

LA REFORMA EDUCACIONAL Y SUS DESAFÍOS EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO: REFLEXIONES CONCEPTUALES PARA UNA PEDAGOGIA UNIVERSITARIA

María Francisca Elgueta y Eric Eduardo Palma*
Universidad de Chile

Resumen

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre el impacto de la reforma educacional en la enseñanza universitaria, más específicamente, sobre el efecto de la misma en los procesos de modificación de las mallas curriculares de la carrera de Derecho.

Sostenemos que la juventud que ingresará a las aulas universitarias en el actual milenio provocará el derrumbe de los antiguos currículos universitarios. Dicho derrumbe será particularmente grave tratándose de la enseñanza jurídica, ello, porque la enseñanza del Derecho es del tipo tradicional y está en absoluta discordancia con la reforma educacional que los jóvenes universitarios han experimentado. Proponemos, a partir de una concepción crítica de la enseñanza, una caracterización de algunos elementos de una nueva malla curricular para la carrera de Derecho, elementos que atienden a las demandas de los jóvenes de la reforma.

Dado que el fenómeno de las reformas es de alcance internacional nos ha parecido que nuestra reflexión puede ser aplicable para otros países de la América Latina.

Palabras claves: reforma educacional; estudios de Derecho; enseñanza del Derecho; pedagogía universitaria.

Educational reform and its challenges in Law studies: conceptual elements for University pedagogy

Abstract

In this work we want to reflect on the impact of the educational reform in higher education, more specifically, on the effect it has on the processes of syllabus design in law majoring.

We believe that the young who will enter the university in the current millennium will cause the old university curricula to come to an end. This event will be particularly devastating in law majoring, because the teaching of Law is very traditional and it absolutely disagrees with the educational reform that university students have gone through. We propose, from a critical educational conception, a characterization of some elements of a new syllabus for the Law Major, elements that take into account the demands of the young people of the reform.

Since the phenomenon of the reforms is an international issue, we believe that our reflection can be applied to other Latin America countries.

Key words: Higher educational reform; law studies reform; legal critical education; educational university.

* M. Francisca Elgueta es Profesora de Historia y Geografía, Doctora (c) en Educación y docente de Metodología de la Investigación Educativa, Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez; E. Eduardo Palma es Abogado, Magíster en Historia, Doctor en Derecho. Profesor de Historia del Derecho e Historia Institucional de Chile, Universidad de Chile

1. LAS REFORMAS EDUCACIONALES EN AMERICA LATINA

En 1992 la CEPAL y la UNESCO elaboraron una propuesta en la que enfatizaban la necesidad de abrir el sistema educativo a los requerimientos sociales. En lo que respecta a nuestro tema, consideraron que para conseguir este objetivo los educadores debían asumir un compromiso con la profesionalización y que había que transformar la gestión institucional para promover una indisoluble relación entre la institución educativa y los educadores.

Esta transformación obligaba a las sociedades a asumir un compromiso financiero con el fin de impulsar cambios hacia el fortalecimiento profesional, junto a una necesaria transformación científica tecnológica, orientando la educación a la satisfacción de las demandas del sistema productivo caracterizado por un alto grado de competitividad.

Convocada por diversas agencias institucionales, se realizó en 1990, en Jomtiem, Tailandia, la Conferencia mundial de la educación para todos. En ella se fijaron políticas para la transformación de los sistemas escolares en función del desarrollo económico de cada país. La Conferencia sostuvo la necesaria participación de los diversos actores sociales en el diseño e implementación de los programas educativos y concibió una escuela abierta a satisfacer las necesidades de la sociedad.

La Conferencia formuló un llamado para satisfacer las necesidades a través de una educación básica de calidad y un renovado compromiso de las comunidades nacionales e internacionales para el desarrollo de la educación (Conferencia, 1990). Los resultados de las discusiones llevaron a plantear la conveniencia de establecer un piso mínimo referido a las necesidades de aprendizaje, no transformándose ello entonces en una meta, sino en el elemento a partir del cual construirían las diversas naciones justicia en el ámbito de la educación, intentado superar así las grandes diferencias entre los países desarrollados y en desarrollo.

A estos diversos planteamientos que sirven de sustento teórico de las reformas latinoamericanas cabe añadir diversas reuniones realizadas en los años 1991, 1993 y 1995 en el marco de los Promedlac IV, V y VI, referidos al desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe. En estas reuniones aparece la transformación productiva como eje articulador junto a una educación de equidad que genere oportunidades para todos.

La reunión de 1996 celebrada en Jamaica valoró la creación de consensos nacionales para establecer políticas educativas, situación que venía ocurriendo en la esfera de las naciones latinoamericanas; así, por ejemplo, en 1991, en República Dominicana, se realizó una consulta nacional y se tomaron acuerdos institucionales entre la Secretaría de Educación, la Asociación de Profesores y las empresas; en 1992, en México, se suscribió un Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica entre el Gobierno Federal y los Gobiernos Estatales; en Panamá se realizó el Pacto para la Modernización de la Educación Panameña; en 1993, Argentina realizó el Pacto Federal Educativo; En 1994, Chile formó la Comisión Nacional de Modernización de la Educación; en el mismo año, en Costa Rica, hizo lo propio el Consejo Superior de Educación; en el mismo 1994, se creó en El Salvador la Comisión de Educación, Ciencia y Desarrollo y en 1995, en Colombia, se elaboró el programa Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo.

Los Gobiernos reunidos en Promedlac entendieron que se contribuía a generar

una mayor equidad si se asumía la discriminación positiva para apoyar a los estudiantes de contextos culturales y sociales diversos. A aquello se une la urgencia de procurar una descentralización educativa para mejorar la administración de la educación y optimizar los recursos públicos y privados, incrementar el tiempo requerido para aprender; universalizar la educación y mejorar la calidad. En este proceso de transformación, los profesores debían mejorar su formación y recibir una mejor remuneración con el fin de dignificar la profesión docente.

El Banco Mundial, en tanto fuente de financiamiento, tampoco estuvo ausente en tal discusión y propuso en 1995 contar con recursos humanos calificados, competitivos y dúctiles a las transformaciones para reconstruir democracias sólidas y estables. Se estimó para este fin que era necesario un fortalecimiento de la autonomía escolar para incrementar el rendimiento escolar de acuerdo a los parámetros internacionales y con ello promover la equidad para con los grupos más vulnerables de la sociedad. Hubo coincidencia en que los profesores debían estar capacitados, motivados y abiertos a las nuevas corrientes de educación.

