

Presentación del seminario *Educación y Reforma en Chile*, de la
Universidad Arcis. (Julio, 2000)
Willy Thayer

El inicio de este seminario¹ tuvo lugar en una reunión de Directores de Escuela convocada por la Vicerrectoría Académica en el mes de abril del año en curso. La tabla de la reunión proponía, en uno de sus ejes principales, la discusión de los proyectos de desarrollo de la universidad en el contexto de su autonomía. Entre ellos, el desarrollo del Área de Educación, según diversos programas específicos. El programa de las pedagogías apareció también, aquella vez, y de modo prioritario. En lo inmediato el desarrollo de las pedagogías interpelaba directamente a las carreras de Bellas Artes y de Filosofía, potencialmente ligadas a la formación de profesores para impartir las asignaturas de Artes Plásticas y de Filosofía en la enseñanza básica y media. Pero en una escucha más elaborada, y sobre todo teniendo a la vista el principio de transversalidad que recorre el texto de la Reforma Educacional, el proyecto de desarrollo educacional convocaba al conjunto de las escuelas de la universidad, así como al área de postgrados, demandando a todas ellas involucrarse activamente en el despliegue de programas específicos ligados al desarrollo de la educación². Es específicamente a la discusión del proyecto de las pedagogías, a su sensibilidad, a sus condiciones y requisitos, a lo que convoca este seminario propedéutico para la creación de la unidad pedagógica en nuestra universidad.

Un segundo inicio de este Seminario, tuvo lugar en la Escuela de Filosofía, en un seminario interno de profesores y estudiantes, donde lo que ha estado en discusión es el carácter que debían tener los estudios de filosofía en la actualidad, y la necesidad o innecesidad de la creación de la pedagogía para nuestra Escuela, así como la diferencia entre los estudios de pedagogía y los de licenciatura. Fue en ese contexto en que la posibilidad de creación de una Unidad de Educación

¹ *Educación y Reforma en Chile*, Universidad ARCIS, octubre, 2000

² La relevancia de la carrera de cine y en general de las carreras que como periodismo y diseño, trabajan temáticamente desde los soportes más contemporáneos de la comunicacionalidad, la representacionalidad y la información (televisión, radio, cine, fotografía, publicidad, computación), así como las carreras de Sociología, de Trabajo Social, Derecho, Psicología, por la preponderancia de las ciencias sociales, los derechos humanos y las estructuras psicológicas en la formación del "nuevo ciudadano" en una sociedad globalizada; de Danza y de Teatro que trabajan la matriz corporal como fundamento del afecto, del gesto, y de la reflexión espacial, cobran la misma valía y preponderancia, por lo que el proyecto de desarrollo de las áreas de educación, interpelan de diverso modo al conjunto de la universidad.

para las Pedagogías, en nuestra universidad, concitó especialmente nuestro interés y preocupación, en los términos siguientes:

1) El modo en que la Universidad defina ante la comunidad universitaria, interna y externa, ante el ministerio y ante la sociedad, su proyecto educacional, pero sobre todo, aquel referido a la enseñanza básica y media, es crucial. Porque lo que se pone en juego allí, de modo privilegiado, es la relación de la universidad con la realidad. En la educación básica y media opera, de modo privilegiado, la relación de la universidad con la realidad, en la medida en que es en la enseñanza primaria (obligatoria) y en secundaria (post obligatoria)³ donde la educación pre-forma la subjetividad profesional. En la educación básica - sobre todo allí- y media se pone en obra, entonces, la génesis misma de las estructuras de la subjetividad. Luego, en la educación superior, o en el mercado laboral, esa proto-forma será revestida y cualificada con especializaciones y experiencias adquiridas en el puesto de trabajo.

