

Los OFT como estrategia educativa para formar personas en Chile: un paradigma en crisis.

The OFT as an educational strategy for training people in Chile: a paradigm in crisis.

Miguel Marticorena Araya*

Resumen

El presente artículo corresponde a una investigación bibliográfica, cuyo foco de análisis es el proceso de implementación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), política educativa diseñada y ejecutada en Chile durante el *Gobierno de la Concertación* con el propósito de favorecer y potenciar en los estudiantes el desarrollo de un conjunto de habilidades, actitudes y valores correspondientes a un perfil de egreso establecido a partir de amplios consensos a principios de los 90. El análisis evaluativo de esta política se apoya en varios estudios recientes, los cuales permiten identificar importantes dificultades en su proceso de implementación. Las principales dificultades detectadas dicen relación con falta de conocimientos y competencias específicas en los docentes, así como a la carencia de orientaciones técnicas, supervisión y retroalimentación de especialistas al interior de los colegios. Así mismo se detecta que desde el Gobierno no ha existido una línea clara a nivel presupuestario, ni se han implementado sistemas de evaluación efectivos con cobertura nacional. Ello se asocia con resultados deficientes en diversos indicadores (violencia escolar, bullying, embarazo adolescente, consumo de drogas y alcohol entre otros), así como con la poca visibilidad y relevancia de esta política a nivel social. Estos

* Psicólogo PUC, Magíster en Psicología Educacional, Estudiante de Doctorado en Estudios Americanos en la Universidad de Santiago de Chile. Académico de la Universidad de Santiago de Chile. E-mail: m_marticorena@yahoo.es

resultados son analizados a la luz del modelo de la reproducción social de Bourdieu, así como de los últimos planteamientos en relación a la “fabricación de individuos” de Araujo y Martuccelli.

Palabras clave: política educativa, desarrollo de habilidades, perfil de egreso, fabricación de individuos.

Abstract

This article is a literature review, the focus of analysis is the process of implementing Transversal Fundamental Objectives (OFT), designed and executed educational policy in Chile during the *Gobierno de la Concertación* in order to promote and enhance student-developing a set of skills, attitudes and values to a graduate profile established from broad consensus in the early 90s. The evaluation of this policy analysis is based on several recent studies, which allow identifying significant difficulties in the implementation process. The main difficulties encountered are related to lack of specific knowledge and skills of teachers and the lack of technical guidance, supervision and feedback from experts into schools. Also it is found that since the Government has not been a clear line budget level, nor have implemented effective evaluation systems with national coverage. This is associated with poor outcomes in various indicators (school violence, bullying, teen pregnancy, drug and alcohol consumption among others), as well as poor visibility and policy relevance of this social level. These results are analyzed in light of the model of Bourdieu’s social reproduction, as well as recent approaches in relation to the “making of individuals” of Araujo and Martuccelli.

Key words: educational policy, development of skills, graduate profile, making of individuals.

Introducción

La educación en la actualidad es sin duda un tema de interés público instalado desde hace ya varios años, y que concita diversas expectativas de parte de los distintos sectores de la sociedad. Particularmente desde el año 2006, y especialmente durante el 2011 los estudiantes secundarios y universitarios Chilenos han asumido un rol especialmente protagónico, a través de manifestaciones públicas donde han hecho saber sus opiniones críticas y su insatisfacción con el funcionamiento del sistema educativo actual, especialmente con respecto a las posibilidades de acceso a educación pública de calidad para los sectores de menores ingresos y al rol que le corresponde al Estado en esta tarea.

Por otro lado el Gobierno de la Concertación realizó grandes esfuerzos para llevar a cabo una reforma al sistema educativo estatal, cuyos frutos tardaron tal vez demasiado tiempo en hacerse evidentes. Sus objetivos apuntaban fundamentalmente a mejorar la calidad y la equidad de la educación entregada, privilegiando la educación Básica y Media y hacia el final del periodo la Educación Parvularia y la Educación Superior. Sin embargo, las demandas de los estudiantes apuntan hoy exactamente a los mismo objetivos, lo cual pone en evidencia la existencia de un juicio negativo de parte de sus principales interesados, a pesar de que los datos oficiales tanto nacionales (últimos resultados del SIMCE) como internacionales (PISA), muestran una tendencia general del sistema a mejorar su calidad y a una disminución paulatina de las diferencias de rendimiento en función del origen social de los alumnos.

