



## LA NUEVA EDUCACIÓN CHILENA ¿QUÉ PUEDE DAR DE SÍ LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA EN UN CONTEXTO DEMOCRÁTICO?

VÍCTOR SAN MARTÍN RAMÍREZ (\*)

**RESUMEN.** El artículo tiene como objetivo principal un acercamiento crítico a la Reforma Educativa chilena, en la confrontación de algunos aspectos con la Reforma Educativa española, específicamente relacionados con el aporte que puede brindar dicha Reforma para el diseño y formación de los niños y niñas, jóvenes y adultos en vistas de construir unos marcos de convivencia democrática en libertad, tolerancia, solidaridad y justicia. En esta perspectiva, el texto aborda el tema de la educación para la participación democrática en el Chile del siglo XXI, con todas las limitaciones que se le conocen al modelo de transición democrática chileno. Establece algunos paralelismos entre la experiencia española y chilena que se muestran significativos de cara a un diagnóstico aproximado de la situación de la participación y formación democrática, señalando los espacios que la Reforma Educativa chilena ofrece para una formación sistemática en esta área o tema transversal. Propone dos ideas programáticas para abarcar las áreas de *convivencia democrática* y de *participación solidaria*, ambas fundamentadas en la legislación educativa que pone en marcha la Reforma. El escrito termina señalando el *sentido global* de ambas variantes de propuesta.

*Participar es parecerse al rostro deseado.  
Está en manos del hombre elegir su parecido.*

Se ha escrito bastante acerca del *desencantamiento* de la política, sobre todo de la escasa participación juvenil en los partidos y en la misma gestión de la democracia. Aunque no quiero extenderme sobre este tema<sup>1</sup>, diré que no me parece extraño el fenómeno, toda vez que, hay que reconocerlo, nuestro sistema político, desde algún momento a esta parte, ha logrado crear la

sensación de que ha justificado la injusticia con la ilusión de la democracia. No tengo a mano encuestas que me den alguna luz acerca de la participación, pero, como creo que las historias de algún modo suelen replicarse en el mundo en que vivimos, me parece que nuestro proceso se parece al de otros países donde, luego de enterrar la figura de los «capitanes generales», parece

(\*) Universidad Católica del Maule-Talca (Chile).

(1) Baste citar a VV. AA.: *Vivir y educar en democracia*. Santiago, CPD-K. ADENAUER ST.-UCM, 1997.

que se han enterrado con ella los verdaderos móviles para la acción y la participación, como si dicha acción y participación fuera una acción circunstancial, funcional a un estado de cosas, y no correspondiera a la entraña misma de un sistema de gobierno en libertad, igualdad y fraternidad. Y como si, de igual modo, la principal actitud crítica frente a un sistema político que parece retroalimentarse a sí mismo, reproduciendo sus virtudes, pero sobre todo sus vicios, fuera el escepticismo y el aserto de que «todo da lo mismo, siempre y cuando no se entrometan en mi vida privada».

Vivimos, creo, unas circunstancias históricas donde se decantan actitudes *nihilistas*<sup>2</sup> (fenómeno que no es privativo de Chile) no como protesta, sino como un modo de vida que revela una insolidaridad pesimista de que *no creo que por mi compromiso algo vaya a cambiar*. Una *ética per capita*<sup>3</sup> sin mayores horizontes que los de uno mismo y los del propio interés. Y esto tampoco es extraño: el clima ayuda. Hay que reconocer que es poco lo que hemos hecho con y por nuestros jóvenes, aparte de regalarles una buena dosis de cesantía crónica y una abundante prédica consumista al estilo *fast food*<sup>4</sup>. Por lo mis-

mo, no sé si es posible, pero desde luego es necesario, emprender un plan de reencantamiento de la acción social y popular que pueda devolverles algo del protagonismo perdido o que, en última instancia, sea capaz de hacerles pensar en un horizonte un poco más largo y ancho del que manejan actualmente. La gente, como alguien dice, no es tonta, y acepta y se compromete en proyectos inteligentes y abiertos. Sólo hay que diseñar estos proyectos con paciencia y compromiso.

#### PARALELISMOS SIGNIFICATIVOS

Hace un par de años, cuando trabajábamos en un libro, *Vivir y educar en democracia*, junto a algunos colegas y amigos, no tenía el agrado de conocer las obras de Marco Antonio de la Parra y de Tomás Moulian<sup>5</sup>, cuyas tesis respectivas son, primero, la incommensurable capacidad de los chilenos para olvidar o, mejor, para *hacernos los tontos* frente a un tortuoso pasado que, encima, tiene que venir a resolvernó gente de otros países. Y, segundo, que nuestro sistema democrático actual es un sistema *transformista*, despro-

(2) *No estoy ni ahí* es una expresión que surgió entre la juventud post-Pinochet y que se ha generalizado en la sociedad chilena. Significa algo similar al *paso de...* español. Se dice de situaciones, valoraciones, hechos u opiniones que antes revestían un grado de importancia relevante (la situación social, política, económica, cultural, etc.). Puede expresar varias cosas, pero casi siempre sólo dos: *si no puedo hacer nada, no vale la pena que piense en ello*, o, también, *me es indiferente, no me interesa*. La expresión se ha generalizado para otras esferas de la realidad o situaciones sin mayor trascendencia, como una *rara especie* de postmodernismo, a la vez reñido con el desarrollo del primer mundo (pero no con el consumo y la valoración del mercado) y con el peculiar camino al desarrollo transitado por el Chile de los noventa, patentado en un sistema democrático que ha perdido gradualmente la participación.

(3) Que muy expresivamente Carlos Díaz denominaba la *cadaunada*: cada uno sabe lo que hace, lo que aprende y lo que le interesa hacer o no hacer, por sí mismo, sin otra mediación que la de su subjetividad. C. DÍAZ: *Juventud 1985. Por la participación y la paz*. Madrid, San Pío X, 1985, p. 106.

(4) Asunto que, por otra parte, no es nada nuevo en Chile, y obviamente que no se trata de un problema de responsabilidad exclusiva de los gobiernos democráticos de los años noventa. Desgraciadamente, sigue siendo verdad aquella canción de un grupo de rock chileno que, en medio de la dictadura, cantaba: *Únete al batle de los que sobran / nadie nos va a echar jamás / nadie nos quiso ayudar de verdad* (Los Prisioneros).

(5) M. A. DE LA PARRA: *La mala memoria*. Santiago, Planeta, 1997; T. MOULIAN: *Chile, anatomía de un mito*. Santiago, ARCIS, 1996.

visto de originalidad, simple repetidor de los esquemas de dominación económico-social-política de la dictadura militar. Tengo que confesar, en voz alta, que encuentro cierta razón en dichas teorías. Nuestros dirigentes han olvidado con una facilidad pasmosa lo que no hace muchos años proclamaban a los cuatro vientos: justicia social (y de la otra), libertad, solidaridad, alegría, proyectos por montón, en fin, democracia. En cambio, nos han empachado con discursos y *slogans* acerca del éxito de nuestra economía y de lo bien que va nuestro país. Discursos que, por cierto, varios miles de chilenos escuchan casi con regocijo nacionalista sentados sobre un cajón de manzanas, tomando té con pan y margarina frente a un televisor en colores. Y otros varios miles les prestan oídos con no poca amargura y frustración. Si hubiera conocido antes (alguna no estaba editada) las obras De la Parra y Moulián, nuestro libro seguramente habría mejorado.

No teníamos mucha idea estadística (ni la tengo ahora) de lo que pensaban los chilenos sobre la política en esos momentos, y menos, de lo que piensan los jóvenes. Aunque sí vemos lo que hacen, y asistimos a los fenómenos de votos nulos y blancos, así como a la negativa a inscribirse en los registros electorales, sumados a la escasa participación en otro tipo de organizaciones. Es decir, parece bastante claro que nuestro (y resalto lo de *nuestro*) sistema democrático está flaco de ideas y de proyectos atractivos y comprometedores. Los jóvenes son los primeros en percatarse de esta debilidad, y, por otra parte, son presa fácil de la potencia de los *mass media*, que cambian esa energía participativa por la ancestral ilusión de que *ser es tener*, y por aquel prurito moderno de identificarse a sí mismos con las imágenes de héroes cotidianos desfondados y marcas famosas. Todo refuerza el *niabismo*.