2) La preponderancia que los contenidos (historia, matemáticas, biología, química, artes plásticas, filosofía, literatura) habían tenido en la formación del sujeto hasta no hace mucho, el esquema disciplinario de las materias a ser aprendidas, ha sido explícitamente desplazado, en el texto de la Reforma, por el énfasis en el proceso que el individuo realiza al aprender, al razonar, al memorizar, experimentar, resolver problemas y, más en general, al ponerse en relación con los diversos de fenómenos de su entorno. “La pregunta ¿qué es lo que el estudiante debe aprender? es desplazada por la pregunta ¿que es lo que el estudiante debe desarrollar y potenciar,?”⁴ señalaba el Prof. Sergio Rojas el otro día, en el seminario de nuestra Escuela. Es bajo la premisa de la primacía de la forma (las competencias que se deben desarrollar) por sobre el contenido (las materias que se debería aprender) que la Reforma Educacional puede plantear que la educación es un proceso ininterrumpido de toda la vida (curriculum para la vida). La fórmula “curriculum para la vida” presupondría, entonces que: dada una forma inicial, forma desarrollada en los primeros años de escolaridad, esta forma puede probarse, adquirir experiencia y perfeccionamiento en las mas diversas coyunturas laborales y de vida en general, a lo largo de toda la biografía, e incluso, para los dados a la escatología, podría continuar su ejercicio en la otra vida.

El esquema del predominio de la forma sobre el contenido, sin embargo, es tan vieja como la educación misma. El esquema reitera, pero en el contexto de la Reforma, un ideal clásico de la educación: “preferimos

³ Así se designan oficialmente estas etapas.

⁴ Sergio Rojas, Las Redes de Velocidad, Href. <http://www.philosophia.cl/Debate/Dossier/Reformaed/Velocidad.pdf>

una cabeza bien formada a una cabeza llena de datos” insistía León Brunshvicg en *Las edades de la inteligencia* (1934), apelando a una densa tradición de autores e instituciones occidentales que priorizaban la forma. Quisiéramos detenernos brevemente aquí y proponer la especificidad o diferencia que la repetición de este ideal clásico pudiera tener en el (hiper)texto de la Reforma.

Antes que nada el ideal clásico del predominio de la forma está sujeto a los límites de una figura humana, figura humana occidental que estructuralmente se traza con tres ejes de interés: el interés teórico-epistemológico; el interés ético-político; el interés estético (sentimiento). Tradición que retrocede a los tres animales aristotélicos: el racional, el político y el mimético; a las tres críticas kantianas : la teórica, la práctica, la de la facultad de juzgar estética, se despliegan en la modernidad como las tres esferas de la cultura: arte, ciencia política.

Por doquier en el texto de la Reforma encontramos indicios de esta triple raíz de la figura humana. Pero lo que experimentamos en la lectura es una especie de ilimitación o desfiguración de dicha figura. La especificidad que tendría el uso del concepto de “forma” en el contexto de la Re-forma Educacional es que escapa a la regulación, control y legitimación que los límites de la figura humana clásica confería a la educación. Como si el principio de la forma, aquí, se hubiera entregado a la contingencia de un artificio y un intercambio que no pueden ser ya más contenidos en límite o figura alguna. Como si la forma demandara para sí, la posibilidad de despliegue ilimitada, exenta de todo límite, excepto el de la tradición con que rompe. Como si lo humano ya no debiera contenerse bajo una figura específica, y se abriera, más bien, al estallido de la multitud de máscaras que se actualiza en la simultaneidad de la transculturación telemática; así como también en la reserva de ilimitación que se guarda en el proyecto del genoma humano. El énfasis en la forma y en el desarrollo de competencias con las cuales el individuo opera al razonar o experimentar se despliega en un contexto en que esa forma ya no tiene, al parecer, límites ni naturales ni trascendentales, ni ideológicos, sino que se abre en una ilimitación que incluye, de diverso modo, formas históricas segregadas, modelos históricos desahuciados, modelos artificiales en experimentación. El otro tope, a parte de la tradición con que se rompe, donde el juego de la posibilidad, es decir, de la cualidad, parece encontrar su frontera, es en su financiamiento y su rentabilidad.

La posibilidad de proto-formas en el contexto de la reforma es, por lo mismo, lábil, abierto, flexible, y en este sentido es que se opone a lo ideológico. El único límite con el que tal plasticidad choca es, en cada caso, con el de su sustentabilidad económica. Límites, por lo tanto, del lado de la cantidad, y no del lado de la cualidad.

La múltiple y simultánea direccionalidad de la Reforma Educacional es reunida, delimitada, por el énfasis y la movilidad económico productiva que, como pesada e incontrolable inercia de los hechos, sobredetermina explícitamente los principios transversales de la Reforma.