Recomendó reformular el financiamiento y la administración de la educación e invertir para ello en el elemento humano; establecer prioridades educacionales a partir de un análisis económico; medir rendimientos; centrar la administración pública en el acceso a la educación, tanto básica como superior; subsidiar la demanda; buscar el financiamiento familiar y ofrecer mayor participación al grupo familiar; facultar a las escuelas para una operación autónoma y para utilizar sus insumos según mejor lo estimen.

En 1996, el Banco Interamericano de Desarrollo también fijó posiciones muy semejantes a las anteriores en función de mejorar la calidad y eficiencia del sistema educativo.

Ambas entidades financieras coinciden en que la eficiencia del sistema generará mayor calidad trayendo como consecuencia equidad entre los estudiantes de mayores ingresos y los de situación económicas deficitaria.

Podemos concluir que hay tópicos fundamentales en torno a los cuales se vienen construyendo las diversas reformas educativas en América Latina. En primer lugar, la equidad. Garantizarla es un desafío clave que surge a partir de las grandes diferencias internacionales entre los países desarrollados y los en vías de desarrollo, y a partir de las diferencias nacionales entre los grupos que tienen poder económico, social y cultural y aquellos que esperan por oportunidades para superar la pobreza.

Esto se relaciona directamente con la calidad de la educación escolar que reciben los estudiantes: se debe garantizar una reforma curricular que promueva la semejanza de contenidos enseñados entre los que tienen familias con posibilidades económicas y aquellos que pertenecen a los de menores ingresos, y que inciden en la habilitación para el trabajo competitivo.

Un segundo elemento nuclear de las reformas latinoamericanas viene dado por los requerimientos del mercado internacional, siendo un objetivo de las mismas formar a personas competitivas. Un tercer elemento común es la contribución de la educación al fortalecimiento de las democracias que se están reconstruyendo en el Continente.

Se busca, en definitiva, formar personas competitivas, aptas para el sistema

de libre mercado así como individuos comprometidos con la construcción y preservación de las democracias.

2. EJES CURRICULARES DE LAS REFORMAS LATINOAMERICANAS

Las reformas educacionales de América Latina han implicado cambios curriculares formulados a partir de las profundas transformaciones sociales a las que la escuela se debe enfrentar.

Las transformaciones planetarias son producto del acervo cultural que se ha generado a partir del impacto del nuevo conocimiento científico y tecnológico que se manifiesta básicamente en nuevas tecnologías de la información. Esto ha implicado una producción intelectual que en otros momentos de nuestra historia era inimaginable: se estima que la riqueza global del conocimiento acumulado se duplica actualmente cada cinco años (Cox, 2000).

En este mundo en transformación, la escuela es la encargada de enseñar los valores que preparan a los jóvenes para el futuro: la continua adaptación y la incertidumbre son la herencia que dejaremos a las nuevas generaciones.

Personas flexibles y con mayor capacidad de adaptación son los requerimientos que la sociedad formula a las reformas educacionales latinoamericanas. Interesada a su vez en la democracia, requiere ciudadanos que participen en las grandes decisiones a partir de la toma de conciencia del rol histórico que les ha tocado jugar en un momento como el presente.

Este compromiso no sólo con el mercado sino también con la democracia implica una distribución equitativa del conocimiento para que no sólo los estudiantes de mayor poder adquisitivo, y por lo mismo los que tradicionalmente han tenido una educación de calidad, participen, sino también, aquellos que hasta ahora han tenido pocas o ninguna oportunidad.

La sociedad del conocimiento (Cox, 2000) requiere que la escuela comunique competencias intelectuales y morales que capaciten al ciudadano latinoamericano para adaptarse al cambio constante y construya una sociedad de la certeza en la que prevalezcan valores democráticos básicos como es el respeto a los derechos humanos.

Si comparamos las reformas de los años setenta y ochenta con las actuales reformamos constatamos que en las anteriores se favorecía la igualdad en el acceso a la escuela, procurando garantizar los diversos Estados la educación para todos. Ello repercutió beneficiosamente en la lucha contra el analfabetismo pero no terminó con la enorme brecha que representa una educación de calidad para unos pocos frente a una educación carencial para una gran mayoría.

A pesar de los enormes esfuerzos de los gobiernos democráticos de América Latina en materia educacional, se continuó profundizando en la diferencia de oportunidades. Para enfrentar este fenómeno en las actuales reformas educacionales, se promueve una descentralización con criterios de discriminación positiva, la que pretende entregar a los estudiantes la educación que necesitan a partir de sus peculiaridades.

Se estimó en los diversos Estados que la igualdad ante la ley implicaba

homogeneizar. Esto en educación significaba idealmente que todos tenían las mismas posibilidades de educación; sin embargo, no se consideraban la gran diversidad de culturas y etnias. Como consecuencia, no se les entregaba a los distintos educandos, iguales en su derecho a la educación, una formación significativa y transformadora en su contexto sociocultural.

Las reformas de los noventa atienden a la diversidad cultural, lo que implica transformar el currículo en pos de garantizar una educación de calidad en que lo que se enseña es un conocimiento relevante y significativo para el estudiante. Esto se ejecuta a partir de objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios definidos para cada disciplina y año del ciclo escolar, debiendo los maestros adaptar los contenidos a los contextos culturales en los que se forman los estudiantes.

En síntesis, en la llamada modernización de la educación en América Latina encontramos el siguiente panorama:

- a. La calidad y equidad están en el corazón de las transformaciones curriculares.
- b. La gestión del centro docente implica una participación de los diversos agentes del sistema educativo.
- c. En la transformación de los contenidos curriculares prevalecen criterios de descentralización a partir de los diversos contextos culturales y sociales.
- d. Se pone énfasis en el perfeccionamiento docente y en el mejoramiento de la formación inicial docente.
- e. Se intenta un incremento de los presupuestos nacionales para la ejecución y logro de las reformas educacionales, recibiendo para ello apoyo de la comunidad internacional.
- f. La atención al mercado no implica un desplazamiento de la formación en los valores democráticos. La promoción de la democracia forma parte también del núcleo de las reformas.