Hace poco tiempo hicimos, junto a un equipo de profesores, un pequeño estudio acerca de los códigos de comportamiento y opciones éticas de profesores y estudiantes en un liceo técnico de escasos recursos con una población estudiantil numerosa<sup>(6)</sup>, y las conclusiones reforzaban esta idea. Por ejemplo, entre los profesores las opciones relativas al bien social (ética, sociedad y política) se decantaban en favor de comportamientos utilitaristas y *privatistas* (de moda hace mucho tiempo) de los valores éticos sociales: si mi comportamiento es éticamente aceptable, el responsable soy yo; en cambio, si cometo errores, los responsables son los demás. El asunto entre las estudiantes es interesante: los valores fundamentales están marcados «por lo legal» (24%) y por las «tendencias sociales» (23%). Un dato significativo es que la *sociologización* (el proceso desde «lo legal» a «lo que hace la mayoría de la gente») de los valores sociales y personales aumenta de acuerdo con los segmentos de edad: entre 14 y 15 años, prevalece «lo legal» (40%), y entre los 16 y 18 años el acento se traslada a «lo que indica la sociedad» (48%). Todo esto entre cinco opciones. En otras palabras, los comportamientos de estas jóvenes eran *legalistas* y luego *sociologistas*, pero en el sentido de la emulación de *imágenes sociales*, pautas o códigos «consensuales» e imitación de comportamientos y modelos transmitidos social y mediáticamente. En suma, puede tratarse de una transición hacia la *heteronomía social*, una especie criolla del *pensamiento débil*.

El estudio anterior se enmarcaba en un proyecto de implementación de los denominados «Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación», que son un elemento fundamental de la actual Reforma Educacional que se intenta aplicar en Chile. Debido a que dicha reforma (LOCE, Ley Orgánica Constitucional de Educación)

(6) Estudio que está en proceso de publicación: V. SAN MARTÍN: *Educación, valores y autoconcepto. Estado de la cuestión en un Liceo*. Talca, UC Maule, 1999.

posee elementos muy similares a la LOGSE española (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), entre ellos las *Áreas Transversales*, hemos intentado averiguar algo de lo que sucede en un Instituto de Secundaria en Madrid, aplicando las mismas encuestas del Liceo chileno mencionado. La razón de este estudio es que postulamos la hipótesis de que mucho de lo que está ocurriendo allí podría perfectamente ocurrir en un corto y medio plazo en Chile. Todavía no logramos concretar conclusiones significativas que nos permitan establecer paralelismos relevantes, pero los primeros datos muestran un fuerte acento utilitarista (distinto al chileno, que es más *privatista*) y una fuerte aversión a «lo legal». Algunas observaciones al vuelo permiten concluir que el compromiso social se ha desplazado en varios países de Europa, y especialmente en España, desde los partidos políticos al escepticismo, y de ahí a un lento incremento del asociacionismo y la participación en organizaciones de carácter no gubernamental (grupos gremiales, vecinos, barriadas, etc.). Entre los jóvenes las organizaciones de voluntariado ejercen una especial atracción. Por otra parte, algunos estudios serios del Ministerio de Asuntos Sociales de España muestran que el interés de los jóvenes por la política disminuye de acuerdo con los segmentos de edad, pero que los grupos de mayor edad (los más escépticos) muestran un mayor aprecio por el sistema democrático antes que por otro modelo de gobierno. Los menores tienden a ser más indiferentes<sup>7</sup>.

Lo que nos alienta a pensar en una experiencia similar a la española es la similitud (que no la equivalencia) de varios

procesos sociales en ambos países: contestación a un régimen autoritario, transición política a la democracia conectado a un compromiso partidario, desencanto político, reforma educacional, adquisición de nuevos compromisos de carácter personal y social (en esto último, lo uno conlleva lo otro). No estamos postulando que la reforma de la educación desencadene *per se* un nuevo estilo de compromiso social. Sólo enumeramos algunos elementos significativos que deben confrontarse, por otra parte, con algunos elementos de discontinuidad tales como: estado de bienestar social consolidado, políticas distributivas más agresivas (que disminuyen las diferencias socio-económicas), mayores cotas de libertad social y política (que incluye, primero que otras libertades, la de expresión), europeización progresiva (básicamente por influjo y exigencia de la Comunidad Europea), implementación de infraestructura de participación de base, consolidación crítica de los procesos de democratización, etc.

Sin retirar nada de lo dicho anteriormente, me parece que el paralelismo existe sobre todo en el plano de las reformas educativas. La LOGSE española lleva algunos años de aplicación que pueden reforzar, como tal experiencia, la aplicación de la LOCE chilena, sobre todo en las llamadas (en ambas reformas) *Áreas Transversales*.

#### LA REFORMA EDUCACIONAL EN CHILE Y LAS ÁREAS TRANSVERSALES<sup>8</sup>

La reforma chilena de la educación comenzó su andadura en el año 1990 con la Ley Orgánica Constitucional de Educación

(7) Los grupos de edades son tres: entre 15 y 19 años, entre 20 a 24 y entre 25 a 29 (31%, 28% y 26%, respectivamente). Cf. M. MARTÍN SERRANO: *Los valores actuales de la juventud en España*. Madrid, MAS, 1991, pp. 50-53.

(8) Hasta ahora casi no existen obras dedicadas *ex professo* a la Reforma Educacional en Chile. Ofrezco un breve panorama bibliográfico de la LOGSE española y de la reforma chilena. De la primera: V. CAMPS: *Los valores de la educación*. Madrid, Alauda-Anaya, 1993; J. M. COBO SUERO: *Educación moral para todos*. Madrid,

(LOCE, Ley 18.962). Sus objetivos son: «primero, el desarrollo personal pleno de cada uno de los chilenos y chilenas, potenciando al máximo su libertad y sus capacidades de creatividad, iniciativa y crítica; y segundo, el desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país. Ambos propósitos no se excluyen uno a otro sino que convergen en la finalidad de contribuir al desarrollo integral y libre de la persona, en un contexto económico y social que, por el nivel de desarrollo alcanzado, potencia las posibilidades de esa libertad, creatividad, iniciativa y crítica»<sup>9</sup>. Desarrollo humano y económico parecen ser los principales móviles de nuestra reforma educativa. No obstante, los Decretos 40 y 220 (de 1996 y 1998 respectivamente), que concretan la reforma en sus objetivos fundamentales y contenidos mínimos, enuncian un cúmulo de objetivos complementarios que enriquecen a la LOCE.

El Decreto N.º 40, de enero de 1996, enunciaba los contenidos mínimos curriculares de la enseñanza básica chilena, y planteaba también por primera vez los denominados *Objetivos Fundamentales Transversales*. Posteriormente, el Decreto N.º 220 de 1998 completaba dichos objetivos verticales y transversales para la enseñanza media, prácticamente sin modificaciones de

fondo respecto del Decreto N.º 40, aunque con una mayor insistencia en los aspectos sociales de los objetivos transversales. En suma, los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT's) miran la formación general del estudiante, trascendiendo, por su naturaleza, a los sectores o subsectores específicos de aprendizaje, y tienden a orientar y fortalecer la formación ética y la interacción del estudiante con las demás personas y con el mundo. No están dirigidos, primariamente, a la adquisición de competencias en determinados dominios del saber, sino a una orientación global de la persona del estudiante en su crecimiento e integración en/con el conjunto de la sociedad<sup>10</sup>.