3) El contexto histórico en que la Universidad asume este proyecto de desarrollo es el de la Reforma Educacional. Ahora bien, cuando decimos “reforma educacional” decimos, al menos, cuatro cosas a la vez: 1) “última modernización de la educación en Chile 2) la Globalización, que no es sino la última modernización en general, no sólo de la educación. 3) La Dictadura como vía para llevar a cabo la modernización o globalización del cono Sur⁵. pero aquí la dictadura más que como golpe de Estado 1973-1979, como programa y proyecto local y regional de la globalización inscrito en la constitución de 1980, y en la representacionalidad que la dictadura dispuso entre 1980 y 1989. 4) La transición (1990-2000) que había de incidir en el afinamiento y la obtención de los password para la efectiva globalización; toda vez que globalización y régimen de dictadura se oponen (por mucho que en nuestro caso la globalización se funda en la dictadura). Entre dichos password, el de un sistema educacional *ad hoc* a la globalización, cuya puesta en obra es la Reforma Educacional de la Básica y la Media, Reforma cuya sensibilidad está a años luz de lo que fueron las directivas presidenciales sobre educación del General Pinochet en 1979, y que llevó adelante el entonces ministro de educación, el historiador Gonzalo Vial Correa⁶

Tres cosas, entonces, asomaban ya como nucleares en la discusión del seminario de nuestra Escuela: primero, la relación de la educación básica y media con la realidad; segundo, el predominio de la forma sobre el contenido; y tercero, la dictadura, la modernización y la transición como sensibilidad de la Reforma Educacional para “nosotros” en el decorado de la globalización.

Este último punto, nos abría, como trabajo de seminario, al estudio de la documentalidad nacional de la Reforma Educacional, a los equipos de investigación dispuestos hace larga data en instituciones políticamente estratégicas: PIIE, CEP, CIDE, a los programas en ejecución, los de la Pontificia U. Católica, de la Universidad Metropolitana y de Playa Ancha;

⁵ En otras partes la modernización adoptó formas muy distintas.

⁶ Reforma impresentable globalmente, reforma eminentemente ideológica que se inauguró, en 1981, con la publicación emblemática del libro *Denuncia*, de Alexander Solzenitzin, presentado en la ASCP por el rector González Celis, el periodista Tomás P. Mchale y el doctor Herrera Cajas. (Y la globalización de la educación la universitaria que se nos aproxima bajo la forma de la acreditación internacional de los programas de estudio. (1990-2000),

así como al estudio de la documentalidad transnacional de la misma, es decir, al Banco Mundial, a la Unesco, y a ejemplos de reformas educacionales vecinales, como la de Argentina y Brasil, y reformas más lejanas como la de Francia 1975, la de Canadá, 1979 y la norteamericana.

La magnitud del asunto nos desbordaba por todos lados como grupo económico. De ahí que salimos a la búsqueda de refuerzos e interlocutores y nos asociamos con el Centro de Capacitación en Educación de la Universidad, que ha organizado y producido este seminario con el patrocinio de ambas vicerrectorías, aquí presentes y con la Dirección de Postgrado.

Este seminario, así lo quisiéramos nosotros, me atrevo a proponerlo, no debería ser "el" seminario preparatorio para la creación de unidad de educación pedagógica en la universidad; sino un primer seminario, preparatorio de uno segundo, más detenido y maduro, que nos permita orientarnos con más distancia y experiencia en el quehacer educacional de la Universidad.

Por último quisiera proponer una tipificación de dos sensibilidades políticas más inmediatamente visibles recorren la contingencia de la Reforma: 1) la sensibilidad utópica, que ve la reforma o la última modernización educacional (y general) como una operación eminentemente ideológica, neoliberal. Operación a la que habría que resistir o apoyar ideológicamente, por tanto. Sensibilidad que le asigna aún a la ideología un rol moderno de orientación y conducción de los hechos, bajo la hipótesis de que estos son aún gobernables discursivamente, en este caso, por el neoliberalismo y lo que se le oponga 2) la sensibilidad apocalíptica, que no tiene que ver, en este caso, con la declaración de una situación catastrófica de revelación de una verdad fatal, sino, más bien, con la sensibilidad que se adapta e integra a la globalización y a la modernización, disolviéndose en ella sin más distancia que la que le permita perfeccionar y trabajar en y con las nuevas escenografías y máquinas, sustrayendo del ámbito de discusión pública, las cuestiones generales del sentido y legitimación, dejándolas para el uso privado, como cuestiones que cada cual resuelve a nivel de sentido común o de religiosidad, cuestiones de sentido que, en todo caso, no debieran intervenir en las pragmáticas generales del funcionamiento.