Podemos pensar que la implementación paulatina de los proyectos en ejecución implicará el surgimiento de un determinado tipo de estudiante. Se tratará de un joven al que se le ha preparado para respetar su contexto sociocultural, sin que ello implique una merma de su capacidad para enfrentar la diversidad. De un joven flexible y apto para aprender por sí mismo, capacitado para seleccionar del enorme acervo de conocimiento existente el que resulte relevante para su formación.

Creemos que los estudiantes que egresarán de la enseñanza media, luego de formarse en las nuevas reformas latinoamericanas serán jóvenes reflexivos: habrán sido educados a partir de la valoración de su propia cultura y contexto; habrán reflexionado sobre su rol frente al conocimiento y el mundo. Una cantidad cada vez más significativa de esta juventud pasará a las aulas universitarias en el actual milenio y provocará el derrumbe de los antiguos currículos universitarios. He aquí el gran desafío para la formación profesional universitaria.

Por ello, el desafío para los nuevos currículos es la entrega de valores que fomenten la flexibilidad y la adaptación, la capacidad de tomar decisiones, criticar y construir conocimiento, teniendo como norte sujetos responsables de preservar las democracias latinoamericanas.

3. LA REFORMA DE LA EDUCACION BASICA, MEDIA Y UNIVERSITARIA EN CHILE

La reforma educacional a la que se encuentran abocados los Gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia¹, ha sido planteada por este conglomerado

político como un problema y un desafío nacional^{2 3}.

En 1994, por Decreto Supremo de 8 de julio, se encargó a un Comité Técnico Asesor, que elaborara propuestas para la modernización de la educación atendiendo a los requerimientos del siglo XXI. Dicho Comité, de composición pluralista⁴, elaboró un texto (Los Desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI) que fue conocido por una Comisión que a su vez elaboró un informe comentando dicho texto (Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación).

De la lectura de ambos documentos se desprende que la reforma de la educación chilena está inspirada en elementos de índole económica así como de carácter socio-político. En efecto, el Comité y la Comisión, no obstante las diferencias de opiniones entre sus miembros, arribaron a un consenso en lo fundamental. Como parte del mismo, están los objetivos que se asignan a la reforma: De ella depende que podamos enfrentar con éxito la pobreza y crear iguales oportunidades para todos, aumentar la productividad y competitividad de nuestra economía y fortalecer los valores de las personas, nuestra identidad cultural y el ejercicio de los derechos y deberes que animan a nuestra democracia. El Comité entendió que la educación era uno de los principales medios para contar con instituciones democráticas sólidas (Los Desafíos..., 1997: 19, 62).

La inversión en educación, se indica por otra parte, se justifica en tanto que se entienda a ésta como un factor crucial del crecimiento económico.

Hay en el texto del Comité un reconocimiento expreso de la dimensión política del acto educativo⁵. El contenido de la educación, dice, ha sido siempre el mismo a través del tiempo: moral y práctico. Reviste en parte la forma de valores y mandamientos, en parte es el cultivo de capacidades, conocimientos y habilidades. Sujeto de la educación es una persona, del todo particular, provista de derechos y deberes...(Los Desafíos...1997: 21)⁶.

1.- El Gobierno de Patricio Aylwin enfocó su política educacional básicamente a dos frentes: el mejoramiento de la situación socioeconómica de los profesores (condiciones de trabajo y remuneraciones) y el de la situación de las 900 escuelas más pobres del país (programa P-900). Aumentó asimismo el gasto en educación rompiendo la tendencia de la década anterior.

Entre los años de 1992 y 1997 se amplió el programa P-900 beneficiando a miles de escuelas y se aplicó el programa Mece Básica (Mejoramiento de Calidad y Equidad de la Educación Básica) que mejoró la infraestructura, el material didáctico y apoyó las innovaciones pedagógicas.

Hay que considerar también el programa Mece Rural, Mece Media y Mece Sup.

2.- Según el informe del PNUD del año 1993 Chile, dentro de los países con un desarrollo humano alto y medio, ostentaba en 1990 el último lugar en gasto público en educación.

3.- Según da cuenta José Pablo Arellano en su trabajo Reforma Educacional. Prioridad que se consolida, editorial Los Andes, Santiago de Chile, 2000; bajo el Gobierno Militar el gasto en educación decreció paulatinamente entre los años de 1982 y 1989. Así por ejemplo la subvención mensual por alumno pasó de \$13.188 a \$10.103.

4.- Conformaron dicho Comité: José Joaquín Brunner, Edgardo Boeninger, Enrique Correa, Monseñor Juan de Castro Reyes, Gabriel de Pujadas Hermosilla, Verónica Edwards Risopatrón, Gonzalo Figueroa Yáñez, Cristian Larroulet Vignau, Fernando Léniz Cerda, Sergio Markmann, Alfonso Muga Naredo, Andrés Navarro H., Antonio Sancho M., Teresa Segure M., Claudio Teitelboim W., Manuel Valdés V., Gonzalo Vial C., y Fernando Ríos G.

5.- Este tema es particularmente relevante en el pensamiento crítico en educación. En Chile se ha desarrollado especialmente a partir de la lectura de las obras del egresado de Derecho brasileño y doctor en Filosofía, Paulo Freire, quien participó en los programas de alfabetización del Gobierno de Eduardo Frei Montalva.

6.- La Comisión señaló a este respecto que la reforma de la educación debe centrarse en un programa que ofrezca a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas sus potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de toda su vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad, en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de la convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones (Los Desafíos...p. 138).

El Informe propone comprender la masificación de la educación en relación con la democracia como forma de vida. Las instituciones democráticas operan allí donde existen iguales oportunidades para todos, descansando en ciudadanos aptos para conocer y juzgar sus opciones, participar en la vida pública y ejercer sus derechos políticos (Los Desafíos...1997: 23).

La relación entre mercado (competitividad) y educación, reconocida expresamente por el Comité, no implica, en lo relativo a los contenidos fundamentales de la propuesta, elevar al mercado como la principal vara de medición. Se debe evitar el reduccionismo de visar sólo objetivos económicos en desmedro de la formación integral del ser humano, que es su finalidad auténtica, y del respeto de las vocaciones individuales que no pueden quedar sacrificadas a ningún interés colectivo. De hecho, se señala que una política educacional exitosa es aquella en la que el sistema educativo se hace parte en la formación de los valores... y no se preocupa sólo del desarrollo cognitivo de los alumnos (Los Desafíos...1997: 25, 67).

