

BASES ANTROPOLÓGICAS PARA UN PROGRAMA¹ DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INTEGRAL² CONCERNIENTE A LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

DR. VÍCTOR R. HUAQUÍN MORA³

Resumen

Sobre la base de una concepción antropológica abierta a la multidimensionalidad o diversidad de expresiones humanas, se busca fundamentar un programa de investigación que cubra, a lo menos tres líneas definidas de investigación, que debería comprender la educación, la ciencia y la cultura dentro de una perspectiva holística.

La educación se presenta como una dimensión perfeccionadora, por cuanto es la actividad educativa la que transmite el acervo de la multiplicidad de manifestaciones humana a las nuevas generaciones.

Como el hombre, por su propia naturaleza, puede sobrevalorar o minusvalorar algunas de sus dimensiones, generándose distorsiones que, finalmente, lo empujeñen y limitan, se presenta la Educación Integral como una alternativa

¹ Un programa es lógicamente más amplio que una línea de investigación y puede implicar varias líneas. La investigación en Educación Integral exige, a mi juicio, un programa que cubra importantes campos disciplinarios en ámbitos educacionales, científicos y culturales. De esta forma, es posible abrir una línea de filosofía educacional que cubra aspectos antropológicos, axiológicos y éticos. Otra línea de teoría científica educacional que cubra disciplinas tales como biología, psicología, sociología y ciencias, en general, que sirvan de base para fundamentar un currículum de formación integral. Y por último, otra línea de cultura educacional que relacione, principalmente, los elementos transculturales en el ámbito de la educación internacional y desarrollo: el currículum y la enseñanza, las tecnologías educativas, la evaluación, la administración y gestión educacional con el objeto de preparar un marco educativo para la formación docente.

² Este trabajo constituye parte del marco teórico de la línea de Educación Integral, que ha desarrollado los proyectos “Locus de Control y estrés en Estudiantes Universitarios” y “Diseño de un modelo predictivo de esfuerzo académico para alumnos de Ingeniería”, del Departamento de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (DICYT) de la Universidad de Santiago de Chile y del Departamento de Investigación y Desarrollo (DID) de la Universidad Austral de Chile respectivamente. Actualmente, la línea de Investigación sobre Estrés sigue desarrollándose con el apoyo de DICYT, USACH.

³ Académico de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile. Doctor en Educación por la Columbia University, T. C. NY, USA.

reguladora al exigir una equilibrada manifestación de ellas, lo que implica una filosofía de la educación que la fundamenta.

El artículo se centra en los aspectos filosóficos de la Educación Integral. Se finaliza con un análisis de la Reforma Educacional Chilena desde la perspectiva de la Educación Integral.

Palabras claves: Educación Integral, Humanismo Integral, Dimensión Humana, Reforma Educacional.

Abstract

Upon the basis of an anthropological conception opened to the multidimensionality or diversity of human expressions, is important to settle a program of investigation which covers at least three defined lines of research that should consider education, science, and culture within a holistic perspective. Education is presented as a fulfilling dimension, since education is the medium which transmits the multiplicity of human manifestations to the new generations. As human nature itself allows human beings to overvalue or depreciate some of their own dimensions, generating distortions that finally diminish and limit them, thus integral education is presented as a regulative alternative by demanding a balanced manifestation of these dimensions, which imply a philosophy of education that supports it.

This paper focuses upon philosophical aspects of integral education. It ends with an analysis of the Chilean Educational Reform from the perspective of Integral Education.

Key Words: Integral Education, Integral Humanism, Human Dimension, Educational Reform.

El ser humano es multidimensional. La educación puede considerarse como una expresión o dimensión por la cual éste expresa su naturaleza. Debe entenderse en este caso por dimensión humana la esfera o campo que puede expresarse o manifestarse como autónomo e irreductible, a la vez que universal y relacionable. Por esto, es posible también hablar de expresiones o manifestaciones humanas. El término dimensión permite, empero, expresar mejor los dos aspectos fundamentales recién señalados: autonomía y universalidad.

El hombre posee múltiples dimensiones o formas de expresarse. Expresiones como el arte, la técnica, la ciencia, la política, la economía, la religión, etc., manifiestan parte de esta múltiple dimensionalidad humana⁴. Así, el arte, por ejemplo, manifiesta estos aspectos

⁴ La ponencia "LA EDUCACION: Dimensión perfeccionadora del hombre", presentada al V Congreso Nacional de Filosofía en la Universidad de Concepción en el año 1983, constituye parte de este trabajo.

fundamentales. La expresión artística implica autonomía; existe algo irreductible, propio, que dimensiona al ser humano desde una perspectiva única. El arte, a su vez, posee una característica universal que, siendo única, compromete el acervo de cualquiera otra dimensión o expresión humana. La técnica hace lo suyo, lo mismo la ciencia y la economía. El hombre puede pretender percibir, desde una dimensión o perspectiva, el universo entero. Así, la ciencia ha surgido como una dimensión autónoma y universal que ha generado incluso lo que se ha denominado humanismo científico. Aparentemente, todo puede ser medido y evaluado desde una perspectiva científica. La religión expresa también una dimensión humana que implica estos atributos. Así, todo puede percibirse, entenderse, comprenderse, evaluarse desde una perspectiva religiosa. En fin, el criterio selectivo para considerar como dimensión humana alguna región de significados es, reitero, autonomía y universalidad, aun cuando se puede hablar de límites en ellas. La pretensión unidimensional, sea ésta religiosa, científica, económica, política, etc., es, por naturaleza, reduccionista. El hombre se manifiesta y se perfecciona en ellas. La educación surge como la dimensión que tiene por objeto el desarrollo de éstas y, eventualmente, la creación de otras, desde su propia perspectiva; es decir, desde la *educatividad* docente y desde la *educabilidad* discente.

El hombre posee una capacidad de aprender y de enseñar muy superior al resto de los animales; aunque no privativa, ésta puede considerarse genuinamente humana en el modo de manifestarse. Este aprende y enseña; es cultivado y cultiva. El modo de enfrentarse a sí mismo, a los otros y al ambiente lo convierte en un ser especial. El contexto sociocultural en el que se desarrolla y se desenvuelve se manifiesta como una estofa que lo plasma idiosincrásicamente. Las diferentes culturas imponen algo común: una cierta tendencia a mantener un lenguaje o varios, determinadas costumbres, roles y hábitos sociales. Esto se magnifica por la tendencia natural de enseñar y de aprender. De esta forma, cada individuo es adiestrado, informado, formado o educado por y dentro de la cultura en que está inmerso. En la medida en que la educación tiende a hacerse formal y masiva surge dentro de esta tendencia un nuevo dinamismo conocido, actualmente, como progreso.

La sociedad contemporánea ha tomado conciencia de la gran importancia que ha adquirido la educación; si la educación formal se ha hecho cada vez más sistemática y, no pocas veces, selectiva, la educación informal ha devenido amplia y compleja.

Los países suelen medir su desarrollo considerando como un indicador importante la escolaridad general de su población. Actualmente se sabe que la educación es el medio, no solamente para progresar y desarrollarse, sino también para evitar estancarse y retroceder. La necesidad de transmitir el legado cultural y acrecentarlo es percibida por pueblos y naciones como un aspecto básico de identificación.