Sin embargo, el foco de la discusión sobre la calidad de la educación ha tendido a enfocarse en los resultados académicos de los llamados Objetivos Verticales y Contenidos Mínimos obtenidos en pruebas estandarizadas como el SIMCE (el cual constituye hoy prácticamente la única forma de operacionalizar la calidad con que funciona el sistema educativo), dejando fuera de la discusión el proceso llevado a cabo con los Objetivos Fundamentales Transversales, cuyo propósito esencial es que la educación sea capaz de potenciar un desarrollo pleno e integral de los estudiantes en todos los ámbitos de su existencia (cognitivo, social, afectivo y ético).

Este será justamente el eje de análisis de este ensayo, puesto que de un tiempo a esta parte, este ámbito menos popular del sistema educativo está cobrando cada vez más relevancia, a pesar de no existir ningún sistema de evaluación formal que permita tener luces sobre la efectividad de las políticas desarrolladas por el Gobierno, ni estar en el foco del debate público. Las razones de este renovado interés dicen relación con el deteriorado perfil de muchos de los egresados del sistema de educación municipal y los problemas que los aquejan durante su permanencia en el sistema educativo, los cuales son en su mayoría de conocimiento público, es decir, violencia escolar, bullying, embarazo adolescente, consumo de drogas y alcohol, deserción escolar y baja autoestima entre otros (MINSAL, 2011; MINEDUC, 2011).

Para cumplir con los objetivos antes mencionados se realizará una breve descripción de esta política a nivel teórico, así como de las principales propuestas para su implementación en Chile. Luego esta propuesta será confrontada con los resultados de algunas investigaciones recientes que han intentado poner en evidencia la efectividad de su implementación, ello se complementará con algunos datos relevantes obtenidos a partir de una evaluación sobre este tema encargada por la Dirección de Presupuesto (DIPRES) a fines del Gobierno de Michelle Bachelet el año 2009.

Posteriormente para analizar estos resultados se utilizarán los planteamientos de Bourdieu (1977) para reflexionar en torno al rol social que esta política está cumpliendo, es decir, en qué medida está operando como una herramienta de transformación y desarrollo social o por el contrario de reproducción de las desigualdades preexistentes. A continuación este análisis será confrontado con el modelo de los procesos de individuación de Martuccelli y Araujo (2010), quienes desde la sociología del individuo aportan una renovada mirada respecto del proceso de "fabricación de individuos".

Finalmente en las conclusiones se plantea la existencia de una crisis en el paradigma imperante dentro de la educación estatal chilena, respecto de la formación de personas, en la medida que por un lado la aplicación de esta política se encuentra muy lejos de aproximarse a los resultados esperados, debido no sólo a las deficiencias de los procesos de implementación, sino a la forma en que este currículum fue concebido y quienes participaron de este

proceso, lo que lleva finalmente a cuestionar los fundamentos epistemológicos del concepto de ser humano a la base, así como los supuestos teóricos que sustentan la forma en que su desarrollo debe ser orientado desde el interior del espacio educativo.

Antecedentes del proceso de formulación de los OFT

Dentro de los antecedentes históricos de esta política es preciso destacar que al término de la Dictadura Militar se crea la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), donde se instaura la descentralización del curriculum (marzo de 1990). En dicha ley se establece que el MINEDUC debe generar un marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios.

Posteriormente el gobierno de la Concertación en sus primeros años, se vio en la necesidad de poner en funcionamiento la LOCE, dada la imposibilidad de modificarla en el corto o mediano plazo. En ese momento existía un consenso mayoritario acerca de la necesidad de realizar una reforma sustantiva al Sistema Educativo, que implicaba por un lado la modernización del currículum en Enseñanza Básica y Media, y por otro la incorporación de la perspectiva de la educación integral promovida por diversos organismos internacionales.

Es preciso destacar que la propuesta de los Objetivos Fundamentales Transversales tiene como fuente de inspiración la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia (1990), el informe Delors, presentado a la UNESCO por la Comisión de Educación para el Siglo XXI (1996) y el informe presentado por la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación en Chile, también conocido como el informe Brunner (1995).

La aplicación de los OFT en la educación chilena

La actual política educativa que apunta a complementar la formación académica (Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios,

correspondientes al plan académico de estudios que se imparte en todos los colegios del país) con un modelo de formación integral en Chile, correspondiente a los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), surge a principios de los 90, durante el Gobierno de Patricio Aylwin. Su objetivo central dentro del marco curricular chileno (en el contexto de la Reforma Educacional) era:

Propiciar una formación integral para los alumnos y las alumnas de Educación Básica y Media, que responda a las nuevas necesidades educativas, promoviendo un mayor desarrollo personal y una formación ético valórica, que les permita enfrentar con seguridad los desafíos del presente y futuro y hacer un aporte real a la construcción de un mundo mejor (Magendzo, 1997, p. 10).