La educación tiene un papel clave en el proceso de modernización en el que Chile y el mundo está participando. Es justamente en el plano de los valores donde se presentan algunos de los mayores desafíos de la educación frente al futuro: Cómo contribuir para que las personas asuman sus responsabilidades, consigo mismas y los otros, en un medio donde la modernidad se despliega expandiendo las posibilidades de la libertad. Cómo cultivar en medio de una esfera cada vez más amplia de opciones de consumo, una interioridad que no se vuelque solamente hacia el exterior, sobre las cosas y sus símbolos. Cómo contribuir a formar una juventud que, por sus valores y mediante una efectiva integración a la sociedad, no sea atraída por las manifestaciones negativas de alienación de lo moderno, como son la violencia y la drogadicción. Cómo conservar y renovar, en medio de una cultura que se globaliza aceleradamente, el sentido de lo que es propio y un compromiso con las tradiciones vivas de la comunidad. Cómo inculcar un nuevo sentido de la ciudadanía y de sus responsabilidades, de modo que la democracia funcione sobre sólidos fundamentos éticos y permita que se desarrolle una verdadera fraternidad cívica, alimentada por la libertad, el pluralismo y la solidaridad⁷. Cómo, en suma, ofrecer no sólo una oportunidad de aprender habilidades y conocimientos que son necesarios para vivir y progresar en un mundo más tecnificado sino, además, una oportunidad de formarse, de adquirir una comprensión del mundo, una capacidad reflexiva de juicio y una experiencia de la cultura en sus expresiones más auténticas. Formarse, a fin de cuentas, es ganar una capacidad de discernimiento espiritual y es justamente en ese terreno, ante ese desafío, que la modernidad obliga a la educación a llevar hasta el límite sus ideales. En cambio, si la educación fuese transformada mañana sólo en un medio de instrucción, habríamos fracasado y la sociedad dejaría de contar con el medio más eficaz para ampliar los horizontes de su cultura (Los Desafíos...1997: 69-70).

7.- La globalización de la economía no exhibe hasta ahora ningún indicio de equidad. En un mundo de aproximadamente seis mil millones de personas, hay mil trescientos millones que viven con un ingreso diario no superior a un dólar; cien millones de personas en los países industrializados viven en extrema pobreza; mil doscientos millones de personas carecen de agua potable; ochocientos cuarenta y dos millones de adultos son analfabetos; ochocientos cincuenta millones de personas sufren hambre o desnutrición crónica; las doscientas cincuenta y cinco personas más ricas del mundo tienen una riqueza igual al ingreso anual del 47% más pobre (dos mil quinientos millones de personas); la quinta parte de la población más rica del mundo consume el 45% de toda la carne y el pescado, la quinta parte más pobre consume sólo el 5%; la quinta parte más rica consume el 58% de la energía y la más pobre el 4% (Roberto Avila Toledo, "El lado oscuro de la globalización", *Diario La Nación*, 9 de junio de 2001)

Las preguntas que inspiraron la reflexión de los miembros del Comité son las mismas que inspiraron otras instancias históricas de reforma en Chile⁸: qué es necesario aprender; qué se debe enseñar; mediante qué métodos pedagógicos; quién debe encargarse de la educación y cómo conviene organizarla a fin de que su servicio sea equitativo, de calidad y use eficientemente los recursos que el país le destina (Los Desafíos...2000: 25).

El diagnóstico de la calidad de la educación chilena a principios de la década de 1990 señala que el currículum es llevado a la práctica por un modelo pedagógico que no facilita la formación de la habilidad para aprender a aprender⁹. Esto, sumado a otros factores, provoca que no coincida el currículum declarado oficialmente con el efectivamente aplicado.

La falta de aprendizaje se vincula a un modelo de enseñanza que descansa casi exclusivamente sobre la actividad expositiva del maestro, genera pasividad en el alumno, concibe al aprendizaje como memorización de "materias" descontextualizadas de la realidad cotidiana de los estudiantes y gira en torno al cumplimiento a la letra de instrucciones. El predominio de dicho modelo dificulta que el alumno desarrolle sus capacidades de aprender por sí mismo, aprenda a usar lo que sabe, se acostumbre a investigar y a trabajar en grupo, tome opciones sobre la base de información adecuada y se torne competente en diversos dominios del saber hacer. Se debe evitar (...) la transmisión enciclopédica de información aislada o descontextualizada, así como la insistencia en formas pedagógicas que separan los conocimientos del hacer (Los Desafíos...2000:34, 100).

Respecto de la educación general (ciclo básico) se indica que su núcleo debe consistir en desarrollar competencias esenciales: poner al niño en condiciones de aprender a aprender.

La educación no tiene una misión puramente intelectual, dirigida a la acumulación de conocimientos, el enciclopedismo, la memorización y, en general, la formación "teórica" y el entrenamiento de la mente. Su objetivo es preparar a las personas para actuar en situaciones de la vida real; no se reduce, en cambio, sólo a entregar una información útil (Los Desafíos, 1997: 79).

El Comité estimó que el estilo pedagógico acorde con estas competencias esenciales es el que se centra en el aprendizaje activo. En todo caso, debe cuidarse que las formas y los métodos pedagógicos elegidos se hagan cargo de formar a la persona en su integridad, no limitándose exclusivamente al desarrollo de las habilidades intelectuales (El Desafío...1997: 85).

8.- Para la reforma educacional chilena de 1964-1970 véase Leyton Soto, Mario, "La reforma educacional chilena de 1964: su importancia e impacto en el desarrollo nacional", en *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, número 2, agosto 2002, págs. 23-45. También puede consultarse con provecho Soto, Viola, "Política, acciones curriculares y reforma de la educación en Chile", en revista *Rexe*, número 1, enero 2001, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile., págs. 57-74.

9.- José Pablo Arellano señala en *Reforma Educacional* (ob.cit., pág. 14) que esta idea fue desarrollada por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, en el informe "La Educación encierra un tesoro": "es deseable que la escuela le inculque (a la persona) el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto".