Informe sobre el documento: "Los desafíos de la Educación Chilena
Frente al Siglo 21"

El documento de la Comisión Brunner sobre la modernización de la educación tiene un carácter posicional, ejecutivo y resolutivo más que

teórico y reflexivo. Y no podría ser de otra manera teniendo en cuenta que proviene del gobierno, es decir, del poder ejecutivo. El momento reflexivo y especulativo antecede a este documento que representa, más bien, la determinación y la voluntad performativa que guía su gesto. Tal vez por ello, por lo tético-posicional, el documento disponga al lector hacia una recepción de choque, épica confrontacional antes que reflexiva dialogal. Esto no sería un defecto sino el estatus del documento, y por lo mismo algo a considerar y prever desde el comienzo, sobre todo para la universidad, que siente amenazada la autonomía del sentido de su misión, en la medida en que no es ella, la que autodetermina el sentido de la educación, sino el Ministerio la que le envía una directriz.

Es explícito en él, que sus proposiciones se determinaron por intereses y requerimientos consensuales del contexto de la transición; que no están respaldadas por la voluntad de reflexionar autónomamente -cosa que se consideraría ya imposible, en general- sobre la actual racionalidad pedagógico nacional, sus vicios, virtudes, posibilidades de perfeccionamiento, de acción, como si la acción modernizadora fuera a la vez, el principio del sentido, y en este sentido nosotros sus ciegos seguidores. Lo propuesto por el documento, para nosotros los universitarios, se encontraría sujeto a las urgencias de la coyuntura ejecutiva del gobierno, más que al pensamiento universitario en su tranquilidad examinadora. Por contraposición al carácter ejecutivo de este documento, se podría tener como referencia el informe sobre la condición del saber y de la enseñanza en las sociedades desarrolladas, presentado por J. F. Lyotard⁷ al Consejo de Universidades del Gobierno de Québec en 1979, en respuesta a la demanda de su Presidente; o el informe de S. Nora y A. Minc⁸, sobre los "medios de conducir la informatización de la sociedad" /.../ "el modo de promoverla y dominarla para ponerla al servicio de la democracia y del desarrollo humano"; informe elaborado en 1976 a pedido expreso de V. Giscard d'Estaing en 1975; el de 1983 solicitado a J. Derrida por el gobierno francés; así como los documentos y publicaciones más reflexivos del propio J. Brunner al respecto, quien ahora preside el comité técnico que elabora el documento que referimos. Es importante tener presente que la

⁷J. F. Lyotard, La Condición Posmoderna.

⁸S. Nora y A. Minc, La Informatización de la sociedad. Hay traducción de el volumen 1 en los brevarios del Fondo de Cultura Económica. Es a partir de este informe que Lyotard desarrolla su tesis sobre la condición posmoderna del saber y de la educación, para el gobierno canadiense de Quebec. A partir del informe de Lyotard, hubo una explosión de textos y documentos sobre el asunto que podríamos elaborar críticamente antes de fin de año.

universidad chilena, en general, su misión especulativa no tuvo incidencia ni participación en el momento reflexivo de las políticas educacionales. La universidad estuvo intervenida y suspendida en su autonomía reflexiva y en la autodeterminación del sentido de su función en relación al Estado y a la sociedad, de modo que el diseño estructural de la modernización de la educación, no pasó por ella en tanto que suprema facultad de juzgar, esto es, de reflexionar y determinar el sentido de la educación y del saber.

¿Qué entender por modernización en "modernización de la educación"?

Modernización es aquí un eufemismo que referiría simultáneamente, al menos en 5 direcciones generales: 1) el proceso de ilustración instrumental en el actual contexto de atrofia del pensamiento especulativo; 2) el afianzamiento de la economía de la producción capitalista a escala planetaria; 3) la revolución tecnológica que nos haría transitar de un contexto mercantil estatal-industrial, a un contexto mercantil transnacional telemático (globalización); 4) la transición desde una educación estatal, histórico nacional, a una educación empresarial transnacional; 5) la urgencia de disponer la educación nacional en estas direcciones.