Aunque el alcance de cada OFT es bastante más amplio que el simple enunciado de un objetivo (de suerte que podrían denominarse *áreas* o *temas transversales*), su implementación se entrega a la creatividad y diseño de cada establecimiento educacional, aunque es obligatoria y no se agota en una actividad lectiva de carácter tradicional (aunque no la descarta). De este modo, señalemos, brevemente por ahora, lo que los decretos 40 y 220 mencionan como los tres OFT's (temas o áreas transversales), a saber<sup>11</sup>:

Narcea, 1995; FUNDACIÓN FOESSA: *V Informe Sociológico sobre la Situación Social en España* (Juan Manuel Cobo: 7 Educación, vol. II). Madrid, 1994, pp. 1107-1276; A. CORTINA: *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Alauda-Anaya, 1995; *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 186 (1991); *Educación ética y cívica*. Madrid, n.º 227 (1994); *Los transversales ¿otra educación?* Madrid; *Documentación Social*, n.º 83 (1991); *Virtudes públicas y ética civil*. F. GONZÁLEZ LUCINI: *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Alauda Anaya 1993; Id., *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid, Alauda Anaya 1995; MEC (Ministerio de Educación y Ciencia); *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid, 1990; J. M. PUIG ROVIRA; M. MARTÍNEZ MARTÍN: *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes, 1989; VARIOS: *Educación para la justicia y la solidaridad. Eje transversal*. Madrid, FERE, 1994; VARIOS: *Educación y valores en España. Actas del Seminario Comisión Española UNESCO*. CIDE-Madrid, 1991; VARIOS: *Los valores en la LOGSE. Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna*. Bilbao, ICE, 1993. En Chile, VARIOS: *Vivir y educar en democracia*, o.c.; MINEDUC: *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza Básica*. Revista de Educación, Enero (1996), Santiago; MINEDUC: *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza Media*. Santiago, Mineduc, 1998.

(9) MINEDUC: *Ley Orgánica Constitucional de Educación*. Santiago, 1990, arts. 10-12.

(10) Cfr. MINEDUC: «Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Básica. Decreto N.º 40». *Revista de Educación*, o.c., p. 9.

(11) Cfr. *Ibid.*, pp. 10-12.

- **Formación ética:** El Decreto 40 propone, en este primer OFT, una formación del estudiante capaz de: a) respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente de permanente humanización y de aproximación a la verdad; b) reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.
- **Crecimiento y autoafirmación personal:** reconoce y potencia el respeto a los rasgos de personalidad e identidad (evolutiva) como condición de la maduración y el respeto de sí mismo, apertura a los demás y desarrollo de las propias potencialidades personales en el ámbito individual y relacional.
- **La persona y su entorno:** el estudiante debe lograr, a) participar responsablemente en las actividades de la comunidad y prepararse para ejercer en plenitud los derechos y cumplir los deberes personales que reconoce y demanda la vida social de carácter democrático; b) desarrollar la iniciativa personal, el trabajo en equipo y el espíritu emprendedor, y reconocer la importancia del trabajo como forma de contribución al bien común, al desarrollo social y al crecimiento personal, en el contexto de los procesos de producción, circulación y consumo de bienes y servicios.

De este modo, los Decretos 40 y 220 globalizan su propuesta de formación integral de los estudiantes mediante unas líneas transversales que deben ser introyectadas a

través de espacios educativos omnicomprensivos, englobantes, cuya implementación corresponde a cada establecimiento educacional: «La educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad y, sobre esta base, formarlas tanto dentro de valores que revisten de sentido ético a la existencia personal, como en la disposición para participar y aportar, conforme a su edad y madurez, en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz»<sup>12</sup>.

Precisamente aquello de «participar y aportar» me obligaba a señalar, en un artículo anterior<sup>13</sup>, mi disconformidad (teórica, pero también práctica) con el enunciado de este primer OFT y los que le siguen, no tanto en su contenido, cuanto en su parcelación teórico-práctica (formación ética/madurez personal/desarrollo relacional). Tal ordenamiento o intento de articulación entre los tres OFT's insinúa que los dos últimos casi no tienen relación con la *formación ética*. Creo que sí la tiene, hasta el grado que el crecimiento y la autoafirmación personal, y la persona en su entorno, desarrollan, en la práctica, el *carácter ético* (especialmente la ética personal y social). De modo que, sin pretensión explícita, los decretos 40 y 220 resitúan dentro de la formación ética a todos los OFT's, aunque en ellos deban incluirse también elementos pedagógicos coadyuvantes del crecimiento personal que tienen relación con otras potencialidades de carácter cultural, sociológico o psicológico de los alumnos. Con todo, aunque esto último es así, tampoco podemos hacer una distinción tan clara y distinta de dichas parcelas por cuanto, de un modo u otro, todas están interconectadas. Me parece que lo que el Decreto 40 (y luego también el 220) señala como primer OFT es bastante omni-

(12) *Ibid.*, p. 11.

(13) V. SAN MARTÍN: *Los Objetivos Fundamentales Transversales. Comentario crítico al Decreto N.º 40*, UC Maule, 1996, p. 21.

comprensivo y sería útil haber señalado algunas áreas más específicas, en la línea de formar en valores y fortalecer la maduración estimativa en los alumnos. En lo que se relaciona con el objeto de este artículo, relacionaría más directamente con el primer OFT el valor de la JUSTICIA y el deber y la obligación de PARTICIPAR.

#### PRIMERA VARIANTE DE PROPUESTA: PROYECTO DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y LA PARTICIPACIÓN

Todo lo que llevamos dicho no es mucho más que un desarrollo de las orientaciones de la reforma educativa chilena. No obstante, insisto en que la implementación de dicha reforma recae, como tal responsabilidad, sobre las comunidades educativas particulares, aunque preveo que tal implementación equivaldrá, en la mayor parte de los casos, a una transformación más o menos radical de cada escuela o liceo. Por consiguiente, me parece que una propuesta educativa que pretenda *formar* para la convivencia democrática no puede ser desarrollada, como praxis propiamente tal, de manera tan acabada y dirigida que termine anulando la creatividad de los docentes chilenos que, en este sentido, han demostrado ser ágiles, creativos y eficien-

tes durante mucho tiempo careciendo prácticamente de recursos materiales para su labor.

La observación anterior permite delimitar el alcance de esta propuesta. Lo que pretendemos es señalar los *nichos* que permiten el diseño de una *educación democrática*, como también algunas de sus principales orientaciones<sup>14</sup>. En tal sentido, entiendo que la propuesta de *educación para la convivencia democrática* puede ser introducida en dos OFT's, a saber: *formación ética y la persona y su entorno*. El segundo objetivo transversal (crecimiento y autoafirmación personal) está dirigido a reforzar la orientación y formación individual del estudiante, sobre todo en las relaciones cortas (autoconcepto y autoestima, identidad personal, vocacional, etc). Por ello creo que esta primera variante de propuesta, si bien corresponde a elementos del primer OFT (formación ética), su ámbito natural es el carácter social del tercer OFT (la persona y su entorno). Éste último contempla la vida social y también valores como la autosustentabilidad, la ecología y el carácter emprendedor; es decir, valoraciones de índole socio-económico y de subsistencia, a la vez que las de convivencia.

Esquemáticamente la propuesta se enmarca en lo establecido por los decretos 40 y 220, que rigen la actual enseñanza básica y secundaria. Es lo que muestra el siguiente cuadro:

---

(14) En la obra colectiva *Vivir y educar en democracia* (o. c.) hicimos una propuesta que se relacionaba directamente con la educación cívica. Vemos que aquello, que debería ser enseñado lectivamente en el área de ciencias (sociales), no es incompatible con esta propuesta, aunque tampoco es alternativa. Por lo demás, la modalidad (lectiva, semi-lectiva o de actividad especial) de esta propuesta es algo que debería entregarse al discernimiento de las autoridades comunales o regionales de educación, de acuerdo con las características de la población y de las escuelas.



**1. Objetivos:** a) Iniciar en el valor de la JUSTICIA y en los derechos y deberes de la PARTICIPACIÓN democrática; b) Conducir a los alumnos al respeto de las ideas distintas en el ámbito social y político; c) Introyectar el valor de la convivencia pacífica y el respetar la actividad política.

**2. Contenidos:** a) Breve revisión de la historia de las ideas políticas; b) Actividades de debate, acuerdo, consenso-mediación, etc.; c) Actividades de servicio social en terreno.

**3. Modalidad y actividades:** a) Lectivo (relativamente recomendable); b) Semilectivo o actividades combinadas; c) Actividades en terreno con síntesis de aula/centros-alumnos.