Se ha llamado la atención respecto de las limitaciones que puede tener una comprensión reduccionista de la facultad de aprender. El individuo aprende por sí mismo desde la infancia y sin que nadie observe y evalúe su aprendizaje, salvo él mismo. Reducir el aprender a un estudiar, es decir, considerar que sólo se aprende cuando hay un evaluador externo que califica el aprendizaje implica desconocer el aprender a ser, amar y poder (Herman Schwember, "Aprender a aprender: Mitos y potencialidades", *El Utopista Pragmático*, número 23, domingo 2 de julio, 2001)

Los mismos requerimientos se plantean respecto de la enseñanza media que en materia curricular opera con el criterio de la transversalidad para el cumplimiento de objetivos. Éstos son de orden ético-valórico y contribuyen al crecimiento, la afirmación personal y la relación del joven con los demás y su entorno. También se especifican metas de orden cognitivo, orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y creativo (habilidades comunicativas y de investigación, capacidad de resolver problemas, de efectuar análisis, interpretación y síntesis de información). Queda superado ese afán enciclopedista que, en algún tiempo, pretendió que nuestros estudiantes lo supieran todo (...). Tienen que saber pensar en problemas, trabajar en equipo y ser originales, flexibles y autónomos (Arellano, 2000: 62-64).

El docente tiene un papel relevante en la medida que es él quien controla las prácticas pedagógicas. Debe ser un profesional con dedicación exclusiva y perfeccionamiento permanente, todo lo cual implica un mejoramiento sustancial de su remuneración.

Este conjunto de reflexiones ha inspirado la política educacional del Gobierno en los últimos años, la que a juicio de José Pablo Arellano (2000: 37 y ss) se sostiene en cuatro pilares fundamentales: 1. Programas de mejoramiento e innovación pedagógica. 2. Desarrollo profesional de los docentes. 3. Reforma curricular. 4. Jornada escolar completa¹⁰.

También ha sido de interés para los Gobiernos de la Concertación la educación universitaria, ya en el año 1991 se emitió un informe por una comisión, presidida por José Joaquín Brunner, a este respecto¹¹. En 1997, la política de educación universitaria planteó también la necesidad de mejorar la calidad y promover la equidad de la enseñanza. Se señaló expresamente establecer de manera más clara sus vínculos con la enseñanza básica y secundaria, fomentar sus relaciones con la cultura, la investigación y el desarrollo del país...(Arellano, 2000: 75). El Mece Superior, que se inició en 1999, está vinculado a estos objetivos y persigue que los llamados alumnos de la reforma, esto es, los que se han educado con el nuevo sistema y que van a egresar el año 2002, encuentren una enseñanza universitaria acorde con sus necesidades.

Respecto del aporte al desarrollo de la cultura, expresó el Ministro Arellano en 1997: Las instituciones de educación superior son importantes agentes en el campo de la cultura nacional. Desempeñan este rol a través de su aporte en la creación artística, en el desarrollo de las letras y las humanidades, en actividades de difusión cultural a través de sus centros y programas de extensión y, esencialmente, en la mantención de un clima de reflexión crítica y de análisis de nuestra realidad.

Es en el seno de la educación superior donde los jóvenes tienen una especial oportunidad de desarrollarse como "personas cultas", entendiéndose esta expresión como la capacidad de comprender la complejidad y diversidad de la sociedad en la que se desenvuelven y en la que desarrollarán sus funciones profesionales o académicas en el futuro, así como la huella creadora y civilizadora de las generaciones precedentes.

10.- Véase para este tema García-Hidobro, Juan Eduardo y otros, *La Reforma Educacional Chilena*, Madrid: Editorial Popular, 1999.

11.- Existe desde principios de 1990 el llamado Foro de la Educación Superior que viene emitiendo informes sobre aspectos legales de la Educación Superior. Una última reflexión sobre esta materia, en Bernasconi, Andrés y otros, *La Educación Superior ante el Derecho*, Editorial Biblioteca Americana, Universidad Andrés Bello, 2002.

Las instituciones de educación superior tienen, por tanto, la responsabilidad de proporcionar oportunidades para que los jóvenes tengan acceso no sólo a los conocimientos necesarios y al encuentro con diversas realidades sociales, sino también el ejercicio de una participación responsable y una apertura a la creatividad (Arellano, 2000: 190).

Los nuevos estudiantes que recibirán las universidades se caracterizarán por su habilidad para estudiar de forma autónoma¹². Basadas en esta nueva realidad, las instituciones de educación superior están obligadas a replantearse la manera de hacer las cosas; deben revisar sus currículum... Como en la educación media, la formación general y la capacidad para seguir aprendiendo de manera autónoma cobran vital importancia (Arellano, 2000: 90). Sobre todo si consideramos que, de acuerdo con el Decreto 220 del Ministerio de Educación, de 18 de mayo de 1998, uno de los objetivos de la enseñanza media es el de habilitar al alumno para continuar estudios en la Enseñanza Superior.

4. LOS DESAFÍOS DE LA REFORMA EDUCACIONAL A LOS ESTUDIOS EN LAS ESCUELAS DE DERECHO: APUNTES PARA UNA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Los estudiantes que han experimentado este proceso de reforma reclamarán de la universidad la satisfacción de ciertas necesidades académicas. Plantearán desafíos en materia de contenidos y en materia de prácticas pedagógicas. El viejo currículum de las universidades deberá ajustarse a estas nuevas demandas. De hecho, la discusión sobre la P.A.A. y el S.I.E.S. es una primera manifestación de esta necesidad de adecuación.

Cualquier reforma a los estudios universitarios que se proyecte realizar en nuestros días debe partir por reflexionar la reforma de la enseñanza básica y media que se lleva adelante en nuestro país. Debe darse una búsqueda consciente y premeditada de la adecuación del currículum de la enseñanza superior: la reforma de la educación nacional plantea desafíos a la educación universitaria.

En la planificación del trabajo de cualquiera comisión de actualización de los planes y programas que se nombre no sólo debe contemplarse el diagnóstico de la actual situación en la enseñanza del derecho, sino también la situación actual de la enseñanza del país. Creemos que omitir esta última cuestión puede constituir un defecto grave de cualquier proyecto de reforma¹³ en la medida en que no se atiende a la continuidad del sistema educativo y se desconoce la dimensión política del fenómeno¹⁴.