La idea de transversalidad se constituye así en un elemento innovador dentro de esta reforma educativa, al orientarse hacia la educación global, sostenida sobre cuatro ejes, cuales son: la globalización de la cultura, la educación integral de la persona, la organización democrática de la escuela, y el compromiso de la educación con la problemática socio-natural. De este modo, el concepto de transversalidad pretende instalar una nueva manera de entender la realidad y vivir las relaciones sociales desde una visión sistémica, aportando así a la superación de la fragmentación de las áreas de conocimiento, a la adquisición de valores, a la formación de actitudes, a la expresión de sentimientos y maneras de entender el mundo, y a las relaciones sociales en un contexto específico (Magendzo y otros, 2003).

Esta perspectiva pretende incorporar a todos los actores de la comunidad escolar, en la medida que los OFT se plantean objetivos de aprendizaje que deben cruzar todas las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en su vida escolar. Sin embargo, pone especial énfasis en la figura de los docentes, a quienes se pide que se hagan cargo de la parte que les corresponde, dentro de la totalidad de los aprendizajes implicados (Mineduc, 2001).

Es preciso señalar que la transversalidad forma parte del llamado "currículum para la vida", lo cual puede generar interpretaciones equivocadas, en el sentido de que la formación académica no lo sea. En efecto todo el currículum se orienta a formar a los estudiantes para la vida, otorgándoles un conjunto de saberes, habilidades, valores y experiencias que hacen dialogar

lo conceptual o cognitivo, con lo formativo. No obstante, la formación para la vida desde esta perspectiva, pretende alcanzar una integración y un equilibrio entre estos dos ámbitos del aprendizaje. Es decir, formar sujetos flexibles, creativos, con capacidad para innovar, con juicio crítico y capacidad de tomar decisiones, moralmente sólidos y a la vez con un dominio de conocimientos fundamentales para dar respuestas a las nuevas demandas y desafíos que el mundo actual les plantea (Mineduc, 2001).

Es preciso destacar también que la transversalidad se funda en un enfoque valórico y axiológico, el cual coincide con los propósitos de la educación definida en el Marco Curricular. Estos objetivos apelan al desarrollo de las distintas dimensiones de los estudiantes: personal, social, moral y del pensamiento (Magendzo y otros, 2003).

Tal cual como se señala en el marco curricular, el desarrollo de los OFT no se limita a un solo subsector de aprendizaje o a un nivel de enseñanza, sino que debe estar presente en toda la Educación Básica y Media. En los actuales programas los OFT son abordados en los distintos subsectores curriculares. Es por ello que en el trabajo de aula que realiza el docente, se espera que logre considerar que el desarrollo de los contenidos y las actividades propuestas en cada uno de los programas de este nivel, está íntimamente relacionado con los OFT (Mineduc, 2001).

Antecedentes evaluativos en relación a la implementación de los OFT

En un estudio evaluativo realizado por Gubbins, Benavente, Cameratti y Reinoso (2005) se destaca la ausencia de una conceptualización clara respecto de la transversalidad, lo que se expresa en la ausencia de una identificación clara de los valores concretos a los que se alude, así como la dificultad para operacionalizarlos, y por lo tanto para describir elementos que puedan ser medidos o evaluados. A su vez, el mismo estudio destaca la inexistencia de un discurso que vincule la noción de transversalidad con el trabajo que se realiza en cada sector de aprendizaje. Por lo tanto los OFT no se relacionarían de manera explícita con los aprendizajes a desarrollar por las disciplinas del currículum.

Por otra parte Egaña y otros (2004) concluyen que los profesores no perciben en los OFT la existencia de elementos que podrían considerarse como innovadores. A su vez constatan vaguedad en el reconocimiento formal de estos objetivos, por lo que sería posible asumir un trabajo débil sin una clara orientación en términos de su implementación pedagógica, existiendo evidencia de ello dentro de este mismo estudio.

Las investigaciones revisadas son coincidentes al señalar que no se observa una especificación concreta que oriente con precisión el desarrollo del proceso de planificación de una clase para incorporar los OFT. De este modo la forma de abordarlos presentaría un carácter más bien intuitivo (Egaña y otros, 2003; Fernández y Jashes, 2001).

Es destacable también que en el discurso de los docentes se constata la existencia de una separación entre los aprendizajes de carácter vertical, es decir, de aquellos vinculados a las disciplinas y sectores de enseñanza, con los de corte transversal, vinculados al desarrollo personal de los individuos y grupos; lo cual vendría a confirmar que no se estaría logrando la integración entre la orientación formativa y la académica en los distintos sectores de aprendizaje (Egaña y otros, 2003; Gubbins y otros, 2005).