Concepto general de modernidad y de modernización

Si la vida, las prácticas científicas, políticas, artísticas, educativas; los quehaceres cotidianos, etc., modernamente eran acompañadas y conducidas por narraciones trascendentales de sentido, filosofías de la emancipación del sujeto en el proceso de producción e invención de su vida, filosofías en confrontación reflexiva; en el actual contexto de "modernización" viviríamos el trance del debilitamiento de tales narraciones o filosofías de la historia, el debilitamiento de la tensión reflexiva, conjuntamente con el fortalecimiento operacional de las prácticas. Prácticas cada vez más operativas, eficientes y sin metarrelato de sentido, sin conflicto de sentido, podría ser una primera traducción del vocablo "modernización". Se llamaría moderna, por contraposición a modernizada, a toda práctica (política, científica, cotidiana) que no solo se guía por la racionalidad operacional de su método, sino que se orienta, en última instancia, por una filosofía de la historia que interroga el sentido de su acción.

Moderna es la ciencia, la política, la educación que se piensan en el sentido del progreso emancipatorio. Modernización nombraría la transición de una modernidad ideológico especulativa a una modernidad

operacional. En este sentido la modernización sería un proceso de alejamiento de lo moderno, y no de acercamiento a ello.

No obstante cualquiera podría observar, que en el contexto de la modernización más que nunca las ideologías han proliferado. La modernización sería paulatinamente más pluralista, tolerante, democrática respecto de lo ideológico.

Sin embargo, la idea de que toda ideología, en la medida en que se disponga convivencialmente, y no en tensión especulativa, ha de ser admitida en la "carta" de la democracia transitada, sería uno de los síntomas de la muerte o declinación de lo ideológico reflexivo moderno. El debilitamiento de lo ideológico tendría que ver con su proliferación consensuada. ¿Como ocurriría esto?

Desazón de lo ideológico como principio de conducción

Sería el arruinamiento de lo ideológico-confrontacional como principio de conducción de las prácticas lo que haría posible la proliferación de ideologías. En tanto ninguna conduce ni puede postularse como conductora de la vida, parece fácil que puedan disponerse una al lado de la otra sin confrontación. En efecto, la tensión ideológica y la censura provendrían de un contexto donde se piensa que es lo ideológico lo que conduce la historia, el Estado, la educación. Modernamente la ideología, la disputa ideológica, regula los hechos, los acontecimientos.

La modernización percibirá, en cambio, toda conducción ideológica, todo conflicto y confrontación sobre el sentido de la acción, como tiranía de lo ideológico-especulativo sobre los hechos (los mercados); y, a la vez, como traba de la que es indispensable liberalizarse, so pena de perder fluidez. La modernización sería el contexto donde prolifera lo ideológico especulativo pero ya no en su función de conducción, de primacía del trabajo intelectual (sentido) por sobre el trabajo manual (técnico). Los hechos, lo tecnológico gobierna. Crisis de lo ideológico, crisis de la modernidad, proceso de modernización, alude a la derrota de lo especulativo por lo tecnológico, del sentido por la acción, del trabajo intelectual por el trabajo manual.

Pero en la modernidad también ocurrió que los hechos triunfaron frente a lo ideológico especulativo. Se podría decir, incluso, que los hechos siempre han sobrepasado al sentido. Modernamente, sin embargo, fue posible sobreponerse a la irrupción de los hechos y al imperio de su lógica. La modernidad se habría caracterizado, y así podría definirse, por

esta sobreposición ideológico-discursiva respecto de la ceguera de la acción.

Modernización: la contingencia manda.

Lo específico de la modernización, consistiría en la imposibilidad de sobreponerse discursivamente a la contingencia. No sería ya posible una filosofía de la historia en la cual recuperarse especulativamente de lo que acontece. No sería ya posible constituirse en sujeto, en principio de sujeción discursiva respecto de lo que acontece. NO sería posible entrar en relación con la acción. El sujeto habría sucumbido en la contingencia. Y si lo que planetariamente acontece en la actualidad recibe el nombre de "capitalismo avanzado", "sociedad post-industrial", "capitalismo mundial integrado", etc.; este capitalismo no sería ya una ideología. Lo característico del capitalismo, en la sociedad contemporánea, es su desideologización, su facticidad pre-reflexiva, su posibilidad de funcionar sin confrontación ideológica. El capitalismo actual revelaría que toda ideología, incluso el socialismo, habría servido para su afianzamiento. Al capitalismo modernizado le sería indiferente la forma político-ideológica para su despliegue expansivo planetario. Toda ideología moderna habría sido un medio para su desarrollo. La democracia no sería, por tanto, esencial al capitalismo, como piensa Fukuyama. Se habría desplegado contundentemente con dictaduras de distinto signo.