La educación se revela como una tarea irrenunciable. Tarea que perfecciona al individuo en sus múltiples dimensiones. Tarea que exige su cumplimiento. La ausencia de ella o su incumplimiento puede traducirse no sólo moral, sino hasta legalmente en algunos países, en una falta que amerita sanción. En el caso chileno, el incumplimiento de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de acuerdo a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) supone una falta a esta ley. A mi juicio, la educación surge como tarea que implica un desarrollo y perfeccionamiento humanos coincidentes con fines surgidos de su propia naturaleza y que, por tanto, se transforman en un bien. De esta forma, la educación puede concebirse como un deber moral que exige a los individuos, en su respectivo nivel (familiar, escolar, profesional) y a la sociedad en el suyo, a cumplir con la preparación de los miembros que se constituirán en reemplazantes de los primeros.

La ética, en este caso, entrega un conjunto de exigencias conducentes a realizar los valores educativos; éstos están estrechamente vinculados a los aspectos antropológicos, axiológicos y teleológicos del proceso formativo del ser humano. Por eso, la educación implica una armoniosa conjugación con la cultura a la cual recrea y desarrolla. La educación resulta así perfeccionadora del ser humano, humanizándolo, valorizándolo y finalizándolo.

Necesidad de una Filosofía de la Educación

Desde la perspectiva planteada, la educación puede concebirse como el proceso por el cual se desarrollan las diversas expresiones o dimensiones humanas. Pero se ha dicho también que la educación constituye por sí misma una dimensión humana; entonces, una filosofía determinada para fundamentar todo esto existe desde la base y ahora corresponde solamente presentarla⁵. La educación tiene un sentido, una finalidad o meta. Esta finalidad responde, en última instancia, a una filosofía educacional. Es posible orientar e incluso limitar la actividad educativa a determinados propósitos, a cumplir, por medio de ella, determinados fines. En otras palabras, a manipular una población utilizando esta actividad llamada educación. Estas posibilidades de acción manifiestan claramente una problemática que deviene filosófica: ¿Por qué? ¿Para qué? ¿A quién? ¿Con qué intención? ¿Qué enseñar? Evidentemente, la posibilidad de diferentes filosofías educacionales puede generar conflictos⁶.

Los estudios de Educación Comparada revelan que los países determinan los fines educacionales según las ideologías predominantes en ellos. De esta forma, la educación cumple con el papel de continuar y desarrollar la dirección ideológica que el país se ha fijado; sin embargo, la educación en sí misma es liberadora porque, de facto, se traduce en un desarrollo de potencialidades en el educando, aun cuando éstas se resuelvan en habilidades específicas. Por lo demás,

⁵ Según Dewey, “La filosofía podía incluso definirse como el pensar que ha llegado a ser consecuencia de sí mismo, que ha generado su lugar, función y valor en la experiencia”. “La filosofía puede, incluso, definirse como la teoría general de la Educación” cf. *Democracia y Educación*, Ed. Losada, B.A. 1971.

⁶ Tanner y Tanner exponen en su libro “Curriculum Development”, Second Edition, Macmillan, 1980, seis filosofías educacionales conflictivas: Perennialismo, Esencialismo, Experimentalismo, Reconstruccionismo, Naturalismo Romántico, y Existencialismo. Según estos autores, la filosofía da significado y dirección a nuestros actos. “En ausencia de filosofía, el profesor es vulnerable a prescripciones impuestas externamente, a menudo tratadas mecánicamente, y a cualquier esquema dominante y de moda en cualquier tiempo”.

dentro de cada ideología es posible desarrollar un pensamiento genuino. Eso por sí solo es liberador.

Ahora bien, hay ideologías que permiten un mejor desarrollo de las dimensiones humanas que otras. Un arte dirigido puede desarrollarse y crecer; sin embargo, un arte no dirigido resulta mucho más creador. La educación juega aquí un papel fundamental. Una filosofía que acierte más con la esencia humana, con lo que somos por naturaleza, encauzará una educación hacia fines realmente perfeccionadores del hombre en su grado máximo. Por otra parte, una filosofía que no acierte con lo que el hombre es, que lo lleve a desconocerse y, por ende, a desconfiar de sí mismo, probablemente redundará en una educación sujeta a una limitada y estrecha determinación de fines y propósitos educacionales.

Resulta tan evidente la necesidad de una filosofía de la educación que no pocas veces se pierde de vista esta evidencia⁷. Ella se confunde con lo que somos. Así como es importante una biología, una sociología, una psicología, así también es necesaria una antropología educacional y, todo esto, implica una filosofía de la educación que dé cuenta de la dirección y fin de todo el proceso educativo de una nación.

⁷ Fermoso Estébanes pareciera pretender una teoría científica de la educación sobre la base de la dura crítica nacida de la influencia positivista del Círculo de Viena; sin embargo, concluye que la educación, a la fecha, ha establecido claramente una filosofía educacional más que una ciencia educacional. Mi posición se separa de este autor, puesto que la educación debe asumir todas las dimensiones humanas. La ciencia es una de ellas; por consiguiente, desde la perspectiva de Fermoso Estébanes, pareciera que la ciencia debiera subsumir la educación, de esta forma se daría una teoría científica de ella. La paradoja es que, desde la perspectiva educativa, es ésta la que debería *subsumir* la actividad científica en cuanto conocimiento transmisible. Es evidente que esta tarea no se ha realizado; sin embargo, la tarea educativa de *asumir* el conocimiento científico, además de otras expresiones humanas, se mantiene; de otra forma, la educación quedaría reducida a la mera expresión de una sola dimensión humana, la dimensión científica. Cf. Fermoso Estébanes, *Teoría de la Educación*, Trillas, 1996.

Actualmente, las naciones se abren a una nueva perspectiva educacional que se ha manifestado en la llamada educación internacional y que, aceptando el pluralismo contemporáneo, pretende conjugar valoraciones comunes en una búsqueda de valores universales tales como el respeto, la tolerancia, la disposición honesta y positiva, que permita la convivencia pacífica de las naciones.

El hombre: ser personal y comunitario

Es evidente que una filosofía de la educación implica una concepción del ser humano. Nuestra cultura se caracteriza por la influencia judeocristiana. Las ideas de un “pueblo de Dios”, por un lado, y de un “ser personal”, por otro, gravitan en el pensamiento filosófico de Occidente en conjugación con la influencia griega.

Frente a la idea de un “animal racional”, de un “animal social o político” aparece, conjugadamente, la de un ser personal⁸. Así se da, también, un humanismo abierto a lo trascendente. La manifestación humana como ser religioso surge en forma genuina; el espíritu se muestra como una realidad humana.

El ser humano es persona. El concepto de persona se ha venido enriqueciendo desde que los Padres de la Iglesia lo utilizaran en el misterio de la Santísima Trinidad. Así, el concepto “naturaleza” es utilizado para manifestar la unidad de Dios y el de “persona”, la Trinidad. El cristianismo se muestra así como una religión de la persona. Las características parmenídeas atribuidas a Dios encuentran un reflejo humano cuando, a través de la idea de “persona”, se aplican al hombre. De esta forma, éste en cuanto persona resulta trascendente, inefable, esencialmente diferente del resto de los animales. La existencia humana es concebida como una existencia personal; en otras

⁸ Boecio define el concepto de persona como “substancia individual de naturaleza racional”. En resumen, lo define como un “individuo racional”, lo que se conjuga con el concepto filosófico griego de “antropos”.

palabras, una existencia única, absoluta, insustituible. A través de la idea de persona el hilemorfismo aristotélico se conjuga armoniosamente en el hombre: materia y forma es igual a cuerpo y alma, un principio determinable (potencia) y un principio determinante (acto). La persona humana resulta, entonces, plenamente corporal y plenamente espiritual. El cuerpo y el espíritu entendidos en una unidad esencial en el hombre⁹. Cualquier filosofía que niegue esta propiedad típicamente humana puede caer en un reduccionismo. El hombre surge como centro, como un absoluto, en el cual él es sujeto para quien se exponen todos los objetos. Concebirlo como objeto es reificarlo o materializarlo perdiéndose así lo genuinamente humano.