Una falencia importante con respecto a la implementación de los OFT dice relación con la ausencia un trabajo de coordinación y articulación sistemática al interior de los establecimientos. Producto de ello algunos docentes manifiestan sentirse solos a la hora de planificar e implementar este trabajo, careciendo de un trabajo de equipo y asesoría técnica para su ejecución (Gubbins y otros, 2005).

Así mismo se suman a las dificultades antes señaladas, aquellas relacionadas con la falta de orientaciones técnicas para realizar una evaluación de los OFT. Según los docentes ello obstaculizaría el poder evaluar de manera precisa y mediante criterios uniformes, la incorporación de valores por parte de los alumnos. (Egaña y otros, 2003).

A las investigaciones anteriores se suma un estudio evaluativo solicitado por la Dirección de Presupuesto (DIPRES) el año 2009 sobre el Programa de Educación Extraescolar correspondiente al periodo 2005-2008, que señala entre otras las siguientes conclusiones:

- Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos existentes para la Educación General Básica, Media y de Adultos incorporan los contenidos formativos referidos a los Objetivos Fundamentales Transversales, de forma muy genérica, en comparación con la operacionalización que existe para los denominados Objetivos Fundamentales Verticales, asociados a los aprendizajes instruccionales.

- El programa no ha diseñado ni aplica mecanismos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos asociados a los Objetivos Fundamentales Transversales, a diferencia de los Objetivos Fundamentales Verticales, cuyos aprendizajes son medidos a través del SIMCE.

- Se evalúa negativamente que el programa no cuente con mecanismos de participación ciudadana, ya que el programa contribuye, entre otros, a la formación en valores de ciudadanía, uno de los cuales es la participación. Pese a ello los OFT, tanto del nivel de educación básica como del nivel de media, identifican como un aspecto relevante el desarrollo de ciudadanos en un escenario democrático, el compromiso con su entorno y el sentido de responsabilidad social.

Finalmente este mismo informe de la DIPRES (2009) señala que en términos presupuestarios esta área no ha sido una prioridad en términos de implementación curricular. Ello a su vez coincide con la baja visibilidad de la Unidad de Apoyo a la Transversalidad, oficina ministerial encargada de la implementación de los OFT.

La mirada de la reproducción cultural de Bourdieu versus el proceso de individuación

Para Bourdieu y Passeron (1998) el rol socializador de la escuela tiene como propósito principal que los estudiantes desarrollen aquellas habilidades que posteriormente tendrán que utilizar cuando se inserten en el sistema productivo, en función de nivel socioeconómico al que pertenezcan.

Desde esta perspectiva el rendimiento escolar está estrechamente vinculado al capital cultural heredado,¹ el cual varía en las distintas clases

¹ El concepto de capital cultural heredado es entendido por Bourdieu como el total de saberes y maneras de usar el saber, transmitidos imperceptiblemente en el seno de las relaciones familiares (Cox, 1984).

sociales. Por tanto la mayor o menor distancia entre capital cultural heredado y la cultura de la escuela determinarán que la experiencia escolar sea de reeducación (confirmación discursiva de principios ya adquiridos prácticamente en la socialización familiar de manera inconsciente) o de aculturación, lo cual implica la adquisición discursiva de criterios que no han sido previamente incorporados (Bourdieu, 1997). De este modo, en la medida que las diferencias de capital cultural no pueden ser separadas de la estratificación social, la escuela tendería a reproducir de las diferencias sociales preexistentes.

Según Bourdieu, la mantención de este sistema de reproducción de las desigualdades sociales a través de la acción del sistema educativo, requiere que este proceso se mantenga oculto para sus principales protagonistas. A esto se refiere con el efecto ideológico de la institución escolar, el cual actúa a través del ocultamiento práctico de las vinculaciones existentes entre las calificaciones que otorga y el capital cultural heredado de los alumnos. Por lo tanto en una sociedad de ideología democrática burguesa (como es el caso de Chile), la escuela sería la institución fundamental de transmisión intergeneracional de privilegios, que no pueden ser abiertamente transmitidos (Bourdieu y Passeron, 1998).

Esta mirada del proceso socializador de Bourdieu si bien explica el rol de la escuela en una sociedad capitalista o liberal, asume que los individuos son básicamente productos sociales, es decir, el resultado de la interacción de "fuerzas sociales", que interactúan con su posición social, así como sus conductas y vivencias (Araujo y Matucelli, 2010). Sin embargo, el individuo final de este proceso, si bien es único e irreplicable, no tiene ninguna responsabilidad en su resultado, ya que no está en sus manos dirigirlo o intencionarlo en alguna dirección (Portocarrero, 2006).