12.- Según un estudio realizado el año 2001 entre estudiantes de la Universidad de Santiago de Chile y la Universidad Austral de Chile, los alumnos universitarios parecen comprender la necesidad de garantizar altos índices de calidad académica. De un total de 1334 alumnos, más del 80% entiende que un buen profesor es el que mantiene niveles altos, bastantes altos, muy altos o extremadamente altos ("Estudio revela demanda de universitarios por mayor exigencia académica", La Tercera, 8 de agosto de 2002).

13.- Este defecto se manifestó a propósito de la reforma implementada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile y que se encuentra rigiendo desde este año 2002.

14.- Este aspecto es común a diversas reformas, así por ejemplo para el caso brasileño Víctor Meyer Jr., ha señalado: Nao basta formar profissionais capacitados para ingressarem no mercado de trabalho, é preciso que haja também forma(ão cultural e política para que os egressos do sistema formal de educação tenham condi(ões de atuarem no meio social. Esta diretriz serve de alerta para muitas instituições de ensino superior cujo currículo negligencia a forma(ão geral do aluno concentrando-se tao somente na forma(ão profissional (*Reforma educacional e a universidade brasileira num contexto de mudança, en Impacto de la Reforma Educativa en la Educación Superior*, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación Valparaíso, 1998, pp. 127-131).

Toda comisión de estudios debe debatir con la conciencia de que los programas son aplicados y transformados en acción educativa por alumnos, y reparar en que la reforma de los estudios de Derecho tiene lugar en medio de una reforma mayor de la enseñanza en Chile. Esta actitud en todo caso resulta común en los procesos de reforma¹⁵.

No se debe olvidar que las cátedras y sus programas son desarrolladas por profesores y alumnos, y que no resulta indiferente conocer, caracterizar, al estudiante que hará realidad la malla curricular. El mayor conocimiento que puedan tener los profesores de sus estudiantes y de sus intereses y la forma como se integra ese conocimiento a las prácticas curriculares, constituyen una poderosa herramienta para el mejoramiento de la calidad de la docencia y sus resultados (Ramírez, 1993: 63)¹⁶.

No basta que el diagnóstico persiga como objetivo principal determinar las falencias que tienen los programas de las cátedras y las prácticas pedagógicas si no se hace ninguna referencia al desfase que se experimentará en estas materias en los próximos años. Estas reflexiones deben relacionarse con las competencias o habilidades que presentarán los estudiantes en la primera década del siglo XXI. Las expectativas del Gobierno de la Concertación indican que el año 2002, la renovación de los programas de estudio estará completa desde primero básico a cuarto medio (Arellano, 2000: 168). Por lo tanto, la reforma de los planes de estudios y programas de Derecho será experimentada, principalmente, por estudiantes partícipes del proceso de reforma de la educación nacional.

No hay que modificar la metodología de enseñanza y de evaluación sólo porque el Derecho se ha hecho más complejo, sino, además, y principalmente, porque los métodos tradicionales de enseñanza se mostrarán como obsoletos ante las demandas de los nuevos estudiantes que ingresarán a las aulas universitarias en

15.- La relación entre la educación superior (ES) y la educación pública ha sido percibida como problemática. Es así que académicos y especialistas han expresado que en la educación superior ha tenido muy poca participación en las reformas escolares (Bork, 1992; Clarrk, 1933; Conley, 1994; Lajoswski, 1994; Figueroa, 1995). Aunque la ES no estaría involucrada directamente en las reformas escolares, hay fuertes demandas por una articulación más activa entre la ES y la educación pública...-“Wingspread Group” sostiene que- <un serio y sostenido diálogo debería comenzar por identificar necesidades y problemas comunes para ambos niveles. Estas prioridades incluyen: a) una clara definición pública de lo que los estudiantes debieran saber y hacer en ambos niveles educacionales. b) estándares de entrada y salida para la educación superior. c) incremento del uso de evaluación para el diagnóstico de las necesidades de aprendizaje y logros del estudiante. d) mejorar la teoría y la práctica de la enseñanza y aprendizaje. e) reclutar y educar más efectivamente a los profesores de todos los niveles. f) atraer recursos educacionales para focalizar la atención en los hechos importantes del sistema y su desarrollo. g) reducir las barreras para las transferencias entre las instituciones de educación superior, y h) explorar las implicaciones para las prácticas de admisión y la colaboración potencial con el sistema de educación secundario> (Claudio Figueroa López, Educación superior y reforma educativa: percepciones de los académicos de la Universidad de Playa Ancha en relación con la reforma educativa chilena, pp. 103-126, en *Impacto de la Reforma Educativa en la Educación Superior*, ob. cit.).

16.- Así por ejemplo para el caso de la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile tenemos que El análisis de las características de los alumnos de la Escuela de Derecho en el período 1996-2000 nos indica que más del 60% de los estudiantes han egresado de la Enseñanza Media en el año anterior a su ingreso a sus aulas; que la edad de ingreso tiende a situarse entre los 19-21 años (33,3% en 1996 y 68,0% en el año 2000); que el porcentaje de estudiantes de provincia se sitúa en el 20% y fracción; que el ingreso declarado de alrededor del 50% de los encuestados asciende a un monto no superior a los \$180.00; que la mayoría proviene de colegios particulares, o particulares subvencionados. Para el período, la situación de los colegios municipalizados es la siguiente: 1996, 31,9%; 1997, 31,2%; 1998; 32, 6%; 1999, 32,7%; 2000, 27,3% . Fuente, Universidad de Chile. Facultad de Derecho, Bienestar Estudiantil. Características socio-económicas alumnos ingresados Facultad de Derecho, 2000.

los próximos años. Éstos llevan a cabo hoy día el proceso de reforma de la educación básica y media¹⁷.

Como es evidente resulta del todo relevante caracterizar al tipo de alumno que llegará a las aulas de las escuelas de Derecho en esta década.

La enseñanza del Derecho hoy por hoy no difiere de las características esenciales de la educación escolar tradicional que la reforma nacional aspira a modificar

La reforma educacional chilena se basa en un diagnóstico en el cual los temas ético y político son relevantes. Las medidas de reforma apuntan al fortalecimiento de la vida en sociedad en medio de un sistema democrático. Persiguen expresamente el fomento del pluralismo, la diversidad, la solidaridad, la protección de la identidad nacional. Van mucho más allá de un mero problema de formación profesional y de mejor posicionamiento en el mercado.

Las características que presenta hoy por hoy la enseñanza del Derecho nos permite calificarla, siguiendo a Jesús Palacios (1988), como una docencia del tipo tradicional.