Otra de las características esenciales que se descubren en la idea de persona es la de “comunicación”¹⁰. El salir de sí, el darse, el desposeerse es un aporte típicamente cristiano; tiene su máxima expresión en el amor; éste es concebido no como “un querer poseer el objeto humano” de los griegos, sino como donación gratuita del sujeto. La idea conlleva cierta elevación del universo entero. Este abrirse revela dos aspectos que surgen actualizados: el conocimiento se ofrece así comprometido con el amor; comunicación que implica flujo y reflujo, dar y recibir, conocer y amar; comunicación que reconoce lo escolásticamente llamado intelecto y voluntad. Ello constituye algo tan propiamente humano que ha sido concebido como fundamento de la libertad humana.

Entiendo por libertad humana la habilidad que le permite al hombre autodeterminarse o autocontrolarse. En relación con el concepto de determinismo físico, la libertad humana surge como una riqueza de determinación, lo que se resuelve en riqueza de control del medio

⁹ A diferencia de la filosofía cartesiana que establece una separación accidental entre dos sustancias: *Res cogitans* y *res extensa*, la teoría hilemórfica concibe una unidad esencial entre materia y forma.

¹⁰ E. Mounier distingue el individualismo del personalismo sobre la base de que el primero “centra al individuo sobre sí”, en cambio el personalismo lo “(descentra) para establecerlo en las perspectivas abiertas de la persona”. Cf. “El Personalismo” de E. Mounier, Editorial Universitaria de B.A, quinta edición, 1968.

y control de sí mismo; es decir, autodeterminación o autocontrol. El hombre surge, de esta forma, como un ser que tiene el poder de dirigirse a sí mismo; responsable de su propio destino, se descubre como un ser que vive en relaciones de alteridad. Su naturaleza lo determina esencialmente un **ser – por-otro, ser – con-otro y ser – para-otro**. En la medida en que cumple consigo mismo, con su propia condición, con su naturaleza o esencia, se encamina hacia un fin que resulta un camino de perfección indefinida. El universo cobra sentido para el hombre porque éste se percibe con una finalidad, con un destino. Conocer y amar juegan un papel fundamental en el descubrimiento del sentido humano de la existencia, puesto que así éste puede realizar sus relaciones de alteridad.

La educación se descubre, entonces, como el proceso que toma a su cargo el desarrollo y perfeccionamiento humano. Si el ser humano, en cuanto persona, es esencialmente comunicación (ser – con-otro, ser – para-otro y ser – por-otro), el amor y el conocimiento se conjugan y manifiestan como el dinamismo por el cual se realiza esta tarea. De esta forma, la educación es esencialmente comunitaria, como puede verse por las relaciones de alteridad que conforman la naturaleza humana.

La educación tiene un sentido comunitario ya que se realiza en mutua convivencia. El compartir se constituye en una relación de alteridad natural, como lo manifestara Heidegger¹¹. Para él el mundo del hombre es un mundo compartido. Ser hombre implica “ser con”

¹¹ Martín Heidegger, en su análisis de “El ‘ser en el mundo’ como ‘ser con’ y ser sí mismo”, pretende fundamentar una relación óntico-ontológica del hombre y del compartir o “ser con” sobre la base de una indagación fenomenológica “del fenómeno que permita responder a la cuestión acerca del ‘quien’”. Así la estructura humana “ser ahí” comparte la misma originalidad que la estructura existencial de «“ser en el mundo”: “ser con” y el “ser ahí con”». De esta forma Heidegger comenta: “Estos entes no son ni “ante los ojos”, ni “a la mano” sino que son tal como el “ser ahí” mismo que les da la libertad, son también y concomitantemente ahí”. Cf. capítulo IV de *El Ser y El Tiempo*, FCE, Argentina, 1991, págs. 129-142.

otros¹². Aun el individuo que estudia en forma solitaria comparte el acervo de conocimientos que lo relaciona con los demás. De esta forma, la educación realiza la relación de *ser – con-otro*.

La educación está centrada en todos los hombres en cuanto todos somos educables. Recibimos de los demás un beneficio que trasciende todo valor puramente pragmático. No pudiéramos haber nacido sino por esta relación de alteridad que hace al humano compartir, por medio de la sexualidad, una relación de dos seres, un hombre y una mujer, que se constituyen en progenitores. La educación realiza la relación de *ser – por-otro* en la *educabilidad* discente, al igual que los padres pueden realizar en el hijo esta misma relación.

Así como todos podemos haber sido educandos, todos podemos ser también educadores. En este sentido, la *educatividad* docente realiza en los educadores la relación de *ser – para-otro*, al igual que los progenitores se realizan como padres. De esta forma, entregamos lo que corresponde a nuestra naturaleza, cumplimos con nuestra responsabilidad de educadores, lo cual es parte del producto de las mismas habilidades o potencialidades que hemos desarrollado gracias al beneficio de otros. La educación tiene sentido solamente en la medida en que se vierte en los demás. Nadie estudia para sí mismo.

Vista de esta manera, la educación es liberadora: se comunica, se recibe, se da.

Si la libertad humana surge esencialmente de que la persona humana posee intelecto y voluntad, la vida comunitaria debe desarrollarse sobre la base del conocimiento y el amor. Ambos pueden, integradamente, comprenderse como el valor educativo fundamental. El desconocimiento y el odio, como lo percibiera Sócrates, el mal por ignorancia, viene a ser el desvalor o la antítesis de la educación.

En la medida en que se cumpla este valor fundamental, la educación toma a su cargo el verdadero destino humano. No basta un

¹² En términos heideggerianos: “El mundo del “ser ahí” es un “mundo del con”. El “ser en” es “ser con” Otros”. *Idem*, p. 135.

mero conocimiento, ni tampoco un amor en el vacío; en cambio, una conjugada predisposición positiva hacia el descubrimiento, una admiración y apego por el universo de cual formamos parte. De esta manera, los fines de la educación deben dirigirse al perfeccionamiento humano para la consecución de un Fin que trascienda lo puramente pragmático, lo puramente material, lo puramente contingente y aun lo puramente espiritual¹³. La educación debe asumirlo todo; sólo así responde al desarrollo pleno de la persona humana. La educación, al cumplir con este valor fundamental, resulta “buena” en el sentido de bien moral y, por ello, hace más libre y responsable al que la recibe.

La educación: responsabilidad personal y corresponsabilidad social

La educación implica una tarea personal y social; de esta manera, responde a lo esencial del proceso educativo en cuanto éste incide en la esencia humana. El hombre nace con una libertad condicionada y situada; inserto en una determinada cultura, aprende de ella acrecentando y orientando su libertad. La tarea educativa asume formal e informalmente esta responsabilidad humana. De esta forma, la educación conduce al hombre a mayores grados de responsabilidad, puesto que una mayor libertad conlleva una mayor responsabilidad. La persona educada se hace más hábil y, por consiguiente, más responsable. Siguiendo la terminología del término latino (responsabilidad = respons-habilidad) puede decirse, redundantemente, que al aumentar la responsabilidad aumenta la habilidad de respuesta.