El análisis anterior del modelo de Bourdieu, corresponde a un enfoque estructuralista respecto del proceso de constitución de individuos, en la medida que desde una mirada determinista, se generan mecanismos explicativos para la mantención de las desigualdades sociales, dejando fuera la perspectiva del individuo, para quién su participación en este caso sería irrelevante.

Esta mirada hoy aparece superada por planteamientos surgidos en los 80, que apuntan al retorno al sujeto (Beck, Gideens, Simmel, y Elias en Martuccelli, 2007), marcando de este modo el fin de la metáfora objetivista anterior, que tendía a imponer una “cosificación maquinaica” en la búsqueda de explicaciones a los procesos sociales y al funcionamiento de las personas (Portocarreo, 2006). En este sentido resulta esclarecedor el análisis realizado por Araujo y Matuccelli (2010) al señalar que aparte de la socialización (entendida como el estudio del proceso-socio psicológico en la fabricación de individuos), hoy aparecen cada vez más relevantes como modelos explicativos en la formación de individuos la subjetivación y la individuación. En términos generales la subjetivación se enfoca en el problema de la constitución del sujeto como resultado de una dinámica sociopolítica de emancipación, en tanto la individuación privilegia una mirada socio histórica para entender el tipo de individuo que es estructuralmente fabricado por una sociedad determinada.

Al respecto, Martuccelli propone privilegiar el proceso de individuación y tomar distancia de la socialización, en tanto la individuación permitiría reconocer la singularización creciente de las trayectorias personales, asociado a la diversidad de experiencias que tienden a singularizarlos a pesar de la similitud de sus posiciones sociales. Al realizar este giro teórico Martuccelli se diferencia de los modelos de individuación anteriores y propone un nuevo dispositivo para el estudio de los procesos de individuación, cual es la noción de prueba,² la que conlleva una modalidad específica de trabajo, mediante el cual el individuo se constituye en sujeto (Araujo y Martuccelli, 2012).

En síntesis este modelo logra un adecuado equilibrio en relación a propuestas anteriores, ya que, por un lado permitiría comprender el perfil de una sociedad a partir de un conjunto estandarizado de pruebas, y por otro procura dar cuenta históricamente del modo en que los individuos se constituyen como tales al tratar de cumplir con ellas.

Uno de los aportes más destacables de este modelo es el cambio de enfoque en la manera de entender la acción social, la que ya no sería el simple resultado de la acción de determinaciones sociales y culturales sobre

² El concepto de prueba es entendido como “...desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de una sociedad” (Araujo y Martuccelli, 2012, p. 16).

el individuo, ya que, ésta siempre implica la mediación de una determinada representación de sujeto. El sujeto a su vez es ahora entendido como el resultado de un trabajo permanente realizado por los individuos, quienes se encuentran en medio de los discursos normativos y la contingencia, es decir, entre los ideales y la experiencia social.

¿En qué medida la aplicación de los OFT operan como un factor de transformación social o como un reproductor de las desigualdades sociales existentes?

En primer término parece necesario recordar que la propuesta de los OFT tiene como propósito fundamental aportar una formación capaz de potenciar el desarrollo de la persona de los alumnos y alumnas en todas sus dimensiones (personal, social, moral y del pensamiento), asumiendo implícitamente que el modelo academicista tradicional no lo estaba haciendo o no estaba dando los resultados esperados.

Es destacable que esta propuesta si bien buscó alcanzar el mayor de los consensos posibles, a fin de generar una alta identificación con ella de parte de la ciudadanía y un bajo nivel de resistencia a su aplicación, no consideró, en su formulación los valores y cosmovisiones de los sujetos de clase baja, ni de las diversas minorías étnicas, culturales y sexuales existentes en nuestro país, por ende consciente o inconscientemente busca lograr una suerte de homogeneización valórica y actitudinal desde la cultura dominante. Este solo hecho la convierte en una propuesta con una pertinencia cultural restringida sólo a determinados sectores de la población, correspondientes a las capas sociales medias y altas.

Esto podría explicar en parte los negativos resultados evidenciados en la evaluación presentada por la DIPRES (2009), cuyo foco de investigación fueron profesores y directivos de colegios municipales, posiblemente debido a que este discurso moralizante -desde la cultura dominante- de los profesores, podría entrar en conflicto con los valores y estilos de vida propios de las culturas locales en las comunas de clase baja, así como con aquellas familias pertenecientes a minorías étnicas (Mapuches, Rapanuis, Aimarás, entre otros).