En la concepción tradicional el centro educativo se entiende como un mundo al margen de la vida diaria; su estructura es piramidal; el maestro es presentado como un modelo a seguir. El método de enseñanza asigna un papel fundamental a la memorización, es pasivo, porque el alumno debe someterse a una sujeción exterior, más o menos desagradable o agradable, que le obliga a aceptar un saber prefabricado del que no comprende la necesidad, ni responde a un interés real, ni a la construcción mental en la que no participa directamente (Palacios, 1988: 19, 21, 28).

El centro educativo tradicional está diseñado para la reproducción del sistema socioeconómico que lo genera. La educación tradicional instruye, adiestra, y no prepara para el ejercicio de la libertad.

Concebida la Escuela de Derecho según el modelo tradicional el diseño de su malla curricular persigue dar a conocer el ordenamiento jurídico que rige en la sociedad más que su crítica y transformación. Esta tarea de mera instrucción es funcional a la reproducción del ordenamiento jurídico.

Sin embargo, la circunstancia de que el centro educativo sea del tipo tradicional no implica, necesariamente, según la teoría educativa crítica, más precisamente el filósofo de la educación Paulo Freire (1997), que la acción educativa deba ser reproductora: no hay impedimento para que el acto educativo pueda ser también liberador, ello porque quien decide acerca de las características de la acción pedagógica es en último término el profesor.

Una práctica pedagógica crítica, es decir, contraria a la comprensión de la tarea educativa como una de reproducción, debe procurar resolver el problema de la fijación del currículum por vía de autoridad. Para que ello ocurra el docente debe tomar conciencia de que su actividad pedagógica es un acto de transmisión de valores: supone una visión del hombre, la sociedad y el mundo.

En este sentido, el proyecto nacional de reforma de la educación se mueve

17.- Claudio Figueroa, en el artículo ya citado (p. 143), señala que en todo acto educativo subyace una direccionalidad, una intencionalidad (dimensión teleológico-axiológica). Se ayuda a educar a través del desarrollo intencionado (objetivos) que pueden plantear las asignaturas del currículum. Por lo tanto conocer cuáles son tanto las razones últimas (fines) como las inmediatas (objetivos) y los valores que postula cualquier currículum constituye un deber primordial de todo educador.

más en la órbita de una concepción crítica de la educación que de una reproductora, por lo tanto, la reforma de los estudios de Derecho no puede mantener atada la enseñanza del Derecho al currículum según la concepción tradicional.

La educación jurídica debe proponerse entrenar adecuadamente en el manejo del Derecho a los alumnos, pero también, prepararlos para la reflexión crítica sobre la sociedad chilena y su ordenamiento jurídico. Esto requiere mantener la creatividad de los alumnos y una formación flexible, aptitudes que se vienen desarrollando en la educación básica y media. De ahí entonces que debamos reflexionar sobre la enseñanza del Derecho a la luz de las demandas de la reforma nacional de la educación.

Nuestro deber como docentes es prepararnos para mantener relaciones armónicas con nuestros estudiantes, y es altamente probable que los del año 2002 en adelante, si se mantienen las tendencias exhibidas en los últimos cinco años, exhiban varias de las características que la reforma nacional aspira a desarrollar. Se tratará de una mayoría de alumnos que vienen egresando de la Enseñanza Media, es decir, que habrán experimentado el nuevo currículum; por el origen del centro educativo, la mayoría colegios particulares, estarán entrenados en el uso de las nuevas tecnologías de la educación; por su edad, estaremos frente a individuos que están terminando su adolescencia y frente a potenciales ciudadanos, por lo que cabe presumir que sus demandas por una educación pluralista, democrática y solidaria serán significativas¹⁸.

5. CONCLUSIONES: LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN UNA PERSPECTIVA DE CONTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO REFLEXIVO

Pensar la disciplina jurídica desde la pedagogía crítica, desde una óptica no reproductora, actitud éticamente admisible dada la existencia del derecho a la libertad de cátedra, y en cuya virtud es posible cuestionar la definición de la malla curricular por vía de autoridad, implica preguntarse cómo la enseñanza del Derecho puede contribuir al desarrollo en los estudiantes de Derecho de una mentalidad creadora y crítica, mentalidad que se encuentra en plena concordancia con los objetivos de la reforma de la educación chilena.

El filósofo de la educación Paulo Freire propone distinguir entre la educación bancaria y la educación liberadora.

La educación bancaria es funcional al sistema porque contribuye a repetir la organización social: el acto educativo se desarrolla en torno a un esquema descriptivo y narrativo. Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es, preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar... En ella, el educador aparece como un agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido (...) La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado...En la

18.- Se ha señalado a este respecto que la condición de adultez confiere al estudiante universitario una infraestructura diferente para el aprendizaje (...) El estudiante universitario deja de ser objeto para convertirse en sujeto de su propia educación (Sebastián Díaz, Basamentos para las estrategias metodológicas de aprendizaje en la Educación Superior en Pedagogía Universitaria en América Latina. 3ª parte Conceptualización de la función docente y mejoramiento de la Educación Superior, Cinda, Santiago de Chile, 1988).

visión bancaria de la educación, el "saber", el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro (1997: 26-27).

La educación libertadora o problematizadora -crítica- implica un acto permanente de desvelamiento de la realidad... busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad. Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados (...) La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, suelto, aislado, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres (1997: 34-35).

La educación para la libertad persigue que el individuo se haga cargo de sí mismo, de su historia personal y social.

El punto de vista de Freire se construyó en la década de 1960 y respecto de la escuela tradicional podemos considerarlo como esperanzador. En efecto, plantea que ningún sistema es tan hegemónico que no permita la disidencia, en este sentido es esencial la contribución del pedagogo para que los individuos reconozcan en sí mismos la capacidad de ser críticos.

Las nuevas tecnologías pueden provocarnos la ilusión de creer que nuestra práctica pedagógica no es bancaria porque ya no narramos. El hecho de sustituir la narración por la observación de la televisión; o por la entrega de contenidos por medio de páginas web o de apuntes, no necesariamente implica dejar de considerar al alumno un sujeto pasivo. El acto de depositar es un acto de alienación no sólo por sus formalidades sino por su propósito: desconectar al individuo de su medio social.