Esta nueva responsabilidad brota educada y variada conforme al contexto cultural en que el individuo vive. Nace así una responsabilidad específica que da cuenta de profesiones y oficios. La tan men-

¹³ “Qui fais l’ange, fais la bête” (el que se las da de ángel resulta una bestia) decía Blas Pascal, señalando con esto que el hombre está situado entre dos infinitos. “Entre el ángel y la bestia, anda por el mundo al parecer en continuo equilibrio”, comenta Ferrater Mora en su Diccionario de Filosofía (Editorial Sudamericana, B.A, cuarta edición, 1958). Es posible reinterpretar este pensamiento sobre la base del equilibrio humano en la manifestación de su multidimensionalidad.

cionada ética profesional surge dando cuenta de las habilidades y capacidades específicas que los profesionales han logrado. Ellos resultan responsables de su profesión; responsabilidad que, incluso, puede imputárseles legalmente. Junto a estas responsabilidades específicas, la ética exige de la educación la formación de seres plenos e íntegros. La educación, al ser integral, forma un individuo unitario, en equilibrio, sano. De esta forma, la persona humana permanece abierta a todas las posibilidades expresivas que le ofrece su naturaleza. En otras palabras, se realizan los valores intrínsecos que ésta posee.

La responsabilidad personal y social se dirige no solamente a los valores intrínsecos de la persona humana, sino también a los valores extrínsecos o pedagógicos, los propiamente instrumentales que dan cuenta de la educabilidad en el educando, del poder de formación en el educador y del contenido cultural en el proceso educativo. Esta responsabilidad resulta, por consiguiente, muy variada, manifestándose además de la libertad personal, diferente en cada cual. De esta forma, los valores inciden en forma individual también. En otras palabras, surgen exigencias personales, responsabilidades específicas que se manifiestan y realizan en la individualidad de cada persona. Así, el valor de la justicia determina dar a cada cual lo que le corresponde y solamente de esa manera puede aplicarse el valor de igualdad que se deriva, puesto que aun la igualdad de oportunidades sólo es concebible teóricamente. De facto, resulta imposible; en consecuencia, el que ha recibido más –sean cuáles sean sus circunstancias– debe dar más¹⁴.

Tanto educando como educador y contenido cultural son siempre diferentes. La mera dimensión espacio-temporal marca una diferencia permanente. De esta forma, la responsabilidad de cada indivi-

¹⁴ La parábola de los talentos (Mateo 25, 14-30) o de las minas (Lucas 19, 12-27) sugiere la idea de que las exigencias morales son personales; aun cuando se dé una lógica de principios éticos universales en que el concepto de justicia se comprenda teóricamente, nada contradice que las responsabilidades tengan un sentido individualizado (responsabilidades legales diferentes) y personalizado (responsabilidades morales diferentes).

duo es personal y única; pero la tarea educativa es una tarea de todos, lo que responde a la relación de alteridad propia del ser humano. Esto implica una responsabilidad compartida o corresponsabilidad. En ésta el hombre se hace copartícipe y corresponsable de sus acciones, las cuales se dan activamente. La educación es precisamente un proceso de “con-acción” o “co-acción”. El ser humano, al “co-actuar”, se conjuga en una tarea común. De este modo, se desarrollan múltiples dimensiones humanas de manera singular en cada individuo, pero en un entorno común. Esto permite un real exacerbamiento de expresiones o dimensiones humanas que tienden a un desarrollo maximizado, puesto que, la “co-acción” multiplica la acción.

La acción juega un papel rector en cuanto dirige las posibilidades hacia actualizaciones que cumplen un determinado fin. La educación está, de este modo, a nuestro servicio, siendo el medio para lograr de cada individuo una persona abierta a la plenitud. En la medida en que la educación se fije fines que respondan acertadamente al desarrollo de esta plenitud, no será difícil lograr un equilibrio en la manifestación de sus diversas expresiones. En cambio, en la medida en que no se tengan claros estos fines, en que, de alguna manera, se desconozca lo más genuinamente humano, existirá siempre el peligro de exacerbar y sobrevalorar ciertas expresiones en desmedro de otras. Estas sobrevaloraciones se constituyen en desviaciones que terminan por hacer violencia al hombre mismo. Así, una educación puramente utilitaria o pragmática en que el sentido económico pueda convertirse en el objetivo último, o una educación puramente científica que subestime todo aquello que no puede ser percibido desde esta perspectiva, o una educación puramente religiosa que se cierre a otros significados o expresiones humanas sobre la base de un proselitismo ciego, o una educación que sobrevalore la política, hasta el punto de generar ideologías que induzcan en los educandos concepciones filosóficas panpoliticistas que cierren en ellos la posibilidad de percibirse libres y no comprometidos para realizarse en otras dimensiones, o cualquier otra dimensión humana que, por su propia naturaleza de ser autónoma y universal, pretenda avasallar para sí

toda la actividad educativa, corre el riesgo de desviar al hombre de su mejor destino.

El hombre es un ser multidimensional y la educación como dimensión perfeccionadora de éste debe abrirse a esta multidimensionalidad. Por esto, la educación jamás debe descuidar la formación integral de los estudiantes. Una cultura educativa debe incluso preocuparse no sólo por la educación formal, sino también por la educación no formal e informal.

La Educación Integral es una respuesta adecuada para enfrentar el desafío que implica la multidimensionalidad humana. La Educación Integral debe centrarse predominantemente en educadores; de esta forma, convencionalmente, he elegido el término “educación” integral para referirme a la “educatividad” docente y he dejado la expresión “formación” integral para referirme a la “educabilidad” discente. Por lo tanto, si el alumno merece una formación integral que lo deje abierto a mirar una enorme diversidad de potencialidades educativas, el profesor tiene que estar preparado para saber guiar a éste conforme a las posibilidades individuales y sociales. El educador debe “educarse” en un marco de formación integral, conocer suficientemente su profesión y los valores educativos fundamentales, finalmente, vivir y transmitir esos valores. De esta forma, una adecuada educación integral, desde la perspectiva docente, centra su actividad en el desarrollo personal, familiar y social de sus alumnos. Este tipo de educación hace natural la preocupación educativa por todas aquellas dimensiones humanas conocidas. Se abre incluso a la posibilidad de un desarrollo armonioso de expresiones humanas nuevas, según las actuales exigencias del desarrollo científico-tecnológico y sociocultural, producto de la nueva convivencia internacional y transcultural a la que el presente nos expone.

Fundamento filosófico de la Educación Integral

La Educación Integral se basa en un humanismo integral que tiene por base una concepción holística de la multidimensionalidad

humana. El humanismo integral posee en cuanto humanismo una visión del mundo que implica universalidad ontológica, perspectiva antropológica y finalidad axiológica. De esta forma, se puede hablar de humanismo científico, tecnológico, marxista, cristiano, etc. Todo humanismo se caracteriza por una concepción del mundo, del hombre y de los valores que se descubren en ello o, también, por las valoraciones que el ser humano se atribuye a sí mismo; sobre esto último se abre una finalidad, éste se da a sí mismo un sentido. La comprensión del hombre, su lugar, su origen y destino determinan un pensar que puede implicar una concepción del mundo y el papel del hombre en él. Estos elementos pueden resolverse en una concepción humanista.