En el esquema se aprecian las principales conexiones de la propuesta con la reforma educativa. Pasamos ahora brevemente a la fundamentación y explicación de dicho proyecto en tres apartados: definición de la *propuesta transversal*, fundamentos de la propuesta, y conceptos y procedimientos (objetivos, posibles contenidos y modalidad).

#### DEFINICIÓN DE LA PRIMERA VARIANTE DE LA PROPUESTA TRANSVERSAL

Se trata de un proyecto educativo cuyo carácter no corresponde al de una asignatura formal. Es una *acción educativa* flexible y

susceptible de implementar en el aula como en actividades fuera de aula; puede ser programática o extraprogramática; puede estar dentro de las estructuras participativas de la comunidad escolar (centros de padres, centros de alumnos, consejos escolares, etc.) o fuera de ellas y de la escuela o Liceo. Naturalmente, las modalidades varían de acuerdo con el formato dentro del cual se planifican. Por ello veo útil distinguir ámbitos de programación:

- **Programación en aula:** Aunque no veo recomendable reducir la propuesta a una actividad *únicamente lectiva*, sí creo que será necesario el ambiente de aula para algunas de las acciones educativas

planificadas. Las orientaciones y objetivos de cada situación, unidad didáctica o apartado, así como también algunos conocimientos básicos (que ya enumeraremos), deben ser claramente explicitados, debatidos y algunos de ellos consensuados, todo ello de acuerdo con el grupo de estudiantes de que se trate. También deben ser susceptibles de una evaluación o autoevaluación de logros, que puede ser de modalidad individual o grupal.

- **Programación en terreno:** La he dividido en dos ámbitos distintos y complementarios: dentro de la escuela o Liceo y fuera de la misma. En el interior del colegio es necesario el fortalecimiento y consolidación de las estructuras participativas corrientes, y otras que se puedan crear, a saber: centros o asociaciones de padres de alumnos, consejo de profesores, centros de alumnos, consejos generales del centro educativo, etc. Fuera del ámbito de la escuela o Liceo, las actividades deberían privilegiar la acción social, el conocimiento del funcionamiento de juntas de vecinos, asociaciones civiles, partidos políticos, comunidades de base o comunidades religiosas, organizaciones no gubernamentales, actividades artísticas, universidades, reparticiones públicas, etc. Conocer sus objetivos y finalidades es parte importante del rescate de los componentes básicos de la sociedad civil.

En suma, lo ideal sería dar a este proyecto educativo una planificación mixta, que contemple algunas actividades en aula (explicaciones de objetivos y contenidos básicos) y otras en terreno (actividades de

participación, reportajes, exposiciones, grupos de cooperación específicos de acuerdo a preferencias, etc.). A éstas últimas debería dedicárseles un mayor porcentaje de tiempo, aunque por su carácter deban ser planificadas de un modo distinto y no menos riguroso que una clase normal, previendo posibles situaciones educativas para su mejor aprovechamiento o recogida de experiencias.

#### FUNDAMENTOS DE UNA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y LA PARTICIPACIÓN

Creo que los fundamentos de esta propuesta educativa están contemplados ampliamente en los decretos 40 y 220 del MINEDUC, especialmente en los OFT's de «formación ética» y «la persona y su entorno», en los siguientes aspectos básicos:

- **El respeto a «lo distinto» y el valor del diálogo:** El decreto 40 plantea la necesidad de que los estudiantes accedan a relacionarse respetuosamente con ideas distintas y personas diferentes a las de su grupo familiar o social: «respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente de permanente humanización y de aproximación a la verdad»<sup>15</sup>.
- **La igualdad esencial de los seres humanos ante la ley y la sociedad:** El decreto N.º 40 (y, en los mismos términos, el decreto N.º 220) afirma que el estudiante debe «reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica». Mucho se ha hablado en nuestro país

(15) MINEDUC, *OF-CMO. Decreto N.º 40*. Santiago, Revista de Educación, Enero 1996, p. 11.

de los derechos humanos, pero poco se ha hecho por enseñarlos, vivirlos y practicarlos. Ésta es una buena oportunidad de hacerlo.

- **La importancia de la participación en el desarrollo social y humano de la sociedad chilena:**

También los decretos 40 y 220 ponen de relieve estos aspectos como un objetivo central de la reforma: -participar responsablemente en las actividades de la comunidad y prepararse para ejercer en plenitud los derechos y cumplir los deberes personales que reconoce y demanda la vida social de carácter democrático.<sup>16</sup>. No veo necesario hacer aquí mayores comentarios al respecto.

#### CONCEPTOS Y PROCEDIMIENTOS DE LA PROPUESTA

Se impone, ahora, adentrarnos un poco más en la descripción de la propuesta. Dividimos esta descripción en tres apartados: objetivos, contenidos básicos y modalidad de las actividades.

- **Objetivos de la educación para la convivencia democrática y la participación:**

Presentamos cuatro esbozos de objetivos que nos parecen relevantes:

- Los alumnos deben ser capaces de respetar, analizar y permitir la expresión de las ideas de aquellas personas y grupos que son distintas a las propias, tanto en el ámbito personal como en el social y en el político.
- Ser capaces de introyectar el valor de la convivencia pacífica y plural entre personas y grupos distintos (por razones étnicas, re-

ligiosas, políticas, sociales, económicas, culturales, etc.), ya sea en el plano de las ideas como en el de las acciones y proyecciones de servicio al bien común.

- Conocer y saber respetar la actividad social y política en todos aquellos aspectos que efectivamente se verifican como necesarios para la gestión social y económica del Estado, de la competencia de las ideas y de la alternancia en el poder y el derecho de todos a su acceso, de acuerdo con la ley y los derechos de las mayorías y de las minorías.
- Iniciar en el ejercicio de las prácticas democráticas no sólo en los niveles nacional, regional o distrital, sino también en las microcomunidades (escuelas, liceos, juntas de vecinos u otras organizaciones de base gremial, barrios, poblaciones, comunidades cristianas, sindicatos, redes de acción social, etc.)

- **Contenidos básicos de la educación para la convivencia democrática y la participación:**

Señalamos brevemente algunos contenidos (a modo de capítulos) que nos parecen básicos, pero que son sólo sugerencias de cara a la actividad educativa propuesta.

- Revisión breve, pero rigurosa y lo más objetiva posible, de la historia de las ideas políticas, sociales y económicas a nivel nacional e internacional. Diferentes formas de organización y gestión de organizaciones de base, partidos políticos, Estados modernos (y sus vertientes polí-

---

(16) *Ibid.*, pp. 11-12.

- ticas), modos de participación en la gestión de base del Estado, etc.
- Los derechos y las libertades de las personas y los grupos. Libertad de acción, movimiento, expresión, asociación, participación. Derechos civiles, sociales, políticos, económicos, culturales. Revisión pedagógico-crítica de la Constitución Política de la República.
  - Actividades (en aula y en terreno) de debate, acuerdo, consenso, mediaciones, elecciones democráticas, proyectos de acción y gestión. Conocimiento de organizaciones políticas, sociales, culturales y religiosas de base, sus modos de funcionamiento y asociación, ideas motrices, modos de tomar acuerdos y decisiones, etc.
  - Actividades (en terreno) de conocimiento y cooperación con organizaciones gremiales, no gubernamentales, de carácter social, benéfico, asociaciones de ayuda y promoción de la comunidad. Compromiso hipotético o preferencial e identificación con algunas de ellas, posturas críticas, etc. Análisis y debates acerca de las mismas.
- **Modalidad de las actividades de la propuesta de educación para la convivencia democrática y la participación:** Estas pueden ser de variado tipo: las tradicionales (aula y terreno) y otras de carácter innovativo (creación de organizaciones democráticas, diseño de proyectos de gestión que compitan entre sí, participación real en organizaciones estudiantiles, escolares o sociales extraescolares, etc.). Sugiero algunos ejemplos para dichas actividades:
    - **Actividades de aula:** Realizar la entrega de contenidos básicos preferentemente de modo participativo, en modalidad de seminario, privilegiando lecturas individuales seleccionadas, investigaciones, etc. No son recomendables las clases frontales y autoritarias, para *no borrar con el codo lo que se escribe con la mano*. Se puede disponer de un modo distinto el mobiliario de las salas, incluir otras franjas en los murales, enriquecer el uso de material audiovisual (películas, transparencias, reportajes, etc.) que ayude a clarificar ciertos contenidos de carácter más abstracto (ideas políticas o formas de gobierno, Estados nacionales, etc.) o económico (sistemas económicos, capitalismo, *neoliberalismo*, Estado de Bienestar Social, socialismo político e histórico, etc.).
    - **Actividades en terreno:** Se pueden planificar diversas actividades pedagógicas de carácter tradicional: reportajes individuales y grupales, trabajos de investigación de terreno, diseño de proyectos (de gobierno y gestión) en confrontación con una realidad social o política determinada, asistencia a debates en organizaciones sociales y políticas, análisis de los acuerdos, procedimientos para llegar a consenso en situaciones de conflicto, lecciones de lectura crítica de la prensa y de la información, etc.
    - **Actividades de compromiso educativo:** Es difícil describir este tipo de situación educativa, pues se tiende a confundir el compromiso social con la política (en el peor sentido de la pala-