Por otra parte si se mira al interior de los colegios particular pagados y particular subvencionados, quedará en evidencia que muchos de estos establecimientos además de tener una mayor afinidad entre las familias, los docentes y la cultura oficial (sintetizada en el currículum establecido por el Mineduc), cuentan en muchos casos con una estructura organizacional distinta a la de los liceos y escuelas municipales, ya que incorporan en ella a psicólogos educacionales, orientadores o encargados de pastoral (en el caso de los colegios confesionales), es decir, cuentan con profesionales especializados en la formación de personas que organizan, articulan, intencionan, supervisan y evalúan este trabajo. Además de esto, muchos colegios privados cuentan con material didáctico especialmente diseñado para apoyar el trabajo de los profesores jefes en las asignaturas de Orientación y Consejo de Curso, entregando de este modo propuestas pedagógicas concretas que se aplican en momentos concretos, a diferencia del profesor jefe de un establecimiento municipal, que debe apoyarse básicamente en su creatividad personal, sin ningún tipo de supervisión, retroalimentación o evaluación de parte de alguna autoridad competente de su institución. Sin duda que todas estas diferencias se relacionan con el hecho de que estos distintos tipos de colegios cuentan con niveles de recursos económicos considerablemente diferentes, puesto que tanto los profesionales especializados, como el material didáctico, implican costos difícilmente alcanzables para los colegios municipales.

De este modo los planteamientos de Bourdieu, para explicar el bajo desempeño en alumnos de clase baja, podrían ser útiles también para dar cuenta en alguna medida de las dificultades detectadas en el ámbito de la formación integral, ya que por una parte se evidencia que el capital cultural heredado de los alumnos en esta área también difiere significativamente con el discurso del docente en las comunas de clase baja, lo cual reduce significativamente sus posibilidades de éxito. A su vez, en aquellos casos en que se tenga éxito en la inculcación del discurso moralizante oficial, se tendrá una experiencia de aculturación como efecto secundario, lo cual podría generar un distanciamiento o conflictos con su cultura materna, dada la poca capacidad de esta propuesta curricular de responder de la diversidad étnica y cultural que presenta Chile.

Desde la mirada del proceso de individuación (Araujo y Martuccelli, 2012) antes mencionado, podría plantearse como hipótesis alternativa para explicar el fenómeno descrito, que Chile podría encontrarse ad portas de una crisis con respecto al paradigma dominante en la “fabricación de individuos”. Es decir, que aun cuando todavía está vigente una mirada estructuralista en la definición del tipo de individuo que se pretende generar, hay señales que apuntan a cuestionar este modelo a partir de una creciente demanda por mayor participación en la generación de políticas públicas en educación de parte de los mismos estudiantes secundarios y universitarios. No obstante, es preciso señalar que estas demandas aun no cuestionan de manera explícita el proceso mediante el cual se impone un modelo de individuo en el actual currículum vigente. En este sentido es relevante constatar la existencia creciente de colegios que desarrollan proyectos educativos considerados “alterativos”, los cuales tomando cierta distancia con las propuestas del gobierno en relación a los OFT y promueven explícitamente desde sus proyectos educativos algunas de las siguientes habilidades: capacidad críticas y/o reflexiva, compromiso social, sentido ético y proactividad. (Ejemplos de ello pueden considerarse establecimientos como el Colegio Raimapu,³ Colegio Latinoamericano de Integración, Colegio Latino Cordillera y el Colegio Francisco de Miranda entre otros).

Conclusiones y reflexiones finales

En Chile las diferencias de clase aparecen sustentadas entre otros factores por un sistema educativo que reproduce las desigualdades sociales de los alumnos que participan de él, privilegiando aquellos que poseen un capital cultural coherente con la cultura dominante y discriminando negativamente a aquellos que pertenecen a sectores de pobreza o a culturas minoritarias nacionales o extranjeras. Esta línea teórica ahora podría aplicarse también para explicar algunas de las múltiples deficiencias detectadas en la aplicación de los OFT como estrategia gubernamental para promover la formación integral de los alumnos.

³ De este colegio cuyo nombre en Mapudungún significa “tierra florida” egresó Camila Vallejos, una de las principales dirigentes del movimiento estudiantil chileno en 2011.