El humanismo integral se constituye como tal en la medida en que sabe subsumir los aspectos universales que plantea cada concepción filosófica que sustenta un determinado humanismo; pero sabe también integrar aspectos válidos de cada uno de ellos. Sin caer en un eclecticismo contradictorio, por la naturaleza propia de estas concepciones, el humanismo integral debe saber rescatar una idea adecuada del mundo, del hombre y de su fin o debe asumir una cosmovisión que deje abierta la posibilidad indagadora de la naturaleza en la cual él mismo se incluye. Un humanismo integral concebido de esta forma debe, por otra parte, saber limitar los aspectos privativos y limitativos de concepciones humanistas específicas. Así, el humanismo integral, por propia naturaleza, limita, por ejemplo, las pretensiones de posiciones científicas positivistas y, naturalmente, reduccionistas, las que se percibirían adecuadas en un humanismo científico; sin embargo, tampoco se permite tomar posiciones dogmáticas preconcebidas y determinantes que anulen un abierto espíritu científico. Tampoco permite una suerte de tecnologismo ciego que pareciera determinar al hombre más que éste a su modo de hacer (lo que podría reducirse a una suerte de humanismo tecnológico). Su hacer es producto de su ser y no al revés. La dicotomización falsa de la técnica, como inhumana, por ejemplo, no es nada más que una falsa comprensión del hombre mismo. La frase “humanizar la técnica”, por ejemplo, no puede sino tener un sentido extremadamente metafórico. La técnica no es nada más ni nada menos que la expresión del hombre mismo, una dimensión humana más. Es contradicto-

rio hablar de humanizar al hombre tanto como humanizar la técnica, puesto que ella es sólo un reflejo del hombre. Un humanismo integral da, entonces, sentido a la dimensión científica y técnica y las incluye en forma armónica en un marco humano en que otras expresiones humanas, por su naturaleza universal y autónoma, han llegado a llamarse humanismos. Un humanismo marxista, o un humanismo cristiano, por su parte, pueden sufrir limitaciones semejantes. Así, la concepción monista-materialista del hombre en el pensamiento marxista lo reduce a un animal que toma en cuenta la necesidad para sobrevivir en el planeta. La libertad es, precisamente, concebida aquí como el tomar conciencia de la necesidad económica y su dirección y meta de ella está dada por la búsqueda (o liberación) de un mundo social en que la justicia sea plenamente igualitaria. El humanismo integral que propició Carlos Marx respondió a una “creación del hombre por el hombre”¹⁵. Esta concepción es limitante de la dimensión espiritual. De ella, sólo se acepta su producto o “espíritu objetivo”. Por otra parte, un humanismo cristiano se caracteriza por una concepción del mundo y del hombre que no se explica por sí mismo, sino por una entidad superior, divina, y que determina un sentido para éste desde el comienzo hasta el fin. Un humanismo integral no puede encerrarse en una suerte de inmanentismo antropológico que limite al hombre a concepciones puramente materialistas. El ser humano ofrece una dimensión trascendente que exige una idea superior a lo puramente material, vital o psicológico. Los griegos lo definieron como “animal racional” y los cristianos lo definen como “semejante a Dios”. El concepto de “espíritu” (por el cual se concibe semejante a Dios) responde a la dimensión religiosa que tiene lugar en un humanismo integral; sin embargo, tampoco puede, como lo pretende Maritain¹⁶, limitar este humanismo a una religión específica.

¹⁵ Cf. Jean-Yves Calvez, *El pensamiento de Carlos Marx*, Taurus Ediciones, 1962, p. 612.

¹⁶ Jacques Maritain escribe en 1936 un libro llamado “Humanismo Integral”. En este libro Maritain manifiesta una cosmovisión integradora sobre la base de lo que podría denominarse, más propiamente, Humanismo Cristiano. Cf. Maritain, J. (1966) *Humanismo Integral*, Ediciones Carlos Lohlé, B.A.

El humanismo integral debe permitir un espacio para concepciones religiosas que manifiestan la espiritualidad humana, pero no puede establecerse en alguna de ellas; en cuanto humanismo, está obligado a ofrecer una idea del hombre (en este caso, un ser espiritual y corporal a la vez); en cuanto integral, está obligado a asumir la dimensión religiosa libre de proselitismos particulares y excluyentes.

El humanismo integral, entonces, se constituye no solamente por el producto de conocimientos, culturas y, en general, relaciones simbólicas complejas que encuentran un lugar adecuado en una concepción antropológica que sirve de base, sino que se constituye también por una posición abierta a toda expresión o dimensión humana que implica, no pocas veces, distorsiones valorativas de éstas y que, por lo tanto, obliga a una actitud determinada, a una voluntad honesta para buscar el equilibrio de la diversidad de estas expresiones. No puedo entender un humanismo integral sin pensar que debe considerar la multiplicidad humana en todas sus dimensiones y también en la expresión armoniosa de ellas, sin sobrevaloraciones o minusvaloraciones de éstas. Tampoco puedo entender una suerte de eclecticismo que reciba elementos contradictorios sobre la negación de valores universales y la aceptación contradictoria de valoraciones diferentes que impliquen incluso su negación recíproca. Un humanismo integral reconoce, entonces, una voluntad e inteligencia humana unida en una dirección de búsqueda constante de la bondad y de la verdad, único sentido que puede integrar lo genuinamente integrable en una *cosmo-antropo-visión* que permita rescatar lo rescatable de cualquier otro humanismo.

La Educación Integral en la Reforma Educacional Chilena

La reforma educacional actual tiene una característica que la hace diferente de las anteriores. Ella se ha transformado en un compromiso de Estado y no en un compromiso de Gobierno. Esto permitirá que trascienda los años del gobierno en el cual se gestó. De esta forma, la implementación tiende, de facto, a asegurarse al no generarse políticas opuestas; por lo demás, las condiciones para su evaluación,

etapa muchas veces olvidada, serán facilitadas por las características de ser una reforma, desde la perspectiva de los currículos, no impuesta de arriba hacia abajo, sino que sugiere la utilización de la creatividad, capacidad y energía de las bases, sobre todo de los profesores que pueden ahora generar sus proyectos educativos al nivel de aulas y de escuelas o colegios. Es preciso señalar, no obstante, que el Ministerio de Educación tomó decisiones que hicieron sentir a la comunidad de profesores que la actual reforma educacional ha sido impuesta. Esto responde más bien a la idiosincrasia chilena que determina que las decisiones se tomen de los organismos centrales. No imagino a las regiones tomando decisiones al nivel nacional. Tanto los profesores como los agentes del Ministerio de Educación esperan que sea este Ministerio el que tome las grandes decisiones educacionales para el país.

Existen cuatro ámbitos en que la Reforma Educacional se está desarrollando:

1. Programas de Mejoramiento e Innovación Pedagógica
2. Reforma Curricular
3. Desarrollo Profesional de los Docentes
4. Jornada Escolar Completa¹⁷.

Si se analizan estos cuatro ámbitos desde la perspectiva de la Educación Integral, se percibe que, en general, la filosofía de la Reforma está en armonía con un humanismo integral. De esta forma, el Ministerio de Educación del país enfatiza cuatro demandas de la sociedad chilena, todas ellas en el marco de la Educación Integral. Así, la formación ética, una de las primeras enunciadas,¹⁸ se conceptualiza como una formación valórica en el marco de un “humanismo educativo” que implica un desarrollo humano consecuente con el desarrollo del país. Por su parte, “La igualdad de oportunidades en educa-

¹⁷ Ministerio de Educación. *Reforma en Marcha - Buena educación para todos*. Marzo, 1998.