bra) y con los partidos políticos en particular. En este caso se trata de participar por un tiempo determinado en una determinada organización civil, social, no gubernamental, vecinal, gremial, etc., como simple miembro. Luego, cada estudiante debe sacar sus propias conclusiones positivas y negativas de dicha experiencia. Naturalmente, las organizaciones deben estar informadas de todo, o se debe establecer algún tipo de nexo entre la escuela y las diversas organizaciones de carácter social, civil o político. Estas actividades deben conservar siempre su carácter facultativo, y pueden ser intercambiables por otras. La idea básica es que el estudiante (de enseñanza secundaria) pueda ver de cerca estas organizaciones y cooperar con ellas, tanto en su conocimiento y gestión como en una crítica positiva que ayude a su mejora.

#### SEGUNDA VARIANTE DE PROPUESTA: EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN SOLIDARIA

No es tan difícil ver el nexo de esta variante con la anterior. En mi opinión, ambas cumplen (y se interconectan) con tres requisitos básicos:

- **La conexión con los OFT's:** tanto de la enseñanza básica como de la media. Ambas variantes están íntimamente ligadas a la formación ética y a las dimensiones relacionales de cada persona (la persona y su

entorno»). En suma, esta segunda variante es perfectamente compatible y, tal vez, necesaria para la reforma educativa tanto como la anterior.

- **El reforzamiento de la sociedad civil y de la ética ciudadana:** Este aspecto, esencial para el rescate de la ciudadanía democrática chilena, no puede reducirse a la enseñanza formal. Debe alcanzar también a la educación informal y a la formación continua. Ello involucra a otras instancias educativas (universidades, aulas culturales, liceos nocturnos, institutos, etc.)
- **Ruptura con el *ethos* consumista y heterónimo:** Esta segunda variante tiene un componente de carácter *contracultural*, no en tanto que va contra *nuestra* cultura, sino en cuanto que es crítica de cierta cultura que reduce las relaciones sociales a meros componentes del mercado, y que es la corriente dominante en la actualidad. Sostenemos, en suma, que la solidaridad es un valor social *contracultural*, y que sólo se materializa y refuerza mediante la socialización participativa.

Esta segunda variante de nuestra propuesta se relaciona del mismo modo que la anterior con la actual reforma de la educación chilena, es decir, mediante los OFT's primero y tercero. De modo que el esquema que nos servía para expresar la primera variante también nos es útil para representar el proyecto de *educación para la participación solidaria*. El esquema queda como sigue:



**1. Objetivos:** a) Introducir en los valores básicos de la convivencia humana; b) Educar para la paz y la solidaridad; c) Conectar intrínsecamente la paz y la solidaridad con la sociedad civil y la democracia participativa.

**2. Contenidos:** a) Conceptos básicos de la ética civil; b) Experiencias pasadas y presentes de la solidaridad nacional e internacional en distintos contextos históricos, sociales, económicos, religiosos y culturales. Sus principales móviles; c) Vivencia de aspectos básicos de la paz y la solidaridad en el entorno inmediato, en la escuela o Liceo y en las organizaciones civiles; d) Economía y democracia: el valor de la solidaridad en el contexto del mercado y de las relaciones económicas. Democracia económica y solidaria.

**3. Modalidad y actividades:** Semilectivo, con actividades dentro y fuera de la escuela o Liceo. Actividades de conocimiento y compromiso.

#### **DEFINICIÓN DE LA SEGUNDA VARIANTE DE LA PROPUESTA TRANSVERSAL**

En este segundo esquema se modifican los objetivos y contenidos de la anterior variante de propuesta. Y dicha modificación no es poco importante, pues pone a la *solidaridad* como una virtud indisolublemente unida a la justicia. De lo contrario, ¿qué estimación mayor y más universal puede otorgar criterios de acción que, efectivamente, rompan con los «cercos» de solidaridad de corto alcance? Por esta razón, con este segundo planteamiento educativo quiero expresar dos intuiciones básicas: a saber:

- Que se debe considerar el carácter evolutivo de la participación ciudadana, observable en otras sociedades y países, pero también en Chile. En la introducción recordábamos algunos aspectos significativos del desarrollo de la participación en España, con procesos similares al chileno, y el desplazamiento de la participación desde la actividad político-partidista a la de organizaciones sociales de base, civiles y de voluntariado. Personalmente no veo grandes obstáculos para que el caso chileno evolucione de un modo similar. Creo también que al-

gunos factores de la transición y consolidación de la democracia chilena son bastante peculiares, pero que deberían limarse en el futuro.

- La propuesta atiende también a las que, en mi opinión, se configuran como las nuevas exigencias de un ordenamiento democrático moderno, tales como la democracia económica, la economía solidaria, el rescate de la sociedad civil y los nuevos modelos de gestión política que se están conociendo en el mundo, sobre todo en Europa, y que giran en torno a una redefinición y una consolidación crítica del Estado de Bienestar Social, alejado del paternalismo y con componentes económicos mixtos. Todo ello contextualizado, naturalmente, por el criterio ético de la justicia social.

Las situaciones educativas que pretenden catalizar esta variante pueden ser conseguidas mediante herramientas similares a las señaladas en la *educación para la participación y la convivencia democrática*. Es lo que veremos en la descripción global de esta propuesta.

#### FUNDAMENTOS DE UNA EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN SOLIDARIA

Algo adelantaba de los fundamentos de esta propuesta en las líneas anteriores. Todo lo puesto como fundamento para la *educación de la convivencia democrática* puede ser citado también aquí. Sólo agrego otros tres elementos que me parecen cruciales y sólidos como razones para implementar esta variante de propuesta: el desafío socio-ético de la exclusión, la solidaridad como acción reguladora en el escenario del mercado total y la necesidad de las virtudes públicas para la sociedad civil.

- **El desafío socio-ético de la exclusión social:** Ya he mencionado antes que las claves dominantes de nuestra cultura actual hablan más de *exclusión* y *prescindencia* que de *integración* y *equidad*. En nuestro país esta situación debe abordarse, ojalá más temprano que tarde. Tenemos una de las sociedades nacionales más segmentadas e inequitativas y excluyentes no sólo de Latinoamérica, sino también del mundo. No considero aquí los indicadores de desarrollo económico, porque las cifras suelen dar para todo. Se trata, más bien, de cómo ese desarrollo económico es o no favorable a la necesaria integración social de nuestro país. Y nuestras cifras de pobreza, sumadas a las diferencias sociales existentes, nos hablan de que nuestra gestión social y económica de la riqueza generada por la bonanza económica de estos años no está favoreciendo una necesaria y justa unidad nacional que sea duradera y equitativa<sup>17</sup>, a la vez que aleje los peligros de estallidos sociales. Este desafío es un componente básico en un clima de reconocimiento, respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas sin excepciones, tal como lo proclama el decreto N.º 40.
- **El valor social de la justicia solidaria en un escenario de mercado total:** La participación en la sociedad civil sólo puede ser visualizada en su correcto alcance desde un horizonte de servicio y de instauración de un orden justo, es decir, solidario. Sin embargo, la solidaridad ha sido comprendida erró-

(17) Para una ilustración más global de dichas diferencias, cfr. VV. AA.: *Vivir y educar en democracia*, o.c., pp. 51-65.

neamente, incluso en la actualidad, como una especie de *caridad* en el peor de los sentidos: como dar de lo superfluo (tiempo, bienes, dinero, etc.). De este modo, dicho valor no alcanza a trastocar la estimación social de la justicia o, en otras palabras, no interfiere en la marcha «normal» de las relaciones sociales y económicas. Ante esta comprensión errónea, creo que es necesario afirmar con claridad que la solidaridad es, hoy, el motor que da un nuevo impulso a la paz y la justicia<sup>18</sup>. Y que, como tal, deber ser potenciada como punto de partida para una sociedad chilena más justa y participativa.