En relación a lo anterior es preciso destacar que la mayoría de las políticas de gobierno tendientes a superar las desigualdades de aprendizaje entre alumnos perteneciente a distintos niveles socioeconómicos, a través de las reformas educativas, se han enfocado preferentemente en lo académico, tanto en el periodo de la Concertación como durante el actual gobierno de Sebastián Piñera, lo cual se ha traducido en disminuciones leves pero sostenidas en el tiempo de las brechas en los aprendizajes medidas a través de instrumentos como el SIMCE (MINEDUC) y mejoras importantes en evaluaciones internacionales como PISA 2009, donde en un periodo de 10 años Chile mejoró significativamente, ubicándose en el lugar 44 entre 65 países evaluados en la prueba de lectura. Así mismo se aprecia un promedio de escolaridad creciente tanto de educación básica y media, como de educación superior, lo cual se asocia con aumentos leves, pero, progresivos en el *ingreso per cápita*, llevando a algunos expertos (Sapelli, 2011 y Torche, 2005) a concluir que la desigualdad en Chile estaría disminuyendo lentamente y que esta tendencia podría continuar en el futuro, especialmente si se mantienen o se fortalecen las actuales políticas orientadas a facilitar el acceso a la educación primaria, secundaria y terciaria de calidad. Estos resultados son alentadores y constituyen indicadores que avalan la efectividad de estas políticas. Sin embargo, estas señales moderadamente optimistas en el ámbito académico, no se asocian necesariamente con mejoras significativas en la calidad de vida de los estudiantes y sus familias, ello se evidencia en los elevados niveles de violencia que se observa entre los alumnos de todos los sectores, altos niveles de consumo de alcohol y drogas entre los jóvenes y la mantención de altas tasas de embarazo adolescente especialmente en los sectores sociales de más bajos recursos, así como un inicio cada vez más temprano de la actividad sexual en ambos sexos (MINSAL, 2011; MINEDUC, 2011).

Por otro lado es preciso tener una mirada crítica con el concepto de calidad que está evaluando la prueba SIMCE, ya que lo que mide es la implementación de un curriculum orientado a incorporar conocimientos y destrezas instrumentales funcionales al actual sistema productivo y económico, que no ha sido pensado, ni elaborado de manera democrática, ni participativa, por lo tanto tiende a priorizar las necesidades del macro sistema social y no las necesidades de los individuos.

Por otra parte resulta curioso constatar que el foco de las recientes demandas para mejorar la calidad de la educación, no alcanza a visualizar estas dificultades, pidiendo sólo mejores resultados y equidad, sin cuestionar directamente el concepto de calidad que hoy se utiliza para evaluar el desempeño del curriculum que se está implementando todo el país.

En este sentido para tener una educación de calidad (entendida como aquella educación capaz de formar individuos consientes de mismos, empoderados con su propio proceso de desarrollo y comprometidos activamente con los procesos sociales y políticos de su país) se requiere de un curriculum que refleje las necesidades de las personas y no sólo los intereses y visiones de quienes hoy poseen el poder político y económico para imponerlas.

Ahora bien, en la comprensión de los procesos de desigualdad se hace relevante una mirada capaz de integrar la perspectiva de la sociología cuyo foco tiende a relevar el efecto de las estructuras sociales en la conducta de los individuos, con la mirada de la psicología cuyo foco está puesto en los procesos intrapsíquicos que influyen sobre la conducta humana. Sin embargo, los recientes desarrollos de la sociología del individuo (Araujo & Martuccelli, 2010; Portocarrero, 2006) permiten alcanzar una nueva comprensión de estos procesos, superando las visiones estructuralistas que explican tanto el funcionamiento de la sociedad como el comportamiento de los sujetos a partir de variables macro, acentuando una perspectiva determinista. La sociología del individuo en tanto destaca también los procesos y acciones que este individuo realiza en el proceso permanente de constituirse como sujeto.

El reto de ayer consistió en leer e insertar las experiencias de los actores dentro y desde las lógicas grupales de los grandes procesos estructurales, hoy por hoy, a riesgo de perder toda posibilidad de comunicación entre los analistas y los actores, el objetivo es dar cuenta de los principales cambios societales desde una inteligencia que tenga por horizonte el individuo y las pruebas a que está sometido" (Martuccelli, 2007, p. 5).

Esta nueva mirada sobre el fenómeno social enfocada en los procesos individuales, podría abrir una brecha de esperanza, donde los individuos al hacerse conscientes de aquellas variables que los oprimen, podrían por

iniciativa propia actuar de manera organizada para modificar el modo de operar de algunas de estas macro estructuras del sistema. Al respecto hay que tener en consideración que esas macro estructuras también se constituyen y transforman a lo largo de la historia producto de la acción de los individuos mediante un proceso dialéctico. Ciertamente que ello se facilita cuando estas demandas por generar procesos de cambio en las instituciones, se dan en contextos verdaderamente democráticos, donde las opiniones de los grupos grandes y pequeños son tomadas en consideración, siendo de este modo reconocidas y valoradas por aquellos que generan las normas y las leyes que regulan el funcionamiento de dichas instituciones.