¹⁸ *Idem*, pp. 20-21, 1998.

ción como política de equidad” es también percibida como una demanda ética que se conjuga con las exigencias democráticas. Se cree además que la igualdad de oportunidades favorece el desarrollo económico sostenido de la nación. Esta creencia responde plenamente a la valoración equilibrada del desarrollo humano en el ámbito individual con el desarrollo económico a escala nacional. Esta idea se opone a oligocracias políticas que postulan que basta el desarrollo de algunos pocos para mantener e incluso desarrollar un país en niveles altamente competitivos. Se sostiene, más bien, en la idea del poder del conocimiento y mientras más compartido este conocimiento, mejor. La tercera demanda, “La formación de la ciudadanía para la democracia”, responde a la concepción común planetariamente compartida pero entendida de maneras diferentes. La democracia se ha convertido en una valoración común, pero sobre la base de un pluralismo ideológico que la concibe de diferentes maneras. El concepto de democracia que se sustenta en la Reforma Educacional Chilena enfatiza la igualdad sobre la base de generar una educación justa para todos. Entiendo que la mejor manera de desarrollar la dimensión política desde la perspectiva de la Educación Integral es, precisamente, sobre la base del concepto de justicia, aun cuando ella pueda entenderse, más bien, desde la perspectiva de una ética teleológica más que deontológica. La reforma actual no se pronuncia sobre esto, pero se puede inferir sobre la base de la creencia de que el desarrollo económico de una nación resulta más efectivo cuando se basa en una política de alta calidad y equidad. Finalmente, la última demanda apoya esta idea: “Una formación de calidad para participar en el desarrollo económico y la competitividad del país en un mundo cada vez más globalizado”. La formación sugerida aquí implica los avances en el conocimiento psicológico, sobre todo los que tienen que ver directamente con la forma en que los humanos aprendemos y su inmediata aplicación a la actividad educativa; esto, debido a las exigencias cada vez mayores, producto de los nuevos tiempos, que obligan a las nuevas generaciones a saber más que las anteriores. Vivimos en un mundo altamente competitivo, y la creencia de que el nivel educativo de una nación se correlaciona con su nivel de desarrollo

pareciera sustentarse en los números. Más todavía, el desarrollo del conocimiento implica poder. El libro de Alvin Toffler, *El cambio de poder*,¹⁹ que según él mismo completa la trilogía después de “la tercera ola” y “el shock del futuro”, señala una reciprocidad entre conocimiento y poder: el poder es conocimiento, el conocimiento es poder. Este último libro se centra en el control de los cambios, así como *La tercera ola* se centró en las orientaciones de los cambios y *El shock del futuro*, en el proceso de esos cambios²⁰. La apuesta educativa pudiera identificarse con el control externo de los países y la competitividad en un mundo globalizado. La Educación Integral ofrece una alternativa que, en ningún caso, se separa del conocimiento, pero ubica el poder en el lugar adecuado. El poder del conocimiento no está en el conocimiento mismo, sino en el control interno de los individuos que lo poseen. La Educación Integral ofrece una formación integral en los educandos, no solamente desde la perspectiva cognoscitiva, sino también conativa, además de afectiva y somática. En otras palabras, apunta a un desarrollo integral. La actividad cognoscitiva de “aprender a aprender” se sustenta en la voluntad para desarrollarla y hacerla efectiva. El factor conativo de la personalidad es un elemento fundamental para la formación integral de los alumnos y debe considerarse seriamente en cualquier programa de Educación Integral para profesores. La preocupación constante, casi exclusiva en el aprendizaje no debe hacernos perder de vista que sin el desarrollo equilibrado de los estudiantes dentro del marco de una Educación Integral no nos permite establecer diferencia alguna entre preparar delincuentes ilustrados o ciudadanos responsables.

Estimo que los cuatro ámbitos en que se desarrolla la actual reforma ofrecen un marco adecuado para un desarrollo de una genuina formación integral en los estudiantes. Revisaremos algunos aspectos que nos parecen relevantes.

¹⁹ Toffler, Alvin. *El cambio de poder*, P&J Editores, quinta edición, 1996.

²⁰ *Idem*, 1996, pp. 19.

Programas de mejoramiento e innovación pedagógica

Los programas de mejoramiento e innovación continua generan las condiciones básicas para que la educación prospere al ritmo de las exigencias contemporáneas. Existe, probablemente, un incremento inercial, producto del desarrollo económico del país. Sin embargo, sobre esto ha existido una manifiesta voluntad política traducida en enormes inversiones económicas destinadas a ampliar la cobertura, mejorar la calidad de la oferta ya existente sobre todo en el nivel de la Educación Básica. Este mejoramiento se ha orientado a mejorar tanto la calidad como la equidad, tarea que, desde el punto de la calidad, puede resultar aparentemente fácil cuando estos objetivos se separan. Así, es relativamente fácil ofrecer alta calidad para pocos y baja calidad para muchos. Esto, empero, minimiza la equidad. Por lo demás, esta tarea está orientada a contrarrestar una tendencia histórica de la educación, la cual al hacerse masiva tiende a bajar en calidad. El programa de las 900 escuelas es un buen ejemplo de orientación hacia la equidad, el cual se ha entendido como discriminación positiva al centrarse en las escuelas básicas de menores recursos ubicadas en los sectores más pobres de la población chilena. Evidentemente que, en la conceptualización misma de la Educación Integral, la inequidad atenta contra la necesaria formación integral de los estudiantes. Por lo tanto, este ámbito surge para la perspectiva de la Educación Integral como una tarea no sólo necesaria, sino moralmente obligatoria, no precisamente en el nivel individual, sino en el nivel social y político de la nación. Este ámbito está relacionado con los otros tres, porque, en la medida en que aumenten y se diversifiquen en el presente y futuro los programas de mejoramiento e innovación pedagógica, más exitosa será la reforma curricular. Por lo demás, no puede haber un mejoramiento consistente sin un desarrollo consecuente de la profesión docente. La jornada escolar completa implica más tiempo para el aprendizaje, lo que facilita la tarea de formar integralmente a los estudiantes.

Reforma curricular

La reforma curricular basada en la Ley Orgánica Constitucional del Enseñanza (LOCE), en la conjugación de calidad y equidad y en la adecuación de los objetivos y contenidos educacionales a las exigencias actuales, manifiesta un espíritu concordante con la formación integral que se espera en los estudiantes. La formulación de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios establece un piso más abajo del cual no se puede ir sin violar la LOCE. Y sobre éstos, la reforma abre la posibilidad para que las escuelas generen sus propios proyectos educativos, los que, se supone, deberían resultar más apropiados a la realidad conocida por los docentes de esas mismas escuelas. Descentralización administrativa, exigencias creativas nacidas de las bases y no imposiciones centralizadas desde arriba, son elementos plenamente consistentes con una Educación Integral. Los proyectos educativos al quedar en manos de docentes pueden hacer efectiva una formación integral a través de los objetivos transversales introducidos por primera vez en el currículum de las escuelas públicas²¹, puesto que estos últimos objetivos atraviesan todo el currículo. Para que esto sea posible, los profesores deben ser preparados para ello. En esta preparación no basta la mera información. El profesor está obligado a ser él mismo un modelo donde su formación ética, unida a una asertividad profesional manifestada en conductas consecuentes, responda en la interacción con sus alumnos a valores universales en los que se enfatice el dar por sobre el recibir, el respeto y la tolerancia, por sobre sus propios puntos de vista y los valores democráticos en un compromiso consistente con lo personal, familiar, social, nacional y mundial, por sobre valoraciones subjeti-

²¹ Es preciso reconocer que escuelas y colegios confesionales han impregnado siempre los currículos con objetivos valóricos que no se limitan a las clases de religión. Si bien estos objetivos tienen una meta religiosa, dan unidad a estos currículos, y responden, en cierta forma, a la innovación escolar chilena. La diferencia está ahora en que los objetivos transversales tienen un sentido ético en concordancia con valores de “verdad, justicia y paz” muy afín a los objetivos de la UNESCO y no son exclusivos, aunque tampoco excluyentes, de la dimensión religiosa.

vas y particulares que se pudieran traducir en una riesgosa anomia que rompería el sentido de lo genuinamente educativo. Los proyectos educativos deben, por consiguiente, manifestar los valores universales que se identifican con la verdad y la justicia y que se resuelven en los pilares educativos de la Educación Integral; esto es, el conocimiento y el amor o la sabiduría y bondad que se trasmite de educadores a educandos.