- **La sociedad civil y las «virtudes públicas»:** Las llamadas «virtudes públicas», como son la solidaridad, la justicia, la paz, el respeto al medio ambiente, la participación en la construcción social de la comunidad nacional, etc., no pueden ser dejadas a la generación *espontánea*. Los chilenos conocemos bastante bien las consecuencias del provi-

dencialismo espontaneísta en este tipo de formación y educación social. Cuando creíamos que nuestro modelo de democracia era poco menos que único, nuestro sistema se desmoronó de un modo trágico y violento. De cara al futuro, proponemos un modelo de sociedad «que se caracterice por la primacía del interés público, una mayor regulación estatal de la economía y una mejor participación de todos en la riqueza», esto último que sea también mixto. Es decir, no sólo por méritos, sino también por necesidad. No obstante, para que ello ocurra no bastará que nuestros estudiantes (ya sean formales o de continuación) adquieran valores de carácter personal como los buenos modales, la responsabilidad, la obediencia u otros por el estilo<sup>19</sup>, asunto que, por otra parte, sería de agradecer. No obstante, habrá que introducirlos también en la importancia de aquellas virtudes como las mencionadas arriba, que son capaces de articular

---

(18) Recuerdo la frase *opus solidaritatis pax*, de Juan Pablo II: La paz es obra de la solidaridad. Es decir, la solidaridad es la energía interna de la lucha por la justicia, sin sustituirla. Digo esto por la sencilla razón de que, hasta los años setenta, el lema predominante en la teoría ética social era *opus iustitiae pax* (la paz como obra de la justicia), y dicho *slogan* movilizó en gran medida los esfuerzos, sobre todo europeos, para la construcción de una justicia social más extensiva e inclusiva o, dicho de otro modo, el *Estado de Bienestar Social*. Algunas conversaciones acerca del tema me han hecho preguntarme si la solidaridad, tal como está siendo entendida actualmente, tiene las virtualidades de aquel concepto de justicia asociado a la paz social. A mí, por lo menos, no me queda claro del todo. Sostengo, en cualquier caso, que la solidaridad es el *leit motiv* de la justicia en nuestros días, aunque no pueda o no esté llamada a sustituirla.

(19) Otros como los del ahorro, el trabajo bien hecho, el cumplimiento de los contratos, cierto grado de ascesis y mortificación para obtener objetivos en la vida. Se la llamaba «ética puritana», y ha sido bastante estigmatizada gracias a Max Weber (*La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, una obra del año 1904). Un conocido economista norteamericano, Nobel de Economía 1986, replanteaba este *ethos calvinista* hace poco tiempo afirmando que «una sociedad cuyos miembros comparten las virtudes puritanas, cualquiera que sea el origen y por el motivo que sea, tendrá económicamente más éxito que una sociedad donde esas virtudes brillen por su ausencia o estén menos ampliamente compartidas»: J. M. BUCHANAN: *Ética y progreso económico*. Barcelona, Ariel, 1996, p. 88. La tesis de Buchanan no anda perdida. Ocurre que nuestro problema no consiste en desmentir la importancia de la ética puritana en el progreso económico, sino imprimirle la *corrección ético-social* que le es tan necesaria y de la cual tanto carece.

un *ethos* social renovado, crítico, imaginativo y generoso que impregne la vida pública<sup>20</sup>. Estos valores son, por otra parte, los que reclama el decreto N.º 40 cuando pide a los estudiantes «participar y aportar, conforme a su edad y madurez, en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz»<sup>21</sup>.

#### CONCEPTOS Y PROCEDIMIENTOS DE LA SEGUNDA VARIANTE DE PROPUESTA

Describimos brevemente, a modo de sugerencia, los objetivos, contenidos básicos y modalidad de esta propuesta.

- **Objetivos de la educación para la participación solidaria:** Los siguientes tres propósitos (de cara a los estudiantes) nos parecen los más adecuados de esta propuesta educativa:
  - Un primer objetivo común en ambas variantes de la propuesta es el de lograr que el estudiante reconozca, respete y defienda la igualdad de derechos esenciales de todas las personas sin excepción de raza, sexo, edad, religión, situación económica o condición física.
  - Adquirir un conocimiento crítico e informado, tanto teórico como práctico, de las distintas alternativas, modalidades y acciones de participación solidaria en el nivel de la sociedad civil para el bien social, la promoción y el desarrollo humano sobre todo de los sectores más desfavorecidos de la comunidad nacional.

- Lograr conocer y estimar tanto ética como socialmente el valor de la participación en la construcción social del bien común y en el logro de unas condiciones políticas, sociales y económicas de carácter global de mayor equidad, libertad y justicia social.
- **Contenidos básicos de la educación para la participación solidaria:** Estimamos como básicos los siguientes contenidos a entregar, independientemente de su modalidad, en esta oferta educativa:
  - Contenidos básicos de la ética civil y del «tratado de virtudes públicas», adaptado a las necesidades sociales y políticas chilenas. Incluye, especialmente, una introducción de los derechos humanos, historia y aplicación real desde la Declaración de 1948 a nivel nacional como internacional.
  - La solidaridad local, nacional e internacional como impronta ética del desarrollo humano, económico, social y cultural de la sociedad chilena. Temas: definición y raíces del concepto, acción de la solidaridad internacional, la solidaridad nacional de largo alcance, alternativas, injerencia humanitaria, ética del desarrollo, ética pública.
  - Acciones educativas de terreno: conocimiento de algunos movimientos de participación, investigación de necesidades concretas, diseño de miniproyectos de ayuda solidaria, creación (ficticia o educativa) de idearios de voluntariado social (ONG's), nexos

(20) Cfr. J. GARCÍA ROCA: *Contra la exclusión. Responsabilidad política e iniciativa social*. Santander, Salferrie, 1995; R. DÍAZ-SALAZAR: *La cultura de la solidaridad internacional en España*. Barcelona, Cristianisme i Justícia, 1995.

(21) MINEDUC, o.c., p. 11.

con la actividad política y económica del Estado y con la administración local y nacional, etc.

- Revisión de opciones de acción social de acuerdo a una estimación de necesidades reales, acciones de solidaridad al interior de la escuela o Liceo, participación en campañas de corto alcance (colectas, ayudas puntuales, campañas de acogida, etc.).
- **Modalidad de las actividades de educación para la participación solidaria:** La modalidad de las actividades de esta segunda variable de propuesta son prácticamente idénticas a las de la *educación para la convivencia democrática y la participación*. Remito, por tanto, a aquellas.

#### **EL ESPÍRITU GLOBAL DE LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN SOLIDARIA Y LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y SUS DOS VARIANTES**

No me resigno a terminar la, por ahora, breve exposición de esta propuesta sin exponer también lo que pienso que debería ser la *mística* de la misma. Al respecto, tampoco quiero señalar nada acabado, sino simplemente lo que pienso como *jalones* de dicho espíritu. Por ello menciono ahora los siguientes tres *jalones* que motivan en parte estas ideas, entremezclados con citas que me parecen luminosas o con algunos relatos cortos, al estilo de parábolas, que me ha tocado leer por ahí. Hay otros todavía, pero no es el momento de describirlos.