El docente de Derecho (profesor, ayudante) en tanto que inserto en una escuela tradicional, puede ayudar, y debe ayudar si aspira a tener un actitud coherente con los desafíos que el país se ha impuesto en materia educacional, a que el alumno se conecte con su realidad contribuyendo así a la liberación del estudiante. Debe proponerse ayudar a la transformación del alumno en sujeto histórico, esto es, en un individuo consciente de sí mismo, de su valor intrínseco en tanto que individuo único; consciente de las peculiaridades del tiempo histórico que le toca vivir y de su contexto social inmediato; capaz de entender cómo las fuerzas sociales, políticas, económicas y culturales determinan las características de la sociedad en la que vive y, por lo tanto, del Derecho que la rige.

Para que ello sea posible el educador-educando debe cuestionar el método de investigación que emplea, su objeto de estudio así como su actividad pedagógica. No todas las prácticas de investigación y docencia apuntan hacia el mismo fin, es decir, no todas favorecen el modelo reproductivo, existe también la posibilidad de desarrollar un enfoque problematizador. Es factible desarrollar un programa, es decir, contenidos, un tipo de investigación y una práctica docente que ayuden al surgimiento de una conciencia crítica tanto en el profesor como en el alumno.

El análisis de la cátedra para determinar si la misma es más proclive a una formación bancaria o liberadora implica una mirada a las prácticas pedagógicas así como también al programa de estudio, es decir, a los contenidos del ramo.

Las prácticas pedagógicas de los siglos XIX y XX y que no son una peculiaridad

de la docencia jurídica sino de la enseñanza en su conjunto, implican clases fundamentalmente expositivas (clase magistral) que no admiten la interrupción del discurso con preguntas de los oyentes. El profesor, como dice Freire, iba vaciando sus conocimientos en las cabezas de los estudiantes, produciéndose verdaderos depósitos que luego el profesor extraía. La relación profesor-alumno se concibe como frontal y vertical: incluso las salas reflejan ese lugar central del maestro y la distancia que lo separa del estudiante. Las evaluaciones apuntan a la memorización de fechas y de personajes relevantes más que a la comprensión de los procesos.

De poco serviría este cambio si no va acompañado de una transformación de la práctica pedagógica. La nueva pedagogía, como dice Freire, debe promover la búsqueda común del conocimiento por el profesor-alumno y por el alumno-profesor. Esto exige abandonar la alienación de la ignorancia absoluta y una relación de horizontalidad en la cual el docente es un partícipe más en un proceso comunitario, social, de búsqueda del conocimiento.

Un sujeto histórico comprende su situación personal en el presente pues es capaz de entender su individualidad como producto del devenir social y para ello no requiere memorizar palabras (fechas, nombres) sino comprender cómo las fuerzas sociales a través del Derecho han venido moldeando la sociedad en la que él se desenvuelve.

La educación bancaria aísla al Derecho de la realidad social en que se gestó lo jurídico y, en consecuencia, entorpece la formación de conciencia crítica: no puede hacerse cargo de la construcción de su historia personal y social el que ignora cómo se ha venido construyendo la historia, sus actores e intereses.

No podemos aspirar a tener abogados creativos en el siglo XXI si no hemos entregado al alumnado de Derecho las herramientas para que comprendan que son hombres concretos, representando a ciertos intereses colectivos, los que han construido el Derecho.

BIBLIOGRAFÍA

Arellano, J. P.(2000). *Reforma Educacional. Prioridad que se consolida*. Santiago de Chile: Editorial Los Andes.

Aylwin, M. (2000). Reforma, Educar más allá de la sala de clases en *Revista de Educación*, número 273, abril, pp. 32 a 38.

Avila Toledo, R. (2001). El lado oscuro de la globalización, en *Diario La Nación*, 9 de junio.

Bernasconi, A. y otros (2002) *La Educación Superior ante el Derecho*. Universidad Andrés Bello: Editorial Biblioteca Americana.

Cepal Unesco (1992). *Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad*. Santiago- Chile

Cox, C. (1999). Nuevo currículo: Respuestas a requerimientos del futuro en *Revista de Educación*, número 269, octubre, pp. 43-47.

Cox, C. (2001). Ejes curriculares de las reformas educativas en América Latina en *Revista de Pedagogía*, número 421, septiembre-octubre, pp. 38-48.

Díaz, S. (1988) *Basamentos para las estrategias metodológicas de aprendizaje en la Educación Superior en Pedagogía Universitaria en América Latina*. 3ª parte Conceptualización de la función docente y mejoramiento de la Educación Superior. Santiago de Chile: Cinda.

Figuerola López, C. (1998). Educación superior y reforma educativa: percepciones de los académicos de la Universidad de Playa Ancha en relación con la reforma educativa chilena, en *Impacto de la Reforma Educativa en la Educación Superior*, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación Valparaíso, pp. 103-126.

Freire, P. (1997) *Pedagogía del Oprimido*, s.e.

Gajardo, M. (1999). *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, septiembre.

García-Hidobro, J. y otros. (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Editorial Popular.

Leyton Soto, M. (2002). La reforma educacional chilena de 1964: su importancia e impacto en el desarrollo nacional, en *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, número 2, agosto, Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción, pp. 23-45.

Martiniano, R. (1999) Diseño Curricular, Objetivos Fundamentales, La Reforma en *Revista de Pedagogía*, número 413, noviembre- diciembre, pp. 7-11.

Magendzo, A. (1999). Marco curricular de los OFCMO y los programas de estudio de la Reforma Educacional: Un análisis desde las teorías y las concepciones curriculares en *Revista Pensamiento Educativo*, Volumen 24, julio, pp. 35-55.

Meyer, V. (1998). *Reforma educacional e a universidade brasileira num contexto de mudança*, en *Impacto de la Reforma Educativa en la Educación Superior*, Valparaíso, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, pp. 127-131.

Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar*, Barcelona: Editorial Laia.

Ramírez, S. (1993). *Estado de la Docencia Universitaria de Pregrado en Chile*, Santiago: CPU.

Schwember, H. (2001). Aprender a aprender: Mitos y potencialidades, en *El Utopista Pragmático*, número 23, domingo 2 de julio, Diario La Nación.

Soto, V. (2001) Política, acciones curriculares y reforma de la educación en Chile, *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, número 1, enero, Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción, pp. 57-74.