La reforma curricular de la Educación Media toma en cuenta la aceleración de los cambios, los cuales echan por tierra el conocimiento enciclopédico y asignaturista, meramente informativo. Es más bien el conocimiento organizado por el mismo estudiante el que cobra sentido. Las sugerencias nacidas de las bases para esto han propuesto un “conocimiento contextualizado” en el cual éste cobre inmediato sentido para el estudiante en situaciones reales. También se ha propuesto un “conocimiento historizado”, indicándose con esto el significado histórico del conocimiento, en cuanto empresa humana y sujeta al descubrimiento personal y colectivo, por lo tanto, relativo a las condiciones y situaciones humanas del descubrir, interpretar y construir conocimientos que se organizan en función de significados humanos.

La reformulación de la organización curricular de la Educación Media amerita algunas preguntas relacionadas con la Educación Integral. ¿Es indiferente un plan común versus una formación diferenciada en las conocidas modalidades Humanístico-Científica y Técnico-Profesional? La respuesta inmediata pudiera dirigirse a lo afirmativo, sobre todo cuando se deja un espacio de libre disponibilidad. De alguna manera, la proposición de otorgar dos años de formación común pareciera estar en armonía con una formación integral en el sentido en que no se centra, desde muy temprano, en algunas dimensiones específicas. Lo valioso, a mi juicio, es que de esta manera todos los estudiantes mantienen sus oportunidades abiertas a la realización tanto en el mercado laboral como en la educación superior, evitando, en cierta forma, prejuicios y limitaciones artificiales del futuro de los estudiantes. Por consiguiente, no es indiferente la

propuesta de formación común en los dos primeros años de enseñanza media, sobre todo cuando se agrega el sector de tecnología, lo que era totalmente ajeno para los estudiantes que ingresaban desde el primer año de Educación Media en la modalidad humanístico-científica.

Los objetivos transversales para la Educación Media se basan en la equidad y la calidad total no discriminatoria; de tal manera que los estudiantes tengan abiertas sus posibilidades a todas las opciones educacionales que ofrece el país, unido a una formación de la personalidad sobre la base de valores educativos que necesariamente deben tocar aspectos noéticos y éticos que exigen universalidad. En otras palabras, la misión de la educación secundaria, según la reforma actual, se ha decidido por los por ella llamada “valores fundamentales”, los cuales son consecuentes con el desarrollo cognoscitivo, conativo, afectivo y físico de los estudiantes. Esto responde plenamente a la formación integral de los educandos. El espacio para preparar a los docentes en “Educación Integral” está, por ende, abierto por la propia Reforma.

Desarrollo profesional de los docentes

Ciertamente, es en la capacitación docente donde debe centrarse la Educación Integral. Son los profesores los que deben formarse integralmente, puesto que son ellos los que forman a las nuevas generaciones. La Reforma se centra actualmente en la formación inicial de profesores. Para ello se están desarrollando programas integrales de renovación e innovación a cargo de algunas universidades del país, con miras al mejoramiento del cuerpo académico. Deberán ser estos programas los que se transformen en elementos renovadores y atractivos para los futuros educadores. Son los educadores de educadores los que actualmente asumen esta tarea. Es aquí donde deben instalarse programas mancomunados entre universidades para ofrecer un cuerpo de elementos que signifiquen una verdadera educación integral como actividad exclusiva de la formación de futuros

docentes. Un fuerte énfasis en la ética profesional y claridad de objetivos que manifiesten y desarrollen las habilidades específicas de la vocación docente debería manifestarse en los proyectos educativos²². A mi juicio, debería generarse una verdadera mística docente que se transforme en un fuerte atractor o llamado para las nuevas generaciones, generando, al nivel individual, el espíritu vocacional hacia la enseñanza. Evidentemente, la Educación Integral exige consistencia en todas las esferas de poder relacionadas con el desarrollo profesional de los docentes. Muchas decisiones tales como ofrecimientos de becas, pasantías, postgrados y afines sólo serán útiles en la medida en que haya un esfuerzo serio del Estado para mejorar significativamente el sueldo de los profesores. Por el momento, los mejores atractores para los jóvenes siguen siendo las carreras que significan altas remuneraciones, lo que, en todo el planeta, se correlaciona con un alto status de carrera. La profesión docente en Chile no solamente es de bajo status, sino que, lamentablemente, lo ha bajado casi proporcionalmente a la disminución de las remuneraciones. La reforma actual busca también mejorar el status económico de la profesión docente, lo que es consistente con la dignidad que una profesora o un profesor merece. Mi opinión personal se adhiere firmemente a la idea de que la Reforma Educacional puede fracasar si no hay un sustantivo incremento de las remuneraciones docentes. Cuando los salarios de cualquier grupo humano no satisfacen las necesidades mínimas, se produce un riesgo serio para ese grupo; las probabilidades de corrupción, delincuencia, cambio de actividad, desmoralización, frustración, etc., son una pálida imagen de los cambios ocultos y manifiestos que estos grupos experimentan. Más grave aún, los estudios de desamparo aprendido²³ hacen pensar que en los humanos se pro-

²² Estos proyectos ya han sido concursados y asignados este año (1998) por el MINEDUC. El énfasis se ha dado en la renovación tecnológica y en la actualización de conocimientos y en el mejoramiento de la práctica profesional unida a un fuerte énfasis en la investigación aplicada.

²³ Las conductas de desamparo aprendido son opuestas en forma paradójica a aquellas aprendidas por los mecanismos regulares del condicionamiento. Los sujetos literalmente “aprenden a no aprender”. Investigaciones tanto en humanos como en

duce una baja autoestima unida a una frustración constante que se resuelve en un incremento del estrés conducente a enfermedades oportunistas producto del inadecuado afrontamiento. Todo un enorme esfuerzo puede perderse frente a la realidad cotidiana a la que tiene que enfrentarse una profesora con hijos que no puede educar como ella lo desearía, por falta de medios económicos. Muchas familias mantenían la profesión de educador, de generación en generación. No puede ser que los hijos de educadores, si es que tienen la oportunidad de estudiar una carrera universitaria, elijan cualquier otra profesión menos educación. Si ese ciclo se ha cortado, ¿cómo recuperarlo? La mejor propaganda para atraer buenos alumnos no son becas, ni premios, ni afines, sino un buen salario que resulte atractivo para realizarse como docente sin tener que pensar en otra cosa que no sea prepararse para ser un buen educador.

Evidentemente, la vocación implica una motivación intrínseca a ejercerla. Cuando una persona tiene asegurado su sustento, puede dedicarse a un hobby o a cualquier cosa en forma gratuita; esto puede ser también una actividad social como hacer clases o apagar incendios. Pero cuando el sustento no está asegurado, las características altruistas tienden a trastocarse y sólo la espiritualidad de pocos puede sobrepasar estos límites relacionados con las motivaciones básicas y de seguridad. Desde una perspectiva cristiana, sería conveniente que el llamado a la profesión docente implique una real santificación. Sin embargo, no porque las personas pueden santificarse en las penurias vamos, como sociedad, a permitir que esas penurias se mantengan. Si este fuera el caso, estimo que sería más adecuado generar verdaderos bomberos de la educación que hagan clases gratui-

animales generan resultados similares. Los estudios de Seligman sobre castigo inescapable en animales hacía incapaces a los sujetos del grupo experimental a aprender nuevas conductas cuando habían sido sometidos a castigo inescapable, en contraposición a sujetos del grupo control que aprendían en la forma esperada según los patrones típicos del condicionamiento. Cf. Seligman, M.E.P (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W.H. Freeman.

tas. Sin embargo, ese sería su hobby, pero no sería el trabajo para ganarse la vida. Si la institución de bomberos en Chile se mantiene sólo gracias a la motivación interna, no significa que en otros países los bomberos pagados no hagan su trabajo. Los bomberos chilenos están obligados a dedicarse a otra cosa. Es posible que un salario adecuado permita que la persona que sea educadora transforme su trabajo en un hobby o su hobby en su trabajo siendo igualmente efectiva. Esto último, es el llamado de toda la nación a generar las condiciones para que la Educación Integral en la formación de profesores sea una realidad atractiva y no una quimera. No se puede partir estafando el futuro de los estudiantes que van a ejercer su meritoria vocación de profesor, producto de una motivación intrínseca, porque, a pesar de que el salario que reciben es injusto, lo van a hacer bien de todas maneras. En el mediano y en el corto plazo, una gran masa de futuribles profesores jamás lo será. Probablemente, los mejores, se dedicarán a otra cosa. La política de incentivos al desempeño docente está, a mi juicio, en una dirección adecuada, porque estimula precisamente el esfuerzo con una compensación monetaria que hace justicia a ese mismo esfuerzo.