- **Primer jalón: las cosas no siempre son lo que parecen**

Ésta es una historia real, ocurrida en un restaurante de la carretera. Una señora ya mayor, que ha llegado en un lujoso automóvil a servirse, de paso, una taza de leche caliente y unas galletas, hace el pedido y se sienta en una de las mesas, pero se da cuenta que ha olvidado las galletas. Se levanta a buscarlas. A su vuelta, ¡sorpresa!... Delante de la taza de leche se encuentra, sin inmutarse, un hombre con apariencia de mendigo, podría ser un trabajador de los alrededores, que come tranquilamente. ¡Esto es el colmo, piensa la señora, pero no me dejaré robar!... Dicho y hecho. Se sienta al lado del pobretón, parte varias galletas en pedazos y las mete en la taza que está delante del aparente mendigo, colocando la cuchara en ella.

El hombre, complaciente, sonríe. Toman una cuchara cada uno hasta terminar la leche. Todo ello en silencio. Terminada la leche, el hombre se levanta, se acerca al mostrador y vuelve poco después con un pastel grande y... dos tenedores. Comen los dos del mismo plato, en silencio, turnándose. Al final, se va el hombre. «Hasta la vista» —saluda la mujer. «Hasta la vista» responde el hombre, reflejando una sonrisa en sus ojos. Parece satisfecho de haber realizado una buena acción. Se aleja...

La mujer le sigue con su mirada. Una vez vencido su estupor, busca con su mano la cartera que había colgado en el respaldo de la silla. Pero... ¡sorpresa! El bolso ha desaparecido. Estaba claro, aquel hombre ordinario... Iba a gritar "¡Agarren al ladrón!"... cuando, echando un vistazo a su alrededor, ve su bolso colgado de una silla dos mesas más atrás de donde estaba ella, y sobre la mesa, una bandeja con una taza de leche ya fría...

Inmediatamente se da cuenta de lo sucedido. No ha sido aquel hombre el que ha bebido de su leche y comido sus galletas. Ha sido ella quien, al haberse equivocado de mesa, comió, como gran señora, a costa de aquel hombre con apariencia de mendigo<sup>22</sup>.

(22) Adaptado de un cuento del Colectivo de No Violencia y Educación (UNICEF): *Valores para Vivir. Una iniciativa educativa*, tomo II. Barcelona, MAS-Brahma Kumaris (World Spiritual University)-UNICEF, 1998.

Es importante caer en la cuenta de hasta qué punto los prejuicios nos mueven a confundir las apariencias con la realidad, como sucede en el relato. A veces la realidad es mejor que las apariencias, y otras veces es simplemente distinta. Ambas, apariencia y realidad, suelen coincidir muy poco (para ver el corazón de la cebolla es necesario sacar las capas sucesivas que lo ocultan). La mayoría de nuestros prejuicios son transmitidos mediante los sistemas educativos formales o informales. Es sabido, por otra parte, que, quiérase o no, el docente transmite valores o antivalores en sus actividades de enseñanza. Dicho de otro modo, el profesor, inadvertidamente, introyecta unos modos concretos de enfocar la vida en sus alumnos. Todos recordamos a aquellos maestros que nos marcaron en ciertas áreas del saber y que, a la vez, nos «pegaron» algunas frases, anécdotas, modos de enfrentarse a diversas situaciones, etc., es decir, nos inculcaron valores y preferencias. En suma, nos transmitieron una estimativa ética de carácter personal y social. Pues bien, de lo que se trata ahora es de explicitar claramente dicha comunicación de actitudes, opciones y estimaciones. Lo que hemos hecho inadvertidamente podemos hacerlo deliberada y sistemáticamente. Los OFI's no son evaluables más que en la vida diaria. Nuestro sistema educativo marcó a generaciones antes de la demolición de las instituciones democráticas en el año 1973. Mejor o peor, aquella forma de transmitir la enseñanza nos inculcó un *ethos* de marcado sello ciudadano. Pero la historia es irreversible, y no podemos intentar repetir aquel modelo. Después de todo, hay mucho que superar y aprender, y no creo que la educación hasta los setenta fuera del todo inocente en los sucesos acaecidos en nuestro país.

Relatos como el de arriba (real, por lo demás) existen muchos, y también son muchas las actividades que pueden expresar, plástica y pedagógicamente, el espíritu de nuestra propuesta. No estamos, pues, frente a una idea meramente *asignaturista*. Es más, creo que lo que debería evitarse en la implementación de los Objetivos Fundamentales Transversales es la introducción de nuevos conceptos abstractos bajo el formato academicista tradicional. La clase verticalista, autoritaria y acrítica debe dejar paso a unos nuevos conceptos de enseñanza y aprendizaje. En este formato propuesto lo que se pretende no es solamente *aprender a aprender*, sino sobre todo *aprender a vivir*.

La educación nunca es inocente. Ni tampoco neutra. Los sistemas de enseñanza se aglutinan en torno a la necesidad del grupo humano de transmitir lo recibido: se transmite lo bueno y lo menos bueno que hay en la memoria social. En otras palabras, la enseñanza es el relato de la tradición, pues nadie da lo que no tiene. Y para modificar nuestro sistema de enseñanza no tenemos otro camino que mirar críticamente nuestra tradición y nuestra educación, es decir, todo aquello que transmitimos de manera casi automática o espontánea. En otras palabras, hacer el *descapado* de la cebolla. Nada es casual: de allí surgen nuestras explicaciones acerca de la realidad y el modo que la enfrentamos. Decía Hanna Arendt que los humanos *dependemos de nuestras explicaciones de las cosas*<sup>25</sup>. Esa dependencia se extiende también a las acciones, a las opciones fundamentales, a la estimativa ética y social, en fin, a los valores y a nuestra propia racionalidad social, política, económica, religiosa y cultural. Un discernimiento de los valores y actitudes que transmitimos tal vez nos pueda revelar que *nuestro bolso siempre estuvo dos mesas más atrás*.

---

(23) Citada por R. YOUNG: *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona, Paidós-MEC, 1993, p. 13.

- **Segundo jalón: si estamos de acuerdo en que hay que hacer algo, ¡hagámoslo!**

La gente no se interesa por la política, porque la política no se interesa por la gente. La política oficial, electoralista, de sustitución en la cumbre del poder provoca que la gente tienda a divorciarse de ella, porque no se plantea sus problemas. Entonces se dedican a mejorar o transformar su vida cotidiana y a adoptar determinados comportamientos vitales<sup>24</sup>.

Lo que podríamos llamar *cultura política* o *cultura cívica* tiene actualmente una cotización con tendencia a la baja en la bolsa de los valores sociales. Y el fenómeno, para variar, tampoco es casual. No tengo mucha idea si habremos llegado a ello, pero una descripción de José Luis Aranguen, hecha hace casi veinte años, podría ilustrarnos al respecto. Aranguen decía que «el rechazo del ritual del voto y de la militancia en los partidos políticos es característico de esta juventud, e incluso quienes siguen perteneciendo a un partido lo hacen en forma semiclandestina y casi vergonzante. La política al uso es vista como el gran montaje, a través de los partidos, los parlamentos (en plural), el gobierno y su publicidad televisiva, la multiplicación de cargos públicos, de una burocracia siempre creciente... La hipertrofia estatalista suscita, si se es de izquierda, un utópico *libertarismo*, y si se es de derecha, caso más bien infrecuente entre los jóvenes, un añorante *liberalismo*, que quiere cerrar los ojos ante la realidad del tremendo y antiliberal poder de las multinacionales»<sup>25</sup>.

Aquella cultura política, tan entrañable al Chile pre-73, se expresaba básicamente en un grado bastante aceptable de *compromiso* más que de huida de la realidad.

Compromiso que, por otra parte, se encontraba asociado casi mayoritariamente a los partidos políticos. En las puertas del siglo XXI las cosas han cambiado, y creo inútil desear una recuperación de esos estilos de compromiso, una porque no es posible repetir un proceso irreversible, y dos, porque la historia se ha encargado, un tanto dolorosamente, de mostrarnos que las cosas deben ser ahora *coladas* del radicalismo intransigente (en aquello que toca valores u opciones con los que sí se puede transar), reconociendo en el otro, como decía Garaudy, la diferencia y su imprescriptible libertad. La educación es la que debe dar el giro de siglo. «Hay que educar para la paz, para la convivencia, para el diálogo, para el equilibrio interior, para la madurez y para el compromiso. Se dirá que solamente una revolución puede propiciar la existencia de un sistema educativo capaz de hacer esto. No es así. Pienso más bien en el camino contrario. Sólo una generación de hombres así 'educados' podrá transformar la red de las estructuras sociales de dominación»<sup>26</sup>.