A modo de cierre de esta reflexión es preciso señalar que la investigación que hoy se realiza desde las ciencias sociales, no puede conformarse solo con describir, explicar, cuestionar o incluso denunciar las situaciones de injusticia social, sino que debe ofrecer alternativas concretas de solución que iluminen y orienten la generación de políticas que posibiliten niveles de desarrollo humano cada vez mayores, pero, al mismo tiempo ampliando y enriqueciendo el concepto de persona y de desarrollo humano (más allá de la expectativa de vida, el nivel educacional y el *ingreso per cápita* considerados en los Informes de Desarrollo Humano elaborados por el PNUD, 2011) incorporando indicadores de salud mental, respeto y tolerancia a la diversidad, cuidado del medio ambiente, y también el nivel de bienestar subjetivo alcanzado por los ciudadanos.

Referencias

- Araujo, Kathya y Martuccelli, Danilo.** (2010). *La individuación y el trabajo de los individuos*. Educação e Pesquisa, 36 (Esp.), 77-91.
- Araujo, Kathya y Martuccelli, Danilo.** (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago: LOM.
- Bourdieu, Pierre.** (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude.** (1998). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Laia.
- Cox, Cristián.** (1987). *Clases, reproducción cultural y transmisión escolar: una introducción a las contribuciones teóricas de P. Bourdieu y B. Bernstein*. CIDE. Santiago.
- DIPRES.** (2009). *Programa de Educación Extraescolar. Evaluación de Programas Gubernamentales (EPG)*. Santiago.
- Egaña, L. / Assael, J. / Magendzo, A. / Santa Cruz, E. / Varas, R.** (2003). *Reforma Educativa y Objetivos Fundamentales Transversales. Los dilemas de la innovación*. Santiago: Programa interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Fernández, C. / Jashes, J.** (2001). *Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) en la Enseñanza Media: La mirada de los profesores*. Documento de trabajo no publicado de la Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc.
- Gubbins, V. / Benavente, A. / Cameratti, C. / Reinoso, A.** (2005). *Prácticas educativas en Transversalidad: ¿Qué nos dicen los docentes?* Ponencia presentada a Jornadas de Psicología Educativa. La Serena.
- Magendzo, A. / Alarcón, C. / Carbonell, V. / Holt, D. / Marfan, J.** (2003) *¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el aula?*. Santiago: Ministerio de Educación.

- Magendzo, A., Donoso, P. y Rodas, M.T.** (1997). *Los Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Martuccelli, Danilo.** (2007). *Cambio de rumbo*. Santiago: LOM.
- Ministerio de Educación.** (1998) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Decreto N°220. Santiago.
- Ministerio de Educación.** (2001). *Criterios para una Política de Transversalidad. Unidad de Apoyo a la Transversalidad*. Santiago.
- Ministerio de Educación.** (2002). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*. Decreto N°232. Santiago.
- Ministerio de Educación.** (2011). *Encuesta nacional prevención, agresión y acoso escolar*. Octavo Básico SIMCE 2011. Pdf. Disponible en: http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201207301558020_Encuesta_nacional_prevenicion_agresion_acosoescolar_2011.pdf 20-10-2012
- Ministerio de Salud.** (2011) "En salud los jóvenes eligen", Coordinador Felipe Hasen. Disponible en: <http://www.minsal.gob.cl/portal/url/item/b554a9fa5044ef14e04001011e017f17.pdf> 31-10-2012
- PNUD, Informe sobre el Desarrollo Humano** (2011) *Sustentabilidad y Equidad: Un futuro mejor para todos*. Disponible en: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_ES_Summary.pdf 20-10-2012
- Portocarrero, Gonzalo.** (2006) *Problematizando la subjetividad*. En: Díaz, X.; Godoy, L.; Stecher, A.; Toro, J. (Eds.) *Trabajo, identidad y vínculo social*. Santiago: Centro de Estudios de la Mujer. Universidad Diego Portales.
- Sapelli, Claudio.** (2011). *Chile: ¿Más Equitativo?*. Santiago: Ediciones UC.
- Torche, Florencia.** (2005). *Desigual pero fluido: El patrón chileno de movilidad en perspectiva comparada*. En: Foco 57. Expansiva. 29p. http://www.expansivaudp.cl/media/en_foco/documentos/12102005132043.pdf20-10-2012