Jornada escolar completa

La jornada escolar completa es una recuperación de lo que siempre fue la jornada escolar chilena. Durante la década de los sesenta el incremento en la cantidad de alumnos no se vio compensado con una paralela construcción de escuelas y colegios. Además, durante la administración de Eduardo Frei Montalva, hubo una reforma educacional que extendió la educación primaria obligatoria de seis años a ocho. Fue necesario, entonces, preparar rápidamente una gran cantidad de profesores de educación básica. Junto a este incremento se comenzó la doble jornada, que fue percibida con cierto beneplácito por los profesores de la época, porque pronto descubrieron que podían trabajar en dobles jornadas obteniendo un doble sueldo. Lo que no se percibió tan claramente era que los alumnos fueron obligados sólo a una media jornada que era o bien en la mañana o bien en la tarde.

Desde una visión económica se entendió como un gran ahorro. La relación costo-beneficio, desde la perspectiva de los establecimientos escolares, también se percibió atractiva. Un mismo edificio podía ser utilizado dos y tres veces por diferentes grupos de profesores, alumnos y administrativos. Nacieron rápidamente los colegios nocturnos que empezaron a ocupar los liceos por la noche. De esta forma, algunos liceos permitían tres jornadas escolares. Probablemente, esto facilitó indirectamente el deterioro de los salarios de los profesores, puesto que ellos podían compensar un sueldo insuficiente con una doble y, eventualmente, triple jornada. Nuevamente, este excesivo trabajo de no pocos profesores iba necesariamente en desmedro de una buena educación para los estudiantes. Consistente con las metas de calidad y equidad, el factor tiempo es definitivamente importante para estas metas. La extensión de la jornada beneficia directamente a los alumnos y, aunque pareciera difícil aceptarlo, estimo que también favorece a los educadores. Si el profesor ha perdido en cincuenta años dos tercios de su salario y para compensar algo tiene que trabajar el doble y hasta el triple que otro profesional, ¿por qué no establecer como meta recuperar esos dos tercios perdidos aun cuando signifiquen otros cincuenta años? Si esto se lograra, sería mucho más consistente que el profesor trabaje una jornada completa, pero con una remuneración recuperada²⁴.

Parte esencial del proceso educativo son los alumnos; ellos hacen existir a los profesores. Con la extensión de la jornada los alumnos serán los más beneficiados, puesto que el tiempo adicional podrá ser invertido en aumentar y enriquecer el aprendizaje. El alumno podrá identificarse mejor con su colegio al ocupar un mayor tiempo en variadas actividades educativas. La formación integral se hace más efec-

²⁴ Un profesor resulta mucho más efectivo concentrado en un solo establecimiento. Imaginemos una situación ideal en que los profesores por el hecho de renunciar a sus dobles y triples jornadas reciban tres veces el valor de una jornada. Estimo que los profesores aceptarían con gusto esta oferta. Pues bien, esto es prácticamente imposible en el corto y, tal vez tampoco, en el mediano plazo; pero debería ser una meta para el lejano plazo.

tiva, sobre todo, cuando los profesores tienen la posibilidad de concentrarse en menos alumnos al trabajar en una sola jornada. Las familias de escasos recursos serán más beneficiadas en sus hijos mejorando no sólo la calidad, sino también la equidad al ofrecerse mayor tiempo de apoyo y material docente para todos los estudiantes. La extensión del tiempo para las actividades educativas implica necesariamente disminución del tiempo para actividades contrarias a ellas, como la truhanería, la vagancia, el ocio inútil, la delincuencia y afines. El mayor tiempo invertido en el estudio favorece, por ende, la calidad, la equidad y la formación integral de los estudiantes.

El papel del MINEDUC en la Educación Integral

El Ministerio de Educación ha jugado un importante papel en la historia de la educación chilena. El centralismo de antaño dio paso a una educación más descentralizada con los beneficios típicos de la descentralización. Sin embargo, hay ciertos fines educacionales de base filosófica que no pueden ser descuidados, so pena de generar una suerte de anomia informativa. El conocimiento implica una organización de éste sobre la base de valores que lo trascienden. Así, por ejemplo, cuando se habla de verdad y falsedad o de conocimiento y desconocimiento, se establece una relación meramente intelectual o cognoscitiva que no genera mayores problemas; pero cuando se habla de verdad y mentira, de manipulación, de ocultamiento, de drogadicción y delincuencia, entonces la educación cobra un sentido completamente diferente. Pues bien, es precisamente por la formación integral de los educandos por la que debe velar el MINEDUC, lo que resulta felizmente consecuente con los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios unidos a la introducción de los objetivos transversales. Es a través de los proyectos educativos de escuelas y colegios donde deben realizarse los valores educativos fundamentales que, a mi juicio, responden a los conceptos de sabiduría y bondad, conocimiento y amor íntimamente ligados. Los objetivos transversales deben jugar un papel fundamental en la formación integral de alumnos y alumnas en lo que corresponde al desarrollo

de sus personalidades. La perspectiva educativa abierta a la realización equilibrada de las dimensiones humanas en consecuencia con valores educativos y no con disvalores debe ser una preocupación permanente del MINEDUC. No se trata de ejercer una suerte de control externo sobre las instituciones escolares, sino más bien fijar grandes metas educativas en consecuencia con valores universales y, por ende, necesariamente compartidos por la comunidad mundial.

Bibliografía

- Calvez, J. Y.** *El pensamiento de Carlos Marx*, Ediciones Taurus, S.A. Madrid, 3ª edición, 1962.
- Dewey, J.** *Democracia y educación*. Editorial Losada B.A., 1971.
- Fermoso Estébanes, P.** *Teoría de la Educación*. Trillas, 3ª reimpresión, 1996.
- Ferrater Mora, J.** *Diccionario de Filosofía*. Editorial Sudamericana, B.A., cuarta edición, 1958.
- Heidegger, M.** *El Ser y El Tiempo*. Fondo de Cultura Económica, Argentina, 1991.
- Maritain, J.** *Humanismo Integral*. Ediciones Carlos Lohlé, B.A., 1966.
- Mounier, E.** *El Personalismo*. Editorial Universitaria de B.A., Eudeba, 5ª edición, 1968.
- Seligman, M. E. P.** *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman, 1975.
- Tanner, D. y Tanner, L.** *Curriculum Development. Theory into Practice*. Macmillan Publishing Co., Inc. N. Y., 2ª edición, 1980.
- Toffler, A.** *El cambio de poder*. P&J Editores, Quinta Edición, 1996.