalidad antes de iniciarse, entonces no hay gradación, ni progreso sino un estancamiento. Por otra parte, la autonomía del sujeto como finalidad no se sigue contiguamente del proceso, pues es el estado acabado de la educación en el cual ya no hay más tutor externo sino la autolegislación de la Razón del sujeto. Hay pues, un salto y no continuidad. La finalidad no es teleológica, sino “utópica”<sup>18</sup> el lugar deseable al cual llegar,

---

<sup>14</sup> Pedagogía, E. Kant. Akal editor 1983, p.41.

<sup>15</sup> Por ejemplo en La Dialéctica del Iluminismo. (1947); en Sujeto y objeto o la Educación después de Aushwitz, ensayos comprendidos bajo el título de Consignas.

<sup>16</sup> Pedagogía, p.46 y p.79.

<sup>17</sup> id. p.64.

<sup>18</sup> Utópico en su sentido literal, que no tiene lugar. Queda fuera del proceso.

que - a través del deber - determina como una guía la trayectoria pero no se puede incluir en ella. Finalmente, si la capacidad de juicio requiere un fundamento trascendental para no errar para que sea-firme o se-afirme ¿qué ocurriría si ese trascendental no es posible? Y me refiero puntualmente al Sujeto trascendental que es el soporte de una moralidad cosmopolita. Desde ya un sistema donde la cuestión de la verdad se relativiza, donde se pone fin a los meta-relatos y donde se privilegia la experiencia individual antes que la teoría, es un sistema que claramente refuta una subjetividad trascendental.

Ante esta imposibilidad de la teoría como fin, y la inexistencia de toda mediación entre ésta y la práctica, lo que resta es concentrarse en el momento primero<sup>19</sup> de este proceso: la ejecución de una habilidad que no obstante escondería veladamente el carácter de un nuevo tipo de trascendental, la consumación de la metafísica en la técnica. Aprender a pensar antes que pensamientos hechos<sup>20</sup>, pero donde el horizonte de verdades ha sido puesto en cuestión, entonces la razón como instrumento. Donde el deber se derivará necesariamente de una experiencia: la del trabajo por ejemplo. Desde ya entender la identidad personal como metacognición de mis propios procesos de aprendizaje, la vigilancia continua de mi experiencia de cambio, es entender la autoconciencia como procedimiento - una tecnología del yo.

Pero esto es apenas la figura visible de algo más complejo. Pues esta matriz objetual cuestiona además radicalmente la inclusión de una asignatura de Filosofía en la malla curricular. Al analizar los contenidos transversales nos encontramos que sus motivos no solo enfatizan la formación de habilidades, sino también evocan ciertos saberes que han estado asociados históricamente al área de la filosofía. Más aún el diseño actual del sector Psicología y Filosofía, que comprende por una parte psicología cognitiva, relaciones humanas, análisis de género y de enfermedades de la vida moderna, y por otra ética y derechos humanos nos lleva a percatarnos que *coinciden* plenamente con los títulos y materias de los O.T., a saber:

- Desarrollo del pensamiento,
- Formación ética,
- Crecimiento y autoafirmación personal,
- Persona y entorno.

De alguna manera el sector de Filosofía verticaliza lo que por definición es horizontal, especie de levantamiento de un cadáver para hacer pasar al muerto por vivo. Engañar con un artificio, para hacer invisible la operación que esta en marcha, fantasmagorizando el problema (quitándole materia o consistencia), lo que Sergio Rojas denomina una teleología blanda, pero principalmente artilúgica. La filosofía vista de este modo como campo de saber esta incluida en la fundación misma del proyecto. La filosofía se ha transversalizado. ¿Y acaso esto no es precisamente lo que Heidegger profetizaba respecto de la consumación planetaria del pensamiento calculador? La innecesidad de la filosofía porque esta

---

<sup>19</sup> *Fragmentos Pedagógicos*, en *Pedagogía*, p.103.

<sup>20</sup> *Introducción* op. cit. p.24.

presupuesta ya en todos los haceres humanos. Entonces que la filosofía se transversalice implica consiguientemente su des-situación o destitución como área específica de conocimiento. ¿Para qué tener una asignatura de aquellas cosas que todos y cualquiera puede y debe tratar? De situación quitarle el lugar propio porque resuena en todos los lugares a la vez.

El que la filosofía haya quedado reducida a Ética manifiesta esta pérdida de lugar. La Ética es la manera en que cae o termina por caer la filosofía en técnica, transformándose en una mera administración de las relaciones humanas o como cálculo de la existencia. Pero esto es tema de una explicación más extensa que no es posible en este marco.

El pensamiento especulativo pierde lugar porque pierde lugar también el tiempo de un pensamiento de esta índole. La aceleración a la cual hace referencia Rojas provoca que no importe tanto el cómo queremos que sea algo (como proyecto de existencia), sino el cómo manejo la continua inminencia del progreso (lo que es en tanto facticidad). En la aceleración de la información perdemos el tiempo como algo propio, disolviéndose la experiencia. Ahora solo hay velocidad, el ojo puesto en la carrera y no en la carretera. Reducción al fin de toda experiencia al vértigo-de-la-adrenalina. Fin de la Pedagogía frontal evidentemente y reemplazo por una pedagogía de la elisión, del roce elíptico que casi no toca porque todo movimiento no es más que la vibración interna de la materia: la instantaneidad...

Porque tocarse lleva tiempo.

En la experiencia de la velocidad desaparece el cuerpo del otro pero al fin de cuentas también el propio.

Mauricio Barría Jara

Agosto 2000

Post Scriptum

Es un error pensar que la filosofía no está fuertemente arraigada en los nuevos planes y programas, sino que está subsumida - digerida - magistralmente en términos de transversalidad.

Si la filosofía como disciplina se reduce a destrezas, entonces se *transversaliza* y pierde sentido incorporarla de forma vertical, pues no habría algo así como “materia” propia, puesto que este contenido estaría diseminado en todo, incluido, por de pronto como destreza de pensamiento.

Así entonces la supervivencia de la Filosofía como Ética es el síntoma de una defunción: la muerte de la filosofía como disciplina, porque como cuerpo en descomposición ya pertenece al suelo. Por lo mismo, no es insólito pensar que la propuesta ética curricular pretende una base instrumental bien definida. Cabe afirmar que es la ética la forma en que se consume la tecnologización del pensamiento filosófico, si entendemos la filosofía como la historia de la metafísica desde Platón a Husserl, tal cual lo estima Heidegger.

La filosofía habría comenzado su cuesta abajo con el positivismo, donde pierde su contenido, desperdigada en el sin-número de ciencias modulares que constituyen el saber de lo real. Desnuda, entonces como destreza. Incluso el **deber** mismo pasa de concepto a **valor**, con lo cual trasiega en *competencia* de primer orden. La ética así comprendida queda configurada como una habilidad de valor, del avalúo correcto o más preciso o más ajustado; o la habilidad de crítica a un formalismo crítico: el juego libre del debate contra-argumentativo.

*Transversalización* de la filosofía, pérdida de su lugar propio, entonces destitución del saber filosófico como tal. Destitución de la ética como especulación política, radicalización de la ética como competencia de un hombre bien socializado. La ética como el cálculo de los pro y contra, a través de un criterio operante.