Educar para una convivencia comprometida, participativa, plural, pacífica y respetuosa es una exigencia de los nuevos tiempos. Si estamos de acuerdo en ello, ¡hagámoslo! No podemos esperar que los ciclos se repitan, como la *moira* griega, o aquellos sinos circulares tan propios de nuestra cultura.

- **Tercer jalón: no perder la memoria**

Amparo era la viuda de un guardavía de las minas de carbón, que vivía en la miseria. Cada noche, desde los ensordecedores trenes de la compañía minera, los guardafrenos lanzaban un trozo de carbón por encima de la reja del pequeño huerto de

(24) F. SAVATER: *El País*, 4.4.1982.

(25) J. L. ARANGUREN: *Bajo el signo de la juventud*. Barcelona, Salvat, 1982, p. 45.

(26) M. A. SANTOS GUERRA: *Las mil caras de la violencia contra el niño*. Misión Abierta, junio de 1982, pp. 366 y ss.

Amparo, gritando al pasar con voz ronca, como en un rito: «Para Juan, muerto, pero no olvidado!»<sup>27</sup>.

La educación, decíamos, es el relato de la tradición. Por lo mismo, la memoria es inherente a la educación. Hay elementos valiosos en la tradición, y otros que no lo son tanto. Por ello no hay que tratarla ingenuamente, sino darle siempre una mirada crítica. La crítica, no en el sentido de *desmarque irresponsable*, sino en el del análisis constructivo, nos enseña a vivir inteligentemente nuestras mejores tradiciones sin necesidad de encerrarnos en lo *antiguo por lo conocido*, por aquello de que *todo tiempo pasado fue mejor*. Tenemos historias que rescatar, eso es cierto, no para intentar vivirlas de nuevo, sino para otorgarles su verdadero sentido en el mosaico que nos ha otorgado aquella especie de identidad que creemos tener después de casi dos siglos de vida independiente. No debemos, no podemos olvidar. Debemos recordar para ser mejores y para no llevar a los nuestros a beber el cáliz de esas experiencias conocidas que no edificaron nada y que destruyeron mucho. Recordar es un deber de solidaridad, un deber de justicia y, por lo tanto, un deber patriótico (lejos del sentido aquel que linda con el chauvinismo). Descubrir y recordar, no para buscar explicaciones sesudas, sino para sanar heridas. Recordar para comprometernos en la tarea de que hay muchas cosas que no deben volver a pasar nunca más en Chile.

Memoria es construir un país renovado. Sin ella, tal tarea no es posible, por más voluntad que se ponga en el intento. No podemos olvidar a los que sufren todavía las consecuencias del pasado, ni tampoco a aquéllos que sufren las carencias del presente. Ante el fetichismo del mercado y la ingravidez del Estado, se impone la educación sistemática en valores como la

participación, la solidaridad, la paz, la tolerancia y el pluralismo. Se impone que nuestros hijos sepan, puedan y quieran expresar lo que nosotros quisimos, pero no supimos y no pudimos expresar en los años pasados. Nuestra élite y nuestra sociedad deberá aprender a discernir entre lo transitorio y lo permanente, entre la esencia y el accidente, entre las personas y las políticas. Deberá aprender a evitar los costos humanos de sus acciones y decisiones. Pero deberá también aprender a construir un país donde no exista la *caza de brujas*, los buenos y malos, el maniqueísmo social e institucional que tanto dolor y sufrimiento ha provocado en Chile en los últimos treinta años.

Nuestro tiempo es raramente ambiguo. Las noticias a diario nos muestran un mundo donde la solidaridad, el pluralismo, la justicia y la democracia maduran y van en alza. Pero también ocurren crímenes asociados fuertemente a antivalores tales como los nacionalismos exacerbados, las limpiezas étnicas, las masacres colectivas, los fundamentalismos y radicalismos de todo tipo, el maniqueísmo social, religioso, político y económico, etc. Supongo que la historia humana siempre tiene un fuerte componente de ambivalencia o ambigüedad. También nuestra historia chilena tiene ese componente ambiguo. Por ello, nuestra propuesta educativa no puede darse el lujo de la ingenuidad, y debe caminar hacia la lucidez. Porque, como dice Serrat,

Corren buenos tiempos  
para esos caballeros  
locos por salvarnos la vida  
a costa de cortarnos el cuello.

Corren buenos tiempos  
preferentemente  
para los de toda la vida  
para los mismos de siempre.

(27) *Carbón para Juan. Una historia de solidaridad*. Barcelona, EDEBÉ, 1980.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARANGUREN, J. L.: *Bajo el signo de la juventud*. Barcelona, Salvat, 1982.
- BUCHANAN, J. M.: *Ética y progreso económico*. Barcelona, Ariel, 1996.
- CAMPS, V.: *Los valores de la educación*. Madrid, Alauda-Anaya, 1993.
- *Carbón para Juan. Una historia de solidaridad*. Barcelona, EDEBE, 1980.
- COBO SUERO, J.M.: *Educación moral para todos*. Madrid, Narcea, 1995.
- COLECTIVO DE NO VIOLENCIA Y EDUCACIÓN (UNICEF): *Valores para Vivir. Una iniciativa educativa*, tomo II. Barcelona, MAS-Brahma Kumaris (World Spiritual University)-UNICEF, 1998.
- CORTINA, A.: *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Alauda-Anaya, 1995.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, N.º 186: *Educación ética y cívica*. Madrid, 1991.
- N.º 227: *Los transversales, ¿otra educación?* Madrid, 1994.
- DÍAZ, C.: *Juventud 1985. Por la participación y la paz*. Madrid, San Pío X, 1985.
- DÍAZ-SALAZAR, R.: *La cultura de la solidaridad internacional en España*. Barcelona, Cristianisme i Justicia, 1995.
- DOCUMENTACIÓN SOCIAL, N.º 83: *Virtudes públicas y ética civil*, 1991.
- FUNDACIÓN FOESSA: *V Informe Sociológico sobre la Situación Social en España* (Juan Manuel Cobo: 7 Educación, vol. II). Madrid, 1994.
- GARCÍA ROCA, J.: *Contra la exclusión. Responsabilidad política e iniciativa social*. Santander, Sal Terrae, 1995.
- GONZÁLEZ LUCINI, F.: *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Alauda-Anaya, 1993.
- *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid, Alauda-Anaya, 1995.
- MARTÍN SERRANO, M.: *Los valores actuales de la juventud en España*. Madrid, MAS, 1991.
- MEC (Ministerio de Educación y Ciencia): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, Madrid, 1990.
- MINEDUC: *Ley Orgánica Constitucional de Educación*. Santiago, 1990.
- *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza Básica*. Santiago, Revista de Educación, Enero 1996.
- *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza Media*. Santiago, MINEDUC, 1998.
- MOULIAN, T.: *Chile, anatomía de un mito*. Santiago, ARCIS, 1996.
- DE LA PARRA, M. A.: *La mala memoria*. Santiago, Planeta, 1997.
- PUIG ROVIRA, J. M. y MARTÍNEZ MARTÍN, M.: *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes, 1989.
- SAN MARTÍN, V.: *Educación, valores y autoconcepto. Estado de la cuestión en un Liceo*. Talca, UC Maule, 1999.
- *Los objetivos fundamentales transversales. Comentario crítico al Decreto N.º 40*. Talca, UC Maule, 1996.
- SANTOS GUERRA, M. A.: *Las mil caras de la violencia contra el niño. Misión Abierta*, junio 1982.
- VV. AA.: *Educación para la justicia y la solidaridad. Eje transversal*. Madrid, FERE, 1994.
- *Educación y valores en España. Actas del Seminario Comisión Española UNESCO*. Madrid, CIDE, 1991.
- *Los valores en la LOGSE. Una análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna*. Bilbao, ICE, 1993.
- *Vivir y educar en democracia*. Santiago, CPD-K. Adenauer ST.-UCM, 1997.
- YOUNG, R.: *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona, Paidós-MEC, 1993.